# „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, mnre. 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 D

## Hoofstuk I

## INLEIDING


| | | Bl. |
|---|---|---|
| 1. | DOEL EN PROBLEEMSTELLING: . . . . . | 1 |
| | a. Doel. . . . . | 1 |
| | b. Probleemstelling. . . . . | 1 |
| 2. | MOTIVERING VAN DIE ONDERWERP: . . . . . | 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: „Moedertaalonderwys". . . . . | 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. | DIE METODE VAN ONDERSOEK EN SKEMA VAN DIE WERK: | 22 |
| | a. Metode: | |
| | i) Die leergange. . . . . | 22 |
| | ii) Die taalboeke . . . . . | 23 |
| | iii) Die eksamenvraestelle . . . . . | 23 |
| | b. Skema . . . . . | 23 |

## Hoofstuk II

DIE TAALSTRYD EN DIE OPKOMS VAN AFRIKAANS, 1900-1920. 26

INLEIDING .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 26

1. DIE VOERTAALBEPALINGS EN DIE INVOERING VAN AFRIKAANS IN DIE TRANSVAALSE SKOLE .. .. .. .. 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. WAT IN VERBAND MET HOLLANDS BESTUDEER IS .. .. 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 Taaloefeninge" (1920) deur P.I. Hoogenhout en J.J.A. Schoeman.. .. .. .. .. .. .. .. .. 50

3. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 51

a. Samevatting van bevindings .. .. .. .. .. 51

b. Kritiese gevolgtrekkings . .. .. .. .. .. 54

Hoofstuk III .. .. .. .. .. .. .. 60

FORMELE GRAMMATIKA, 1921-1937 .. .. .. 60

INLEIDING .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 60

1. DIE LEERGANGE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 62

a. Die Trap I-leergang .. .. .. .. .. .. .. .. 62

b. Die Trap II-leergang .. .. .. .. .. .. .. .. 65

c. Die Standerd 7-leergang .. .. .. .. .. .. .. 68

d. Die Standerd 8-leergang .. .. .. .. .. .. .. 71

2. DIE TAALBOEKE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 74

a. „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal" (Vyfde druk, 1926) deur C.M. Booysen en M. Jansen .. .. .. 75

b. „Afrikaanse Grammatika" (1924) deur M.C. Botha en J.F. Burger .. .. .. .. .. .. .. 79

c. „Afrikaanse Spraakkuns" (1923) deur O. van Oostrum en M.S.B. Kritzinger .. .. .. .. .. 81

d. „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge" (s.j.) deur M.C. Botha en J.F. Burger. .. .. .. .. 84

e. „Afrikaanse Spraakkuns" (1924) deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar .. .. .. .. .. .. .. 86

f. „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns" (1924) deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 89

g. „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" (1925) deur P.I. Hoogenhout en M.C. Botha.. 91

h. „Nuwe Afrikaanse Grammatika" (1931) deur D.J. Potgieter. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 93

i. „Praktiese Afrikaanse Grammatika" (1934) deur M.C. Botha en J.F. Burger .. .. .. .. 96

3. DIE VRAESTELLE . . . . . 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 eksaminatrise 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. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS . . . . . 114

a. Samevatting van bevindings . . . . . 114

i) Die leergange . . . . . 114

ii) Die taalboeke . . . . . 116

iii) Die vraestelle . . . . . 119

b. Kritiese gevolgtrekkings . . . . . 121

Hoofstuk IV . . . . . 126

VERRUIMING VAN DIE TAALLEER AS GEVOLG VAN NUWERE TAALINSIGTE, 1938-1944 . . . . . 126

INLEIDING . . . . . 126

1. DIE LEERGANGE . . . . . 126

a. Die leergang vir die Seniorsertifikaat . . 126

b. Die leergang vir die Juniorsertifikaat . . 130

2. DIE TAALBOEKE . . . . . 131

a. „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" (1940) deur C.P. v.d. Merwe . . 132

b. „Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese 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. Olckers 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 Hoërskool (1943) deur J.J. le Roux en P.C. Schoonees . . . . . 139

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

c. 1943 en 1944 - Eksaminator J.H. Rademeyer .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 148

i) Die inhoud van die vraestelle .. .. .. 148

ii) Die rapporte oor die antwoorde .. .. 150

4. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS .. .. .. .. .. .. .. .. 151

a. Samevatting van bevindings .. .. .. .. .. 151

i) Die leergange .. .. .. .. .. .. .. .. 151

ii) Die taalboeke .. .. .. .. .. .. .. 152

iii) Die vraestelle en die rapporte oor die antwoorde .. .. .. .. .. .. .. .. .. 154

b. Kritiese gevolgtrekkings . .. .. .. .. .. 156

Hoofstuk V .. .. .. .. .. .. 160

ONTWIKKELING VAN DIE TAALBEGRIP, 1945-1959 .. .. 160

INLEIDING .. .. .. . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 160

1. DIE LEERGANGE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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. DIE TAALBOEKE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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 C.J.M. Nienaber . .. .. 180

f. „Afrikaans as Eerste Taal" deur C.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 C.P. v.d. Merwe e.a. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 192

3. DIE VRAESTELLE EN DIE RAPPORTE OOR DIE ANTWOORDE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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. Langenhoven .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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

Hoofstuk VI .. .. .. .. .. .. .. 228

TAALWERKONDERWYS VOLGENS DIE GEDIFFERENSIEERDE LEERGANGE, 1960 .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 228

INLEIDING .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 228

1. DIE LEERGANGE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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. DIE TAALBOEKE .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 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. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS . .. .. .. .. .. .. .. .. 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

SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, KRITIESE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS. . . . . 278

1. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS . . . . . 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. KRITIESE GEVOLGTREKKINGS . . . . . 303

3. AANBEVELINGS . . . . . 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"[1] 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 Eindeksamen 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, skep vir die onderwyser

---

1) Sedert die instelling van die Transvaalse Eindsertifikaat 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 Eindeksamen 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 vertolking 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 bepaalde boek, wat hy dan op die voet volg. Op die wyse word uitvoering aan die bepalinge van die leergang gegee. Die gevolg is dat die onderwyser nie self deurdring 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 belangrikste by die taalonderwys beskou is, en ~~treuens~~ 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 ommeswaai 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. Labuscagne, „Moedertaalonderwys" deur S.P.E. Boshoff en „Funksionele Taalonderrig" deur Hertzog Venter.

i) „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys"[1)]

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 oorwegings nie maar was die uitvloeisel van praktiese-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 klassifikasiestelsel, 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-kategoriese, 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-kategoriese 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-kategoriese 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 verkeerstaal van die ontwikkelde klasse, die medium van kuns, wetenskap en kultuur, van onderwys in skool, Klooster en Universiteit"[1].

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"[1)]

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 verenig 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 bevredig het 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[1].

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[2].

In 'n opstel oor: „Waarheen ons Taalkunde?"[3] 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 bloot wat aan die lewende taal eie is ~~bloot~~ nie, met die gevolg dat die leergang die taal slegs gedeeltelik bestudeer[4]. 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[1].

Labuscagne kom tot die slotsom dat „ons grammatikaraamwerk herformuleer moet word, omdat dit nie taalmatig is nie"[2], 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"[3].

iii) „Moedertaalonderwys"

Professor Boshoff het in die Onderwysblad[4] 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 selfwerksaamheid 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"[1]. 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 vertroud 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 oorbeklemtoning 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[1]. 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[2]. 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[3]. 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"[1].

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 selfwerksaamheid van die leerling en die toepassing van die induktiewe metode. Die twee hou met mekaar verband. Die Opvoedkunde leer dat die selfwerksaamheid 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 selfwerksaamheid en die induktiewe metode nie tot hulle reg kom nie.

iv) „Funksionele Taalonderrig"

In 'n artikelreeks in die Onderwysblad[2] 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"[1]. 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"[2]. 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 gebruiksaspek van die taal is. Elke onderdeel het sy eie wetenskaplike inhoud, doel en metode, en om tot sy reg te 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[1].

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, uitgaande 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".[2] 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 Labuscagne 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 ^te voldoen 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 kommunikasiemiddel; 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 selfwerksaamheid 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 besorgdheid 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 watvdie 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 leemtes 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. <u>Wat in die praktyk gebeur</u>

My ervaring as taalonderwyser het geleer dat taalonderwysers by hulle toetrede tot die onderwysberoep 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 indiwiduele 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~~ boor die akademiese opleiding terug gegryp na wat praktyies 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 daaroor 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[1)].

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[2)] 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 bekwaamheidsgroepe 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. Indiwidueel 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[1]. 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[1]. Wat hulle in hulle verslag van Engels vir Engelssprekendes 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 geslaagde opvoeding; dit is dié 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 ~~self~~ontdekking 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 beskou 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 standerd 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 dié leergang groter is as die wat uit enige van die vroeëre leergange gespruit het. Om die kritiek te beoordeel, is dit derhalwe nodig om die inhoud en 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[1]. 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[2]. 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 òf dat die stof vir die leerlinge te moeilik was òf 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 voertaalbepalinge 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 taalleer plaasgevind 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 taalwerkonderwys volgens die Gedifferensieerde Leergange (Nuwe Leergange). In hierdie hoofstuk is slegs die leergange en taalboeke ter sake[1]. 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 bevindings, kritiese gevolgtrekkings en probleme vir verdere ondersoek.

---

1) Die vraestelle en rapporte wat op hierdie leergange 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, as 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 taalbepalinge, 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 soosvolg:

## 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[1] onder andere dat die medium van onderrig in die laer klasse die moedertaal sal wees, maar na standerd III Engels; dat Engels in die eerste drie standers 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: Onderwijswetten van 1907, 1908 en 1909, Art. 30-32.

dat in gevalle waar ouers dit verkies, Hollands na standerd 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 standerd III-jaar is die keuse hom ook ontneem. Die beginsel van moedertaalonderwys is deur die bepaling van verpligte Engels na standerd 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[1]. 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)[2]

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 Onderwijswetten 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 weggeneem 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[1].

b. <u>Die invoering van Afrikaans op skool</u>

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[1] 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 Standerd 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 òf Engels òf 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[1]: Daar sou in Standerd I met Afrikaans begin word, en jaarliks sou een hoër standerd bygevoeg word. Op die wyse sou in 1922 by Vorm I uitgekom 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 Standerd 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 òf onmiddellik òf 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[1] het Hollands as vak gebly tot 1920. In dié jaar is die eerste middelbare skool wat Afrikaans as medium sou gebruik[2] 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[1]:

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 vragen over stijl, rhetoriek en prosodie;

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

vi) „algemene vragen over de spraakkunst of grammatika"[1].

In 1919 en 1920 is nie verandering in die leergang aangebring nie. In 1920 is die Transvaalse Eindsertifikaat 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, Calender 1918.

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

Die leergang was op slegs die hooffeite van Engels en Hollands gebaseer en vir die Afrikaans-sprekende 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 taal-behoeftes 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 vorm-mende 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 Spraak-kunst 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 hand-leidings 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 Engelssprekende leerlinge.

i) „Hollandsche Spraakkunst voor Zuid-Afrika"[1)]

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 lipklanke; vorming en spelling van verkleinwoorde en onderskeiding van woorde: basterwoorde, barbarismes, sinonieme, paronieme en homomieme; 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 Hollandsche 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"[1)]

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, C.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 geheuemiddelen helpen de 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) <u>„Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen"</u>[1)]

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 kategories 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 dít 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"[1)]

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 woordsoort 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"[1)]

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"[1]

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 kategories. 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 in verband te bring nie. Wat hulle moes leer, het buite hulle taalpraktyk geval.

vii) <u>„De Oefenklasse, Verzameling van Stijl- en Taalopgaven"</u>[1]

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"[1)]

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 kategories 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"[1)]

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 woordsoorte en vertaalwerk behandel word. Die meeste aandag is aan die rededele gegee: hulle is kategories ingedeel en verder volgens die gebruiklike 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[2)], 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"[1)]

„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"[1] 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 gereglementeerde „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-kategories georiënteerd. Omdat die lewende taal net so logies-kategories 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 grammatikatradisie 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"[1)]

Dit is 'n reeks taalboekies wat die taalkursus van standerd 7 tot 10 aanbied. Die inhoud is gebaseer op: rym, teëstellings, idiomatiese gebruike, rededele, 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 dié 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 afgestaan 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 standerd I begin sou word en dat jaarliks een standerd hoër op bygevoeg sou word. Dit sou daarop neerkom dat Afrikaans in 1926 by standerd 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 Standerd 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 gesuggereer 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 rededele is die sin behandel. Die beskouing ~~omtrent~~ die sin ~~geheg~~ was ~~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 'n 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 „gememoriseer". 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[1]. 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 „eene" 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 spyt. Die onderrig geskied eensydig. Die nuwe, daarenteen, beklemtoon „begrip" as die grondslag van moedertaalonderwys. Daarom word hier ander doelstellings as by die ou beskouing beoog: H.J.J. Bingle het aangetoon[1] 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 selfwerksaamheid 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 verskyning van „Afrikaanse Taalboek" (1918) en „Afrikaanse Taaloefeninge" (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 tereggekom. 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 spyt het hulle laat blyk dat nie genoeë geneem is met die tipe taalonderwys wat die Afrikaans-

sprekende 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 taalbehoeftes te voorsien nie. Omdat sy taal, as gevolg van die onderrig 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 gemaak het nie.

Met hierdie leemtes in die taalonderwys aanwesig het die Transvaalse Onderwysdepartement in 1920 die verantwoordelikheid vir die Eindsertifikaat 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, bygekom. Hierdie skole het ook werk van middelbare gehalte gedoën. In 1937 was daar vier tipes middelbare skole. Van die vier het slegs die gewone middelbare skool werk tot standerd 10 gedoen. Die ander drie het werk tot standerd 8 gedoen.

Van die drie wat werk tot standerd 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 standerd 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 Standerd 8 opgelei het, was daar tog sommige leerlinge wat na Standerd 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 oorplasing 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[1)] word vervolgens in paragraaf 1 behandel, en wel volgens die orde:

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

---

1) Voortaan: 'leer,gang' i.p.v. 'leer,plan'.

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[1], en dit was 'n voorbereidende eksamen tot die Trap II[2]. Die laasgenoemde is die eerste keer in 1921 afgelê, en dit was 'n eksamen by voltooiing van die laaste skooljaar[3]. Vir die twee eksamens is aparte leergange, die Trap I en Trap II, gebruik.

a. Die Trap I-leergang[4]

Die inhoud en punteverdeling was soos volg[5]:

| | |
|---|---|
| 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 handelsbrief nie - oor 'n geskikte onderwerp;

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

(v) algemene kennis van die spraakkuns;

(vi) bedrewenheid in die gebruik 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 Matrikulasieleergang vir Hollands gebruik. 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 altwee voorgeskryf was. Behalwe punt (iv) van die Trap I, wat die geskiedenis van die woordeskat van Afrikaans in hooftrekke gereël het en wat die ou Matrikulasieleergang nie gedoen het nie, was die twee dieselfde. Slegs die volgorde van die taalvorme was nie eenders nie. Aan bykomende informasie, onder andere die doelstelling(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 vertroud 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 dáárdie 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[1]

Die inhoud en punteverdeling was soos volg[2].

| | |
|---|---|
| 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 obligua, 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~~ puntewaarde 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 Matrikulasie. 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 Matrikulasie 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 parafrase en die paragraaf[1], in die lig van die huidige[2] 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 (l) 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 leergange dieselfde as die wat vir Engels en Hollands van die Kaapse Matriek gebruik is. Wat vir die bestudering van dié 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 Standerd 7-leergang was die volgende[1]:

c. Die Standerd 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 standerd, 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) „Diktee. Die opneem na eenmaal hoor, van kort verklaringe, 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 uitdrukkinge 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".

(viii) „Spraakkuns. Repetisie van die enkelvoudige en saamgestelde sin".

Die leergang was vir die twee landstale bedoel. In die geval van Engels moes die inhoud net 'n bietjie vereenvoudig word[1]. In breë trekke het dit leiding gebied in die onderrig van lees, diktee, resitasie, stelwerk en spraakkuns. Die formele grammatika het slegs geringe onderdeel van die stof uitgemaak. Die aanwysing daaromtrent was baie skraal. Slegs „spraakkuns" is genoem. Daar die sinsleer afsonderlik genoem is, kon met die spraakkuns net die rededele bedoel 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 gesien was die aanduiding „spraakkuns" onduidelik. Daaruit kon nie verstaan word watter taalbeskouing gehuldig is nie, en ook nie wat presies daarmee bedoel is nie. Deur die antonieme, idiomatiese uitdrukkinge en woorde in oordragtelike betekenis apart onder punt (v) aan te dui kon met „spraakkuns" slegs die rededele en verder alles wat in verband met die onderrig 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 Standerd 8-leergang

Die inhoud was soos volg[1]:

(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 samesprake 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[1] 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 Matrikulasieleergang was en dat die laasgenoemde vir 'n skriftelike eksamen voorberei het. Die invloed van die ou Matrikulasieleergang het op die leergang vir die Trap II-eksamen oorgegaan en daarvandaan terug gewerk 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 Matrikulasieleergang gekom het. Vandag[2] 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 ~~evaluering~~ puntbewaarde 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"[1]. 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. Booysen 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"[1)]

Volgens die Voorwoord was hierdie boek op die praktyk gerig, naamlik om te voorsien in die behoefte aan 'n grammatika of aan „spraakkunsreëls". 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, C.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 woordsoortleer gewy. Die metode waarvolgens die woordsoorte 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 XXVII en XXIX behandel die enkelvoudige en samegestelde sin, en die laaste twee hoofstukke, XVII 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 onderrig, maar op daardie tydstip was die leerboeke hoofsaaklik 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 verskil in spelling tussen Afrikaans en Hollands begin het, bewys dat hulle van die bestaande kennis - hoe

gebrekkig 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 ~~elf~~ twintig hoofstukke afgestaan 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 hoërskool, 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 ontneem. Om hierin te voorsien het die skrywers 'n aparte boek, „Oefeninge en Taalwerk", geskryf. Die bedoeling hiermee was moontlik dat die twee boeke saam gebruik behoort te word. 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[1] gestreef word.

As „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal" aan die destydse leergange vir Afrikaans getoets word, is twee feite opvallend. 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 tereggekom nie. Die twee feite getuig daarvan dat die boek nie op vertolking van die volle leergang vir Afrikaans ingestel was nie, en dat die inhoud wat wel vertolk is, net sowel volgens die bepalings van die ou Matrikulasieleergang kon geskied, want die stof wat daarin voorgeskryf is, is ook vir Afrikaans gebruik.

---

1) 1962.

b. „Afrikaanse Grammatika"[1]

Die doel met die boek was om as handleiding en wegwyser vir die onderwyser en leerling te dien[2].

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[3]. 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 taalonderwys intelligenter en interessanter sou maak as wat in die reël in die verlede die geval was, hulle hul doelstelling as verwesenlik 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[1].

Van hierdie boek het professor F.J. Labuschagne onder andere beweer[2] dat dié uitgangspunt en die ou taalopvatting die basis van die hele sinsleer en van die rededele was. Dit was, volgens hom, die logies kategoriese van Aristoteles, want hierdie boek het ook die gebruiklike tien rededele. Verder het hy die volgende oor die verbuiging aangehaal: „As ons 'n stuk yster neem en ons <u>verbuig</u> hom, dan beteken dit dat sy <u>vorm</u> 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 <u>vorm</u> te verander om 'n <u>verandering van betekenis</u> aan te toon[3].

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 Matrikulasieleergang as die Trap I en Trap II voorgeskryf.

c. „Afrikaanse Spraakkuns"[1)]

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: „.... ter wille 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"[1].

Die skrywers het dit as die aangewese tyd beskou om die teorie van die taal so na as 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"[1].

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[2]. 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"[3]. Dit kenmerk die hele skema en benadering. 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) Labuschange, 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"[1)]

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"[1] geskryf het, is bewys dat hulle kennis van die grammatika as die belangrikste in die taalonderrig 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 dít 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. <u>„Afrikaanse Spraakkuns"</u>[2]

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[1].

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[2]. 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 bevreem 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 Anglisismes.

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 standerd 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 bepalings omtrent die kennis van die hoofreëls van die grammatika en die sin behandel. Hierdie bepalings 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"[1)]

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 uitbreiding 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 dié 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 wek 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 bepalings 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"[1)]

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 gepoog om die gaping te oorbrug.

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 dat dit ~~end~~ na die einde 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. <u>„Nuwe Afrikaanse Grammatika"</u>[1)]

Die skrywer noem twee sake van uitstaande

---

1) Potgieter, D.J.; 1931.

belang en daarvoor wou hy voorsiening maak. Die vernaamste is, soos hy dit in die Voorwoord stel, „hoe om die grammatiese dinge op die eenvoudigste en doeltreffendste manier by die skolier tuis te bring". Die ander is om nuwe verskynsels soos idiomatiese uitdrukkings en woordpare in die boeke op te neem, met die doel dat die leerlinge dit ter wille van die verbetering van hulle eie taalidioom 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 woordsoorte. Daaraan is meer as 100 bladsye, oor die hele boek versprei, afgestaan. Op die woordsoorte volg die sin, eers die enkelvoudige en dan die samegestelde, met neweskikkende en onderskikkende verband. By die sin is weer eens aandag aan die rededele gegee, omdat, volgens die skrywer, die rededeel eers van betekenis 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 uitdrukkings, woordpare en taalverskynsels, wat nie in die bestaande 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 doeltreffendste 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"[1)]

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; onses 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 verskyn 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 wek 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,[1] 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; inteendeel, 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 betitteling 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 bepalings van die leergang, het „Praktiese Afrikaanse Grammatika" twee daarvan, naamlik omtrent die kennis van die hoofreëls van die grammatika en sinsbou[1], 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 daarna 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[1]

Vooraf dien die volgende verduideliking:

In hierdie 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 daar 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"[1]. 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"[2] 250 punt werd, die opstel 80 en die taakwerk 120. Vir die laasgenoemde is ses aspekte aangedui[3] 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 subparagrawe 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. <u>1921/22 - Eksaminatore N.M. Hoogenhout en T.H. le Roux</u>

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 betekenisse van woorde te verklaar; woordafleiding deur middel van voor- en agtervoegsels; die samestelling van gegewe woorde, sowel as die betekenisse 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)[1] en iv)[2] 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[3] nie ten volle verenig 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 verstrekking 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 stelwerk 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[1)] 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"[1].

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 parafrase 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 dié deel van die taal beklemtoon. Dit was 'n ander neiging as wat die boeke getoon het.

d. <u>1926, 1927 en 1928 - Eksaminator M.S.B. Kritzinger</u>

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), onomatopee, 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"[1] 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 besef van onderrig in al die voorgeskrewe taalaspekte - sommiges 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 'n 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 gebruiklike 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 parafraseoefening 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 altwee 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 Taalvraestel tuishoort 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. Dít 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[1]. 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 bepalings 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 parafrase; 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. <u>1935 en 1936 - Eksaminator T.E. Schlebusch</u>

<u>1935</u>

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.

<u>1936</u>

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 „spraakkuns", 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 Taalonderwys 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, ms 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 standerd 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 standerd.

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:

Booysen 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 wegwyser 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 studerende onderwyser gebruik kan word; Botha en Burger wou met „Afrikaanse Stylleer 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 Spraakkuns" 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 redeneerkundige 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 standerds aangepas nie dog bedoel om in al die standerds 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 dié 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 waaroor geëksamineer is, word in Tabel 1 op die volgende bladsy aangetoon. 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-leergang 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: sintaksis (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"[1] beskou het. Ná die sintaksis volg die parafrase en dan die woordsoorte. Die volgorde strook nie met wat die boeke gedoen het nie: hulle het die woordsoorte beklemtoon. By die aanbieding van die voorgeskrewe aspekte het hulle die meeste aandag aan die woordsoorte gegee, eers afsonderlik 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 taalaspekte | 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 | x | | | 12 |
| Uittreksel | x | x | | | | | | | | | | x | | x | x | x | x | 7 |
| Dialoog | | | | | 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 |
| Lett. 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. <u>Kritiese gevolgtrekkings</u>

i) 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 taalbehoeftes 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 mondelinge 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[1] 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 ontleed en die woordsoorte in verband met die sin behandel is.

v) As gevolg van die uiteenlopende beskouings van die boekskrywers en eksaminatore omtrent die belangrikste 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 boekskrywers en aan die ander kant die beskouing van die eksaminatore. Altwee het die leergang vertolk maar nie eenders nie. Van die eksaminatore is verwag om die vrae oor die meer belangrike werk[2] te stel. Deur dít te doen kon hulle die skole help om die leergang korrek te vertolk. 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 leergange, 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 taalstruktuur 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 TAALLEER 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 Juniorsertifikaat. 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 Seniorsertifikaat[1)]

Die inhoud en punteverdeling vir die skriftelike eksamen was soos volg[2)]:

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, standaard-taal 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 die 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 woordsoorte 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[1)]

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"[2)]; stel-oefeninge, waarby gelet moet word op die inhoud en bou van die paragraaf, en indirekte rede. Vir standerd 8 het parafrase, beeldspraak, metafoor, vergelyking, personifikasie, hiperbool, eufemisme en onomatopee by die standerd 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"[1] (1942) deur C.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.C. 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[2].

---

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"[1)]

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, C.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 kategoriese 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; inteendeel, 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. <u>„Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer"</u>[1)]

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; inteendeel, 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 vernuwing 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 tereggekom. Daarby is die woordsoorte kategories 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. <u>„Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge"</u>[1)]

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 eksamenvraestelle, -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"[1] 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"[2]

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"[1)]

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"[2)]. 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[1]. 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 woordeskat"; 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 II 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 kategories 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[1]. 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 woordeskat, 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"[1].

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 dít 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 waaroor 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 subparagrawe, 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, woordbetekenisse 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[1], wat deur dieselfde eksaminator gestel is, is die ooreenkoms opvallend. In 1937 en 1938 is weer op die stylleer toegespits deur vrae daaroor 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[2]

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 bekruip 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[1]. 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) groter 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 puntetoekenning 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 puntetoekenning 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 puntetoekenning 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: analfabeet, beheb, etmaal, frankeer, abonnement, 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) <u>Die rapporte oor die antwoorde</u>

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 gereageer 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 grammatikaonderrig 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. <u>1943 en 1944 - Eksaminator J.H. Rademeyer</u>

i) <u>Die inhoud van die vraestelle</u>

<u>1943</u>

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 uitdrukkinge, 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 vraagtipe gebruik is. Die eerste spore van die begripstoets kom in 1938 voor. In dié jaar het die eksaminator enkele kort vragies 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 eksamendoeleindes 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 sommer 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 subparagrawe: 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 dáárdie inhoud is nog taalvorme gevoeg en die strekking van die gewysigde leergang het ook van die van die bestaandes verskil. As uitbreiding van die taalleer 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 insig te gee in die aard van 'n aantal taalverskynsels" en „Nuwe Taalboek" wou „tred 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 oor 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 in 1938 weer oor gevra is, en oor die uittreksel slegs in 1939 weer. Die dialoog, spelling en interpunksie is ná 1937 nie weer oor gevra nie, en dit het gebeur ten spyte daarvan dat die eksaminatore skerp kritiek oor die swak interpunksie gelewer het. Oor „letterkundige genres"[1] is nie weer gevra nie.

Wat die inhoud betref, het die drie eksaminatore 'n wyer terrein gehad om vrae oor 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 benader, het die begripstoets as nuwe vraagtipe 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 taalaspekte | Die vraestelle 1938 | '39 | '40 | '41 | '42 | '43 | '44 | Totaal 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 |
| Dialoog | | | | | | | | 0 |
| Beeldspraak/ Stylfigure | x | | | | | | x | 2 |
| Idiome/Segswyses | | | x | | | x | x | 3 |
| Woordvorming/ Woordbetekenis[1] | 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 |
| Lett. genres: omskrywing | | | | | | | | 0 |
| Betekenisleer[2] [3] | | x | x | | | | | 2 |
| Taalgeskiedenis[3] | | | x | x | x | x | | 4 |
| Klankleer[3] | | | | | | x | | 1 |
| Begripstoets[3] | | | | | | | 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. <u>Kritiese gevolgtrekkings</u>

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 daaroor 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[1)] 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 vertroud.

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 daaroor gestel is, terwyl slegs drie uit die nes 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 eksamenrapporte het die skole weggeskram van die vorme wat as uitbreiding van die taalleer gekom het. Oor dié vorme was die antwoorde deurgaans òf onbevredigend òf 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 TAALBEGRIP, 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 volkskool geword. Die opvoedingsprogram is so ingerig dat dit voorsiening maak in die opvoedkundige behoeftes van 'n betreklik heterogene skoolbevolking. Gepaard 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[1)]

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 Standerd 10 daaroor 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, assimilasie en analogie, opkoms en ontwikkeling van Afrikaans as skryftaal en as medium van kultuur, algemene vertroudheid 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 vertroudheid 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 vertroud te wees met die grammatikale terme en terminologie wat van praktiese betekenis is. Vir eksamendoeleindes het B 40 tot 50 punte uit 120 gebel.

Afdeling C: Die afdeling het voorsiening gemaak vir die skryf van 'n brief oor een van twee onderwerpe waarvan een van ~~saakkundige aard~~ saakeaard 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 dié reëling nie bestaan nie. Wat dus in 1945 bygekom 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, assimilasie, anologie, die opkoms en ontwikkeling van Afrikaans as skryftaal en as medium van kultuur, standaardtaal, dialek, vreemde elemente in die taal, stylfigure en vertroudheid 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 opvattings. Saamgevat kom dit op die volgende neer: verdere verruiming van die taalleer[1]; 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. Standerd 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 standerd 6.

b. Die leergang vir Standerd 6[1)]

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 familiebriewe, asook eenvoudige sakebriewe. Spesiale aandag moet gegee word aan die aanhef en slot van briewe".

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 Standerd VIII (1948), leerplan vir Standerd 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 rededele 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 Standerd 7[1)]

Die volgende inhoud is voorgeskryf:

1. „Soos vir Standerd 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 rededele 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 Standerd 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 Standerd 8[1)]

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

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

3. „Suiwere taalgebruik".

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

---

1) T.O.D.: Voorgestelde leerplanne vir Grade tot Standerd 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. Dáárdie 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[1]. 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, Taaloefeninge 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 C.P. van der Merwe en andere.

a. „Ken en Kan"[1)]

„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 gebruiklike 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 standerd VII-boek het tien hoofstukke en die standerd VIII-boek twaalf. Elke hoofstuk gaan van 'n teks uit, en met oefeninge daarop gebaseer word 'n deursnee van feitlik die hele taalrykdom gegee. As tekste dien stukkies prosa en poësie van verskillende outeurs. Die senior boek[1] 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 dít plaas hom in die middelpunt van die taalonderwys. Meer nog: Ter verwesenliking van die doelstellings het die skrywers van drie grondvrae uitgegaan[1]. 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 standerd 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, Standerd 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 standerd 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"[1)]

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[1].

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"[2]. 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"[1]

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) duidelikheidshalwe behoorlik toe te lig en die „gegewens" so aanskoulik en prakties moontlik voor te stel[2].

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 ~~gelê~~ gevorm 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 kategoriese 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 Standerd 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"[1)]

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 'n belangrike plek in die matrikulasievraestel toegesê word en dat die punte wat toegeken word, dienooreenkomstig 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, uitdrukkinge, 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" aangevul. 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"[1)]

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"[1].

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. <u>„Afrikaans as Eerste Taal"</u>[2]

Die voorloper van die boek is „'n Handleiding

---

1) Voorwoord.
2) Van der Merwe, C.P., Kempen, W. en Van der Merwe, Jaco.

vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" (1940), ~~deur dieselfde skrywer~~. Daarin het die skrywer probeer om die essensiële in die leergange van die vier provinsies aan te bied, omdat die baie taalboeke vir hom tydrowend en onekonomies was[1]. In 1941 het „Afrikaans as Eerste Taal" in bygewerkte vorm verskyn. Met die ervaring wat die skrywer met die twee boeke opgedoen het, en die hulp van twee medewerkers, naamlik W. Kempen en Jaco van der Merwe, het hy later nog twee boeke geskryf en daarin die hele middelbare taalkursus behandel. Die eerste, „'n Afrikaans-Handleiding vir Standerds VII en VIII, Vorms II en III" het in 1948 verskyn en die tweede, „Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds VII en VIII" in 1949. In hierdie boek is die grondslag gelê van die senior boek, wat later verskyn het.

„Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds VII en VIII" was bedoel vir gebruik deur die junior standerds van die vier provinsies. As inhoud het die skrywers gebruik wat hulle as prakties waardevol beskou het. Onder andere het hulle ook voorsiening gemaak vir mondelinge en skriftelike stelwerk, in die vorm van oefeninge in aparte hoofstukke. Die boek begin met 'n hoofstuk oor „mondelinge werk" en volg dit op met een oor „lees en begryp". „Die gesproke woord" word tot hoofstuk vyf behandel, en veral word die noodsaaklikheid daarvan beklemtoon.

In die afdeling oor die Taalstudie dien die klankleer as uitgangspunt, maar slegs „uitspraak" en

---

1) Voorwoord by „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge".

„spelling" geniet die aandag. Na dié afdeling volg die woordsoorte, wat ongeveer die helfte van die boek beslaan. Die woordsoorte is in sinsverband behandel, en omtrent die woordsoorte het die skrywer in sy eerste boek opgemerk dat hulle nooit buite sinsverband bespreek moet word nie. Die indeling wat hy daarvan gemaak het, was in vier groepe: die naamwoordgroep, die werkwoordgroep, die voegwoorde en die uitroep (tussenwerpsel)[1]. Woordvorming en die enkelvoudige, samegestelde en veelvoudige sin is elk in 'n aparte hoofstuk behandel. Betekenisleer en uitbreiding van die woordeskat vorm saam die slothoofstuk.

Op die grondslag van hierdie boek het „Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds IX en X", (1954) gebou. Vir doeltreffende gebruik van die senior boek was deeglike kennis van die junior boek[2] 'n vereiste. Die eersgenoemde bestaan uit agt hoofstukke, waarin onderskeidelik die volgende behandel is: stelwerk, letterkunde, taalstudie, lees en begryp, idiome, taalsuiwerheid, taalgeskiedenis, interpunksie, hoofletters en afkortings.

Hoofstuk I behandel „mondelinge en skriftelike stelwerk"; hoofstuk II „letterkunde"; hoofstuk III „taalstudie", waaronder klankleer, aksent, spelling, woordsoorte, woordvorme en woordgebruik, en in 'n onderafdeling sinsleer en betekenisleer; hoofstuk IV „lees en begrip"; hoofstuk V „idiome"; hoofstuk VI „taalsuiwerheid"; hoofstuk VII „die herkoms en ontstaan van Afrikaans" en hoofstuk VIII „interpunksie, hoofletters

---

1) „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge", 76.
2) Die boek vir Standerds VII en VIII.

en afkortings".

Die inhoud is van so 'n aard dat dit nie van begin tot die end „gememoriseer" kan word nie; inteendeel, dit dwing tot studie. Die skrywers gee die nodige stof, maar by die aanbieding moet die onderwyser sy diskresie gebruik. Met sowel die stof as die aanbieding is gestreef om die leerling 'n betroubaarder beeld van die taal te gee as wat deur die bestaande boeke gedoen is.

Die indeling van die inhoud is so dat koördinasie tussen die vorme kan geskied. Verder moet die inhoud gedeeltelik „gelees", gedeeltelik „geleer" en gedeeltelik „begryp" word. By die keuse en ordening van die oefeninge is probeer om die belangstelling van die leerlinge te wek. Die oefeninge is uitdagend gestel, veral met die oog op die skrander leerling. Op die wyse is gesorg dat ook hulle die nodige oefeninge kry.

Deur die indeling van die woordsoorte in vier groepe, is verandering in die gebruik gebring. Die groepering kon daartoe bydra dat die leerling beter begrip van die funksionering van die woordsoorte kry, as gevolg waarvan die gememoriseer van reëls, voorbeeld(e) en/of uitsondering(e) oorbodig word. Trouens, die strekking van die boek is om by die leerling die gewoonte te kweek om intelligent te lees, na te vors, te versamel, te luister, die woordeskat uit te brei, taalfoute uit te roei en agting vir die taal aan te kweek.

Die skrywers het egter nie daarin geslaag om die hele Transvaalse leergang te behandel nie. Wat nie aandag gekry het nie, is die begripstoets. Te oordeel aan die eksamenrapporte het die leerlinge nie genoeg leiding

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. <u>„Afronding, Taaloefeninge vir die finale Skooljaar, Afrikaans as Eerste Taal"</u>[1)]

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[2)].

Daar is drie afdelings: A, B en C. A maak voorsiening vir die stelbehoeftes 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.

hersiening van „Afrikaans as Eerste Taal". C gaan oor Styl en Letterkunde.

„Afronding" is nie bedoel as plaasvervanger van die gewone handleiding nie maar as verdere hulpmiddel vir die onderwyser om die behandelde werk vlug en op wetenskaplike wyse te hersien en af te rond. Afgesien daarvan dat dit as afronding vir „Afrikaans as Eerste Taal" bedoel is, kan dit ook met vrug by ander handleidings gebruik word. Die betekenis van die boek lê verder daarin dat die inhoud uitdaging bied aan die ondernemende leerling; hy moet self ondersoek en navors oor die hele terrein van die praktiese taal. Die boek wil van die leerling 'n taalstudent maak, „daarom het die samesteller, in ooreenstemming met die eise wat 'n nuwe tydsgewrig aan die taal stel ten opsigte van tegniese ontwikkeling en toenemende industrialisasie, heelwat tegniese en sogenaamde vreemde woorde ter sprake gebring, waarmee bedoel is om die Afrikaanse jeug van 'n nuwe geslag in staat te stel om hulle met groter gemak op wyer terreine van die taal te beweeg"[1].

h. „Die Lewende Taal"[2]

„Die Lewende Taal" behandel die hele middelbare taalkursus. Daar is twee boeke, een vir die junior standerds en een vir die seniors. Die eersgenoemde het in 1951 verskyn en die laasgenoemde in 1955.

Volgens die Voorwoord van die junior boek is die

---

1) Volgens die Ter Inleiding.
2) Rossouw, P.J. en andere.

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 toevallig sal kennis maak met die elementêre beginsels van die Afrikaanse taalstruktuur"[1].

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 sinsontleding. 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 denkwyse 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 verbindinge; 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 weer eens 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 leergange 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"[1)]

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 standerd 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 standerd 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 steloefeninge gebruik word.

Die taalvorme is so ingerig dat hulle koördineer. Die vernaamste vorme is: stelwerk, grammatika, woordeskat 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"[1]. 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"[1)]

„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 hul ten doel gestel het om nie slegs in die leergangbesonderhede van al vier die provinsies te voorsien nie, maar ook om „die nuutste verkreë 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 „mondelinge en skriftelike stelwerk". Hoofstuk IV behandel „taalstudie" en begin hier met die klankleer: uitspraak, klemtoon, woordaksent, vreemde woorde, assimilasie, 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.

„One 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 Leergang begin, en daarvoor is ander boeke gebruik.

„Ons Moedertaal" is die laaste van die reeks

boeke wat tot 1959 gebruik is. Dit is nou nodig om 'n samevatting van die inhoud en metode van die wat tussen 1945 en 1959 gebruik is, te gee. Maar voordat dit gedoen word, word die inhoud en strekking van die vraestelle en rapporte oor die antwoorde eers nagegaan. Die prosedure hier is dieselfde as die wat in die ooreenstemmende paragraaf van die vorige hoofstuk gevolg is.

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

### a. 1945, 1946, 1947 en 1948 - Eksaminator J.P. Bingle

#### i) Die inhoud van die vraestelle

1945

Agt vrae is gestel. Die eerste drie was verpligtend en is oor die opstel, brief en begripstoets gestel. Van die ander vyf moes drie beantwoord word, oor die volgende stof: verkleinwoorde (gevoelsuiting), tipiese Afrikaanse segswyses om in sinne te gebruik, bepaalde woorde om in sinne te gebruik, taalverskynsels en hulle betekenisse in Afrikaans, sinsontleding, werkwoorde (tye), woordkeuse en taalgeskiedenis.

1946

Die vraestel het sewe vrae. Die opstel is na 'n ander vraestel verskuif en die brief afgeskuif tot onderaan die Taalvraestel. Die eerste drie vrae was verpligtend en soos volg ingerig: 'n begripstoets ter waarde van 30 punte, waarvan 14 vir vrae oor die inhoud van die stuk en 16 vir die grammatika daarvan gegee is; 'n gedig met vrae oor skandering, verskuns, stylfigure,

sinsontleding en woordbetekenis, en sinne deur middel waarvan kennis van die volgende getoets is: betekenisleer (homonieme), taalverskynsels, geslagsaanduiding, assimilasie, woordafleiding, sinsbepalinge, deelwoorde, klankleer, leenwoorde en anglisismes.

1947

Daar was ses verpligte vrae. Die brief is uit die vraestel geneem en by die opstel in 'n aparte vraestel gevoeg. Die eerste twee vrae is oor die begripstoets gestel: die eerste oor die inhoud van 'n stuk prosa en die tweede oor 'n gedig. In dié vraag is op woordgebruik, sinsontleding, stylfigure en verskuns toegespits. Die vrae oor die ~~meer~~ formele grammatika handel oor die volgende stof: rededele, klankleer, spelreëls, beeldspraak, taalverskynsels en taalgeskiedenis.

1948

Die vraestel het twee afdelings, A en B. A was 'n begripstoets, wat vyftig persent van die hele vraestel werd was. B begin met 'n vraag oor die sonnet. In 'n aantal kort vragies is kennis in verband met die volgende getoets: die sonnet (bou), inversie, wending, stylfigure en sinsontleding. Die vrae in verband met die meer formele grammatika gaan oor die volgende stof: spelreëls, woordbetekenis, woordkeuse, spelling, korrekte taalgebruik, taalverskynsels, afkortings, vormleer, leestekens, klankleer en woorde om in sinne te gebruik.

Omdat Bingle die eerste eksaminator was wat 'n vraestel op die nuwe leergang (1945) moes baseer, kon hy by die opstel van die vrae nie van die ou vraestelle as voorbeelde gebruik nie. Hy moes met drie afdelings van

die leergang, A, B en C, rekening hou, en dan was die strekking van die leergang ook anders as vroeër. Ten opsigte van die indeling van die stof en die vertolking van die strekking van die leergang moet die vraestelle van Bingle as „eksperimente" beskou word. Naas die drieledige indeling van die stof en die veranderde strekking van die leergang moes die eksaminator nog rekening hou met die evaluering van die onderskeie afdelings.

Kenmerkend van die vraestelle is die groot hoeveelheid stof wat daarin gevra is. Dit is bereik deurdat die eksaminator kort vragies oor 'n verskeidenheid taalaspekte gestel het. Tot 1945 is dié metode nie gevolg nie. Toe was dit gewoonte om lang vrae oor enkele aspekte te stel.

Ten opsigte van die bykomende taalvrae[1], afdeling B, het die eksaminator probeer om die stof in verband met die lewende taal te bring. Dit het hy gedoen deur vrae hoofsaaklik oor tipiese, praktiese en keurige taalgebruik te stel en in mindere mate deur vrae oor taalverskynsels, spelling (toepassing van die reël) en sinsleer. Die vrae oor woordbetekenisse en verkleinwoorde was bedoel om die begrip van die kandidate oor dié stof te toets. Die enigste vraag wat nie ooreengestem het met die bepaling van die leergang nie, is oor die verskuns gestel. Die rede waarom die eksaminator die vraag gestel het, moet gesoek word in die invloed van die leergang vir die Trap II-eksamen[2].

---

1) Deur die leergang so gebruik.
2) Punt b) v) van die Trap II-leergang.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

'n Studie van die rapporte bring aan die lig dat met die aanvangsjaar van die nuwe leergang slegs een opmerking oor die begripstoets gemaak is. 'n Mens sou verwag dat op daardie stadium heelwat in verband met die begripstoets op te merk sou wees. Dat so min daaroor gesê is, strook met ons vroeëre bevinding dat die eksaminator aanvanklik versigtig en „eksperimenteel" te werk gegaan het. Oor die meer formele taalvrae is heelwat opgemerk. Vir die onderskeie jare was dit soos volg:

1945

Die anglisisme „vir" is te veel gebruik. Wat die begripstoets betref, is dit van belang om die strekking van die teks te begryp. Die leestekens lewer moeilikheid op en daar word aanbeveel dat dit deur middel van sinsontleding, byvoorbeeld by bywoordelike en selfstandige bysinne, aansprekinge en bystellings gedoseer moet word. Eenvoudige spelvorme soos „heeltemal" en „somaar" moet ook geleer word. Die leerlinge moet ook leer om goeie, verklarende volsinne te maak, en die gebruik van voorsetsels moet ook voortdurend die aandag geniet.

1946

Die vrae oor die begripstoets het duidelik laat blyk dat die kandidate nie aandagtig lees en nie die vrae deeglik bestudeer nie. In verband met die taalgeskiedenis is bevind dat baie min kandidate die vraag daarop beantwoord het. Verder was dit ook duidelik dat die taalgeskiedenis deur heel enkele skole behandel is.

1947

Die bevinding was dat die antwoorde oor die

algemeen swakker is as in 1946. Wat die begripstoets betref, was dit duidelik dat die leerlinge nie veel oefening gehad het in die beantwoording van vrae oor leesstukke nie; hulle het nie geleer om te lees nie. Die eksaminator kom tot die gevolgtrekking dat dringende behoefte aan 'n begripstoetsoefeningboek bestaan.

Van die vyf taalvrae in afdeling B moes slegs twee beantwoord word. Baie kandidate het al vyf aangepak. Die vrae het ook kennis van die formele grammatika geverg, en die is oor die algemeen swak beantwoord. Sommige kandidate het byvoorbeeld nie die vaagste begrip van wat bedoel word met „watter soort bepaling" nie. Die sinsontleding, wat op die oog gehad het die naslaan van die inhoudelike betekenis van 'n paar verse poësie, is allertreurigs beantwoord.

1948

Geen opmerking is oor afdeling A gemaak nie. Wat die klankleer betref, is die vrae swak beantwoord. Die indruk is geskep dat kandidate weet wat onder 'n bepaalde verskynsel verstaan word, maar dat hulle nie die toepassing daarvan begryp nie, byvoorbeeld „nasalering". Die vrae wat eis dat foutiewe taal verbeter word, is uiters swak beantwoord en ook die oor sinsbou, spelling en leestekens. Foutiewe interpunksie was opvallend.

Die opmerkings laat blyk waaraan die taalstudie mank gegaan het. Dié oor die begripstoets dui daarop dat die leerlinge nog nie geleer het om intelligent te lees en te interpreteer nie, wat bewys dat die begripstoets as studiemetode nie tot sy reg gekom het nie. Die

antwoorde oor die klankleer en taalverskynsels was ook swak. Verder was die leerlinge nie in staat om foutiewe taal reg te stel nie; ook nie om die taal keurig te versorg nie. Die antwoorde oor die sin het aan die lig gebring dat die leerlinge nie hulle gedagte korrek en saaklik kan stel nie, terwyl die oor die formele grammatika op 'n onbevredigende toestand, veral die sinsontleding, dui. Die feit dat die kandidate van slegs enkele skole die taalgeskiedenis aangedurf het, bewys dat dié werk deur die meeste skole afgeskeep is.

Die tekortkominge laat blyk dat 'n toestand van onsekerheid i.v.m. die interpretasie van die leergang bestaan het: die meeste skole het dit nie na die letter en gees daarvan toegepas nie. Die rede kan wees dat sekere boeke, wat as klasboeke gedien het, nog op die leergang vir die ou Trap II-eksamen ingestel was. Daardie boeke het nie die skool gehelp in die vertolking van die 1945-leergang nie. Die gevolg was 'n tweeledige interpretasie: party skole het die ou boeke en party die nuwes gebruik. Die nuwes het probeer leiding gee in die veranderde strekking van die leergang, en die skole het hierdie boeke gevolg, ten spyte daarvan dat hulle nie die volle leergang vertolk het nie. Die ou boeke was nie op dié leergang ingestel nie.

Dat 'n mate van onsekerheid ook by die eksaminator bestaan het, blyk daaruit dat hy 1946 en 1948 nie die presiese tekortkoming in verband met die begripstoetsantwoorde onder die aandag van die skole gebring het nie. Hy het selfs nagelaat om 'n algemene indruk daarvan te gee, en gesien van die kant van die skool was dit by die

begripstoets waar die behoefte aan leiding die dringendste was. Dit was so dringend dat die eksaminator besluit het om self 'n handleiding daaroor op te stel.

Saamgevat dui die opmerkings daarop dat die skole oor die algemeen slegs bepaalde aspekte van die leergang deeglik onderrig het, die leerlinge swak gelees het, hulle nie hulle gedagtes behoorlik kon formuleer nie, hulle nie die taal korrek en keurig kon gebruik nie, en hulle kennis van die grammatika onbevredigend was.

b. 1949, 1950 en 1951 - Eksaminator J.A. Heijl

i) Die inhoud van die vraestelle

1949

Die vraestel het twee verpligte vrae gehad, een oor die begripstoets (58 persent) en een oor die taalgeskiedenis. Die ander vrae is oor die volgende stof gestel: afkortings, letterlike en figuurlike gebruik van woorde in sinne, werkwoord (tye), verkleinwoorde geslagsaanduiding en gemoedsinhoud; woordbetekenisse om te verklaar, sinsontleding en lydende vorm.

1950

Die begripstoets (46 persent) was die enigste verpligte vraag. Ses bykomende vrae is oor die volgende stof gestel: taalgeskiedenis, woordbetekenis, rededele (benoeming), verkleinwoorde (gevoelsuiting), meervoudsvorming (uitgange), Langenhovenspreuke in sinne te gebruik, en verskuns.

1951

Die begripstoets (51 persent) was die enigste verpligte vraag. Van sewe bykomende vrae moes drie beantwoord word. Die sewe vrae is oor die volgende stof gestel: funksiebenoeming van voornaamwoorde, reëls by die gebruik van byvoeglike naamwoorde: attributiewe vorme, anglisismes, woorduitspraak, betekenisverandering as gevolg van aksentverskuiwing, indirekte rede, lydende vorm en taalgeskiedenis.

In ooreenstemming met die leergang is die begripstoets as uitgangspunt en hoofvraag geneem. Wat die evaluering daarvan betref, was daar egter verskil: Die leergang het 50 tot 60 punte uit 120 daarvoor neergelê, terwyl die eksaminator in drie vraestelle onderskeidelik 58, 46 en 51 persent daarvoor toegeken het. Dit bewys dat hy nie deurgaans dieselfde waarde aan die vraag geheg het nie en dat hy hom ook nie deur die leergang laat bind het nie.

Die eksaminator het meer betekenis aan die gevoelswaarde van die verkleinwoord geheg as aan die kennis en spelling daarvan, waarin hy met die vorige eksaminator ooreengestem het. Dit was ook sy bedoeling met die vraag oor die sin, waarin aangetoon moes word dat letterlike en figuurlike betekenisse van woorde deur sinsgebruik duidelik word. Dit, tesame met die klem op die noodsaaklikheid van suiwer taalgebruik, is kenmerkend van die vrae van eksaminator Heijl. Die invloed van die ou metode om vrae te stel is egter nog merkbaar. Dit kom duidelik uit in die vrae oor die rededele, waarin dit in die eerste plek gegaan het oor die benoeming daarvan en nie oor die

funksieaanduiding nie. Te oordeel aan die aard van die vrae het die eksaminator 'n tweeledige neiging geopenbaar: enersyds om die stof in verband met die taalpraktyk te benader en andersyds om kennis van die stof ter wille van die kennis self te toets.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

1949

Die eksaminator het bevind dat slordige taal, swak sinsbou en swak spelling te dikwels voorkom, en dat die interpunksie beslis meer aandag behoort te geniet.

1950

In verband met die begripstoets is bevind dat baie kandidate werk van besonder hoë gehalte gelewer het, terwyl die poging van ander minder geslaagd was, deels omdat hulle hul vrae nie behoorlik gelees het nie en deels omdat hulle skynbaar minder bekend was met dié soort werk.

1951

Die eksaminator bevind dat die kandidate dikwels by die begripstoets punte verloor weens die swak taal waarin hulle hule antwoorde klee. Wanneer hulle met hierdie vraag besig is, probeer hulle begryp wat die skrywer sê of wat die eksaminator vra, maar sodra hulle by die taalvrae kom, verslap die lees, en dan lees hulle half. Om die probleem te bowe te kom, is die aangewese weg om sorgvuldig te lees, noukeurig te oorweeg en dan te beantwoord wat gevra word.

Wat die bykomende taalvrae betref, merk hy op dat dit om klaarblyklike redes onmoontlik is om oor die hele leergang vrae te stel. Wat met meer vrug gedoen

kan word, „is om na te gaan of 'n standerd 10-leerling geleer het om 'n gegewe stuk prosa, of wat ook al, onbevange te betrag en dan bepaalde taalverskynsels of taalreëls daaruit af te lei, d.w.s. om taalinsig liewer as papegaaiwerk te toets".

Die opmerkings kom neer op veralgemenings: 'n Opmerking soos: „weinig skole het werk van goeie gehalte gelewer", in verband met die 1949-begripstoets, is negatief. Dit toon nie aan in watter opsig(te) die kandidate gefouteer het nie, en hoe hulle daarin kon verbeter nie. Dieselfde geld die meer positiewe opmerking in 1950, naamlik dat baie kandidate werk van besonder hoë gehalte gelewer het, terwyl die pogings van ander minder geslaagd was. Die eksaminator het versuim om te noem in watter opsig(te) werk van hoë gehalte gelewer is en in watter swak werk gelewer is. Dit sou vir die skole van meer betekenis gewees het as hy die opmerkings met voorbeelde uit die antwoorde toegelig het. Van betekenis is die opmerking dat sekere skole heeltemal te min van die begripstoets maak en dat dit by sekeres blykbaar heeltemal onbekend is. Hiervan kan afgelei word wát die houding van die skole teenoor die deel van die leergang was. In 1946 en 1947 het eksaminator Bingle 'n soortgelyke opmerking gemaak; sedertdien het dus geen verbetering gekom nie, omdat die leergang nie reg vertolk en toegepas is nie.

Die opmerking dat die leerlinge probeer begryp wat die skrywer sê of wat die eksaminator vra as hulle met die begripstoets besig is maar verslap as hulle by die formele taalvrae kom, bewys dat die begripstoets

hulle dwing om noukeurig te lees. Die feit dat verslapping intree sodra by die lees van die formele taalvrae gekom word, is daaraan toe te skrywe dat die leerlinge hulle minder inspan as hulle by dié vrae kom. By die beantwoording van die tipe vraag word die denke nie so ingespan as by die beantwoording van die vrae oor die begripstoets nie.

Uit die bevindinge van eksaminator Heijl kan afgelei word dat, wat die skole betref, tot 1951 nie eenvormige interpretasie en toepassing van die leergang geskied het nie. Die leergang het „nuwe" benadering in die taalonderwys gebring, wat deur die taalboeke in mindere of meerdere mate vertolk en deur die eksaminatore in aanmerking geneem is, ~~probeer toepas is~~, maar die skole het bly rondtas.

c. 1952, 1953 en 1954 - Eksaminator P.H. Langenhoven

i) Die inhoud van die vraestelle

1952

Naas 'n begripstoets ter waarde van 40 persent moes vier taalvrae beantwoord word. Hierdie vrae is oor die volgende stof gestel: spelling, invul van ontbrekende woorde in sinne, uitbouing van volledige sinne tot behoorlike begrippe, klankleer, verskuns, verkleinwoorde (as uiting van gevoel), sinsontleding en taalgeskiedenis.

1953

Die begripstoets het 40 persent getel. In vier bykomende taalvrae is oor die volgende stof gevra: interpunksie, voegwoorde, woordkeuse, omskrywing van

idiomatiese uitdrukkinge, anglisismes, werkwoord (tye), spelling (meervoudsvorming by selfstandige naamwoorde), verskuns, stylfigure, sinsontleding en taalgeskiedenis.

1954

Die begripstoets was 40 persent. ~~werd.~~ Van nog ses vrae oor die ~~meer~~ formele taalwerk moes vier beantwoord word. Oor die volgende stof is gevra: spelreëls, (toepassing), woordsamestelling en gebruik van die samestellings in volledige, verklarende sinne; woordkeuse; voltooiing van gegewe segswyses, met verdere gebruik daarvan in volsinne; afkortings; werkwoord (tye); klankleer en nasalering.

Langenhoven het dieselfde indeling as Bingle en Heijl gevolg: onder afdeling A was die begripstoets die enigste maar verpligte vraag. Die waarde van die vraag is op 40 persent gestel, wat minder is as wat die leergang bepaal het. Daarby was 40 persent die laagste wat nog deur 'n eksaminator vir die begripstoets gegee is.

In afdeling B is die meeste aandag aan klankleer, verkleinwoorde, spreekwoorde, sintaksis (met die oog op betekenisverandering as gevolg van aksentverskuiwing), saaklikheid en korrektheid van uitdrukking en spelling gegee - die laasgenoemde veral 1954.

In die geheel het die drie vraestelle, 1952 tot 1954, 'n wyer terrein van die taalgebruik gedek as enige drie van die bestaandes. Wat die benadering van die stof betref, toon die vrae van Langenhoven, 1952 tot 1954, ooreenkoms met die van Bingle, 1945 tot 1948.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

1952

Die belangrikste is die gebrekkige leesteken-plasing. Verder blyk dit dat „baie sentra hulle nie aan die voorgeskrewe leerplan gesteur het nie, by-voorbeeld leerlinge van 'n sentrum pak die vraag oor klankleer aan, maar hulle antwoorde toon dat hulle nie die vaagste benul het waaroor hulle skrywe nie". Dan blyk dit ook dat „die meeste kandidate se woordeskat hulle in die steek laat sodra dit 'n bietjie bokant die gewone gaan, daarom moet hulle daartoe gebring word om dag na dag aan hulle woordeskat te arbei".

1953

In 'n enkele opmerking oor die begripstoets sê die eksaminator dat die kandidate nie geleer het om indringend en begrypend te lees nie. Wat die res van die vrae betref, is dit duidelik dat baie kandidate nie vertroud is met die meervoudsvorming van selfstandige naamwoorde met uitgang-a, -o, -u, en -i nie. Maar dit is verblywend dat meer sentra die vraag oor die taalge-skiedenis aangedurf het en daarin ook goeie werk gelewer het.

1954

Die begripstoets het op die oog af maklik gelyk, en tog het baie kandidate besondere lae punte behaal. Die eksaminator beveel aan dat die leerlinge baie meer oefening kry in die bondige beantwoording van vrae met inagneming van die teks; terselfdertyd moet rekening gehou word met spelling, leestekens en goeie sinsbou.

Dit is opvallend dat ook eksaminator Langenhoven

die eerste jaar van sy eksaminatorskap niks in verband met die begripstoets gesê het nie. Dat ook hy nie daarvan maak wat die leergang neerlê nie, bewys die lae punte wat hy daarvoor toeken, asook die enkele algemene opmerking daaroor. Uit wat hy opmerk, kan afgelei word dat die skole deurgaans nie aan die leergangvoorskrif uitvoering gegee het nie. Die feit dat die antwoorde te dikwels buite die teks gegee is, bewys dat die kandidate nie geleer het om behoorlik te lees nie.

Wat die ander vrae betref, het die antwoorde laat blyk dat die klankleer en taalgeskiedenis nie die vereiste aandag geniet het nie. In 1953 was die antwoorde oor die taalgeskiedenis bevredigend, terwyl dit in 1952 teleurstellend was. Die toepassing van die spelreëls by antwoorde oor sekere meervoudsvorme het aan die lig gebring dat die werk ook afgeskeep is.

In die geheel dui die opmerkings daarop dat die strekking van die leergang nie reg toegepas is nie; vandaar die klagte oor beperkte woordeskat, gebrekkige sinsbou, teleurstellende taalversorging en swak lees. Hy beveel aan dat „die leerlinge daartoe gebring moet word om dag na dag aan hulle woordeskat te arbei".

d. <u>1955, 1956, 1957, 1958 en 1959 - Eksaminator G.N. Claassen</u>

i) <u>Die inhoud van die vraestelle</u>

<u>1955</u>

Die bestaande indeling, A en B, is gehandhaaf, maar die ~~evaluering~~ waarde van die onderafdelings is gewysig.

Aan afdeling A is 48 persent toegeken en aan B 52. A het die begripstoets en B die bykomende taalvrae bevat. Hierdie vrae is oor die volgende stof gestel: taalgeskiedenis, woordkeuse, spelling, uitspraak, funksiebenoeming van die rededele, invul van voorsetsels, afkortings, taalverskynsels en sinne met woorde wat binne die woordeskat val.

1956

Die begripstoets het 48 persent getel. Uit nog vyf bykomende vrae moes vier beantwoord word. Oor die volgende stof is gevra: taalgeskiedenis, spelling, afkortings, benoeming van rededele, woordkeuse, voltooiing van onvolledige sinne, uitdrukkings om in volledige sinne te gebruik en idiome (verklaring).

1957

Die begripstoets het 48 persent getel. Die bykomende vrae is oor die volgende stof gestel: taalgeskiedenis, werkwoord (tye), rededele: benoeming van die funksies, uitspraak van woorde, afkortings, spelling, assimilasie, nasalering, taalverskynsels, voorvoegsels (verklaring) by gegewe woorde en sinne met bepaalde woorde.

1958

Die begripstoets het 48 persent getel. Die vyf bykomende vrae is oor die volgende stof gestel: taalgeskiedenis, spelling (gebaseer op die verboë vorm van die byvoeglike naamwoord en verkleinwoord), keuse van die regte woord by die voltooiing van gegewe onvolledige sinne, homonieme (definiëring daarvan), rededele (aanduiding van die funksies daarvan) en skeibaar en

onskeibaar samegestelde werkwoorde.

1959

Die begripstoets het 48 persent getel. Die bykomende vrae is oor die volgende stof gestel: taalgeskiedenis, rededele (aanduiding van funksies), werkwoord (tye), spelling (gebaseer op meervoudsvorme), afkortings, homofone, voorsetsels, die regte woord by voltooiing van onvolledige sinne en verstrekking van een woord in die plek van omskrywing.

Eksaminator Claassen het nie die waardeverhouding van die begripstoets en die ~~meer~~ formele taalvrae gewysig nie. Die taalvrae was telkens 13 punte werd. In al die vrae het hy probeer om die stof verband met die taalgebruik te laat hou. Dit geld die klankleer, spelling (toepassing van die reël), idiomatiese taalgebruik, voorsetsels, saaklikheid en direktheid van segging, woordvorming, woordkeuse, verkleinwoord (gemoedsinhoud) en taalverskynsels.

Oor die taalgeskiedenis en rededele het hy elke jaar gevra. Volgens hom was kennis van die taalgeskiedenis vir elke matrikulant noodsaaklik; indien nie, sou die leerlinge wat nie verder as Standerd 10 leer nie, moontlik nie iets in verband met die taalgeskiedenis te wete kom nie. Kennis van die rededele het hy tereg as vereiste vir voortgesette taalstudie beskou.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

1955

Die bevinding van die eksaminator kom daarop neer dat die antwoorde oor die begripstoets veels te lank en omslagtig was. Elke vraag kon maklik in 'n

enkele sin beantwoord gewees het. Dit het vir hom duidelik geword dat sommige skole hierdie belangrike deel van die werk verwaarloos.

Wat die ~~meer~~ formele taal- vrae betref, het hy bevind dat veral die spelling so swak is dat dit onteenseglik ernstige aandag verg. Te veel kandidate sukkel met die spelling van alledaagse woorde, onder andere: dissipel, sonnet, ordonnansie, Verenigde Volke-organisasie en Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie. Hy beveel aan dat waar spelling behandel word, die „Afrikaanse Woordelys en Spelreëls" as rigsnoer gebruik moet word, en waar dit wel gebruik word, dit doeltreffender gedoen moet word. Hy merk verder op dat die kandidate die direkte rede nie behoorlik kan gebruik nie, dat die sinsbou in baie gevalle gebrekkig is en dat sommige skole die taalgeskiedenis links laat lê. Die gevolg is dat baie leerlinge die hoërskool verlaat sonder om ooit kennis te gemaak het met dié deel van die leergang.

1956

By die begripstoets het dit ontbreek aan saaklikheid en direktheid van segging, te dikwels het 'n te groot omhaal van woorde voorgekom. Die vrae is ook nie reg geïnterpreteer nie, wat bewys is dat nog nie geleer is om reg te lees nie. Wat die taalvrae betref, was dit vir die eksaminator onrusbarend om te sien watter gebrekkige kennis die kandidate oor die algemeen van die rededele en die voorsetsels het.

1957

Oor die begripstoets is vier opmerkings gemaak: Die eerste is dat die uitdrukkingsvermoë van talle

kandidate gebrekkig is. Hoewel die kandidate die inhoud begryp, is hulle uiters onbeholpe om dit in hulle eie woorde te kan stel. Die tweede is dat die neiging nog by sommige kandidate bestaan om met groot woorde te goël waarvan hulle die betekenis nie begryp nie. Die derde is dat 'n neiging by sommige kandidate bestaan om te veel vrae met omhaal van woorde te beantwoord in plaas van deur 'n enkele sin, en antwoorde wat hulle kernagtig in twee reëls kon saamvat, is dikwels in meer as tien gegee, en Die vierde is dat die spelling veel te wense oorlaat - selfs woorde in die teks van die begripstoets is dikwels verkeerd gespel.

Wat die taalvrae betref, merk die eksaminator op dat te veel kandidate swak kennis van die korrekte gebruik van voorsetsels het. Wanneer woorde in sinne gebruik word, val die klem op die woordbetekenis - die sin behoort dus die betekenis van die woord te verklaar. Die woordeskat van baie kandidate is uiters skraal en beperk, en die uitspraak van woorde verdien beslis ook meer aandag.

1958

In verband met die begripstoets bevind die eksaminator dat die antwoorde dikwels omslagtig is. Hoe langer die antwoord, hoe groter is die moontlikheid dat taal- en spelfoute insluip. Die korrekte gebruik van die komma gee nog baie moeilikheid. Dikwels gee kandidate die juiste antwoord, maar as gevolg van die swak sinsbou word baie punte ingeboet. Dit is ook ontstellend om te sien hoe swak die sinsbou van die kandidate dikwels kan wees. Om dit te verbeter word baie oefening daarin

aanbeveel.

Wat die spelling betref, word meer aandag vereis. Die eksaminator verstrek voorbeelde van foute wat nie in die eksamen behoort voor te kom nie, onder andere: „braavheid" (braafheid), „terwille" (ter wille), „komando" (kommando), „revier" (rivier) en „onmidelik" (onmiddellik). Dan is daar ook kandidate wat nog nie die vrae deeglik lees nie.

In verband met die bykomende taalvrae is die bevinding dat die kennis van rededele oor die algemeen swak is. Die antwoorde van 'n hele aantal sentra getuig van afskeping. As bewys noem die eksaminator die volgende voorbeelde, waarvoor daar vir hom geen verskoning is nie: „'Mooirivier' is 'n bywoord van modaliteit of 'n voorbeeld van progressiewe alliterasie", „'Mooirivier' is 'n middel-, agtervokaal en ongerond en, 'gewis' is 'n byvoeglike bywoord!"

Hy kom dan tot die slotsom dat terme soos: oortreffende trap, predikatief, verlede deelwoord, taalverskynsels, verboë vorm, samestelling en afleiding vir baie kandidate duister is. Die antwoorde skep die indruk dat die kandidate nooit hiervan verneem het nie. Wat die taalgeskiedenis betref, beskik hulle oor die algemeen oor deeglike kennis.

1959

Volgens die opmerkings val die skole in twee groepe uiteen: Daar is skole wat ernstige aandag aan die begripstoets gegee het. Die antwoorde is kort en saaklik en in eenvoudige maar korrekte taal gestel. Hy is oortuig dat die kandidate van dié skole deur gereelde

oefening geleer het om te begryp wat hulle lees, daarom kon hulle die vrae sonder steurende omweë beantwoord. Dan is daar skole waarvan die kandidate laat blyk dat die begripstoets nie die nodige aandag gekry het nie. Om die nodige sikses te behaal doen hy aan die hand dat gereeld oefening in die ontleding van artikels en hoofartikels gedoen word.

Wat die meer formele taalvrae betref, is die bevinding dat die taalgeskiedenis tot sy reg gekom het, en wat die spelling en verskuns betref, het ook verbetering ingetree. Met die rededele was dit egter anders: daaroor is jaar na jaar gekla, maar sonder enige verbetering. Met die voorsetsels is ook nog gesukkel.

'n Samevatting van die inhoud van die vier rapporte deur Claassen kom saaklik op die volgende neer:

Die begripstoets is in ooreenstemming gebring met die bepaling van die leergang. Dit het as uitgangspunt by die inhoud gedien en 48 persent is daarvoor toegeken. Deur middel van sy opmerkings het die eksaminator probeer leiding gee aan skole wat nog onseker was in verband met die toepassing van die begripstoets: in gevalle van antwoorde van hoë gehalte, het hy daarna verwys en in gevalle van swak antwoorde het hy die tekortkominge daarin deur voorbeelde aangetoon. So het hy remedieel te werk gegaan.

Die indruk waartoe hy gekom het, is dat die skole deel A van die leergang, naamlik die begripstoets, baie verwaarloos het. Baie antwoorde het laat blyk dat die leerlinge nie geleer het om intelligent te lees nie: die vrae is dikwels verkeerd gelees en die antwoorde soms

buite teksverband gegee. Aan uitdrukking en goeie spelling het dit dikwels ontbreek. Boonop was die kandidate geneig tot bombasme en omseiling van vrae deur te antwoord wat nie ter sake is nie. Oor die algemeen was daar gebrek aan intelligente benadering en ontleding van die teks, met nog die onvermoë om die inhoud reg te kan interpreteer.

1959 het groot verbetering ingetree. Baie skole het werk van hoë gehalte gelewer en daardeur bewys dat hulle die leergang reg vertolk. Enkele skole het nie verbetering getoon nie.

Wat die meer formele taaldeel betref, het verbetering in die taalgeskiedenis, spelling, verskuns en in mindere mate die gebruik van voorsetsels gekom. Kennis van die rededele het deurgaans swak gebly, en dit het gebeur ten spyte daarvan dat vyf jaar agtereenvolgens oor die rededele gevra is. Boonop het die eksaminator elke jaar gewys op die onbevredigende antwoorde daaroor.

Die rapporte oor die antwoorde is die laaste van die bronne, naamlik die leergange, taalboeke, vraestelle en rapporte, wat vir die tydperk van hierdie hoofstuk (1945-1959) nagegaan is. In die volgende paragraaf word 'n samevatting van die inhoud van die vier bronne gegee asook die gevolgtrekkings waartoe gekom is. Die paragraaf het twee subparagrawe, a en b. Subparagraaf a. is die samevatting en b. die gevolgtrekkings.

## 4. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

### a. Samevatting van bevindings

#### i) Die leergange

Van 1945 tot 1959 is vier leergange gebruik, een deur elk van die drie junior standerds en een deur die senior standerds. Tot 1945 was standerd 6 by die laerskool; die oorplasing van dié standerd na die hoërskool, het ná 1945 plaasgevind. Met standerd 6 by die hoërskool is die taalkursus so gereël dat dit van die begin van die standerd 6-jaar af as een kursus deurgeloop het tot aan die end van die standerd 10-jaar.

Van die onderwerpe wat vir die standerd 6-kursus voorgeskryf is[1], was nege op beoefening van die taal gerig. Mondelinge werk was een van die onderwerpe, en dit is ook as uitgangspunt by die ander onderwerpe geneem. Die bedoeling was dat mondelinge werk alle skriftelike werk moet voorafgaan. Daardeur het die Onderwysdepartement te kenne gegee dat die spreektaal as grondslag by die taalonderwys moet dien. Tot 1945 het die leergange dié aspek van die taal verwaarloos.

Gepaard met die mondelinge werk gaan die noodsaaklikheid van korrekte taalaanwending. Wat die formele taalwerk betref, sou die benaminge van die rededele slegs van waarde wees as die rededele in teksverband benader en verklaar word. Die bou van sinne sou help om die betekenisverskille aan te toon. Die enkelvoudige sin

---

1) Hierdie hoofstuk, par. 1, 166, 167.

moes ontleed word in onderwerp, gesegde en voorwerp.

Die leergang vir standerd 7 was 'n voortsetting en uitbouing van die van standerd 6, met byvoeging van woordvorming, figuurlike taal en ontleding van die samegestelde sin. Vir standerd 8 is dieselfde stof as vir standerd 7 voorgeskryf maar van gevorderder gehalte. Terselfdertyd sou die werk van standerd 8 dien as afronding van die van die junior standerds.

Die senior leergang het in vier opsigte verandering gebring:

Die eerste is uitbreiding van die inhoud: by die stof wat gewoonlik gebruik is, is nog gevoeg. As gevolg daarvan is die inhoud van die leergang uitgebrei.

Die tweede is 'n drieledige indeling van die taalkursus in: die begripstoets, taalwerk en stelwerk, onderskeidelik afdelings A, B en C genoem. Die indeling was van so 'n aard dat oorvleueling van die inhoud van A en B kon plaasvind. A was die nuutingestelde begripstoets, wat ook as uitgangspunt by die voorgeskrewe inhoud sou dien. Die aspekte wat in die vraestel nie deur die begripstoets gedek of voldoende aangeroer is nie, kon in B gevra word. As gevolg van dié bepaling het die formele grammatika, wat tot op daardie stadium die taalonderwys beheers het, 'n ondergeskikte plek in die vraestel gekry. Dit was egter nie as gevolg van geringskatting van die betekenis van die formele grammatika nie maar van veranderde insigte omtrent die betekenis van ander aspekte. As gevolg daarvan het aksentverskuiwing plaasgevind, en dit het die taalonderwys so beïnvloed dat die

meeste skole teen die end van die vyftigerjare eers die leergang korrek geïnterpreteer en toegepas het.

Die derde het betrekking op die opstel en brief. Die twee is uit die taalvraestel gehaal om 'n selfstandige vraestel te vorm. Daardeur is verandering in die betekenisverhouding tussen die stelwerk en taalwerk gebring. Die stelwerk het 100 punte getel en die begripstoets en taalwerk saam ook 100.

Die vierde is die aaneenskakeling van die leergange tot 'n deurlopende reeks. Daardeur is die taalkursus as één aangebied, beginnende by standerd 6. Tot 1957 is die inhoud en strekking van die leergange nie verander nie.

Sedert die instelling van die 1945-leergang het geleidelik verandering in die taalonderwys gekom. Die essensiële van die leergang was om die leerling die geleentheid te gee om insig in die strukturele samestelling van sy taal te kry. Daardeur sou hy beter beheer oor die taal kry. Tot 1945 was dít die tekortkoming in die taalonderwys, en om die tekortkoming aan te vul is die begripstoets ingestel. Die begripstoets verg inspanning van die leerling en verder verplig dit hom om te dink. Dit beteken dat 'n ommeswaai in die metode gekom het: vroeër het die onderrig hoofsaaklik eensydig en impressief geskied[1].

ii) Die taalboeke

Die inhoud en metode van die boeke het verskil van dié voor 1945: die inhoud is uitgebrei, deurlopende

---

1) Vergelyk: Hoofstuk II, par. 3b, 57.

reekse is opgestel, die taalaspekte is in onderlinge verband ingerig, die formele grammatika is nie as oorheersend by die inhoud beskou nie, en by die aanbieding van die stof is die lewende taal as uitgangspunt geneem.

Die boeke wat bygekom het, het van duidelik geformuleerde doelstellings uitgegaan. Die doelstellings was gebaseer op die oogmerke van die leergang, in soverre voorsien moes word in die taalbehoeftes van 'n nuwe tydsgewrig. So het „Afrikaanse Spraakkuns", onder andere, melding gemaak van „die nuwe meer moderne rigting in die taalopvatting", „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde" het verwys na „die nuwe uitkomste en opvattinge in die Taalkunde" en „Die Lewende Taal" na „die vereistes wat die nuwere rigting in die taalonderwys stel".

Met groot versigtigheid het die eerste twee boeke, „Ken en Kan" en „'n Afrikaanse Grammatika en Taalkunde", die nuwe „meer moderne" opvatting die skole probeer indra. Die laasgenoemde wou dit nie drasties doen nie, omdat dit, volgens die skrywer, te revolusionêr sou wees. Onthou moet word dat die skole gewoond was aan die inhoud en metode van die ou grammatikas. Die nuwe benadering moes daarom eers deur die skole aanvaar word, en dit moes geskied deur hulle geleidelik ~~daartoe~~ te oriënteer. Dit was die taak van „'n Afrikaanse Grammatika en Taalkunde" en in mindere mate ook van „Ken en Kan". Nie een van die twee is na 1950 herdruk nie; inteendeel, hulle is vroeg in die vyftigerjare deur „Afrikaans as Eerste Taal" en „Die Lewende Taal" vervang. In die praktyk het hulle egter die oorgang gevorm tussen die ou en die nuwe boeke; hulle het die aanpassing

gedoen, as gevolg waarvan hulle hul eie ondergang bewerkstellig het. Die veertigerjare was 'n periode van loswikkeling uit die greep van die ou opvatting en 'n geleidelike oorgang tot die nuwere ~~opvatting~~. Die doel was om die kind insig te laat kry in hoe die taal funksioneer. Met dié doel voor oë is fragmentariese aanbieding sover as moontlik vermy. En hierin lê die groot verskil ~~van~~ die grammatikas wat tot 1937 gebruik is.

Verder is dit opvallend dat „grammatika" nie in die titels van die nuwe boeke opgeneem is nie. Dat die term nie gebruik is nie, dui daarop dat die inhoud van die taal uit 'n ander hoek benader is as vroeër.

Behalwe „Ken en Kan" het al die boeke na 1945 dit in gemeen dat hulle die leergange van al vier die provinsies probeer uitwerk het; „Ken en Kan" was oorslegs die Transvaalse leergang gerig. Maar selfs hierdie boek het die leergang nie ten volle verwerk nie. Afdeling A is nie behandel nie, en dit kan as rede beskou word waarom die Transvaalse skole, te oordeel aan die eksamenrapporte, gesukkel het om die begripstoets tot sy reg te laat kom. Om dit reg te kry is twee boeke spesiaal daarvoor geskryf. Die onus vir die gesukkel kan wel op die skool gewerp word, maar onthou moet word dat die skool hom deur die boek laat lei.

iii) <u>Die vraestelle en die rapporte oor die antwoorde</u>

Die inhoud van die vraestelle en die distribusie van die taalaspekte word in Tabel III op die volgende bladsy aangetoon en geïnterpreteer.

TABEL III. Die distribusie van die taalaspekte oor die eksamenvraestelle, 1945-1959

| Taalaspekte | Die Vraestelle | | | | | | | | | | | | | | | Totaal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1945 | '46 | '47 | '48 | '49 | '50 | '51 | '52 | '53 | '54 | '55 | '56 | '57 | '58 | '59 | 15 |
| Opstel | x | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Brief | x | x | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Parafrase | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Uittreksel | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Beeldspraak/Stylfigure | | | x | x | | | | | x | | | | | | | 3 |
| Idiome/Segswyses | x | | | | | x | | | | x | | x | | | | 4 |
| Woordvorming/-betekenis | x | | | x | x | x | | | x | x | x | x | | x | x | 10 |
| Woordsoorte | x | | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 13 |
| Sintaksis | | x | | x | x | | x | x | | x | x | x | x | x | | 10 |
| Sinsontleding | x | | x | x | x | | | x | x | | | | | | x | 7 |
| Taalsuiwerheid | | x | | x | | | | | | | | | | | | 2 |
| Taalverskynsels | x | | x | x | | | x | | | | x | | x | x | | 7 |
| Spelling | | x | x | x | x | | x | | x | x | x | x | x | x | x | 12 |
| Interpunksie | | | | x | | | | | x | | | | | | | 2 |
| Prosodie | | | x | | | x | | x | | | | | | x | | 4 |
| Betekenisleer | | x | | | | | | | | | | | | x | x | 3 |
| Taalgeskiedenis | x | x | x | | x | x | x | x | x | | x | x | x | x | x | 13 |
| Klankleer | | | x | x | | | x | x | | x | x | | x | | | 7 |
| Begripstoets | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 15 |

- Die taalaspekte -

Daar was 15 vraestelle. Die opstel is 1946 en die brief 1947 uit die Taalvraestel geneem. Oor die begripstoets is die meeste vrae gestel, naamlik 15; oor die woordsoorte en taalgeskiedenis elk 13; oor die spelling 12; oor woordvorming/-betekenis en sintaksis elk 10; oor taalverskynsels en klankleer elk 7; en oor die res van die aspekte minder as 7 elk. Oor die parafrase en uittreksel is nie vrae gestel nie.

Van 1945 tot 1959 het vier eksaminatore op verskillende tye die vrae gestel. Hulle was: J.P. Bingle (1945-1948), J.A. Heijl (1949-1951), P.H. Langenhoven (1952-1954) en G.N. Claassen (1955-1959). Bingle was die eerste om 'n vraestel volgens die bepalings van die 1945-leergang te stel. Die strekking van die leergang was anders as die van die Trap II. In die plek van blote kennis van die grammatika het begrip daarvan gekom. Die leerstof is uitgebrei, en die begripstoets is vir eksamengebruik voorgeskryf. Die opstel is uit die Taalvraestel geneem, as gevolg waarvan meer tyd en ruimte vir die taalvrae ingeruim is. In die plek van die opstel het die begripstoets gekom maar nie om dieselfde funksie te verrig nie.

Die eksaminator moes nuwe insigte laat geld, en wel op 'n tydstip toe die skole vier en twintig jaar aan 'n bepaalde taalopvatting gewoond was. In ooreenstemming met die leergang het die eksaminator ook twee afdelings, A en B, gebruik. A het die begripstoets bevat en B vrae oor die aspekte waaroor nie in A gevra is nie of wat nie daar voldoende aangeroer is nie. Behalwe „klankleer" en „taalgeskiedenis" was die stof waaroor gevra kon word, dieselfde as die van die Trap II. Die benadering daarvan was egter anders as by die Trap II: die lewende taal is as uitgangspunt geneem, en daarom is die meeste stof in teksverband benader. Dit het die induktiewe metode in die hand gewerk - vandaar die begripstoets. Hieraan het eksaminator Bingle die beslag gegee.

Behalwe geringe afwyking by die woordsoorte het

Heijl van 1949 tot 1951 dieselfde indeling van die stof gemaak en dieselfde interpretasie aan die leergang geheg as sy voorganger. Die afwyking was daarin geleë dat hy nie van die teksmetode by die woordsoorte gebruik gemaak het nie maar van die metode om hulle los van die teks te laat benoem, wat tot 1937 die populêre metode was. Wat die begripstoets betref, het hy elke jaar ander waarde daaraan geheg: 1949 was dit 58 persent, 1950 46 persent en 1951 51 persent. Van hierdie punte was slegs die 49 persent in ooreenstemming met die leergang en met wat die vorige eksaminator vir die begripstoets toegeken het. Hierdie onvaste waardebepaling het nie vir die skole waarde gehad nie; inteendeel, dit kon eerder tot verwarring lei. Op daardie stadium het die skole na leiding gesoek in verband met die begripstoets. Van die boeke het hulle dit nie gekry nie en van die eksaminator ook nie, want hy het nie dieselfde waarde daaraan bly heg nie. Deur die waarde konsekwent te hou, en deur stimulerende opmerkings in die rapporte kon hy die skole help om tot korrekte en eenvormige interpretasie van die leergang te kom; daarin het hulle leiding nodig gehad.

Na Heijl het Langenhoven die vrae gestel. Die begripstoets het hy op 40 persent gestel, wat 8 tot 10 persent minder was as wat die leergang neergelê het. Hy het egter konsekwent by die punt gehou. Uitstaande kenmerke van sy vraestelle is die klem wat hy op spelling, klankleer en taalgeskiedenis gelê het. Oor elk van die vorme het hy gereeld gevra. Soveel betekenis het hy aan die spelling geheg dat dit in 1954 selfs die vraestel oorheers het. As gevolg van die beklemtoning van

sekere vorme, en die vaste ~~puntewaarde~~ van die begripstoets kon die skole sekerheid kry omtrent die waardeverhouding van die meer formele taalvrae en die begripstoets, en verder is hulle gedwing om dié vorme te bestudeer.

Van 1955 tot 1959 was Claassen die eksaminator. Hy was die eerste eksaminator om die begripstoets in volle ooreenstemming met die leergang te bring en dit daar te hou. Te oordeel aan sy rapporte het hy die skole gehelp om tot sekerheid te kom in verband met die waardeverhouding van die begripstoets en die ~~meer~~ formele taalwerk. Deur vaste en hoë evaluering van die begripstoets is die skole geprikkel om die leerlinge volgens die teksmetode te onderrig, waarmee ook uitvoering gegee is aan die leergangbepaling.

'n Verdere kenmerk van die vraestelle van Claassen is die gereelde vrae oor die spelling, taalgeskiedenis en woordsoorte. Wat die spelling betref, het die eksaminator nie soseer die kennis in verband met die reëls getoets nie maar die vermoë om die reëls te kan toepas. Dieselfde is ook by die vrae oor die woordsoorte gedoen: Hier moes die benoeming daarvan geskied op grond van die ~~funksie~~ in teksverband.

Saamgevat kom die bevindings van Bingle, Heijl, Langenhoven en Claassen, op die volgende neer:

Wat die begripstoets betref, het die antwoorde aan die lig gebring dat die kandidate nie oor die vermoë beskik om begrypend te lees en vrae oor die teks deeglik te beantwoord nie. Die 1949- en 1950-antwoorde moet egter as uitsonderinge beskou word, omdat die

eksaminator nagelaat het om opmerkings oor die begripstoets te maak. Verder was die woordeskat deurgaans beperk en die sinsbou gebrekkig, sonder enige teken van verbetering. Behalwe in enkele skole is blykbaar nie aandag aan die begripstoets gegee nie.

Die antwoorde op die ~~meer~~ formele taalvrae het aan die lig gebring dat die spelling gebrekkig is; die leestekengebruik swak is; die taalverskynsels nie geken is nie; die taalgeskiedenis aanvanklik afgeskeep is, en die woordsoorte verwaarloos is.

b. Kritiese gevolgtrekkings

i) Van 1945 af het die nuwere gedagtes in die taalonderwys vastigheid begin toon. Die leergang is verder uitgebrei, en die benadering van die stof het uit 'n ander hoek geskied. 'n Wyer terrein van die taal is vir studie voorgeskryf, die stof is anders ingerig, en die stelwerk en taalwerk is van mekaar geskei.

ii) Die motief agter die verandering was om te voldoen aan die eise wat 'n nuwe tydsgewrig aan die taal van die leerling stel. Die behoefte om te begryp wat meegedeel, gelees, gehoor en geskryf word, en die noodsaaklikheid om onbelemmerd te kan sê wat gesê wil en moet word, het sterker geword. Met die oog op dié behoeftes is die begripstoets ingestel. Daardeur sou die taalstudie beter tot sy reg kom, omdat die begripstoets die leerling sou dwing om self te werk.

iii) Verder is die stof wat gewoonlik by die onderrig gebruik is, behou en verder ~~op~~ uitgebrei. Die leerstof is verruim. Gepaard met die verruiming van die

stof het verandering in die benadering daarvan gegaan. Die beskouing was dat elke taalaspek 'n noodsaaklike onderdeel van die taal as geheel is. Daarom is dit nodig dat die leerling in elke aspek onderrig word. Vroeër is die aandag hoofsaaklik aan onderrig in die formele grammatika gegee, as gevolg waarvan ander aspekte, waaronder „lees", nie die nodige aandag gekry het nie. Die lees, veral, is totaal verwaarloos. Om van die oorheersend grammatikale inslag in die taalonderwys weg te kom het die Onderwysdepartement die begripstoets ingestel. Die begripstoets is gebruik om die aksent op „begrip" te plaas. Vir eksamendoeleindes is die begripstoets gelykwaardig aan die gewone taalwerk gestel, en verder is dit as verpligte vraag voorgeskryf.

iv) Die boekskrywers, eksaminatore en onderwysers het die begripstoets nie eenders vertolk en toegepas nie: In die boeke is weinig aandag daaraan gegee, in die meeste vraestelle is uiteenlopende evaluering daarvan gemaak en in die meeste skole is dit terloops behandel, of selfs geen aandag aan gegee nie. In dié toestand het van 1950 af verandering gekom. Teen die end van die vyftigerjare is die bepalinge in verband met die begripstoets betreklik eenvormig geïnterpreteer. Daartoe is gekom deur die bydrae van twee begripstoetsoefeningboeke en wenke deur die eksaminatore, veral eksaminator Claassen.

v) Te oordeel aan die bevindings van die eksaminatore is met die begripstoets nie bereik wat daarmee beoog is nie: die kandidate kon nie behoorlik lees en weergee wat hulle lees nie. Die begripstoets

is in sy wese 'n stilleestoets, en hieraan getoets het die toepassing daarvan nie die leesvermoë van die leerlinge ~~na~~ volgens die doelstellinge van die leergang bevorder nie.

vi) As Tabelle I, II en III met mekaar vergelyk word, kom dit aan die lig dat die begripstoets as plaasvervanger van die parafrase en uittreksel gekom het. Sedert die instelling van die eersgenoemde is geen vraag oor die laasgenoemde twee gestel nie. Daar moet egter onthou word dat dié twee ook begripsoefeninge is en dat hulle selfs meer inspanning en begrip van die leerling verg as die begripstoets. By die parafrase moet dieselfde prosedure as by die begripstoets toegepas word: dit moet eers ontleed en begryp word. Die verskil tussen die twee is slegs dat die begripstoets uit 'n aantal vrae bestaan, terwyl by die parafrase in die geheel geïnterpreteer moet word. So gesien verg die parafrase en die uittreksel selfs meer van die leerling as die begripstoets. Sedert 1945 het die eersgenoemde twee uit die vraestelle verdwyn, met die gevolg dat die skole nie die aandag daaraan bly gee het as wat tot 1945 gedoen is nie. En wat die begripstoets verder betref, het die eksaminatore bevind dat die kandidate nie begryp wat hulle lees nie; hulle antwoorde nie ter sake was nie en boonop lomp en ongemotiveerd.

vii) Wat die ~~meer~~ formele taalwerk betref, is dit duidelik dat oor die spelling, leestekens en rededele die onbevredigendste antwoorde gegee is. Oor die rededele het die eksaminatore nooit bevredigende antwoorde ontvang nie. Die enigste gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat dié werk nie doeltreffend onderrig

is nie of dat die leerlinge dit nie begryp het nie, die induktiewe metode van aanbieding ten spyt. Of dit ook die geval tot 1938 was, toe die deduktiewe metode gevolg is, kan nie gesê word nie. Die moontlikheid dat dit andersom was, is nie uitgesluit nie. Om egter te beweer dat dit die geval is, berus op gissing; daar is nie bewys voor nie omdat daar nie rapporte voor bestaan nie.

## Hoofstuk VI

## TAALWERKONDERWYS VOLGENS DIE GEDIFFERENSIEERDE LEERGANGE

### INLEIDING

Die taalwerkonderwys volgens die Gedifferensieerde Leergange (Nuwe Leergange) moet teen die agtergrond van 'n veranderde onderwysbeleid gesien word. Dit is dus nodig om die beleid in breë trekke aan te toon.

Gedurende die eerste dertig jaar van hierdie eeu was dit die beleid van die Onderwysdepartement om die skool met sy opvoedkundige fasiliteite na die kind te neem. Dit het neergekom op differensiasie buitetoe. Talle skooltjies het op die platteland ontstaan, waarin dieselfde onderwyser verskillende standerds en groepe leerlinge voor hom gehad het. Die onderwyser moes die leerlinge groepeer en vir elke groep die onderwys aanbied wat by die ontwikkelingspeil pas. Die onderwyser was dus genoodsaak om te differensieer.

Sedert die dertigerjare is dit die beleid om die kind na die skool te bring. en dáár vir hom die opvoedingsfasiliteite beskikbaar te stel. Groot skole het ontstaan, en dit het moontliker geword om die klasse volgens bekwaamheid van die leerlinge in te deel. Op die wyse kon differensiasie beter toegepas word.

Vandag is dit die beleid om al die laerskoolleerlinge wat daarby kan baat, minstens drie jaar lank die middelbare skool te laat besoek. Hierdie veranderde beleid het 'n nuwe probleem vir die middelbare skool geskep. Waar dié skool voorheen 'n redelik homogene bevolking van

betreklik bo-gemiddelde verstandsvermoë gehad het en die opvoedingsprogram op universiteitstoelating ingestel was, het sy bevolking nou heterogene voorkoms. Om sover as moontlik aan die opvoedkundige vereistes van elke leerling te voldoen, is differensiasie ingestel.

Toe die middelbare skool hoofsaaklik met die begaafder leerlinge te doen gehad het, was die opvoedingsprogram meer op die intellektuele vorming gerig. Die opleiding was gerig op toelating tot die universiteit, daarom was dit vakwetenskaplik. Vandag beoog die middelbare skool die algemene vorming van die leerling. Die basiese opvoedkundige beskouing waarop die beginsels van die middelbare onderwys vandag in Transvaal steun, is deur direkteur A.H. du P. van Wyk soos volg saamgevat[1]:

a. „Die vorming en ontwikkeling, ‚van die hele kind' VOLGENS SY BESONDERE BEHOEFTES, vermoëns en ander potensialiteite met nadruk op die morele, intellektuele, sosiale, estetiese en liggaamlike ontwikkeling én met inagneming van 'n toekomstige lewensbestaan;

b. „die erkenning van die bestaan van indiwiduele verskille tussen skoolpligtige asook ander leerlinge en die gevolglike verpligting aan die kant van die onderwysowerhede om sover moontlik te voorsien in die opvoedkundige behoeftes van elke leerling;

c. „voorbereiding van die kind vir die lewe, in

---

1) T.O.D.: „Bespreking van sekere aspekte van Onderwysopleiding en Gedifferensieerde Middelbare Onderwys" In: Bulletin, Vol. III, Nr. 1, Maart 1958, 4.

die breedste sin van die woord, sodat hy 'n bate vir die gemeenskap kan wees".

Hierdie filosofie steun op die kind en die onderwysowerheid. Die eerste is die kind, wat kragtens sy opvoedingsreg aanspraak maak op opvoeding van sy hele persoonlikheid. Die tweede is die onderwysowerheid, wat daardie reg en aanspraak erken en probeer om daarin te voorsien.

Prakties sou dit onmoontlik wees om aan elke leerling 'n opvoedkundige program aan te bied wat aan al die bogenoemde beginsels beantwoord. Om so na as moontlik daaraan te kom is drie basiese kursusse ingestel. Daar is op drie kursusse besluit, omdat navorsing aan die lig gebring het dat vir opvoedkundige doeleindes drie redelik homogene groepe in die middelbare skool onderskei kan word. Die drie groepe bestaan uit: eerstens leerlinge wat die skool direk na die standerd 8-jaar verlaat met die doel om te gaan werk, tweedens leerlinge wat die skool na die 10de standerd verlaat, en derdens leerlinge wat na die universiteit toe gaan. Met hierdie indeling as uitgangspunt het die Onderwysdepartement drie afsonderlike kursusse ingestel. Die drie word onderskeidelik die Standerd 8-kursus (Baan C), die Standerd 10-kursus (Baan B) en die Universiteitstoelatingskursus (Baan A) genoem.

Elke kursus beoog 'n besondere doelstelling. Die Standerd 8-kursus is bedoel om te voorsien in die besondere behoeftes van dié groep leerlinge, en dit het op die oog om hulle op die beste wyse vir die lewe voor te berei. By die samestelling van hulle program is rekening gehou met hulle belangstelling, aanleg, bekwaamheid en

toekomstige lewensbestaan. Die Standerd 10-kursus is bedoel om te voorsien in die behoeftes van die leerlinge wat die volle middelbare kursus deurloop, maar wat nie voornemens is om verder te studeer nie. Die Universiteitstoelatingskursus is deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad voorgeskryf en kan nie deur die Onderwysdepartement gewysig word nie. Al die leerlinge wat vir graadstudie die universiteit wil besoek, moet die vrystellingskursus volg.

Die drieledige indeling impliseer dat in elk van die junior standerds drie, en in elk van die senior standerds twee kursusse deur dieselfde skool aangebied word. Die leergange vir die verpligte vakke word so ingerig dat dit in die behoeftes van die leerlinge in die betrokke kursusse voorsien. Afrikaans is een van die verpligte vakke.

Omdat die taalaspekte volgens die Nuwe Leergange met mekaar verweef en geïntegreer is en die onderrig op die taal in die geheel gerig is, is die algemene doelstellings van moedertaalonderrig ook van toepassing op elke aspek van die taal. Die doelstellings word vir die afsonderlike standerds deur die leergange as dieselfde aangegee, en dit word ook so deur die taalboeke nagestreef. Omdat die eksamen wat op hierdie leergange gebaseer is, van 1961 af geskryf word, val die vraestelle en rapporte van dié jaar af buite die bestek van hierdie studie[1]. Derhalwe word slegs die leergange en taalboeke

---

1) Die inhoud van paragrawe 3 en 4 van hierdie hoofstuk korreleer dus nie met die van hoofstukke III, IV en V nie.

nagegaan. Eerste volg die leergange.

## 1. DIE LEERGANGE

### a. Die leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds VI - VIII[1]

By die onderwys van die moedertaal dien die volgende doelstellings[2]:

„In en deur middel van die moedertaal word die kind bewus van homself as indiwidu, gemeenskapsmens en volksgenoot; vind ons die voorwaarde en middel vir die ononderbroke, stygende ontwikkeling van sy denke; geskied die suiwerste ontplooiing van sy persoonlikheid. Die onderwys van die moedertaal is derhalwe nie maar net die onderwys van 'n vak nie, dis die belangrikste vak denkbaar. Die moedertaal is lewensvak.

„Deur luister en praat, deur lees en skryf, vind die opvoedeling in sy omgewing en in sy omgang met sy medemens die beste geleentheid vir die verwerwing van sy moedertaal, daarom moet die skool noukeurig aandag skenk aan die taalomgewing van die kind.

„Die moedertaal wil die hele skoolleerplan en opvoedingsdaad omvat; dit wil, ook met die skoolvakke as middel, die kind se taalbeheer bevorder en hom tot denkende wese vorm.

„Met die onderwys van die moedertaal strewe ons daarna om leeslus aan te wakker en te bevorder; om aan

---

1) T.O.D.: Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds VI tot VIII, Mei 1959.
2) Letterlik volgens die leergang.

die opvoedeling 'n kennis van die bou van sy moedertaal te verskaf en insig in die wese daarvan te gee deur ernstige, doelbewuste studie van die lewende, algemeen-beskaafde taal, om hom langs dié weg in staat te stel om op doeltreffende wyse, mondeling en skriftelik, aan sy gedagtes, ens. uiting te gee.

„Die moedertaalonderwys wil die voortbestaan van die volk verseker, stoflik en nie-stoflik, en die indiwidu volledig en algeheel inskakel en veranker in sy volk, sodat die volksroeping verwesenlik kan word.

„Die besondere doel, die doel wat die onderwyser van Afrikaans moet probeer bereik in die 4 - 5 uur wat hy weekliks tot sy beskikking het, kan soos volg saamgevat word: die verwerwing van taalkennis, taalbeheersing, taalinsig en taalgevoel. Aan hierdie doel moet al ons taalbedrywighede op skool getoets word. Alle onderwys deur medium van die moedertaal is onderwys van die moedertaal ongeag die vak wat aangebied word".

Wat die Onderwysdepartement alles onder "algemene doelstellings" sê, hoort nie daar tuis nie. In die eerste plek word die opvoedkundige waarde van moedertaal bepleit. Dit begin by die indiwidu, vir wie dit as voorwaarde vir stygende ontwikkeling dien. Verder skakel dit hom in in sy gemeenskaps- en volksverband. Die beste geleentheid vir verwerwing van die moedertaal vind die indiwidu in sy omgewing en in die omgang met sy medemens, d.w.s. in die sosiale omgang. In die lig hiervan is dit die plig van die skool om noukeurig aandag te skenk aan die taalomgewing van die leerling. Sy taal begin in sy huislike kring, brei uit na sy omgewing en

daarvandaan verder. Die vraag wat hieruit vloei, is of die onderrig nie tot by die taal van die huislike kring moet gaan nie.

In die tweede plek volg die doelstellings nie opmekaar nie: dit begin by die leer-‚plan' en kom by die leer-‚gang' uit. Daar word van die skoolvakke en van die onderwysers uitgegaan, m.a.w. daar word van buite die vak na die vak en na die onderwyser wat dit onderrig, beweeg, dus na binne toe. Vanuit opvoedkundige oogpunt beskou hoort dit andersom. In plaas van die doelstelling te noem word 'n beroep op die onderwyser gedoen om deur sy vak die nodige terminologie, taal en styl wat daarby hoort, aan die leerlinge te leer. So gesien is elke onderwyser 'n taalonderwyser.

Verder word nadruk op die gebruiksaspek van die taal gelê: die onderwys moet lei tot onbelemmerde uiting van die gedagtegang, sowel mondeling as skriftelik. Dié doelstelling pas nie hier nie, omdat dit nie die doel van elke onderwyser met sy vak is nie; dit hoort eerder by die „besondere doelstellings", wat in 'n ander paragraaf genoem word.

Na die algemene doelstellings word die besondere doelstellings genoem maar onder dieselfde opskrif. Die paragraaf hieroor slaan direk op die klaskamer en die onderwyser in Afrikaans. Wat hý in verband met Afrikaans doen, moet deur die ander onderwysers in hulle vakke benut word.

Al hierdie wydgestelde doelstellings staan in verband met die onderrig van die taal as geheel. Die

geheel bestaan uit verskillende aspekte, elk met sy besondere doel maar tog binne die raamwerk van die geheel. Die leergang noem vyf onderafdelings of programme: die letterkundeprogram, mondelinge program, taalstudieprogram, skryfprogram en luisterprogram.

Van die vyf programme is die taalstudie dié deel van die leergang waarop hierdie studie betrekking het. By nie een van die bestaande leergange vir die junior standerds is die stof wat onder die program ressorteer, deur 'n term aangedui nie. Die gebruik was om dit te omskryf. „Taalstudie" is dus, wat die leergange betref, die eerste amptelike term. Ten tye van die Trap I en Trap II is die eksamenvraestelle oor dié stof eers „taal en komposisie" en later „taal- en stijloefeninge" genoem. Met die verruiming van die taalleer in 1938 is dit „taal" genoem, 'n term wat vandag[1)] nog gebruik word. Die taalstudieprogram word nou ten opsigte van sy doel, metode en inhoud nagegaan.

Die taalstudieprogram

As deel van die leergang streef hierdie program ook na verwerwing van kennis, beheersing, insig in en gevoel vir die taal. Daarom moet alle werk wat nie hierdie doeleindes help verwesenlik nie, uitgesluit word.

Die onderrig moet funksioneel geskied; dit moet die leerling die geleentheid bied om noukeurig waar te neem en denkend te beoordeel en te verwerf; dit moet

---

1) 1962.

hom in aanraking bring met die gees van die mens wat die taal gebruik. Hierdie benadering kan slegs by 'n lewende taal geskied; taalhistoriese feite en verklarings wat buite sodanige benadering val, moet uit die werkprogram gelaat word. Die metode sal dus induktief en beskrywend wees, nie voorskrywend nie.

Wat hiermee bedoel word, kom saaklik daarop neer dat die leerlinge self taalmateriaal wat 'n bepaalde gebruik of taalverskynsel van verskeie kante belig, versamel. Deur middel van gevolgtrekkings kan die taalverskynsel dan geleidelik geformuleer word, m.a.w. die definisie is nie die uitgangspunt nie maar die resultaat. Die oefeninge moet oor 'n bepaalde begrip opgestel word, sodat 'n bepaalde stelsel gevolg kan word. Die tempo van vordering by hierdie metode is langsaam, en vanselfsprekend sal die begaafder leerling vinniger vorder. Daarom moet vir hom gevorderde werk voorgeskryf word. Die werkprogram moet gerig wees op bevordering van die vermoë van die leerling om die taal suiwer, juis en keurig aan te wend en te begryp wat hy hoor of lees.

Wat die inhoud betref, is gedeeltes daarvan, naamlik die begripstoets en vertaalwerk, ewe geskik in hierdie program as in die letterkunde- en ~~Stelwerk~~gkruf-program. Waarom dit nie gedoen is nie, is omdat die begripstoets hoofsaaklik as leesaktiwiteit gesien moet word. Dit hoort dus ook by die letterkunde, terwyl vertaalwerk ook by die stelwerk hoort. Die twee, naamlik die begripstoets en vertaalwerk, kan met ewe veel vrug onder die taaldeel van die leergang behandel word. Die stof wat hier voorgeskryf is, is die volgende: woordsoorte,

woordvorming, uitbreiding van die woordeskat, betekenisleer en sinsontleding. Vir die verskillende standerds en kursusse is dit verder soos volg bepaal en omskrywe:

„Die woordsoorte - Daar word verwag dat die leerlinge teen die einde van die standerd 6-jaar insig sal hê in die feit dat daar verskillende woorde in 'n taal is en dat daardie woorde bepaalde name het, byvoorbeeld: naamwoord, byvoeglike naamwoord, ens.; teen die einde van die standerd 7-jaar dat woorde nie altyd in dieselfde vorm voorkom nie, d.w.s. die leerlinge word bewus gemaak van die verskynsels „verbuiging" en „vervoeging", en teen die einde van die standerd 8-jaar, dat die verskillende soorte woorde wat die leerling in Standerd 6 leer ken het, verder gegroepeer kan word in onderafdelings: eiename, soortname, koppelwoorde, hulpwerkwoorde ens."

Standerds en Kursusse

Standerd 6: Vir kursusse A, B en C is die volgende voorgeskryf: „selfstandige naamwoorde, naamwoorde, byvoeglike naamwoorde, lidwoorde, telwoorde, werkwoorde, bywoorde, voorsetsels en voegwoorde.

„Die oefeninge moet so opgestel word dat die leerlinge vertroud raak met die gebruik van die verskillende woordsoorte. Onderskeiding van die woordsoorte moet steeds in 'n bepaalde sinsverband geskied, byvoorbeeld die selfstandige naamwoord in 'n bepaalde verband of vaste uitdrukking saam met die werkwoord, byvoorbeeld: dors les".

Standerd 7: kursusse A, B en C. verbuiging en vervoeging.

Selfstandige naamwoorde: „getal, verkleining en geslag. Die verskillende getals-, verkleinings- en geslagsuitinge word sistematies behandel en die leerling lei die reëls af. Die minder gewone, bv. geleende of buitengewone meervoude soos genot-genietinge word nie hier ingesluit nie. Onder geslag word net behandel die aanduiding van manlike of vroulike geslag, maar dit geskied deur middel van uitgange of afsonderlike woorde".

Byvoeglike naamwoord: „verbuiging by die attributiewe en oordragtelike gebruik en by trappe van vergelyking".

Lidwoorde: „verouderde verboë vorme wat in vaste verbindinge voortbestaan. Hier word nie 'n behandeling van die naamval beoog nie - bloot die gebruik van vorme soos wat de drommel, ens."

Werkwoord: „vervoeging van die werkwoorde om die drie basiese tye aan te dui en bepaalde werkwoordvorme om wense, bevele, veronderstellinge en voorwaardes uit te druk; bedrywende en lydende vorm, deelwoord en infinitief".

Die bywoord: „trappe van vergelyking. Oor die ander rededele: voornaamwoord, voorsetsel, telwoord en voegwoord word slegs hersieningswerk gedoen".

Standerd 8: kursusse A, B en C: onderafdelings van die woordsoorte.

Selfstandige naamwoorde: „eiename en soortname. Voornaamwoorde: persoonlike, onpersoonlike, besitlike,

betreklike, wederkerige, wederkerende, onbepaalde, aanwysende en vraende. Lidwoorde: bepaalde en onbepaalde. Telwoorde: bepaalde hooftelwoorde, onbepaalde hooftelwoorde, bepaalde rangtelwoorde, onbepaalde rangtelwoorde en breuke. Werkwoorde: selfstandige, koppel- en hulpwerkwoorde. Bywoorde: plek, tyd, wyse, graad en modaliteit. Van die ander rededele word net hersieningswerk gedoen".

Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat.

Standerds en kursusse: standerds 6, 7 en 8: kursusse A, B en C: „samestelling, afleiding en klanknabootsing". Hierdie werk moet beperk word tot die praktiese taalgebruik.

Betekenisleer.

Standerds en kursusse: standerds 6, 7 en 8: kursusse A, B en C: „sinonieme, antonieme, woorde wat verwar word, een woord in plaas van 'n hele omskrywing, gevoelswoorde en idiome".

Klankleer.

Standerds en kursusse: standerds 7 en 8: kursusse A, B en C. „Die studie hiervan is met die oog op uitspraak en spelling, byvoorbeeld 'n kennis van klinkers, tweeklanke, medeklinkers, ope en geslote lettergrepe met die oog op fundamentele spelreëls; ronding en ontronding met die oog op uitspraak".

Sinsontleding.

Standerds en kursusse: standerd 6, kursusse A en B: die „enkelvoudige sin, onderwerp en gesegde; standerd 7, kursusse A en B: bepalinge en aanvullinge van gesegde; standerd 8, kursusse A en B: die

samegestelde en enkelvoudige sin".

Hierdie program moet nie as absoluut losstaande van die ander programme beskou word nie. Dit is met die volle skema geïntegreer en moet so benader word. Die doelstellings van moedertaalonderrig kan slegs verwesenlik word as by die behandeling van elke onderafdeling van die taal daarmee rekening gehou word.

Van die leergange wat nagegaan is, is die Gedifferensieerde Leergang die enigste wat van geformuleerde doelstellings uitgaan, hoe ongesistematiseerd, verwarrend en skynbaar onbereikbaar hulle ook al blyk. Maar dit is nie al nie: naas die inhoud wat in al die leergange aangegee is, gee hierdie een ook die metode, naamlik die induktiewe. Uit opvoedkundige oogpunt beskou, is dit die eerste leergang vir moedertaalonderrig wat aan die eise van doelstelling, inhoud en metode voldoen. Die byskrif dat die studie die leerlinge in aanraking moet bring met die gees van die mens wat die taal praat, is betekenisvol. Daarmee word bedoel dat die taal as menslike verskynsel gesien moet word, en daardeur word die lewende taal as uitgangspunt by moedertaalonderrig gestel, wat ook in ooreenstemming is met die verdere byskrif dat die onderrig funksioneel moet geskied.

In sowel die doelstelling, naamlik dat die taalstudie die leerling in aanraking moet bring met die gees van die mens wat die taal aanwend, as die bepalings dat die onderwys funksioneel en die metode induktief en beskrywend moet wees, lê die groot verskil tussen dié leergange en die bestaandes. Dit is 'n nuwe rigting in die taalonderwys; dit verbind die taal aan die leerling.

Verder is die taalstudieprogram so ingerig dat koördinasie en oorvleueling van die aspekte kan plaasvind, byvoorbeeld die begripstoets en vertaalwerk. Dit is wel die eerste keer dat 'n leergang dié aspekte vir die junior standerds voorskryf, maar die feit is dat die eersgenoemde aspek ewe goed in die letterkundeprogram opgeneem kan word. Dieselfde geld vir die vertaalwerk, wat in die skryfprogram opgeneem is. Nêrens in die leergang of ander dokumente word egter van die skool vereis om hierdie aspekte as onderdele van slegs die genoemde twee programme te behandel nie.

Die voorgeskrewe stof is op die lewende taal gebaseer, en dié is in vyf afdelings of programme ingedeel. Die indeling is so dat koördinasie kan plaasvind. Daar word met die woordsoorte begin, en wel by standerd 6. Nege[1)] woordsoorte moet ten opsigte van hulle herkenning geleer word. In standerd 7 kom verbuiging en vervoeging by en in standerd 8 die onderafdelings van die woordsoorte. Na die woordsoorte volg woordvorming en uitbreiding van die woordeskat en daarna betekenisleer. In standerd 7 kom ook klankleer en sinsontleding by.

Die stof is so ingedeel dat met die woordsoorte begin en met die sin afgesluit word. Ter wille van die logiese oorgang van die een op die ander hoort die twee bymekaar. Deur hulle uitmekaar te haal word die oorgang verbreek. Verder behoort ook met die klankleer - nie met die woordsoortleer nie - begin te word.

Die opvoedkundige aspekte van die leergang lê

---

1) Nie die „tussenwerpsel" nie.

daarin dat die leerlinge geprikkel word om uit eie taalervaring te leer; die verskil in behoefte, vermoë, aanleg en belangstelling erken en daarin voorsien wil word; die voorgeskrewe stof nie vir al die leerlinge dieselfde is nie; die metode rekening hou met die bevattingsvermoë van die leerlinge, en 'n betroubare beeld van die taal voorgehou wil word, sodat die leerlinge 'n idee kan kry van hoe die gees funksioneer en as gevolg daarvan ook aangespoor word tot belangstelling en verdieping in die taal.

En wat die doelstellings betref, word dit vir die leerlinge van al die kursusse as dieselfde aangegee. Die vrae wat hieruit na vore kom, is of die doelstellings vir al die leerlinge ewe bereikbaar is, of die kursusse die geleentheid bied om by die doelstellings uit te kom en of die onderwyser by die nastreef daarvan sy diskresie moet gebruik. Ons interpretasie is dat die onderwyser dit moet doen, maar dan nie sonder op die gevaar te wys van „hoeveel diskresies" daar dan sal wees nie - nie net ten opsigte van die verskillende skole nie, maar ook ten opsigte van die onderwysers in dieselfde skool. Maar dit ten spyt kom dit voor dat elke groep leerlinge al die doelstellings moet nastreef, en dit sover as moontlik moet verwesenlik.

Maar anders as by die bestaande leergange vorm die Gedifferensieerde Leergang van die junior standerds die grondslag vir die van die seniors. Ommeswaai het dus plaasgevind: tot 1957 het die leergang vir die seniors die vereistes gestel, en daarby moes die juniors aansluit. En dit was van toepassing op al die leerlinge

van die junior standerds, ongeag die tipe skool wat besoek is: intermediêre skool, skoolplaas, junior hoërskool of gewone middelbare skool.

Die Gedifferensieerde Leergang is so ingerig dat twee kursusse, A en B, deurloop tot aan die end van die standerd 10-jaar. By die inrigting van die stof vir die standerd 6-jaar word al rekening gehou met die sertifisering van die leerlinge aan die end van die standerd 10-jaar. Hierin toon die leergang vir die Standerd 8-kursus groter ooreenstemming met die bestaandes. Dáárdie leergange het vir die onmiddellike doel, naamlik sertifisering aan die end van die standerd 8-jaar, beplan. Vir leerlinge wat verder as standerd 8 wou leer, is bykomende reëling getref, en wel deur aansluiting by die werk van die senior standerds te soek. Van 1958 af is dit anders: die grondslag word in Standerd 6 gelê en daarop word tot aan die end van Standerd 10 gebou. Hoedanig die stof vir die seniors by die van die juniors aansluit, kom in die volgende paragraaf na vore.

b. Die Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds IX en X[1)]

i) Algemene bepalings

Die doelstellings en metodebepaling is by hierdie leergang dieselfde as by die vir die junior standerds.

Die inhoud is ook in vyf aspekte of programme ingedeel, maar met die verskil dat die Luisterprogram

---

1) T.O.D.: Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds IX en X, 1959.

verval en 'n ander, naamlik intensief, denkend en begrypend lees (die begripstoets), bykom. Hierdie program is verder tot 'n selfstandige program uitgebou. By ons bespreking van die leergang vir die junior standerds het ons daarop gewys dat die begripstoets en vertaalwerk ewe goed by die taalstudie- as by die letterkunde- en skryfprogram tuishoort. Die leergang vir die seniors maak die volgende indeling:

1. Die letterkundeprogram en die geskiedenis van die Afrikaanse letterkunde;
2. intensief, denkend en begrypend lees (die begripstoets);
3. die skryfprogram;
4. die taalstudieprogram; en
5. die mondelinge program.

Die indeling van die program vir eksamendoeleindes is belangrik:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Eerste vraestel: | Taalstudie | | 50 punte. |
| | Begripstoets | | 50 punte. |
| | | Totaal | 100 punte. |
| Tweede vraestel: | Opstel | | 80 punte. |
| | Brief | | 20 punte. |
| | | Totaal | 100 punte. |
| Derde vraestel: | Letterkunde en geskiedenis van die Letterkunde | | 160 punte. |

Van die drie vraestelle is die eerste vir die doel van hierdie studie ter sake. Volgens die leergang word die stof deur twee programme, naamlik „intensief denkend en begrypend lees (die begripstoets)" en

„taalstudie" aangedui. Vir eksamendoeleindes word die twee programme saamgevoeg en feitlik gelykwaardig gestel. 'n Geringe verskil kom daarin voor dat die vraag oor die begripstoets verpligtend is. Omdat die twee as gelykwaardig beskou kan word, is dit nodig om die bepalings by elkeen na te gaan. Dit bring ons by paragrawe ii) en iii), die begripstoets en die taalstudieprogram, onderskeidelik.

ii) Die begripstoets

Die leergang bepaal dat die begripstoets vir die drie kursusse, A, B en C, bedoel is en dat dit bestaan uit 'n stilleesoefening ter bevordering van die taalbeheersing van die leerling. Die beoefening daarvan bestaan uit bestudering, ontleding en bespreking van 'n stuk gegewe taal, wat lei tot juiste en deeglike begrip van die geskrewe taaluiting. Die doelstelling van die oefening is die ontwikkeling van die vermoë van die leerling om 'n gegewe teks met insig en begrip te lees, m.a.w. die leerling moet in staat wees om die kern en bykomende gedagtes uit te soek; om die standpunt van die skrywer en die strekking van die stuk te gee; om herkenning van verwysings te doen en om verklaring van woordbetekenis uit die teksverband te gee. Verder moet die leerling in staat wees om die bou van 'n stuk te ontleed, te onderskei tussen die juiste toepassing van beginsels en veralgemenings, krities te dink, vrae te beantwoord en 'n uittreksel, opsomming en parafrase te maak.

Wat die stof betref, moet 'n groot verskeidenheid lektuur aangebied word, onder andere: verhalende

beskrywende prosa, saaklike verslae, kunsprosa, wetenskaplike artikels, reklamelektuur, humoristiese en/of satiriese stukke, spreuke, gedigte en dialoog.

By wyse van opmerking waarsku die Onderwysdepartement teen onsamehangende fragmente: daar moet sover as moontlik met gehele gewerk word. Die stuk wat gekies word, en die vrae wat gestel word, moet aanpas by die bekwaamheid en belangstelling van die leerlinge in die onderskeie kursusse.

Wat die kontrole betref, moet die vrae doelgerig en duidelik wees. Die antwoorde moet saaklik en volledig wees en kan bestaan uit 'n paar sinne of soms uit 'n enkele woord.

In verband met die meting moet die toetse so ontwerp word dat bepaal kan word of die leerling ten volle begryp wat hy lees. Met nadruk wys die Onderwysdepartement daarop dat al die vrae moet dien om die leerling 'n helder begrip van die stuk te laat kry, d.w.s. die vrae moet help om volledige kommunikasie tussen skrywer en leser teweeg te bring. Met dié doel voor oë kan vrae gestel word om vas te stel of die leerling oor die taalkennis beskik wat nodig is om ten volle te begryp wat hy lees; of hy die nodige letterkundige insig besit om die gelese stuk ten volle te begryp; of hy sy interpretasie van die teks kan motiveer; of hy noukeurige woordgebruik as sodanig kan herken; of hy begryp waar indirekte benoeming plaasvind; of hy in staat is om die samehang van die teks te beoordeel, byvoorbeeld eenheid, chronologiese of logiese volgorde, ens.; of hy tussen verskillende stylniveaus kan onderskei, byvoorbeeld kanseltaal

naas omgangstaal; of hy die doeltreffendheid van styl wat gekenmerk word deur eenvoud, saaklikheid, direktheid ens., kan beoordeel en motiveer; of hy die gepastheid van bepaalde sinsoorte kan beoordeel; of hy die korrekte afleidings uit die interpunksie kan doen, en waar hy met die poësie te make het, of hy begryp hoe rym, metrum ens. die kommunikasie beïnvloed.

iii) Die Taalstudieprogram

Hierdie program maak voorsiening vir 'n studie van die woordsoorte, woordvorming en uitbreiding van die woordeskat, betekenisleer, klankleer en sinsontleding. Dit word verder soos volg omskryf:

Woordsoorte: Dit is voorgeskryf vir kursusse A en B, en dit maak voorsiening vir meer gevorderde taalstudie. Die volgende stof moet behandel word: onderskeiding van die woordsoorte in Afrikaans; meervoudsaanduiding; geslagsonderskeiding; verkleining (ook by ander rededele: gevoelswaarde ens.); ou sinsvorme en die selfstandige naamwoord en byvoeglike naamwoord; aanwending van bepaalde vorms van die werkwoord om 'n bepaalde rede, byvoorbeeld die lydende vorm om eufemistiese redes; die verskillende betekenisse wat 'n voorsetsel ens. kan aanneem, byvoorbeeld van (besit, tyd, ens.); se (besit, rigting), ens.

Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat: Dit is vir kursusse A en B bedoel. Die stof wat behandel moet word, is: sinonieme, antonieme, woorde wat verwar word, een woord in plaas van 'n omskrywing, gevoelswaarde, idiome (op meer gevorderde peil). Die leerlinge behoort kennis te maak met betekenisnuansering by

gevoels- of gedagtevertolking en kan nagaan waarom 'n bepaalde woord of uitdrukking gebruik word en nie 'n ander nie, byvoorbeeld om eufemistiese rede; nugtere en emosionele taalgebruik; figuurlike taalgebruik: vergelyking, metafoor, personifikasie, hiperbool, eufemisme, litotes, metonimia, sinekdogee en sarkasme.

Klankleer: Dit is vir kursusse A en B voorgeskryf. Voorsiening word gemaak vir 'n studie van die klankverskynsels, onder andere: assimilasie, nasalering en palatalisasie.

Sinsontleding: Dit is vir kursusse A en B voorgeskryf, en die enigste aanduiding is dat meer gevorderde werk gedoen moet word.

Verder dui die program aan dat al die werk hoofsaaklik mondeling gedoen behoort te word. Die oefeninge behoort telkens om 'n bepaalde begrip opgestel te word, byvoorbeeld getal, sodat 'n bepaalde sisteem gevolg kan word.

By verdere ontleding van die program kom die volgende in verband met die begripstoets aan die lig: As die bepalings wat hier geld, met die in die leergang van 1945 vergelyk word, is die ~~ewdaede~~ van die begripstoets vir eksamendoeleindes dieselfde. Maar wat die benadering betref, word die begripstoets nou vanuit 'n ander hoek beskou: naas eksamineermetode is dit doseermetode. Die term „begripstoets" is dus hier misleidend. Dit is 'n samestelling van twee begrippe, naamlik „begrip" en „toets". Die eerste vervul ten opsigte van die tweede 'n byvoeglike funksie. „Begripstoets" dui dus in die eerste plek op 'n toets. Uit die

rapporte van die eksaminatore kan afgelei word dat dit die betekenis was wat die onderwysers gedurende die sestien jaar voor die instelling van die Nuwe Leergang aan „begripstoets" gegee het. Toe het die leergang die begripstoets as verpligte vraag neergelê, en daar is ook gereeld uitvoering aan gegee en oor gerapporteer. Op sigself is die begripstoets nie 'n aspek van die taal nie maar 'n metode waarvolgens onderrig en getoets kan word.

As gevolg van die bepaling dat die taalonderwys funksioneel en die metode induktief moet wees, het die lewende taal vanselfsprekend die uitgangspunt geword. Om die leerling tot insig in die strukturele samestelling van die taal te kan lei, moet, volgens die leergang, aan die hand van leesstukke te werk gegaan word. So gesien is die teks die kern van die begripstoets; daarsonder kan die vrae nie gestel word nie. Deur middel van die begripstoets word die betekenis en noodsaaklikheid van „stillees" ook beklemtoon. Tot 1945 is dié aspek heeltemal verwaarloos, maar ná die datum is al meer aandag daaraan gegee, en wel in so 'n mate dat die Nuwe Leergang dit as selfstandige studieprogram voorskryf.

Volgens wat uit die leergang afgelei kan word, is die begripstoets 'n metode, gebaseer op wetenskaplik beplande vrae oor 'n bepaalde teks. Aan die hand van die vrae word die leerling gelei en geprikkel tot aktiewe bestudering van die taal, wat lei tot insig in die aanwending van die taal in bepaalde gebruiksgevalle. Die vrae word so ingerig dat die leerling aan die hand daarvan self die antwoorde probeer vind, hetsy in verband

met die inhoud van die stuk, hetsy in verband met die strukturele samestelling daarvan. Deur gevolgtrekking kom hy, indien nodig met bystand van die onderwyser, tot formulering van die reëls, wat hy dan verder deduktief kan toepas. Die deduktiewe metode word nie deur die leergang verwerp nie, maar dit volg nadat induktief opgetree is. By die induktiewe metode is die „reël" en/of „definisie" nie die uitgangspunt nie maar die resultaat.

Maar naas doseermiddel kan die begripstoets ook as toetsmiddel in die klaskamer gebruik word. As „toets" is die doel daarmee anders as in die eksamen. In die klaskamer lê dit die probleme van die leerling bloot, waaraan die onderwyser remediërend kan werk. As hy weet waarin die leerling fouteer en waarom hy dit doen, kan hy help om tot die korrekte te kom en dit toe te pas. So gesien help die begripstoets na twee kante: na die kant van die leerling en na die kant van die onderwyser. Dit bied 'n uitdaging aan die leerling om sy selfaktiwiteit in te span, en dit skep vir die onderwyser die geleentheid om die probleme van die leerling te wete te kom en dit op te los.

Die betekenis van die metode blyk verder daaruit dat die leergang selfs die kontrole en meting daarby bepaal. Die vrae moet onder andere „doelgerig, duidelik en nie vaag wees nie" en „die antwoorde moet saaklik en volledig wees en kan selfs bestaan uit 'n paar sinne, of soms uit 'n enkele woord ....." Hierdie bepalinge is belangrik omdat „begrip" doelgerigtheid en duidelikheid verg. Die vraag bepaal die aard van die antwoord,

en as die leerling nie in staat is om saaklik en korrek te antwoord nie, het hy òf nie begryp wat gevra is nie òf probeer omseil wat gevra is, omdat hy die antwoord nie kan gee nie. 'n Vraag kan byvoorbeeld deur 'n groot omhaal van woorde, sonder om die verlangde antwoord te gee, beantwoord word. Onduidelike en dubbelsinnige vrae kan die oorsaak van sodanige antwoorde wees, en daarteen moet die vraesteller waak.

Die begripstoets kan in elke standerd toegepas word. Daarom bepaal die leergang dat 'n verskeidenheid leesstukke gekies moet word wat sal aanpas by die belangstelling volgens bepaalde ontwikkelingsvlakke. As 'n stuk buite die bevattingsvermoë van die leerling val, kan hy nie tot die kern en samehang van die stuk deurdring nie. Dit kan aanleiding gee dat die antwoorde van buite die teksverband as raaiskote kom, wat die eksaminatore tot 1959 ook dikwels bevind het.

Nadat die begripstoets in die klaskamer toegepas is en die leerling met die prosedure daarvan vertroud geraak het, kan dit met meer vrug in die eksamen gebruik word. Die leerling is dan vertroud met die doel en metode daarvan, en sy kennis kan met behulp daarvan getoets word. Die doel met die begripstoets is dan nie meer om te onderrig nie maar om te meet met die oog op sertifisering. So gesien is die begripstoets in die klaskamer „doseermiddel" en in die eksamenkamer „eksamineermiddel".

Die formele taaldeel van die vraestel is op die volgende stof gebaseer: woordsoorte, woordvorming en uitbreiding van die woordeskat, betekenisleer,

klankleer en sinsontleding, maar slegs in soverre nie oor dié stof in die begripstoets gevra of nie daar voldoende aangeroer is nie.

Volgens die leergang moet die stof hoofsaaklik mondeling behandel word, die onderwys moet funksioneel wees en die metode induktief. Taalhistorie word nie ingesluit nie. Die onderrig moet so wees dat die leerling die geleentheid kry „om skerp waar te neem en denkend te beoordeel en te verwerp. Die metode moet nie voorskrywend wees nie".

'n Vergelyking van die stof wat vir die A- en B-baan van Standerds 7 en 8 voorgeskryf is, met die van die Standerds 9 en 10, bring aan die lig dat die enigste verskil daarin geleë is dat dit vir die laasgenoemde standerds meer gevorderd is. Die indeling en benadering daarvan is dieselfde. Wat ook belangrik is, is die aanwysing dat die onderwys hoofsaaklik mondeling moet geskied. Hierdie aanwysing steun op die beginsels „begrip" en „beoefening", wat die beste te verkry is in en deur die spreektaal. En dan kom nog die vraag hoe daar ten opsigte van die voorgeskrewe stof tussen die kursusse gedifferensieer behoort te word.

Bo-aan elk van die vyf afdelings waarin die stof ingedeel is, staan dat die stof vir altwee die kursusse bedoel is. Volgens die aanduidings is dit duidelik dat nie ten opsigte van die leerstof gedifferensieer word nie. Maar daar word ook nie elders gesê hoe differensiasie moet geskied nie. Onses insiens behoort hierdie afdeling van die leergang „differensiasie" verder te voer, deur byvoorbeeld aan die onderwyser voor te skryf tot

waar hy vir elke kursus die stof moet behandel. Die enigste leiding wat hy hier het, is die begripstoets en die taalboek, wat in elk geval op die leergang gebaseer is.

By differensiasie is die begripstoets vir die onderwyser van groot hulp. Die leergang bepaal dat die begripstoets 'n selfstandige studieprogram uitmaak, maar dan word dit vir eksamendoeleindes saam met die inhoud van die Taalstudieprogram in dieselfde vraestel gebruik. Wanneer onderrig word, kan die inhoud van die twee gekoördineer word, en deur dit te doen kan differensiasie op praktiese wyse geskied. Die een program dui die inhoud aan en die ander die metode. Die leerstof word deur aanwending van die begripstoets vir die leerling duidelik. Dit bied aan elke leerling die geleentheid om so veel van die voorgeskrewe stof te begryp as wat sy vermoë hom dit toelaat.

Vir verdere leiding kan die onderwyser die boeke wat op die leergang gebaseer is, raadpleeg. As die meeste onderwysers dit doen, kan die leergang spoediger eenvormig geïnterpreteer word.

Met hierdie studie het dit aan die lig gekom dat die taalonderwys van die verlede baie teksgebonde was. Dit wek die verwagting dat die onderwyser die boek steeds sal beskou as die vertolker van die leergang en dat hy dit dáárom op die voet behoort te volg. Dit bring ons by die volgende paragraaf.

## 2. DIE TAALBOEKE

Sedert die instelling van die Gedifferensieerde

Leergang is drie boeke gebruik. Twee is taalboeke en een 'n begripstoetsboek wat, hoewel op die leergang gebaseer, hoofsaaklik leiding wil gee in eksamenvereistes. Die drie is: „Ons Eie Taal" standerd VI tot VIII 1959, en standerds IX en X (1961) deur H. van der Merwe Scholtz en andere; „Luister, Lees en Leer" standerd VI en VII 1958, standerd VIII 1959, met „Hulpboekie", en standerds IX en X 1961, met „Hulpboekie" deur S.P.E. Boshoff en andere, en „Begripstoetse vir Standerds 9 en 10" deur F.O.F. van Aswegen en andere. Hierdie boeke word vervolgens ten opsigte van hulle doelstelling(s), inhoud en aanbieding, bespreek.

a. „Ons Eie Taal"[1)]

„Ons Eie Taal" bestaan uit 'n reeks: een vir elk van die drie junior standerds en een vir die senior standerds. Die standerd VI-boek dien as grondslag vir die ander. Die doelstelling(s) met moedertaalonderwys en die benadering van die taal is vir al vier dieselfde; die leerstof is in elke opvolgende standerd uitgebrei en ook van meer gevorderde gehalte. Die stof is by die ontwikkelingspeil van die standerds en kursusse aangepas. Daarom word slegs die standerd VI-boek ten opsigte van die doelstelling(s) en inhoud volledig bespreek. Die ander word daarmee in verband gebring.

Wat die doelstelling betref, sê die skrywers in die „Ter Verduideliking" by die eerste drie boeke, en in

---

1) Scholtz, H. v.d. Merwe en andere.

die Voorwoord by die vierde, dat dit hulle doel is „om te voldoen aan die vereistes van die nuwe Gedifferensieerde Leergang in Afrikaans as Moedertaal". Toe die leergang verskyn het, het daar nog nie 'n taalboek bestaan wat slegs op die Transvaalse leergang ingestel was nie, omdat die taalkursusse van die vier provinsies van so 'n aard was dat dit in dieselfde boek behandel kon word. Die Gedifferensieerde Leergang het, kragtens sy veranderde skema en benadering van die taal, 'n ander taalboek 'n noodsaaklikheid gemaak. Die bestaande boeke was, wat dié leergang betref, verouderd. By die skole was daar behoefte aan 'n boek wat by die Gedifferensieerde Leergang gebruik kon word.

Die wyse waarvolgens die stof gerangskik is, het die hoeveelheid en orde van die hoofstukke in „Ons Eie Taal" bepaal. Daar is vier hoofstukke: die eerste behandel „die begripstoets", die tweede „mondelinge werk", die derde „skriftelike werk" en die vierde „taalstudie", algemeen bekend as „taalwerk". Voortvloeiend uit die aard van die leergang is die stof so ingerig dat koördinasie tussen bepaalde aspekte kan plaasvind. Die indeling wat die boek volg, moet daarom nie beskou word as 'n poging tot blote afbakening van die stof nie. Van die vier hoofstukke is die eerste en vierde vir die doel van hierdie studie ter sake. Dié twee behandel die stof waaroor gewoonlik in die vraestel oor Taal gevra word. Daarom is dit nodig om die inhoud van die twee hoofstukke na te gaan. Eerste volg hoofstuk I, d.w.s. die begripstoets.

Hoofstuk I (Die begripstoets): Die hoofstuk begin met wenke aan die onderwyser. Hy word daarop gewys dat die begripstoets „leermiddel" moet wees. Die vrae word oor die teks gestel, en as teks word gebruik gemaak van 'n verskeidenheid leesstukke. Die vrae word in drie, soms vier afdelings gegroepeer en word steeds moeiliker. Party vrae word so gestel dat meer as een antwoord korrek blyk te wees. Waarom dit gedoen word, is om onderlinge bespreking uit te lok. Party vrae verg meer begrip as ander, en om hulle te kan beantwoord moet die onderwyser geraadpleeg word. Mondelinge bespreking moet skriftelike beantwoording voorafgaan.

Die metode ~~van~~ hierdie boek word ook deur die ander boeke gevolg. Die stof is so ingerig dat op praktiese wyse gedifferensieer kan word: bepaalde gedeeltes van die leergang is voorgeskryf slegs vir leerlinge wat die Universiteitstoelatings- en Standerd 10-kursus volg. Met die leerlinge wat die Standerd 8-kursus volg, moet die onderwyser vorder sover as wat hulle vermoë dit toelaat. Verder dui sekere tekens by die „Inhoud" aan watter stof die onderskeie kursusse moet gebruik.

Hoofstuk IV (Die taalstudie): Die volgende stof moet behandel word:

Woordsoorte - die selfstandige naamwoord: herkenning, afgeleide en samegestelde naamwoorde; byvoeglike naamwoord: herkennings, afgeleide en samegestelde byvoeglike naamwoorde; die werkwoord: herkenning, afgeleide en samegestelde; die bywoord; die voorsetsel: herkenning, afgeleide en samegestelde; voegwoord, ander woordsoorte, met insluiting van hersieningsoefeninge.

Die bou van die sin: wat is 'n sin?; soorte sinne en onderdele van die sin.

Uitbreiding van die woordeskat (betekenisleer); sinonieme, antonieme, homonieme en homofone; passende woorde; plaasvervangers en hersieningsoefeninge.

Idiome: idiome en rym; oefeninge.

Hierdie stof word ook vir die ander standerds gebruik. In die standerd VII-boek kom 'n hoofstuk oor klankleer by, in die standerd VIII-boek 'n hoofstuk oor algemene hersieningsoefeninge en in die standerd IX en X-boek twee hoofstukke, een oor woordvorming en uitbreiding van die woordeskat en een bevat hersieningsoefeninge.

Omdat die skrywers hulle dit ten doel gestel het om regstreekse vertolking van die leergang te gee, moet „Ons Eie Taal" ook in dié lig beskou word. Ten eerste moes voorsiening gemaak word vir die inhoud van twee programme; ten tweede moes gedifferensieer word, en ten derde moes die standerd VI-boek as grondslag van die ander dien.

Die opvoedkundige motief van differensiasie kom die duidelikste na vore by die begripstoets, d.w.s. by die metode van onderrig. Dit differensieer op tweërlei wyse: ten eerste is al die leesstukke nie vir al drie die kursusse bedoel nie en ten tweede is die vrae in afdelings gegroepeer, en wel op so 'n wyse dat hulle algaande moeiliker word.

Dat die begripstoets anders as vroeër benader moet word, blyk uit die wenke wat aan die onderwysers gegee word. Die skrywers sê dat die begripstoets nie, soos die naam te kenne wil gee, 'n suiwer „toets"-middel is nie. In ooreenstemming met die vereistes van die

leergang is dit 'n „doseer"middel. „Dit wil van die leerling 'n beter, 'n noukeuriger en denkende leser maak"[1]. Dit is die bedoeling met die toetse in die hele reeks. In die senior boek kom egter by dat die leser moet probeer vasstel wat die taal in bepaalde gebruiksgevalle in feite doen.

Die stof wat in hoofstuk IV onder die opskrif „Taalstudie" gegee word, is anders as in die leergang gerangskik. Daarby kom dat aspekte soos samestelling, afleiding en klanknabootsing nie behandel word nie. Waarom dit nie gedoen word nie, kan moontlik daaraan toegekryf word dat die leergang bepaal dat die stof tot die praktiese taalgebruik beperk word. Dit kan egter nie as absoluut aanvaar word nie, omdat „praktiese taalgebruik" mondeling sowel as skriftelik kan geskied. Verder is die stof, met uitsondering van die sinsontleding wat nie vir Standerd 8 voorgeskryf is nie, vir die onderskeie kursusse dieselfde. En dit geld verder vir al die standerds.

Wat die middelbare taalkursus betref, is dus ten opsigte van die inhoud vir die Taalvraestel geen onderskeid tussen kursusse A, B en C gemaak nie. Die mate van differensiasie wat plaasvind, geskied by wyse van aanbieding.

b. „Luister, Lees en Leer"[2]

(Met „Hulpboekie" vir die onderwyser).

Die „Luister, Lees en Leer"-reeks bestaan uit

---

1) Ter Inleiding.
2) Boshoff, S.P.E. en andere.

vier boeke, een vir elk van die junior standerds en een vir die senior standerds. By elke boek is 'n hulpboekie, spesiaal vir gebruik deur die onderwyser. Die standerd VI-boek lê die grondslag vir die ander. In hierdie boek word nie tussen groepe leerlinge onderskei nie; dit word aan die onderwyser oorgelaat. Die doel, uitgangspunt en benadering van die stof is vir al die standerds basies dieselfde. Die stof wat vir standerd 6 gebruik word, word vir standerd 7 uitgebou, en verder brei dit vir elke standerd hoër op verder uit. Vir die doel van hierdie studie word slegs die standerd VI-boek bespreek en na die ander vergelykend verwys. By die bespreking word op die doel, die stof en die metode ingegaan.

Wat die doel betref, sê die skrywers in die Voorwoord dat hulle daarna gestreef het „om los te kom van wat alles vandag op die gebied van taalonderwys as verouderd beskou word". By die taalstudie is die gesproke woord uiters belangrik, en die onderwyser en sy klas is daarop aangewys, omdat die boek nie as plaasvervanger van die onderwyser kan dien nie. Dit kan hoogstens gebruik word vir die voorsiening van die tipe stof waarby aanknoping gevind kan word. Dan wil dit ook die koers aandui wat afstuur op hantering van die lewende taal. Omdat praatwerk so belangrik beskou word, wil daarin ook voorsien word deur middel van geskikte leesstof. Verder beoog die boek om die leerling te leer noukeurig waarneem, self taalfeite versamel, self proewe doen met waargenome en versamelde feite en self bereke-nings maak. Saamgevat kom dit daarop neer dat die boek

die leerling wil prikkel om in die taal oor die taal ~~te~~ dink en hom taalbewus en taalvaardig te help maak.

Die inhoud is anders ingedeel en benader as gewoonlik. Die stof is gebaseer op 'n verskeidenheid begripstoetse by wyse van blokkiesraaisels en ander raaisels, oefeninge, opdragte, opmerkinge, vrae en wenke. Die leesstukke is so gekies dat die taalfeite in teksverband geleer kan word.

As leesstukke is van allerlei boeke, briewe, koerante, tydskrifte en selfs natuurwetenskaplike boeke gebruik gemaak. Gedigte is suinig gebruik, en waar dit gedoen ~~is~~ word, ~~geskied~~ is dit in ooreenstemming met die leeftyd en ontwikkelingspeil van die kind. „Onthou moet word", sê die skrywers, „dat hierdie kunsvorm vir die standerd 6-leerling nog vreemd is. Sy belangstelling in die onderwerp moet gewek word en dit kan alleen geskied as daar met sy bevattingsvermoë rekening gehou word. Hier, anders as in die algemeen populêr geskrewe leesstukke, kry die leerling te doen met die ‚meer verhewe' kunsvorm van die taal en vir behoorlike inleiding daarin skort dit hom op dié stadium nog aan die nodige agtergrond"[1].

Die doel met die leesstukke is ook om die belangstelling van die leerling gaande te maak en hom te prikkel om na die gesproke woord te „luister", die geskrewe taal te „lees" en daarna te „kyk" en uit hierdie vorme van die taal te „leer" hoe 'n mens natuurlik „praat"[2]. Dit alles stuur af op „begrip". Deur middel van vraag

---

1) Voorwoord by Standerd 6-boek.
2) Ibid.

en suggestie word die leerling so gelei dat hy stapsgewyse en induktief self die antwoorde vind. Langs die weg word die grondslag gelê vir selfstandige studie.

Die ~~meer~~ formele grammatika word deur middel van die konteksmetode aangebied. Dit word so gedoen dat die leerling die grammatika leer sonder om vooraf opdrag te ontvang hoe dit gedoen word. Met behulp van die teks word hy gelei tot insig in die funksionering van die taalfeite in 'n bepaalde gebruiksgeval; hy word in staat gestel om toenemend insig in die samehang van die taal te verkry. Oor dié aangeleentheid laat die skrywers hulle soos volg uit:

„Na 'n paar informele, inleidende praatjies oor die ‚sin' kan enkele, onmisbare, ‚rededele' in hulle kontekstuele verband in begripstoetse ter sprake kom. Die gesigseinder word 'n bietjie verruim en die geprikkelde nuuskierigheid omtrent die minder goedbekende of selfs die ‚onbekende' word 'n avontuur wat uiteindelik aanstuur op wetenskaplike navorsing. Met die nodige prikkeling en onder die regte leiding begin die leerling self te merk dat daar 'n neiging tot reëlmatigheid en patroonagtigheid in die taal is, maar geen dooie eenvormigheid nie ..... Namate hy vorder, kan hy uit die neigings tot reëlmatigheid wat hy self ontdek het, besondere verskynsels leer verklaar en derhalwe ook ‚deduktief' te werk gaan - alles op sy tyd"[1].

Aan die end van die boek gee die skrywers 'n

---

1) Voorwoord.

skema van die behandelde werk, ingedeel en gerangskik in 'n vorm wat min of meer ooreenstem met die outydse grammatikas. Inderdaad vorm die skema die kern van die hele nuwe benadering. Die bedoeling daarmee is dat die leerling aan die end van die jaar in staat moet wees om self so 'n skema van die behandelde werk te kan maak - dit moet nie vooruit aan hom gegee word nie. Die skema wat gegee word, is die volgende[1]:

Grammatika

I. Taal:

1. Wat ons alles in verband daarmee doen.

2. Hoe ons dit as gereedskap gebruik.

II. Spelling:

1. Spelvorme: van 'n aantal woorde; van verboë vorme; van meervoudsvorme; van verkleinings-vorme.

2. Skryfwyse: met deelteken; met koppelteken; met dubbele koppelteken; met afkappingsteken; aaneen of los.

III. Afkortings:

Inleiding; doel; gebruik; misbruik; reëls; indeling: algemene afkortings, in sakebriewe, by taalstudie, by Rekenkunde en die Natuurwetenskappe.

IV. Idiome en Spreekwoorde:

Kenmerke: rym, alliterasie, ouderdom, vaste volgorde van woorde; gebruik; misbruik.

V. Woordeskat:

Algemeen: wat dit is, aktiewe en passiewe

---

1) Luister, Lees en Leer, Standerd VI, 217 - 219.

woordeskat; woorde wat min gebruik word, gepaste en ongepaste woorde, kleurlose en beskrywende (tekenende) woorde, woordkeuse; betekenisse: algemene en tegniese betekenisse, letterlike en figuurlike betekenisse, antonieme en sinonieme.

VI. Stelwerk:

Omgangsbriewe; sakebriewe; ander skriftelike oefeninge.

VII. Begripstoetse:

Algemene; begripstoetse i.v.m. die rededele.

VIII. Vertalings.

IX. Sinsleer:

Algemeen: wat 'n sin is; volgorde en woorde in 'n sin; funksies van woorde in 'n sin; onmisbaarheid, al dan nie, van woorde in 'n sin; sinsontleding: onderwerp en gesegde; enkelvoudige sin; onderwerp- en gesegdesin.

X. Die Rededele.

Die Selfstandige Naamwoord: wat dit is; kenmerke: meervoudsvorme, verkleiningsvorme, saam met lidwoord. Die Lidwoord. Die Byvoeglike Naamwoord: wat dit is; kenmerke: verboë en onverboë vorme, trappe van vergelyking, attributiewe en predikatiewe gebruik. Die Werkwoord: wat dit is; kenmerke: tydsvorme, ander vormverskynsels. Die Bywoord: wat dit is, begelei bepaalde woordsoorte; trappe van vergelyking. Samestellings en afleidings van hierdie woordsoorte. Voornaamwoorde, Telwoorde, Voegwoorde en Voorsetsels.

'n Soortgelyke inhoudsopgaaf word nie by die res

van die reeks gegee nie. Die veronderstelling is dat die leerlinge dit van die standerd 7-jaar af self moet kan doen. Volgens die Voorwoord by die standerd VII-boek moet die leerlinge van elke hoër standerd aangemoedig en selfs gelas word om woordeboeke, tegniese woordelyste en naslaanwerke te raadpleeg. Hulle moet ook taalkundige take ontvang, gesamentlik of afsonderlik, om taalfeite, taalverskynsels en alles wat in die taal van belang mag wees, op te spoor en te versamel.

In die standerd VIII-boek word differensiasietekens: 8, 10 en 10A, gebruik. Die drie tekens, of simbole, dui die drie kursusse, naamlik standerd 8, standerd 10 en Universiteitstoelating, aan. Verder word die rededele meer formeel behandel as in die standerd VI- en VII-boek maar tog op so 'n wyse dat „begrip" en „gebruik" die motief bly.

Die senior boek gaan voort met wat die juniors behandel. Omdat die senior boek 'n tweejarige kursus aanbied, bevat dit baie stof, veral as in aanmerking geneem word dat die standerd 8-kursus afgehandel is. Vir twee kursusse, naamlik standerd 10 en 10A, word voorsiening gemaak. Ofskoon die twee baie nou met mekaar saamwerk, word differensiasiesimbole gebruik.

By die keuse en rangskikking van die oefeninge is noukeurig aandag gegee aan die ontwikkelingsvlakke van die leerlinge. Die stukke vir begripstoetsdoeleindes is nie net langer en moeiliker as die vir die junior standerds nie, maar ook van meer literêre en wetenskaplike aard. Vir die junior standerds is hoofsaaklik van ontspanningslektuur gebruik gemaak. Die

oefeninge is so ingerig dat die Standerd 10-kursus, naas die stof wat die leergang voorskryf, in mindere mate ook afrondingsoefeninge doen. Dit geld ook die Universiteitstoelatingskursus, maar hier word die leerlinge doelbewus voorberei vir voortgesette studie in die taal.

Die stof is ook in ses afdelings ingedeel, waarvan die eerste en derde die stof behandel wat gewoonlik in die Taalvraestel gevra word. Die eerste, naamlik die Leesprogram, bestaan uit twee reekse begripstoetse, elke reeks met sy eie oogmerke. Die eerste toetse is bedoel om vas te stel of die leerling die inhoud van die stukke verstaan. Die vrae is eers op die inhoud gerig, dan op die taal, en daarna gaan dit oor op verwante taalaangeleenthede, want, sê die skrywers, „begripstoetse wil mos die vermoë toets om intelligent te lees en dit vereis algemene taalbegrip"[1].

Die tweede reeks is moeiliker as die eerste en is hoofsaaklik vir die universiteitstoelatingsgroep bedoel. Dit is aanvulling by die eerste reeks en lei veral van noukeurige waarneming tot logiese redenering. Die hoofsaak is of die leerlinge die leesstuk kan peil en vertolk teen die agtergrond en raamwerk van die groter geheel van die taal. Verder wil dit vasstel of die leerling sy kennis in verband met die taal al gesistematiseer het en of hy die feite en vraagstukke in hulle regte perspektief sien.

In die derde afdeling, die taalstudieprogram,

---

1) Luister, Lees en Leer, Standerds IX en X, 20.

is 'n noukeurige uitgewerkte hoofstuk oor elk van die volgende: woordsoorte, woordvorming en uitbreiding van die woordeskat, betekenisleer, klankleer, sinsontleding, en „hardnekkige sondaars": anglisismes, idiome, spelling en woorde met die uitgange „de" of „te". Volgens die differensiasiesimbole is hierdie stof vir altwee die kursusse bedoel.

Eweas „Ons Eie Taal", moet hierdie reeks teen die agtergrond van die Gedifferensieerde Leergang gesien word. Hoewel differensiasie nie deur die boeke van die eerste twee standerds toegepas word nie, word dit in die „Hulpboekies" gedoen, en wel om opvoedkundige oorweginge: Om aan bepaalde leerlinge voor te hou dat hulle slegs tot 'n bepaalde hoogte in staat is, is ontmoedigend; dit ontneem hulle hul inisiatief, en in die oë van die meer vermoënde leerlinge kan hulle minderwaardig voel.

Op die titelblad van die standerd VIII-boek staan dat die werk opgestel is volgens die nuwe leergang vir gedifferensieerde onderwys in Transvaal. In ooreenstemming hiermee word vir die onderskeie kursusse differensiasiesimbole gebruik, ook deur die senior boek. As die simbole om opvoedkundige oorweginge by die eerste twee boeke weggelaat kan word, kan dit ook by die ander gedoen word. 'n Motivering hiervoor lê dus elders:

Die Onderwysdepartement skryf nie aan 'n boekskrywer voor hoe hy die leergang moet vertolk nie, hoewel hy tog wenke aan die hand kan doen. By die goedkeuring van die boek vir gebruik deur die skole geld bepaalde norms, maar dit kom wanneer die boek klaar

geskryf is. Die leergang dui die stof en riglyne in breë trekke aan, maar die vertolking en toepassing van die leergang berus by die boeke en die skole. In die geval van differensiasie moet die teorie daaromtrent in die praktyk omgeskep word. En dit is waarin die opvoedkundige benadering van „Luister, Lees en Leer" lê. Hierdie boek differensieer aanvanklik nie vooruit nie, maar help die onderwyser om dit te doen. Dit geskied deur middel van die „Hulpboekie", wat 'n integrale deel van die klasboek vorm en nie deur die leerling vooraf geraadpleeg mag word nie; aan die ander kant mag dit ook nie deur die onderwyser tersyde gestel word nie. Dit geld veral die gebruik daarvan by die eerste drie standerds, waar oorskakeling van die een kursus na die ander mag plaasvind. Die boekie dien 'n vierledige doel: ten eerste bied dit leiding aan die onderwyser in hoe die taalboek gebruik moet word; ten tweede verstrek dit antwoorde op vrae waaroor moontlik twyfel kan bestaan; ten derde bespaar dit die onderwyser ~~aan~~ tyd, wat gewoonlik met geroetineerde nasienwerk verlore gaan en wat hy dan kan gebruik vir studie in sy vak; en ten vierde help dit die onderwyser om te differensieer deur die leerlinge in die groepe in te lei waar hulle hoort. Hiervolgens is differensiasie in die taalonderwys 'n proses waaraan die leerlinge self deelneem en hulle hul self help om in die groepe te kom waar hulle tuishoort.

Die groot verskil tussen „Ons Eie Taal" en „Luister, Lees en Leer" lê in die toepassing van differensiasie. Die twee is op dieselfde leergang

ingestel maar benader dit verskillend. Die eersgenoemde pas die stof vir die leerlinge van die afsonderlike standerds en groepe vooruit aan maar help nie om die leerlinge in die groepe te kry nie; die laasgenoemde pas die stof slegs vir die afsonderlike standerds aan - aanvanklik nie vir die afsonderlike groepe nie - en help verder die leerlinge om op natuurlike wyse in die regte groepe te kom. Later word ten opsigte van die stof gedifferensieer, sover dit die onderskeie kursusse betref. En in die toepassing van differensiasie speel die begripstoets as hulp 'n groot rol.

c. „Begripstoetse vir Standerds 9 en 10"[1)]

Die samestellers streef daarna om die standerd 9- en 10-leerlinge te wys hoe 'n begripstoets beantwoord moet word en hulle te lei tot begrip van wat hulle lees.

Die boek het 48 begripstoetse. Die eerste toets dien as voorbeeld en word met teks, vrae en antwoorde aangebied. Die 48 tekste bestaan uit 42 leesstukke van literêr-opvoedkundige aard en ses gedigte.

In soverre die begripstoets deur die leergang as studiemetode voorgeskryf word, sluit die boek daarby aan, maar die motief agter die boek is om te voorsien in die behoefte aan 'n begripstoetsboek van die regte gehalte. Die twee bestaande begripstoetsboeke,

---

1) Van Aswegen, F.O.F. en andere.

naamlik „Begripstoetse, Opstelle en Briewe" en „Begripstoetse en Stelwerk in Afrikaans", voldoen nie aan die vereistes van die Gedifferensieerde Leergang nie. Sedert hulle geskryf is, het die begripstoets baie ontwikkel, daarom het hulle verouderd geraak. Die gevolg was dat behoefte aan meerdere leiding ontstaan het, en daarin wou die samestellers van hierdie boek voorsien. In die besonder is toegespits op die korrekte beantwoording van die vrae en daardeur op begrip van wat gelees word.

In die lig van die eksaminatore se ervaring dien die boek 'n vername doel. Uit die antwoorde van die kandidate kon hulle aflei waar die grootste probleme lê, en hierin kan die boek van hulp vir sowel die leerling as die onderwyser wees. Hierby kom nog dat die leerlinge van die A-baan 'n verrykte kursus volg, en vir hulle is vroeër nie spesiale voorsiening gemaak nie. Dit alles het die samestellers geïnspireer tot die samestelling van 'n boek van die vereiste gehalte.

Kenmerkend van die toetse is die leiding wat die leerlinge ontvang om op eie houtjie die antwoorde op te spoor. Die vrae is so ingerig dat die leesstuk logies gevolg kan word en die leerling in staat gestel word om behoorlik begrip te vorm van die samehang van die stuk.

'n Vergelyking van dié begripstoetse met die van die bestaande boeke bring aan die lig dat die vrae nou meer op die inhoud van die leesstuk gebaseer is. In die bestaandes is meer oor die grammatika van die

stuk as oor die inhoud daarvan gevra. Verder is die toetse in die nuwe boek so ingerig dat die vrae telkens teenoor die teks te staan kom. Die doel is om die leerling die geleentheid te gee om die teks ononderbroke te lees en te volg wat daarin staan. Dit is 'n groot verbetering op die ou metode: dit bespaar die leerling aan tyd, en ruim die gevaar van fragmentaries te lees grootliks uit die weg.

Die toetse is vir 'n tweejarige kursus ingerig. Omdat die leerling gedurende twee jaar normaalweg groot ontwikkeling ondergaan, word die oefeninge algaande moeiliker. Wat opval, is dat die boek hoegenaamd nie met differensiasie rekening hou nie. Nêrens dui die skrywers aan dat die onderwyser ten opsigte van die stof moet differensieer nie. Die enigste gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat elke leerling so veel vrae beantwoord as waartoe hy in staat is.

„Begripstoetse vir Standerds 9 en 10" is die jongste boek wat in verband gebring kan word met die Gedifferensieerde Leergang.

## 3. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

### a. Samevatting van bevindings

#### i) Die leergange

As gevolg van die veranderde onderwysbeleid het die karakter van die gewone middelbare skool verander tot die van 'n komprehensiewe skool. Die tipe skool maak voorsiening in die opvoedkundige behoeftes van leerlinge van betreklik heterogene aard. Daar word

tussen drie groepe leerlinge onderskei, en die indeling geskied volgens verskil in aanleg, bekwaamheid en belangstelling. Vir elke groep word 'n aparte kursus aangebied, wat daarop gemik is om die betrokke leerlinge op die beste wyse vir die toekoms voor te berei. In skole waar die medium Afrikaans is, is Afrikaans vir elke groep die hoofvak, maar die inhoud wat in verband daarmee bestudeer word, is nie vir die drie groepe dieselfde nie.

Die leergang is in vyf studieprogramme ingedeel; elke program dui bepaalde stof vir die onderskeie kursusse aan. Die programme is so ingerig dat koördinasie tussen en selfs oorvleueling van die taalaspekte kan plaasvind. Slegs twee programme, naamlik „intensief, denkend en begrypend lees (die begripstoets)" en „Taalstudie", bevat stof wat vir die doel van hierdie studie ter sake is. Die inhoud van die programme stem ooreen met die wat vroeër as die taaldeel van die leergang beskou is en waaroor in die Taalvraestel van die Eindeksamen vrae gestel word.

Wat die inhoud van die taalstudieprogram betref, word slegs ten opsigte van die sinsontleding gedifferensieer: dit word nie vir die leerlinge van die Standerd 8-kursus voorgeskryf nie. Origens is die inhoud vir die drie kursusse dieselfde.

Behalwe die hulp wat die begripstoets die onderwyser bied, is dit ook die aangewese metode om die bepalings van die leergang, naamlik dat die onderwys op die lewende taal gebaseer moet word en dat dit funksioneel moet geskied, ten uitvoer te bring. Die klem

wat vroeër op die grammatika gerus het, is hierdeur op die konteks geplaas, d.w.s. die taalfeite word in die lig van hulle kontekstuele verband benader.

Van die leergange wat nagegaan is, is die Gedifferensieerde Leergang die enigste wat van geformuleerde doelstellings, hoe aanvegbaar ook al, uitgaan. Eweas die bestaande leergange skryf dit ook die leerstof voor, maar anders as hulle differensieer dit ten opsigte van bepaalde onderafdelings van die taal en die metode.

ii) Die taalboeke

Die twee taalboeke, „Ons Eie Taal" en „Luister, Lees en Leer", is regstreeks op die Gedifferensieerde Leergang gebaseer en hou nie verband met die leergange van die ander provinsies nie. In die geskiedenis van ons taalboeke is hierdie twee die enigste wat uitsluitlik op die Transvaalse leergange ingestel is. In die veertigerjare het „Ken en Kan" ook van die Transvaalse leergange uitgegaan, maar daarby het dit ook die leergange van die ander provinsies probeer aanbied.

In hulle benadering van differensiasie verskil die twee boeke van mekaar. „Ons Eie Taal" differensieer die stof vooruit. Om dié boek met die nodige vrug te kan gebruik beteken dat elke leerling by die ontvangs van 'n eksemplaar daarvan reeds in 'n bepaalde groep moet wees. Hy begin sy taalkursus met stof wat vooruit vir hom aangepas is. Indien hy tot meer in staat is, mag hy na die volgende kursus oorskakel.

„Luister, Lees en Leer" differensieer glad nie by die standerds 6 en 7 nie. Dié taak word aan die

onderwyser en leerling oorgelaat, en by die toepassing van differensiasie word die onderwyser gehelp deur 'n bykomende boekie wat spesiaal vir sy gebruik by die klasboek geskryf is. Die skrywers is die beskouing toegedaan dat die stof wat aangebied word, vir al die leerlinge van dieselfde standerd geskik is en dat die antwoorde en taalaktiwiteite van elke leerling sal aandui tot watter groep hy behoort. Om opvoedkundige oorwegings is dit nie gewens om aan 'n leerling voor te hou dat hy slegs tot 'n bepaalde hoogte in staat is nie; met sy persoonlikheidontwikkeling moet rekening ~~mee~~ gehou word. Van die standerd 8-jaar af bestaan meer sekerheid omtrent die groepindeling, en daarom begin differensiasieaanduidings by die standerd 8-boek.

Die twee reekse het dit met mekaar in gemeen dat die taalkursus deurlopend gesien en aangebied word. Die standerd 6-kursus vorm die grondslag van die hele middelbare taal-kursus. Verder beklemtoon altwee die boeke „begrip" en „gebruik" van die taal besonder sterk. Die gevolg is dat die leesaspek baie aandag geniet, en wel in die vorm van gekose leesstukke waarop vrae gebaseer word.

Die strukturele taalstudie geskied hoofsaaklik aan die hand van gekose leesstukke, omdat die leerling daardeur maklik gelei kan word tot insig in die betekenisverhouding van die taalfeite in die betrokke gebruiksgevalle. Die metode staan bekend as die „begripstoets" en word deur die leergang ook „intensief, denkend en begrypend lees" genoem. So algemeen word van die metode gebruik gemaak dat die stof wat in die

Taalstudieprogram aangedui word, feitlik geheel en al deur die metode oorheers word.

„Begripstoetse vir Standerds 9 en 10", wat spesiaal leiding wil gee in die toepassing van begripstoetse, doen dit hoofsaaklik om eksamenvereistes. Afgesien van die korrekte inhoud by beantwoording van die vrae is daar nog die „tegniek", 'n faktor waarmee deeglik rekening gehou moet word. Dit stem ooreen met die beskouing dat die leerling moet begryp wat hy lees, en dat hy oor die vermoë moet beskik om helder en duidelik te kan antwoord wat gevra word. Die feit dat die bestaande begripstoetsboeke nie aan die vereistes voldoen nie en 'n doelbewuste poging aangewend is om deur 'n nuwe boek aan die vereistes te voldoen, dui op die ontwikkeling wat die begripstoets ondergaan het sedert die instelling daarvan in 1945.

b. Kritiese gevolgtrekkings

i) Die leergange

Die taalwerkonderwys volgens die Gedifferensieerde Leergang moet vir sowel die Standerd 10- as die Universiteitstoelatingskursus as deurlopend beskou word. Altwee die kursusse begin by Standerd 6 en eindig aan die end van Standerd 10. Die leergange vir die onderskeie standerds is nie geïsoleerde eenhede nie maar noodsaaklike dele van die geheelkursus. Die benadering van die stof moet derhalwe vir elke standerd in die raamwerk van die geheel geskied. Die skema van die leergang is lomp, ingewikkeld en herinner aan 'n wetboek; die onderwyser kan die besonderhede daarvan

kwalik in die geheue hou. Waar dit die ou leergange aan besonderhede ontbreek het, word dit in die Gedifferensieerde Leergange oordrywf. Dit bied soveel oorvleuelende besonderhede dat dit verwarring in die handwerk.

Die leergang bepaal dat gedifferensieer moet word en dui die stof vir die onderskeie standerds en kursusse aan, maar as 'n studie van die indeling gemaak word, is die bevinding dat die stof, behalwe in die geval van sinsontleding, vir al die kursusse dieselfde is. Sinsontleding word nie vir Standerd 8 voorgeskryf nie. Die omslagtige skematisering is onnodig: dit bemoeilik die taak van die onderwyser, omdat hy gedurig moet naslaan.

Wat die begripstoets betref, word baie klem daarop gelê. Ten opsigte van die doel, prosedure en meting daarvan word omslagtig leiding gegee. Die begripstoets word as doseermiddel vir al die standerds en kursusse voorgeskryf. In sy wese is die begripstoets 'n stilleestoets, en deur die beklemtoning van die begripstoets word die waarde van stillees beklemtoon.

Deur die nastreef van bepaalde doelstellings, onder andere om die lewende taal as uitgangspunt by die taalonderwys te neem, ~~em~~ die metode van onderrig aan die hand te doen en ~~em~~ sorg te dra dat volgens psigologiese grondslae gedifferensieer word, kenmerk die Gedifferensieerde Leergang as die mees opvoedkundige leergang vir die onderrig van Afrikaans sedert 1920.

ii) <u>Die taalboeke</u>

Die taalboeke wat op die Gedifferensieerde

Leergang gebaseer is, naamlik „Ons Eie Taal" en „Luister, Lees en Leer" differensieer nie eenders nie. Altwee gee egter uitvoering aan die bepalinge van die leergang, en in die opsig het hulle in hul doel geslaag. Maar wat duidelik na vore kom, is dat die taalfeite deur die metode verswelg word. Dit is as gevolg van oorbeklemtoning van die betekenis van die begripstoets. Deur die begripstoets word die taalfeite op so 'n wyse aan die leerling ~~gebring~~ onderrig dat hy feitlik nie weet dat hy dit leer nie, en dat hy nie rekenskap kan gee van wat hy daarvan geleer het nie.

Die boek „Begripstoetse vir Standerds 9 en 10" is in die eerste plek eksamengerig: dit wil die leerling oefen om intelligent te antwoord in die eksamen. Die vrae oor die teks is moeilik en hoofsaaklik op die inhoud gerig. Die boek differensieer nie tussen die Standerd 10- en Universiteitstoelatingskursus nie. Maar aangesien die begripstoets ook as differensiasiemiddel gebruik kan word, kom ons tot die gevolgtrekking dat die minder-begaafde leerling die makliker vrae behoort te beantwoord. Omdat die vrae redelik moeilik is, bied hulle aan die skrander leerling die geleentheid om te dink. Trouens, die drie boeke wat in hierdie hoofstuk nagegaan is, maak in mindere of meerdere mate ook voorsiening in die taalkundige leiding van die skrander leerling, wat 'n nuwe rigting in die taalonderwys is in soverre dit die taalboek betref.

Die resultate van die bepalings van die leergange en die vertolking en toepassing daarvan deur die boeke kan in hierdie hoofstuk nie aan die hand van die

vraestelle en rapporte nagegaan word nie. Hierdie twee vul mekaar aan, maar omdat die rapport oor die 1960-eksamen in 1961 eers beskikbaar gestel is, was dit te laat vir gebruik by hierdie proefskrif. Die proefskrif sluit met 1960 af. Toe is die laaste eksamen volgens die bepalinge van die 1945-leergang geskryf. Met 1960 sluit 'n interessante en belangrike tydperk in die ontwikkeling van ons taalonderwys ook af. Van 1961 af word volgens die bepalings van die Gedifferensieerde Leergang geëksamineer.

# Hoofstuk VII

## SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, KRITIESE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 1. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS

#### a. Algemeen

Gedurende die eerste twintig jaar van die bestaan van die Transvaalse Eindsertifikaat is die middelbare onderwys deur vier tipes skole behartig: die gewone middelbare skool, die intermediêre skool, die junior hoërskool en die skoolplaas. Tot 1923 het slegs die gewone middelbare skool werk van middelbare gehalte gedoen, Na 1923 het die ander drie middelbare skole op verskillende tye bygekom. Hierdie skole is ingestel met die doel om uitvoering te gee aan 'n veranderde onderwysbeleid.

Die veranderde beleid was 'n vorm van differensiasie maar anders as wat later daaronder verstaan is. Toe was dit differensiasie na buitetoe, d.w.s. die opvoedingsfasiliteite is na die kind toe gebring. Later is die beleid verander tot differensiasie na binnetoe, d.w.s. die kind is na die opvoedingsfasiliteite toe gebring, en vandag is dit nog so. As gevolg van die beleidsverandering het die voortbestaan van die verskillende skole in die gedrang gekom: die intermediêre skool, junior hoërskool en skoolplaas is afgeskaf, en die gewone middelbare skool is omgevorm tot 'n komprehensiewe skool.

Voor die Tweede Wêreldoorlog was die gewone middelbare skool hoofsaaklik 'n opleidingskool vir die universiteit. Die skoolbevolking was betreklik homogeen en ook van bogemiddelde verstandsvermoë. Die kursus het hoofsaaklik uit universiteitstoelatingsvakke bestaan. As gevolg van die beleidsverandering na die Oorlog het dié skool die karakter van 'n volkskool aangeneem; dit wou sover as moontlik voorsien in al die opvoedkundige behoeftes van 'n heterogene groep leerlinge.

Omdat die skool leerlinge van betreklik heterogene aard saamtrek, het die geleentheid om doeltreffender te differensieer beter geword. By die beplanning van die kursusse word tussen drie groepe leerlinge onderskei: leerlinge wat 'n standerd 8-kursus behoort te volg, leerlinge wat 'n standerd 10-kursus behoort te volg en leerlinge wat 'n universiteitstoelatingskursus behoort te volg.

As uitvloeisel van die beleid is die hele middelbare opvoedingsprogram verander en heraangepas. Die beleid het dus die inhoud van die program verander, en meer spesifiek die onderrig van die vak Afrikaans.

b. Die leergange

Die leergange wat tot 1957 vir Afrikaans gebruik is, het nie aan die vereistes wat vir gedifferensieerde onderwys gestel is, beantwoord nie. Daarom was dit nodig om hulle te wysig. Dit het uitgeloop op die Gedifferensieerde Leergang, wat van 1958 af vir Afrikaans gebruik word. Hierdie leergang is in sy wese 'n

verandering op die bestaandes. Deur die verskillende leergange met mekaar te vergelyk, kan die wysigings wat aangebring is duidelik aangetoon word:

Tot 1920 het die Kaapse Matriek toelating tot die universiteit gebied. Van 1921 tot 1960 was die Transvaalse Eindeksamen die enigste openbare eksamen wat toelating tot die universiteit gebied het. Naas dié eksamen was daar nog twee, naamlik die Trap I, wat tot 1931 as toelating tot die Trap II gedien het, en die Juniorsertifikaat, wat in 1933 ingestel en in 1951 finaal afgeskaf is, wat die middelbare onderwys help reël het. Die Juniorsertifikaat is as vereiste vir toelating tot Vorm IV gestel, en dit het verder gedien as sertifisering van die skoolverlaters aan die end van Vorm III. Van 1961 af word twee sertifikate by voltooiing van die middelbare kursus uitgereik, een vir toelating tot die universiteit en een vir afslegging van die Eindeksamen. Die sertifikate word uitgereik op grond van welslae behaal in die eksamen op die Gedifferensieerde Leergang. Die leerlinge wat die Standerd 8-kursus volg, neem nie aan die end van die kursus aan 'n openbare eksamen deel nie.

Van die leergange wat vir Afrikaans gebruik is, het slegs drie, naamlik die leergang vir die Trap II-eksamen, die leergang van 1945 en die Gedifferensieerde Leergang van 1958, die ontwikkeling van die taalonderwys bepaal. Tot 1937 het die Trap II die taalonderwys volgens die benadering van die ou Kaapse Matriekulasie gereël. Daardie eksamen was die enigste standaard indien 'n leerling deur studie-êrens wou kom.

Die noodsaaklikheid van die eksamen het die inhoud van die onderwys beheers. Wat die taalonderwys betref, is nie onderskeid gemaak tussen die inhoud van Hollands en Engels nie. Die leerstof was vir die twee dieselfde, en dit was op studie van die taal as vak gerig. As leerstof is drie vorme: stelwerk, stylwerk en grammatika, gebruik. Geen doel is gestel nie en geen metode van aanbieding is voorgeskryf of aan die hand gedoen nie.

Die leergang vir die Trap II-eksamen het volgens ou Matrikulasiemodel gebou. 'n Noukeurige vergelyking van die twee bring aan die lig dat daar slegs geringe verskille tussen hulle was. Die enigste verskille was dat die medium by die Trap II Afrikaans was, die stof ietwat anders gerangkik is, en „die brief" van letterkundige aard was.

Die Trap II-leergang is tot 1938 gebruik. Dié jaar is die leergang verruim deur uitbreiding van die leerstof. Die stof wat bygekom het, het tekens van verandering in die taalopvatting ingehou. Tot op daardie stadium het die taalonderwys bestaan uit studie van slegs enkele aspekte van die taal, waaronder die grammatika as die belangrikste beskou is. Die grammatika het bestaan hoofsaaklik uit kennis van die hoofreëls daarvan, betekenisverklaring van woorde deur middel van sinne, sinsontleding, direkte en indirekte rede, uittreksel, parafrase, styl, stylfigure, prosodie en die skryf van die persoonlike brief.

Die leergange vir die standerds 7 en 8 het

onder invloed van die Trap II gestaan. Hierdie leergange was vir sowel Engels as Afrikaans bedoel, en hulle het voorsiening gemaak vir lees, diktee, resitasie, stelwerk en spraakkuns. In verband met die spraakkuns is nie besonderhede gegee nie. As egter in aanmerking geneem word dat sinonieme, teenstellings, vergelykings, idiome en die „sin' reeds onder die ander opskrifte van die leergang genoem is, kon onder „spraakkuns" slegs die leer omtrent die woordsoorte verstaan word. In ooreenstemming met die Trap II het hierdie twee leergange nie van geformuleerde doelstelling(s) uitgegaan of enige metode van aanbieding aan die hand gedoen nie.

Die leergang van 1938 het verandering in die taalopvatting gebring. In die eerste plek is „Afrikaans" as term gebruik, wat op sigself presisering was. In die tweede plek is „klankleer" by die bestaande stof gevoeg en verder as uitgangspunt by die taalwerk gestel. In die derde plek is nadruk op die betekenis van styloefeninge gelê, en in hierdie verband is die gebruik van die sin beklemtoon. In die vierde plek is „historiese taalkennis" bygevoeg. Hierdie vierledige uitbreiding dui daarop dat: taal as klankverskynsel gesien is; die sin as taaleenheid beskou is; stel- en stylvorme beoefen en bestudeer moes word, en historiese taalkennis noodsaaklik beskou is.

In die 1945-leergang het die wysigings wat 1938 aangebring is, bestendiging gekry. Hierdie leergang was na inhoud en strekking anders as die bestaandes. Met die oog op die Eindeksamen is die terrein vir die

taalstudie in drie selfstandige vraestelle, naamlik Taal, Letterkunde en Stelwerk, ingedeel. Die Taalvraestel het die begripstoets en die ~~meer~~ formele taalwerk as terrein gehad[1]. Aan die eersgenoemde is sowat 50 persent van die waarde van die vraestel toegeken. Verder is dit as verpligte vraag voorgeskryf, en dit moes ook as uitgangspunt by die inhoud van die vraestel dien. Op die wyse is probeer om die nadruk wat op slegs die kennis van die formele grammatika gelê het, ook op die ander aspekte van toepassing te maak.

Uitgaande van die opvatting dat taal uiting van die menslike gees is, is 'n wyer terrein vir die taalstudie voorgeskryf, naamlik klankleer, spelling, leestekens, assimilasie, analogie, die opkoms en ontwikkeling van Afrikaans as skryftaal en as medium van kultuur, standaardtaal, dialek, vreemde elemente in die taal, stylfigure en vertroudheid met die grammatikale en taalkundige terminologie van die historiese taal.

In sy geheel beskou, het die 1945-leergang groot verandering in die taalonderwys beoog: die inhoud wat bestudeer moes word, is uitgebrei en die metode is gewysig. Die formele grammatika is nie so sterk as vroeër beklemtoon nie, en wat in verband daarmee geleer moes word, moes in die taal gebruik kon word. Verder is met die begripstoets ook probeer om die grammatika volgens die funksie wat dit in

---

1) Die ander twee vraestelle, „Opstel en Brief" „~~Taal~~" en „Letterkunde", val buite die terrein van hierdie proefskrif.

die lewende taal verrig, te bestudeer.

Die wyse waarvolgens die stof 1954 ingerig en saamgevat is, stem ooreen met die beleid van die Onderwysdepartement om die hele middelbare taalkursus, van standerd 6 tot 10, deurlopend te reël. Vir die standerd 10 het dit so gebly tot 1960. Vir die ander standerds is dit van 1958 af verander. Dié jaar het die Gedifferensieerde Leergang in die sesde en sewende standerd in toepassing gekom: drie leergange is vir die drie kursusse, naamlik A, B en C, binne dieselfde standerd ingestel. 1959 is die agste standerd bygevoeg en 1960 die negende. Vir hierdie standerd is twee leergange ingerig. 1960 was ook die laaste jaar wat volgens die 1945-leergang eksamen geskryf is; van 1961 af word dit volgens die Gedifferensieerde Leergang gedoen.

c. Die taalboeke

Tot 1937 het die taalboeke hoofsaaklik op kennis van die grammatika toegespits. Die boeke was ook die vernaamste vertolkers van die leergang. Waar die leergang die voorgeskrewe stof slegs in breë trekke aangedui het, het die boeke daardie stof na die letter van die leergang, en volgens die tradisionele benadering daarvan, uitgewerk en aangebied. Die woordsoortleer, sinsleer, idiomatiek, spelling en prosodie was die belangrikste.

'n Ontleding van die doelstellings wat deur die boeke nagestreef is, bring aan die lig dat daar onsekerheid bestaan het oor wat 'n taalboek behoort te beoog: „Afrikaanse Grammatika" (1921) deur Botha en Burger moes onder andere dien as handleiding vir sowel die

onderwyser as die leerling; „Afrikaanse Spraakkuns" (1923) deur Van Oostrum en Kritzinger het op die oog gehad om die teorie van die taal by die behoeftes van Afrikaans aan te pas; „Afrikaanse Spraakkuns" (1924) deur Bouman en Pienaar het nie doelstellings gegee nie, maar uit die Voorwoord kan afgelei word dat die skrywers die leerling wou lei tot nadenke oor die werksaamheid van sy gees, wat vir daardie tyd 'n verligte beskouing was, en „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" (1925) deur P.J. Hoogenhout en M.O. Botha is op spesiale versoek van die skole geskryf. Dit is gedoen omdat die bestaande boeke nie aan die taalvereistes van die leerlinge in die laer standerds voldoen het nie.

Die uiteenlopende opvattings omtrent wat 'n taalboek behoort aan te bied, blyk verder uit die titels wat gekies is: Die volgende is alles gebruik: „'Afrikaanse' Grammatika", „'Praktiese' Grammatika", „'Afrikaanse' Spraakkuns", „'Taal' en 'Styl'", weer eens „'Afrikaanse' Spraakkuns" en nog 'n keer „'Praktiese 'Afrikaanse' Grammatika". Behalwe „Taal en Styl" het almal „grammatika" gebruik. En die adjektief wat hierby gebruik is, het nie by al die boeke dieselfde funksie vervul nie. Nietemin het almal die klassisistiese opvatting gehuldig, wat daarop neergekom het dat die taal deur middel van die grammatika uit 'n boek geleer en bemeester word. Toe Afrikaans sy beslag as moedertaal op die middelbare skool moes kry, is dit volgens hierdie beskouing aan die leerlinge onderrig.

As in aanmerking geneem word dat die leiding

wat van die leergang uitgegaan het, uiters skraal was, is dit logies dat die onderwyser hom vir verdere leiding tot die boek sou wend. Op die wyse het die boek sy houvas op die taalonderwys gekry en dit teksgebonde gemaak. En die stof wat gebruik is, het oorspronklik nie uit Afrikaans ontstaan nie; dit was ook nie vir Afrikaans bedoel nie maar daarby aangepas. Die boeke wat vir Afrikaans gebruik is, was, wat die keuse en benadering van die stof betref, dieselfde as die wat tot 1920 vir die onderrig van Hollands en Engels gebruik is. As voorbeelde dien die boeke deur Kuipers, Den Hertog, Terweij, Van Gelderen, Hoogeveen, Ellfers, Stucki, Van Rijn en Van Oostrum[1]. Hierdie boeke het van die klassieke opvatting uitgegaan en gevolglik die taalonderwys vir die Kaapse Matrikulasie in dieselfde rigting gestuur. Toe die Transvaalse Eindsertifikaat in 1920 ingestel is, het die taalonderwys by dié opvatting aangesluit en dit in die Transvaalse skole ingedra.

As afwyking van die opvatting dat die grammatika die belangrikste in verband met die taalonderwys is, dien „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" (1925), deur Hoogenhout en Botha. Die boek was 'n ander beskouing toegedaan: verskeie aspekte van die taal is behandel, en veral baie aandag is aan die spreektaal gegee. Dit was die eerste poging deur 'n boek om die taalonderwys vir die laer standerds uit 'n ander hoek te benader. Die motief hieragter was die versoek van die skole. Hulle het naamlik bevind dat die bestaande

---

1) Vergelyk: Hoofstuk II, par. 2b, 37-38.

boeke nie aan die taaleise van die leerlinge in die laer standerds beantwoord nie, daarom het hulle Hoogenhout en Botha versoek om 'n boek te skryf wat in die behoefte voorsien. Omdat „Taal en Styl" slegs deur leerlinge van die laer standerds gebruik is, is die invloed wat daarvan uitgegaan het, nie in die hoër standerds verder gevoer nie.

„Nuwe Afrikaanse Grammatika" (1931) het nuwe verwagtinge gewek. As die inhoud egter noukeurig nagegaan word, is die bevinding dat aan die verwagtinge nie voldoen is nie. Die enigste afleiding wat in verband met die keuse van die besondere titel gemaak kan word, is dat die gedagte van vernuwing inslag gevind het en dat die skrywer daardeur geïnspireer is om in die nuwe rigting te dink. Die skema, inhoud en metode wat gevolg is, toon nie verandering op die bestaande boeke nie.

Teen die end van die dertigerjare is probeer om van die boektaaltradisie weg te kom. Die eerste wat laat insien het dat die vrugbaarste terrein van moedertaalstudie die verowering van die taalskat in sy ryke verskeidenheid is en nie die herleiding tot lewelose en wetmatige patrone nie, is C.P. van der Merwe, met „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" (1940). Dit was 'n eenboekpoging waarin probeer is om die middelbare taalkursus van al vier die provinsies aan te bied. Die boek behandel verskeie aspekte, waaronder ook die grammatika. Met die skema is gepoog om van die bestaande metode weg te kom. Die skrywer het hom dit ten doel gestel om die leerling tot wyer begrip van die taal te lei as wat algemeen onder „grammatika"

verstaan is. Daarom het hy probeer verband hou met die praktiese taalgebruik en wegkom van die memoriseer van taalreëls, voorbeelde en uitsonderings.

Die feit dat met een boek probeer voorsien is in die taalkundige leiding van die leerlinge van al vier die provinsies, het daartoe gelei dat die leerstof nie so wyd uitgewerk is dat in die doelstelling geslaag kon word nie. Omdat die lewende taal as grondslag van die taalonderrig geneem is, is die stof wat gebruik is te beknop aangebied. Desnieteenstaande het die skrywer daarin geslaag om die fondament te lê vir „Afrikaans as Eerste Taal", wat hy sowat tien jaar later geskryf het.

Dieselfde benadering wat in „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" (1940) na vore gekom het, is ook deur „Oefeninge en Taalwerk", „Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge" en „Nuwe Taalboek" gevolg. In die betiteling van al drie die boeke is die term „grammatika" vermy. In die plek van „grammatika" is terme gebruik wat die taalstudie oor wyer terrein aandui.

Maar tot 1944 was die nuwe tendense nog net beloftes van verandering in die taalonderwys. In die praktyk het daar niks van tereggekom nie. Slegs twee van die vyf boeke, naamlik „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" en „Oefeninge en Taalwerk", het die hele middelbare taalkursus probeer aanbied; die ander het hulle by die junior standerds bepaal. Daarby kom nog dat die bestaande boeke in gebruik gebly het, en hulle het verhinder dat die invloed van die nuweres posvat. Die ou boeke was op die leergang vir die Trap II-eksamen gebaseer. Die enigste betekenis van die nuwe

boeke was daarin geleë dat hulle die taal in ooreenstemming met die 1938-leergang benader het, maar ook hierdie leergang is deur die Trap II oorheers.

Gedurende die veertigerjare is die veranderings wat teen die end van die vorige dekade merkbaar geword het, verder gevoer en in die praktyk toegepas. Hierin het „Ken en Kan" die betekenisvolste bydrae gelewer. Die boek het van die taalbehoefte van die kind uitgegaan en verder die terrein vir taalstudie uitgebrei. Volgens die inhoud en benadering het die skrywers op algehele wyse gebreek met die ou gebruik. En dit geld die hele reeks, wat in wese „studie"-boeke was, nie „leer"-boeke nie. Vir die taalonderrig gedurende die veertigerjare was die verandering so drasties dat dit die ondergang van die boek bewerkstellig het.

Die beginsels om die lewende taal as uitgangspunt te neem en om die leerlinge tot belangstelling en deelname in die taalstudie te prikkel, is naas „Ken en Kan" ook deur „Afrikaanse Spraakkuns" (1944)[1] en „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende Leerlinge" (1945)[2] in toepassing gebring. Wat die laasgenoemde betref, is dit egter duidelik dat, trots die aanspraak van 'n nuwe skema, die gebruiklike indeling gevolg is. Die grammatika dek die volle leer van die woordsoorte en beslaan ook die grootste gedeelte van die boek, soos die tradisie was. Ter verantwoording hiervoor voer die skrywer onder andere

---

1) Bouman, A.C. en Pienaar, E.C.
2) Barnes, A.S.V.

dat hy moes waak teen te drastiese wegswaai van die ou opvatting. Volgens hom sou die skole vir so 'n stap nie te vinde wees nie.

Getoets aan die leergang en aan die bevindings van die eksaminatore, kom dit aan die lig dat al drie die boeke die begripstoets verwaarloos het. Maar dit geld „Ken en Kan" in groter mate as die ander twee. „Ken en Kan" was spesiaal op die Transvaalse leergang ingestel. Wat die begripstoets betref, het die skole gevolglik nie leiding van 'n boek ontvang nie.

Die boeke wat gedurende die vyftigerjare gebruik is, het die rigting wat deur „Ken en Kan" ingeslaan is, in vaster bane gelei. Hierdie boeke was: „Begripstoetse, Opstelle en Briewe" (1950) 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 e.a.; „Afronding, Taaloefeninge 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 e.a.; „Moderne Afrikaanse Taalstudie, Deel I en II" (1955) deur Anna M. Uys en Meyer de Villiers; en „Ons Moedertaal" (1957) deur C.P. van der Merwe e.a.

Hierdie boeke bied getrouer vertolking van die strekking van die leergang as die wat gedurende die veertigerjare gebruik is; hulle gee 'n beter deursnee van die taalrykdom en beklemtoon verder die noodsaaklikheid van begrip by die taalstudie. Die skema en behandeling van die stof is so dat koördinasie tussen die

taalvorme kan plaasvind. Die beskouing is dat al die aspekte één taal is. Hierdie beskouing staan lynreg teenoor die oue, wat daarop neergekom het dat die taal in geïsoleerde kategorieë ingedeel en onderrig behoort te word, met toespitsing op die grammatika.

Omdat die boeke die praktiese hantering van die taal as grondslag aanvaar, het hulle ook 'n ander metode van aanbieding gevolg. Deurgaans is probeer om die taalstudie insiggewend te maak, en in dié verband is van die selfwerksaamheid van die leerling gebruik gemaak. Met die oog hierop is tekste gebruik. Deur middel daarvan is die leerling ~~ge~~probeer lei tot insig in die strukturele samestelling van die taal, en in die verwerwing van kennis omtrent die grondbeginsels van die taal in en om hom, wat verder die begeerte by hom wek om die taal logies, korrek en suiwer te gebruik.

Tot hierdie verdieping in die taalstudie is gekom sowat veertig jaar na die instelling van die Eindsertifikaat (1920). Volgens die ontwikkeling wat die taalonderwys sedert dié datum deurgemaak het, kan die boeke in vyf groepe ingedeel word:

Die eerste is die boeke wat van 1920 tot 1937 gebruik is. Hierdie boeke het die taalonderwys tot grammatikaonderwys herlei. Die tweede groep is die boeke wat van 1938 tot 1944 gebruik is; hulle het tekens van verandering in die taalonderwys getoon. Die derde groep is die boeke wat gedurende die res van die veertigerjare gebruik is; hulle het in mindere of meerdere mate weggebreek van die opvatting van die eerste groep en verder die verandering wat die tweede groep

aangedui het, toegepas. Die vierde groep is die boeke wat gedurende die vyftigerjare gebruik is; hierdie boeke het die lewende taal en die selfwerksaamheid van die leerling as grondslag vir doeltreffender taalstudie aanvaar, en die vyfde groep is die boeke wat op die Gedifferensieerde Leergang (1958) gebaseer is, wat begrip van die strukturele samestelling van die taal en die vermoë om die taal mondeling en skriftelik te kan gebruik beklemtoon het.

Twee boeke, altwee reekse, is op die Gedifferensieerde Leergang ingestel. Die boeke probeer die gees van die leergang die klaskamer binnedra. Die skema van die een wat eerste verskyn het, naamlik „Ons Eie Taal", is so dat op praktiese wyse gedifferensieer kan word. Die stof is so ingerig dat koördinasie tussen die vorme kan plaasvind. Die kern is die begripstoets, wat as doseermetode aangewend word. Die metode gaan uit van leesstukke waaroor vrae gestel word. Die vrae is so ingerig dat hulle die leerling lei, prikkel en selfs dwing om self die antwoorde te vind. Verder hou hulle rekening met die bevattingsvermoë van die leerlinge; na die end toe word hulle moeiliker. Op die wyse word vir elke leerling die geleentheid geskep om volgens eie vermoë te presteer. Die grondslag van die middelbare taalkursus word deur die standerd 6-boek gelê. Hierop bou die ander boeke voort. In elkeen word die stof vir die onderskeie kursusse deur middel van differensiasietekens aangedui.

Op die voorpunt van die nuwe opvatting staan „Luister, Lees en Leer", 'n reeks waarin gepoog word om,

soos die skrywers in die Voorwoord by die standerd 6-boek sê: „los te kom van alles wat vandag op die gebied van taalonderwys as verouderd beskou kan word".

In ooreenstemming met die leergangbepaling word in altwee die reekse, naamlik „Ons Eie Taal" en „Luister, Lees en Leer", gedifferensieer. Maar hulle benader differensiasie nie eenders nie: Die eersgenoemde differensieer die stof vir die drie kursusse vooruit, terwyl die laasgenoemde die stof so aanwend dat die leerlinge hulle self in een van die kursusse plaas. Dit geld die standerd 6- en 7-leerlinge. Omdat die stof vir al die leerlinge van dieselfde standerd eenvormig is, kry elkeen die geleentheid om sy taal te ontwikkel tot waartoe hy in staat is.

Die stof is hoofsaaklik op ontwikkeling van die spreektaal gerig. Met die oog hierop is dit so ingerig dat die onderwyser maklik aansluiting by die spreektaal buite die klaskamer kan vind. By die metode van onderrig vorm die begripstoets die kern. Die vrae oor die leesstukke wat gebruik word, is so gestel en ingerig dat die leerling gelei en geprikkel word om self te studeer, en dit weer voer tot ontdekking van die neigings tot reëlmatigheid in die taal. Na ontdekking van die neigings tot reëlmatigheid kan die leerling, indien nodig met behulp van die onderwyser, oorgaan tot formulering van die reël(s). Daarna kan hy in soortgelyke gevalle self deduktief te werk gaan. Die „reël" is dan nie die uitgangspunt nie maar die resultaat waartoe die taalstudie lei.

d. Die vraestelle en die rapporte oor die antwoorde

i) Die vraestelle

Wat die vraestelle betref, is twee sake van belang: eerstens die stof wat gebruik is, en tweedens die wyse waarop ~~plgens~~ die stof benader is.

Ten opsigte van die eersgenoemde toon Tabel IV[1] aan oor watter aspekte die vrae gestel is en hoe die distribusie van die aspekte oor die vraestelle geskied het. Daar was 39 vraestelle. Tot 1945 was die opstel die hoofvraag. Van 1946 af het die opstel 'n selfstandige vraestel geword, en die begripstoets het in die plek daarvan die hoofvraag van die Taalvraestel geword. Van 1947 af is die brief by die opstel gevoeg, en deur dit te doen is die stelwerk van die taalwerk geskei.

In verband met die aspekte wat as „taalwerk" geressorteer het, is die meeste oor die woordsoorte en sintaksis gevra. Oor elkeen is in 29 vraestelle uit 39 gevra. Hieraan te oordeel is die woordsoorte en sintaksis as die belangrikste vorme van die taalwerk beskou. Na die woordsoorte en sintaksis volg woordvorming en woordbetekenis. Oor dié twee is in 23 vraestelle gevra. Dan volg die prosodie in 20 vraestelle, taalgeskiedenis in 17, spelling en begripstoets èlk in 16, idiome en segswyses in 15, parafrase in 13, sinsontleding in 12, taalverskynsels en beeldspraak elk in 11, uittreksel en klankleer elk in 8, betekenisleer en taalsuiwerheid elk in 6, interpunksie in 3, skryf van 'n dialoog in 2 en die omskrywing van letterkundige genres in slegs 1.

---

1) Bladsy 296.

Die distribusie bring aan die lig dat die parafrase tot 1938 die belangrikste aspek was en dat na die datum nie weer 'n vraag daaroor gestel is nie. Hierdie feit val saam met die uitbreiding van die taalleer en die nuwere tendense in die taal volgens die 1938-leergang. Van 1939 af is die betekenisleer, taalgeskiedenis, klankleer en begripstoets bygevoeg. En sedert die toepassing van die begripstoets is oor die parafrase en uittreksel nie weer gevra nie. Hieruit volg dat die eersgenoemde bedoel was om ook die funksie van die laasgenoemde twee te vervul. Wat verder uit die distribusie volg, is dat die spelling na 1938 baie aandag geniet het, naamlik in 15 vraestelle uit die moontlike 19. Behalwe 1937 is van 1921 tot 1938 nie oor die spelling gevra nie.

Saamgevat bring die distribusie drie belangrike sake aan die lig: eerstens dat die leerstof uitgebrei is, tweedens dat die stelwerk en taalwerk gelyktydig met die uitbreiding van die leerstof van mekaar geskei is en derdens dat aksentverskuiwing ten opsigte van die aspekte wat periodiek as die belangrikste by die taalonderwys beskou is, plaasgevind het.

Ten opsigte van die laasgenoemde was die eksaminatore verplig om hulle by die stel van die vrae aan die bepalings van die leergang te hou. Die metode waarvolgens die vrae gestel is, dui egter daarop dat die eksaminatore nie die leergang eenders vertolk het nie: sommige het dit na die letter daarvan vertolk, terwyl ander afgewyk het. Dit het gebeur omdat hulle in taalopvatting van mekaar verskil het. Volgens die aard van die verskil val hulle in drie groepe uiteen: daar is die wat

van 1921 tot 1937 die vrae gestel het: die eerste groep; die wat van 1937 tot 1944 gestel het: die tweede groep, en die wat van 1945 tot 1959 gestel het: die derde groep.

Wat die eerste groep betref, was daar in mindere mate 'n tweeledige neiging by die wat gedurende die twintigerjare die vrae gestel het en die wat dit gedurende die dertigerjare gestel het. Onder die twintigerjariges het T.H. le Roux, Hoogenhout, Boshoff en Kritzinger hulle nie deur die grammatikale strekking van die Trap I laat bind nie. Hulle het probeer om verband te hou met die lewende taal, en hierin was hulle die strekking van die leergang heelwat vooruit. In 1938 het die gewysigde leergang hiervoor voorsiening gemaak. Die wat van 1930 tot 1937 die vrae gestel het, het hulle strenger aan die letter en gees van die leergang gehou en daardeur groter korrelasie met die boeke getoon. Die tweeledige benadering kon op die taalonderwys nie 'n gunstige uitwerking hê nie: gedurende die twintigerjare moes Afrikaans as vak sy beslag op skool kry, en die enigste leiding wat die skool behalwe van die leergang kon kry, was van die boeke en die vrae, in soverre dié met die leergang gekorreleer het.

Die vrae van die tweede groep was op die gewysigde leergang van 1938 gebaseer. Op een uitsondering na het die vrae van hierdie groep dieselfde neiging getoon as die van 1930 tot 1937, naamlik om te toets of die kandidate die reëls in verband met die formele grammatika ken. Die uitsondering wat voorgekom het, was in

verband met die aanwending van die begripstoets in 1938. Toe is die begripstoets as onderdeel van 'n ander vraag gestel; tot 1943 is dit herhaal en 1944, d.w.s. die sesde jaar, is dit naas die opstel en brief as verpligte vraag ~~vraag~~ gestel. In 1945 is dit deur die nuwe leergang as hoofvraag van die Taalvraestel voorgeskryf, en 50 tot 60 punte uit 120 is daarvoor afgesonder. Deur middel van die begripstoets het die Onderwysdepartement die noodsaaklikheid van taalbegrip beklemtoon, en sedert 1945 vorm „begrip" die grondslag van die Taalvraestel.

Die vraestelle van die derde groep (1945-1959) staan in die lig van die nuutingestelde begripstoets en van die strekking van die 1945-leergang. Hierdie leergang verskil baie van die ou Trap II. In 1945 was daar nog nie boeke oor die nuwe leergang beskikbaar nie, met die gevolg dat die skole genoodsaak was om die bestaandes te gebruik. Die implikasie hiervan was dat nie die onderwyser of die eksaminator leiding van 'n boek kon kry by die interpretasie van die nuwe leergang nie; en dit was noodsaaklik, omdat die leergang ingrypende veranderings in sowel die onderwys as die eksamen aangedui het: die stelwerk is van die taalwerk geskei, die begripstoets is ingestel, en daaraan is ook die meeste punte in die vraestel gegee.

Die eerste eksaminator het die leergangindeling gevolg: die vrae is ook in twee afdelings, A en B, ingedeel: afdeling A was die begripstoets en B die formele taalvrae. Die gevolg van hierdie indeling was dat die vraestel na sy voorkoms en inhoud van die voriges verskil het. Op die indeling was die skole

skole nie voorbereid nie. Te oordeel aan die eksamenrapporte was hulle gewoond aan 'n vaste patroon van vrae, gebaseer op die leergang vir die Trap II-eksamen en verder in ooreenstemming met die taalbenadering van die boeke. Die veranderings was te drasties: die leerstof is uitgebrei, die ordening van die stof was vreemd en die lewende taal as uitgangspunt by die stof geneem.

Die indeling wat eksaminator Bingle van die stof gemaak het en die metode waarvolgens hy die vrae gestel het, is, behalwe enkele uitsonderings, ook deur sy opvolgers: Heijl, Langenhoven en Claassen, gedoen. Die eerste uitsondering het gedurende die eksaminatorskap van Heijl (1949-1951) gekom. Hy het die begripstoets elke jaar anders geëvalueer: 1949 was die waarde daarvan 49 persent, 1950 58 persent en 1951 42 persent. As gevolg van die onvaste evaluering kon die skole die waardeverhouding tussen die begripstoets en die meer formele taaldeel nie as leiding gebruik nie, want dit het van die leergangbepaling verskil. In slegs 'n enkele geval het dit met die leergang gekorreleer. As die onbestendige evaluering vergelyk word met die vaste punt wat die vorige eksaminator aan die begripstoets toegeken het, is dit duidelik dat daar onsekerheid ~~rondtasting aan die gang~~ was. Die vorige eksaminator het bevind dat die skole dringende behoefte aan leiding in verband met die begripstoets het. Om in die behoefte te voorsien het hy deur middel van die eksamenrapport leiding probeer gee en verder self 'n begripstoetsoefeningboek saamgestel. Hierdie konstruktiewe werk is nie deur sy opvolger voortgesit nie.

Die tweede uitsondering het gedurende die

eksaminatorskap van Langenhoven (1952-1954) gekom, en dit staan ook met die begripstoets in verband. In dié geval was die evaluering daarvan 40 persent, d.w.s. minder as wat die leergang bepaal het. Maar deur by 40 persent te hou, is 'n vaste waardeverhouding tussen die begripstoets en die ~~meer~~ formele taalvrae gehandhaaf. Dit het die skole gehelp waar hulle onseker was. Verder het Langenhoven besondere aandag aan die spelling gegee: 1954 het spelling selfs die vraestel oorheers.

Die derde wysiging het onder die eksaminatorskap van Claassen (1955-1959) gekom. Hierdie wysiging het twyfel in verband met die begripstoets uit die weg geruim. Claassen het die waarde van die begripstoets op 48 persent gestel en dit so gehou, wat ook in ooreenstemming was met die leergang. Wat die waardeverhouding tussen die begripstoets en die meer formele vrae betref, het daar dus tien jaar na die instelling van die begripstoets eers volle korrelasie tussen die leergang en die vraestel gekom. Van 1945 tot 1955 is na vastigheid gesoek.

Van verdere betekenis vir die doel van hierdie proefskrif is die reaksie wat die skole op die kommentaar oor die eksamenantwoorde getoon het. Ter wille van remediële doeleindes mag die tekortkominge in die eksamenantwoorde nie onbenut gelaat word nie. Die eksaminatore het nie almal hierdie opvoedkundige geleentheid benut nie, as gevolg waarvan twyfel by die skole geskep is in plaas van sekerheid te bring. Die betekenis van die rapporte word in die volgende paragraaf saamgevat.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

Die rapporte is van tweërlei betekenis: In die eerste plek werp dit lig op die leemtes wat in die onderrig aanwesig was en in die tweede plek op die wyse waarvolgens die eksaminatore die leemtes probeer aanvul het.

Oor die tydperk „Formele grammatika" (1920-1937) bestaan slegs die rapport van Boshoff nog[1]. Hiervolgens het die taalonderrig die jaar nie daarin geslaag om by die leerlinge aanvoeling vir die taal te kweek nie. Die onderrig was deur en deur op die letter van die leergang gebaseer, as gevolg waarvan beoefening van die spreektaal verwaarloos is. Die leerlinge is hoofsaaklik in die grammatika onderrig, en die wyse waarop dit geskied het, was „papegaaiagtig"[2]. Volgens die rapport het die taalonderwys nie aan die eise van die taalpraktyk voldoen nie.

Met die aanbreek van die tydperk, „Verruiming van die taalleer as gevolg van nuwere taalinsigte" (1938), het eksaminator Heijl soortgelyke opmerkinge gemaak, maar ook dat die kandidate gebrekkige kennis van alledaagse taalverskynsels openbaar. Dit was vir hom duidelik dat die taal hoofsaaklik uit die boek geleer is — daar was vir hom nie aanduiding van praktiese waarneming van die taal nie. Op hierdie opmerking het die skole die jaar daarna (1939) so drasties gereageer dat die grammatika weer verwaarloos is. Wat dus gebeur het, is dat die skole as ~~gevolg~~ deur ~~van~~ hulle reaksie

---

1) T.O.D.: Eksamenlêer, 1923-rapport.
2) Ibid.

'n ander leemte geskep het.

Tot 1944 was die aard van die tekortkominge min of meer dieselfde: Die vernaamste was dat die klankleer terloops aangepak is, die algemene taalversorging swak was en die vrae oor die begripstoets onbevredigend beantwoord is.

Met die instelling van die nuwe leergang (1945) is die stof in twee afdelings, die begripstoets en die ~~meer~~ formele taalwerk, geskei. Volgens hierdie indeling is die vrae gestel en die kommentaar oor die antwoorde gelewer. Dit het presisering in die hand gewerk; deur die indeling is geleentheid geskep om in elke afdeling oor bepaalde stof te vra en rapport oor die antwoorde te lewer.

Wat die begripstoets betref, het die vernaamste tekortkominge daarin voorgekom dat die kandidate nie in staat was om indringend te lees en te interpreteer nie. Verder was die woordeskat beperk, die sinsbou gebrekkig en die taalversorging deurgaans slordig en hinderlik. Die slotsom van die meeste eksaminatore was dat die skole oor die algemeen die begripstoets afskeep en dat 'n dringende behoefte aan 'n begripstoetsoefeningboek bestaan.

Ten opsigte van die ~~meer~~ formele taalwerk het hulle bevind dat die kandidate swak spel; dat hulle kennis van alledaagse taalverskynsels swak is; en dat hulle antwoorde oor die woordsoorte nie slegs sorg baar nie maar toenemend verswak.

As hierdie opmerkings vergelyk word met die wat tot 1945 gemaak is, kom dit aan die lig dat die

taalonderwys na 1945 nie daarin geslaag het om die reeds aanwesige tekortkominge te bowe te kom nie. Die tekortkominge wat die meeste en ernstigste kommentaar ontlok het, het in verband met die begripstoets en die woordsoorte gestaan.

## 2. KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

a. Die verloop van ons taalwerkonderwys toon ontwikkeling. In die ontwikkelingsgang is vier fases te onderskei. Elke fase begin met 'n leergang. 'n Hele aantal leergange is gebruik, maar slegs vier het die taalonderwys in bepaalde rigtings gestuur. Die eerste fase begin met die instelling van die Trap I- en II-leergang in 1921 en 1922 onderskeidelik en duur tot 1937; die tweede begin met die leergang van 1938 en duur tot 1944; die derde begin met die leergang van 1945 en duur, wat die Eindsertifikaat betref, tot 1960, en die vierde begin met die Gedifferensieerde Leergang van 1958. In hierdie studie word die vier fases „formele grammatika", „verruiming van die taalleer as gevolg van nuwere taalinsigte", „ontwikkeling van die taalbegrip" en „taalwerkonderwys volgens die gedifferensieerde leergange" genoem.

b. Die tempo van ontwikkeling was stadig: die fases het geleidelik die een op die ander oorgegaan. Die verskil in die fases kan slegs op vergelykende basis aangetoon word, d.w.s. deur die hoofkenmerke van die fases met mekaar te vergelyk. Weens die aard van die ontwikkeling staan die kenmerke nie skerp uit nie.

c. Die ontwikkeling openbaar hom in drieërlei opsig: ten opsigte van die doelstelling met die taalonderwys, die leerstof wat gebruik is, en die benadering van die leerstof.

i) Gedurende die tydperk „formele grammatika" (1920-1937) is die taalonderwys deur 'n leergang gereël wat nie van bepaalde doelstellings uitgegaan het nie. Die boeke wat by die leergang gebruik is, het wel van doelstellings uitgegaan, maar dit was van uiteenlopende aard. Die hoofsaak was egter by almal dat die grammatika die belangrikste taalaspek is. Met die oog hierop is op kennis van die woordsoorte en ontleding van die sin toegespits. Die stof is so ingerig dat die twee aspekte die essensiële in die taalonderrig was. By die aanbieding van die stof is hoofsaaklik op kennis van die reëls, voorbeelde en uitsonderinge in verband daarmee klem gelê. Dit was 'n ~~klassieke~~ klassisistiese beginsel wat daarop neergekom het dat die taal vanuit die grammatika geken en bemeester word. En kennis van die grammatika het in hoofsaak bestaan uit kennis van die reëls in verband met die grammatika, nie uit begrip daarvan nie. Uit die aard van die beskouing het die taalonderwys tussen 1920 en 1937 nie verband gehou met die taalbehoefte van die Afrikaanssprekende leerling nie: die grammatika wat hy geleer het, was nie oorspronklik vir Afrikaans bedoel nie maar later daarvoor aangepas. As gevolg daarvan was die taalonderwys nie psigologies en sosiologies gefundeer nie.

ii) Die tydperk „verruiming van die taalleer as gevolg van nuwere taalinsigte" is te kenmerk

aan verruiming van die leerstof en verandering in die benadering van die taal. Die motief agter die verandering was die kind wat in die leerproses uit 'n ander hoek gesien is. Waar die taalonderwys tot 1937 van buite die taalervaring van die kind geskied het, het die taalervaring na 1937 die uitgangspunt geword. In die praktyk het die beskouing van 1945 af, d.w.s. van die begin van die tydperk „ontwikkeling van die taalbegrip", eers in toepassing gekom. Tot 1944 het die invloed van die bestaande boeke die taalonderwys so beheers dat die nuwere opvattings, soos beliggaam in die leergang van 1938 en in die boeke wat daarop ingestel was, nie noemenswaardige invloed op die taalonderwys uitgeoefen nie.

iii) Om weg te kom van die oorheersend grammatikale inslag van die taalonderwys het die Onderwysdepartement in 1945 die begripstoets ingestel. Op daardie stadium was die begripstoets vir eksamengebruik bedoel, en die doel was om vas te stel of die kandidate begryp wat hulle lees en of hulle insig in die strukturele samestelling van die taal het. Terselfdertyd is die betekenis van „stillees" daarmee beklemtoon. In die praktyk het weinig van die doel tereggekom: die skole het die begripstoets terloops behandel, en dit het hulle gedoen omdat die taalboeke wat hulle gebruik het, nie aandag aan die begripstoets gegee het nie. Die boeke was op die leergange van die vier provinsies gebaseer. Die enigste leiding wat die Transvaalse skole tot 1950 in verband met die begripstoets ontvang het, was die sporadiese opmerkings deur die eksaminatore in verband met die

antwoorde. Na 1950 het die skole ook leiding van twee begripstoetsoefeningboeke ontvang. 'n Verdere probleem was vir die skole daarin geleë dat die opmerkings tot 1950 nie sterk leiding gebied het nie. Die gevolg was dat tot aan die end van die veertigerjare op onvaste voet beweeg is. Wat in 1945 met die begripstoets beoog is, is gedurende die vyftigerjare eers daarmee bereik.

iv) Die vierde fase is te kenmerk aan toespitsing op begrip van en uitdrukking in die taal. Om dit te bereik word op tweërlei wyse gedifferensieer: ten opsigte van die leerlinge en die leerstof. Die uitgangspunt is dat leerlinge ten opsigte van aanleg, bekwaamheid en belangstelling onderling van mekaar verskil en dat by die keuse en aanbieding van die stof met die verskille rekening gehou moet word. Om dit prakties uitvoerbaar te maak word die leerlinge op grond van die verskille in drie betreklik homogene groepe ingedeel. Vir elke groep word 'n kursus ingerig, ook ten opsigte van die taal. Die doel is om slegs stof te gebruik wat aan die taaleise van die betrokke groep leerlinge beantwoord. By die inrigting van die stof word die lewende taal as uitgangspunt geneem, en by die aanbieding word daarna gestreef om die leerling die stof te laat begryp. Die kennis wat hy opdoen, moet hom in staat stel om die taal ook beter te beheer, mondeling sowel as skriftelik.

d. Die bepalings en byskrifte van die Gedifferensieerde Leergang, naamlik dat die begripstoets as selfstandige studieprogram behandel moet word; dit die vernaamste vraag van die vraestel oor Taal moet wees; dit

sowat 50 persent van die vraestel moet tel; die lewende taal as uitgangspunt moet dien; die induktiewe metode gevolg moet word en die onderrig funksioneel moet wees, met nog die getroue vertolking van dit alles deur die boeke, het ons taalonderwys op 'n stadium te staan gebring waar dit presies die teenoorgestelde is van wat dit by die instelling van die Transvaalse Eindsertifikaat in 1920 was. Toe was blote kennis van die grammatika die uitgangspunt en hoofsaak; nou (1962) is dit die resultaat waartoe die taalonderwys moet lei en één van die aspekte van die taal. Die twee beskouings, die oue en die nuwe, staan soos twee pole tenoor mekaar: die eersgenoemde gefundeer op die leergang vir die Trap II-eksamen en die laasgenoemde op die leergang vir gedifferensieerde onderwys.

e. Tussen die pole lê die oorgangsfases, te onderskei aan die doelstelling(s), stof en aanbieding. Wat op elk van die terreine gebeur het, word in die paragraaf „samevatting van bevindings en kritiese gevolgtrekkings" van elke hoofstuk gegee. Die veranderinge was nie van so 'n aard dat dit die onderrig drasties vernuut het nie; dit het geleidelik geskied. Ware vernuwing kom daarop neer dat alles wat tot op 'n bepaalde stadium in verband met die taalonderwys gebruik is, oorboord gegooi en deur nuwes vervang is. Dit het nie gebeur nie. Wat bestaan het en gebruik is, is gewysig en aangevul. Algehele vernuwing in die taalonderwys lê ook nie in die aard van die stof of in die metode nie maar in die mens aan wie die taal verbonde is, en

met hom kan nie eksperimente gewaag word nie. Daarom is die klassieke vorme behou: hulle het hulle deugdelikheid bewys; terwyl dit die nuwes nog te doen staan.

f. Die boeke het die tempo van ontwikkeling beinvloed: Gedurende die veertigerjare was die boekinvloed so sterk dat sekere bepalinge van die 1938- en 1945-leergang gedurende die vyftigerjare eers in toepassing gekom het, onder andere die in verband met die begripstoets en taalgeskiedenis. Aan die twee het die boeke nie aandag geskenk nie en gevolglik die skole ook nie. Die skole het hulle op die boeke verlaat, en waar dié gefaal het, het dit die skole ook oorgekom.

g. Die swak antwoorde het die meeste by die begripstoets, spelling, leestekengebruik, alledaagse taalverskynsels en woordsoorte voorgekom. Hieronder was die oor die begripstoets en die woordsoorte weer die swakstes.

h. Tot 1954 was die inhoud van die meeste rapporte van veralgemenende aard. Die vernaamste tekortkominge is slegs in breë trekke aangedui, terwyl antwoorde van hoogstaande gehalte nie melding van gemaak is nie. Die aard van die tekortkominge is nie aangedui nie. Die gevolg was dat dieselfde tipe fout herhaal is en die eksaminator telkens die aandag daarop moes vestig. Na 1954 het hierin verandering gekom: deur middel van voorbeelde is bepaalde foute aangedui, en dit is opgevolg deur remediërende aanbevelings. Verder is na vrae waaroor antwoorde van hoogstaande gehalte gegee is, verwys. Die metode

was vir die skole baie werd, want daardeur het hulle leiding ontvang waar hulle onseker was. Die feit dat die eksaminator nie nodig gehad het om dieselfde opmerking te herhaal nie, bewys dat die skole positief op die wenke gereageer het. Maar die positiewe reaksie het na 1955 eers gekom, en tot op daardie stadium het die eksaminatore die remediërende geleentheid deur die vingers laat glip.

i) Volgens die huidige[1)] toepassing van differensiasie word in die Afrikaans nie volgens wetenskaplike standaarde gedifferensieer nie: Om leerlinge aan die begin van die middelbare taalkursus in bepaalde groepe in te deel met die doel om sekeres deur middel van verdunde leerstof hulle taalontwikkeling te laat ontvang beantwoord nie aan psigologiese en opvoedkundige maatstawe nie. Stof wat vir die doel gebruik word, is nie geskik om die taalvermoë van elke leerling na die eise van sy taal te ontwikkel nie. Prinsipieel kom dit op dieselfde neer as wat gedurende die tydperk „formele grammatika" gedoen is. Toe is die stof ook van buite die taaleise van die leerling aan hom onderrig, ongeag sy begrip daarvan. Tans word so streng rekening gehou met die moontlike onvermoë van die leerling om te kan begryp dat die stof wat dikwels gebruik word, die gevaar loop om nie die nodige skoling aan die denke te bied nie. Deur op die wyse te differensieer word oorversigtig te werk gegaan: Volgens die rapporte is dit duidelik dat

---

1) 1962.

die skole oor die algemeen bepaalde aspekte van die taal verwaarloos het, en nie dat bepaalde leerlinge oor die algemeen vrae oor sekere aspekte nie kon beantwoord nie. Hieruit volg dat die stof wat gebruik is, nie deurgaans vir die leerlinge te moeilik was nie.

Ter wille van hulle taalontwikkeling is dit nodig dat al die leerlinge wat die volle kursus volg dieselfde stof gebruik. Elkeen vorder egter daarmee slegs sover as sy taalvermoë hom dit toelaat. Leerlinge wat nie verder as standerd 8 leer nie, kan ander stof gebruik. Die lewenspraktyk waarmee hulle gouer in aanraking sal kom as die ander leerlinge, sal dit van hulle vereis. Dit beteken dat vir die taalleer twee leergange in plaas van die huidige drie gevolg behoort te word: een deur die leerlinge wat die hele middelbare kursus deurloop, en een deur die wat slegs tot standerd 8 leer.

Die aard van die twee kursusse behoort te verskil: Die een vir die hele middelbare taalkursus moet voorsiening maak vir 'n betroubare beeld van die taal as geheel. Dit moet uitgaan van sowel die gesproke as die geskrewe taal. Die leerling moet die noodsaaklikheid van hantering van altwee die vorme insien en hom deur belangstellende studie in die taal verdiep. Die stof wat gebruik word, berus op 'n grondslag wat verder strek as die Eindsertifikaat. Die beroepswêreld stel sy eise aan die middelbare kursus, daarom moet in die kursus daarmee rekening gehou word. Die lewenspraktyk verg van elke matrikulant insig in en beheer oor sy taal.

Die leergang vir die leerlinge wat die skool aan die einde van die standerd 8-jaar verlaat, bevat hoofsaaklik stof oor praktiese hantering van die taal en nie soseer oor insig in die strukturele samestelling daarvan nie. Hierdie leerlinge besoek die middelbare skool in die eerste plek omdat hulle deur die Onderwysdepartement daartoe verplig word. Na voltooiing van die standerd 8-kursus gaan hulle gewoonlik werk of 'n beroepskursus volg. Daarom moet hulle taalkursus meer prakties as akademies gerig wees. Die klem val hier eerstens op die mondelinge en daarna op die skriftelike gebruik van die taal. Wat dié leerlinge in verband met die taalstruktuur leer, behoort op die bruikbaarheid daarvan te slaan.

## 3. AANBEVELINGS

### a. Die leergang

Met erkentlikheid teenoor alles wat met behulp van die leergange, taalboeke, vraestelle en rapporte in die taalonderwys bereik is, rig ons nou self twee leergange in. Dit word egter duidelik gestel dat hierdie leergange vir die „taaldeel" van Afrikaans bedoel is. Verder is dit ook nie die bedoeling om die stof wat gebruik word, as absoluut losstaande van die ander dele, waaronder die stelwerk, mondelinge werk en taalwerk, te beskou en te behandel nie; inteendeel, waar moontlik moet dit in koördinasie daarmee gedoen word.

Waar die stof, sowel as die ordening daarvan, op die oog het om die leerling te leer, selfs te dwing,

om te dink, is dit nodig dat al die leerlinge wat die volle middelbare taalkursus volg, dit gebruik. In die eerste plek het hulle eie denkontwikkeling dit nodig, en in die tweede plek sal die lewenspraktyk dit later van hulle verg. Daarom word nie ten opsigte van die stof nie, maar ten opsigte van die aanbieding en eksaminering gedifferensieer. Differensiasie vind dus plaas, maar anders as wat tans[1] gedoen word:

In die eerste plek geskied differensiasie deur middel van die metode, en hier is dit die taak van die onderwyser. As hy deur die induktiewe metode beter resultate by veral die swakker leerlinge bereik as deur die deduktiewe, behoort hy induktief te werk te gaan. Indien wenslik kan hy dit andersom doen, of selfs die twee wissel. Die metode wat hy gebruik, word bepaal deur die bevattingsvermoë van die leerlinge.

In die tweede plek stel dieselfde eksaminator twee vraestelle van nie-gelyke gehalte: die een bedoel as toelating tot die Universiteit en die ander nie. Op die wyse kan doeltreffend deur middel van eksamenvrae gedifferensieer word. Elke leerling beantwoord die vraestel wat by sy kursus pas, d.w.s. Universiteitstoelating of Eindsertifikaat. Tot op die stadium dat die eksamen plaasvind, gebruik al die leerlinge dieselfde stof.

En by die benadering van die stof sluit ons aan by „Funksionele Taalonderrig" volgens professor H. Venter[2]. Volgens die Gedifferensieerde Leergang

---

1) 1962.
2) Vergelyk: Hoofstuk I, par. 2 a), iv), 12-14.

moet die onderrig funksioneel wees, maar daar word nie gesê wat daaronder verstaan word nie. Hieroor gee Venter duidelikheid. Verder: Met hierdie navorsing het dit aan die lig gekom dat die onderrig in verband met die woordsoorte nie in die verlede daarin geslaag het om by die meeste leerlinge duidelike begrip van die funksionering van die woordsoorte tuis te bring nie. Omdat die onderrig hoofsaaklik volgens die klassieke beskouing geskied het, beveel ons aan dat dit voortaan volgens die beskouing van Venter gedoen word. Op grond van hulle funksie by die taalmaker[1] onderskei hy die volgende soorte: (1) saakwoorde („selfstandige naamwoorde"), (2) funksiewoorde („werkwoorde"), (3) hoedanigheidswoorde („byvoeglike naamwoorde"), (4) omstandigheidswoorde („bywoorde"), (5) individualiseringswoorde („lidwoorde"), (6) getalswoorde („telwoorde"), (7) verhoudingswoorde („voorsetsels"), (8) verbandswoorde („groepwoorde"), (9) persoonswoorde („voornaamwoorde") en (10) emosie- of ontladingswoorde („tussenwerpsels")[2].

Om die bestaande terme deur die nuwes te mag vervang, is dit nodig dat die Onderwysdepartement daartoe opdrag gee. Voorasnog word met die bestaande terme in die volgende leergange voortgegaan. Eerste word die leergang vir die „taalleer" van die volle middelbare taalkursus gegee en dan die wat net tot Standerd 8 gaan.

---

1) Venter, H.: „Funksionele Taalonderrig" VII. In: Onderwysblad, Julie 1963, 143.
2) Ibid., - VIII, Augustus 1963, 190.

## Leergang vir Afrikaans (Moedertaal), „Taalleer", Standerds 6 tot 10

(Vir gebruik deur leerlinge wat die volle middelbare taalkursus volg).

### Standerd 6

1. Die Sin[1)]

Die bou van die sin: oefeninge in die maak van sinne; sinne met bepaalde woorde w.o. voegwoorde; verbinding van enkelvoudige tot samegestelde sinne. Die oefeninge moet mondeling en skriftelik wees.

2. Klankleer (elementêr)

Benoeming van die spraakorgane; vokale en konsonante; oop en geslote lettergrepe: spelreëls; inleiding in die gebruik van die „Afrikaanse Woordelys en Spelreëls"; gebruik van die algemeenste afkortings, vir sover dit van standerd 6 verwag kan word.

3. Woordsoorte[2)]

Die leerlinge leer dat daar verskillende soorte woorde in 'n taal is en dat hulle met bepaalde name aangedui kan word. Van die tien algemeen bekende woordsoorte moet die volgende benoem kan word: s.nw., b.nw., vnw., ww. en voegw.; verbuiging en vervoeging vir sover

---

1) In standerd 6 is die „baan"-indeling nog betreklik onvas. Leerlinge wat nie verder as standerd 8 leer nie maak nie 'n studie van die woordsoorte nie. Hulle kry egter baie oefeninge in die maak van sinne. Dit is dus wenslik dat almal in die standerd 6-jaar met die „sin" begin.

2) Met hierdie navorsing het dit aan die lig gekom dat die vrae oor die woordsoorte deurgaans swak beantwoord is. Ter verbetering daarvan word die woordsoorte nou uitmekaar behandel. Deur dit te doen sal daar meer tyd vir grondige behandeling en besinking wees en gevolglik minder verwarring.

die onderwyser dit noodsaaklik ag.

L.W. Die woordsoorte kan maklik verwar word, daarom staan die bw., lidw., voors., telw. en tw. oor vir standerd 7. Die b.nw. en bw. is vir die leerlinge moeilik skeibaar, en in minder mate ook die voors. en voegw.. Ter wille van die nodige besinking word hulle wyd uitmekaar behandel.

4. Sinsontleding

Die enkelvoudige sin: onderwerp, gesegde en voorwerp.

5. Betekenisleer

Sinonieme, antonieme, idiome.

Standerd 7

1. Klankleer

Hersiening van die standerd 6-werk; tweeklanke; ronding en ontronding, met die oog op uitspraak; spelreëls: elementêre kennis van die vernaamste spelreëls volgens die „Afrikaanse Woordelys en Spelreëls"; oefening in die hantering van die Woordelys; afkortings.

2. Woordsoorte

Hersiening van die standerd 6-werk; bw., voors., lidw., telw. en tw.; verbuiging: die s.nw. t.o.v. getal, verkleining en geslag en die b.nw. t.o.v. attributiewe en oordragtelike gebruik en ~~by~~ trappe van vergelyking; die lidw. t.o.v. ou verboë vorme wat in vaste

verbindinge voortbestaan, bv.: wat de drommel; vervoeging van die ww. om die drie basiese tye uit te druk, en trappe van vergelyking by die bw..

3. Sinsontleding

Die enkelvoudige sin: hersiening van die standerd 6-werk; bepalinge en aanvullings van die gesegde; uitbreiding van die enkelvoudige sin tot samegestelde met byvoeglike en/of bywoordelike bysinne.

4. Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat

Hersiening van die standerd 6-werk, maar van meer gevorderde gehalte; afleiding. Oefeninge word hoofsaaklik mondeling gedoen.

5. Betekenisleer

Hersiening van die standerd 6-werk, maar van meer gevorderde gehalte; homonieme; woordbesparing (een woord in plaas van 'n omskrywing); gevoelswaarde. Oefeninge word hoofsaaklik mondeling gedoen.

## Standerd 8

1. Klankleer

Hersiening van die standerd 7-werk: die wyse waarop spraakklanke voortgebring word; spelling: die spelreëls volgens die „Afrikaanse Woordelys en Spelreëls"; afkortings: skriftelike oefeninge; die gebruik van die „Verklarende Afrikaanse Woordeboek", en van die „Woordeboek van die Afrikaanse Taal" (W.A.T.).

2. Woordsoorte

a) Onderafdelings - die selfstandige naamwoord: eiename, soortname, versamelname, stofname en afgetrokke name; voornaamwoorde: persoonlike, onpersoonlike, besitlike, betreklike, wederkerige, wederkerende, onbepaalde en aanwysende; lidwoorde: bepaalde en onbepaalde; telwoorde: hooftelwoorde, onbepaalde hooftelwoorde, rang- en onbepaalde rangtelwoorde, breuke; werkwoorde: selfstandige, hulp- en koppelwerkwoorde; bywoorde: plek, tyd, wyse, graad, modaliteit; voegwoorde: neweskikkend, voegwoordelik, onderskikkend.

b) Verbuiging en vervoeging: meer gevorderde werk as vir die standerd 7.

c) Funksiewisseling by die verskillende woordsoorte.

3. Sinsontleding

Die samegestelde en die veelvoudige sin: hoofsin(ne), byvoeglike en bywoordelike bysinne.

4. Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat

Hersiening van die standerd 7-werk maar op meer gevorderde vlak; samekoppeling, samestellende afleiding.

5. Betekenisleer

Hersiening van die standerd 7-werk maar op meer gevorderde vlak; homofone; die meer bekende stylfigure.

Standerds 9 en 10

1. a) Taal as klankstelsel en as menslike kommunikasiemiddel; individuele en sosiale aspekte van die taal; spreektaal en skryftaal.

b) Elementêre kennis van die teorieë oor die ontstaan van Afrikaans.

c) Woordeskat en uitbreiding van die woordeskat.

i) Erfgoed: Die Sewentiende-eeuse Nederlands; literatuurtaal, seemanstaal, handelstaal.

ii) Eiegoed: Samestelling, afleiding, samestellende afleiding, samekoppeling, analogie, klanknabootsing, kontaminasie en neologie.

iii) Leengoed: Ontlenings aan ander tale: Oosters, Duits, Frans, Engels, Hottentots en Bantoe.

2. Klankleer

Uitbreiding van die standerd 8-werk tot meer gevorderde gehalte en met toevoeging van: stemhebbende en stemlose klanke; woordaksent; klankverskynsels; assimilasie, nasalering, palatalisasie, klankversprinying, -toevoeging, -uitkapping en -afkapping. Spelling: 'n Studie van die „Afrikaanse Spelreëls"; gebruik van die „Verklarende Afrikaanse Woordeboek", en van die „Woordeboek van die Afrikaanse Taal" (W.A.T.).

3. Woordsoorte

Uitbreiding van die standerd 8-werk tot

gevorderde gehalte; gevorderder studie t.o.v. die onderskeiding van die woordsoorte in Afrikaans; funksiewisseling, meervoudsaanduiding, geslagsonderskeiding, verkleining (gevoelswaarde); die voorsetsel: betekenisse; ou sinsvorme van die s.nw. en die b.nw.; lydende en bedrywende vorms.

4. Die Sin

Die samegestelde en die veelvoudige sin, ontleding: hoofsin(ne) en bysinne: a) bywoordelik, b) byvoeglik en c) selfstandig: onderwerp, voorwerp en gesegde.

5. Betekenisleer

Hersiening van die standerd 8-werk maar van gevorderder gehalte; betekenisnuansering; nugtere en emosionele taalgebruik; figuurlike taalgebruik, beeldspraak: vergelyking, metafoor, antonomasia, personifikasie, metonimia, sinekdogee; stylfigure: klimaks, antiklimaks, antitese, ironie, sarkasme, eufemisme, hiperbool en litotes.

L.W. Hierdie stof kan in verband met die letterkunde gebring word, waar dit die leerling van meer lewende en blywende betekenis kan wees.

## Leergang vir Afrikaans (Moedertaal), „Taalleer" Standerds 6 tot 8

(Vir gebruik deur leerlinge wat voornemens is om nie verder as Standerd 8 te leer nie).

### Standerd 6

1. Die Sin

Baie oefening in sinsbou, mondeling en skriftelik - geen sinsontleding nie.

2. Spelling

Kennis van vokale en konsonante; oop en geslote lettergrepe; algemene afkortings; remediërende oefeninge oor spelfoute uit die mondelinge en skriftelike werk oor al die afdelings van die leergang; praktiese oefeninge: transkripsie en voorbereide diktee.

3. Woordsoorte

Die benoeming is nie van belang nie maar wel oefening in die praktiese gebruik van die woordsoorte. Woordsoorte: dieselfde as vir die standerd 6 van die ander kursus.

4. Betekenisleer

Dieselfde ås vir die standerd 6 van die ander kursus.

## Standerd 7

1. Die Sin

Dieselfde as vir die standerd 7 van die ander kursus.

2. Spelling

Dieselfde as vir Standerd 6 maar van meer gevorderde gehalte en met toevoeging van: onvoorbereide diktee, gebruikmaking van die „Afrikaanse Woordelys en Spelreëls" en kennis van die vernaamste spelreëls.

3. Woordsoorte

Benoeming van die s.nw., die vnw., die b.nw. en die ww. Mondelinge en skriftelike oefeninge in die praktiese gebruik van hierdie woordsoorte.

4. Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat

Dieselfde as vir Standerd 6 van die ander kursus; afleiding.

5. Betekenisleer

Dieselfde as vir Standerd 7 van die ander kursus.

## Standerd 8

1. Die Sin

Dieselfde as vir Standerd 6 van die ander kursus; die uitsoek en sistematisering van hoofgedagtes uit gegewe stukke: mondelinge en skriftelike oefeninge.

2. Klankleer

i) Benoeming van die spraakorgane; vokale, tweeklanke en konsonante.

ii) Spelling: Dieselfde as vir Standerd 7, maar kennis en toepassing van al die spelreëls is vereiste; oefening in die gebruik van die „Verklarende Afrikaanse Woordeboek" en van die „Woordeboek van die Afrikaanse Taal" (W.A.T.).

3. Woordsoorte

Benoeming van en oefeninge in die gebruik van al die woordsoorte.

4. Woordvorming en uitbreiding van die woordeskat

Hersiening van die werk van Standerds 6 en 7: mondelinge en skriftelike gebruik van die woordvorme in sinne.

5. Betekenisleer

Hersiening van die standerd 6- en 7-werk: mondelinge en skriftelike gebruik van die woordvorme in sinne.

By die stof wat voorgeskryf is, moet nog aandag geskenk word aan die taalmilieu waarin die leerling buite die skool beweeg: sy huis en sy onmiddellike omgewing. Taalverskynsels wat hier ~~op~~ afwykend ~~is~~, moet as verdere boustof by die onderrig gebruik word. Dit geskied as vorm van remediërende werk waaraan elke leerling belangstellend kan deelneem. Onder leiding van die onderwyser neem die leerlinge afwykings waar wat in die taal

buite die klaskamer voorkom, en bring die voorbeelde vir bespreking na die klaskamer toe. Hier word dit gesistematiseer en remediërend behandel. Voorbeelde van opvallende anglisistiese neigings, slordige uitspraak, retoriese beeldspraak en oordrewe assimilasie en nasalering kan en behoort deur die leerling self waargeneem en ondersoek te word. Op die wyse kan differensiasie verder gevoer word as wat die huidige gedifferensieerde leergange vereis. Die mens leer sy taal in die eerste plek in sy huislike kring, daarna van die mense in sy omgewing, en geleidelik maak hy die beskaafde vorm van sy moedertaal sy eie. Die taalonderwys moet dus rekening hou met die taal van die besondere omgewing: stad, dorp en platteland, en verder van besondere streke. Hierby moet aangeknoop en op gebou word. As dit nie gebeur nie, is die sprong na die onbekende te gewaagd. 'n Poging in hierdie rigting kom daarop neer dat tot die taal van elke leerling - nie slegs tot die taal van die groep waartoe hy behoort nie - deurgedring word.

As die voorgeskrewe stof op die wyse uitgebou word, sal die skool die boek wat die beste aan die taaleise van sy leerlinge beantwoord, vir gebruik kies. Ingeval 'n „standaardboek" gebruik moet word, behoort die stof wat aangebied word, so omgebuig te word dat dit aan dié vereistes ook beantwoord. Met hierdie navorsing het dit aan die lig gekom dat die boek, ten spyte van nuwe oriëntasie volgens die 1938- en 1945-leergang, die taalonderwys beheers het. Die gevaar om die boek op die voet te volg is vandag groter as voor 1950: toe was die skoolbevolking homogeen, nou is dit heterogeen.

Tensy met hierdie gevaar deeglik rekening gehou word, keer die taalonderwys terug tot wat dit was voor 1937, naamlik formele grammatika.

b. Probleme vir verdere ondersoek

Uit hierdie ondersoek het sekere belangrike probleme in verband met die taalonderwys aan die lig gekom, wat nader ondersoek behoort te word. Enkeles word genoem:

i) 'n Ondersoek na die oorsake waarom taalstudie 'n onpopulêre skoolvak is".

Uit onderhoude met ervare taalonderwysers blyk dit dat die meeste leerlinge taalstudie as onpopulêr beskou. Hulle beskou dit as 'n alledaagse vak en gee nie die nodige erns daaraan nie.

ii) 'n Ondersoek na die oorsake van die gebrek aan geesdrif vir stelwerk .

Ervare taalonderwysers met wie onderhoude gevoer is, is dit met mekaar eens dat die meeste leerlinge nie slegs afkeer in stelwerk het nie maar dat die verskynsel selfs toeneem. Hierdie ontstellende verskynsel verdien deeglike ondersoek.

iii) 'n Bepaling van die korrelasie tussen die begripstoets en die opstel .

By die hantering van die eksamenantwoorde het dit die skrywer opgeval dat die kandidate wat goeie opstelle skryf ook hoë punte vir die begripstoets kry. Dit wek

die verwagting van hoë korrelasie tussen die opstel en begripstoets. Indien wel, in hoeverre kan deeglike begripsoefeninge aangewend word met die spesifieke doel om die gehalte van opstelle te verbeter, m.a.w. begripsoefeninge as voorstudie vir die opstel.

iv) 'n Empiriese studie van hoe die begripstoets deur die onderwysers aangebied word, met spesiale verwysing na die gebruik van die taalboeke in verband daarmee".

Die metode wat deur die jongste taalboeke in verband met die begripstoets aangewend word, skep vir die onderwyser die geleentheid om hom nie self rekenskap te gee van wat hy met die begripstoets beoog nie of hoe hy dit moet aanbied en kontroleer nie. Die huidige aanwending van die begripstoets loop die gevaar van sleurwerk te word.

v) Die taalboek as oorsaak waarom die onderwyser in die eerste plek nie die praat- en skryfwerk van sy leerlinge as stof vir hulle taalonderwys gebruik nie".

Die taalboek bied gewoonlik leiding aan „'n standaardleerling", wat in die taalonderwys nie bestaan nie. Omdat die gebruik van die taalboek „mode" geword het, word die taaleise van die indiwiduele leerlinge, soos beliggaam in hulle praat- en skryfwerk, nie as dié leerstof raakgesien nie.

vi) Vir doeltreffender differensiasie is dit wenslik om die taalonderwys uit te brei tot die vereistes van verskillende omgewings, byvoorbeeld: stad, dorp, platteland en selfs streke.

Differensiasie kan òf te ver gevoer word òf nie ver genoeg nie. Dit kan te ver gevoer word as die drie kursusse, of bane, op drie vaste vorme van eenvormigheid uitloop en daar nie genoegsaam rekening gehou word met die bekwaamheid, inisiatief, oordeel en temperament van die onderwyser nie. Hierteenoor gaan dit nie ver genoeg nie, omdat met drie groepe leerlinge rekening gehou word en nie met die taaleise van leerlinge van verskillende omgewings nie[1].

- - - - -

1) Vergelyk: Moormann, J.G.M.: De Moedertaal, 10, 20, 21 en 27.

# B I B L I O G R A F I E

## A. AMPTELIKE STUKKE


1. Wette

Handboek van De Onderwijswetten van 1907, 1908 en 1909 EN DE ORDONNANTIES van 1911, 1912, 1914, 1915 en 1916 met de Herziene Regulaties, Bepalingen en Voorschriften, Pretoria, Goevernementsdrukkery, 1917.

2. Bepalinge

Departement van Onderwijs, Transvaal: Bepalingen voor Lagere Scholen voor Blanke Kinderen, benevens Het Voorgeschreven Leerplan of de Leergang, Pretoria, Goevermentsdrukkerij, 1914.

3. Regulasies

a. T.E.D.: Regulations Governing Primary Schools for White Children (Town Schools) including The Code of Instructions to be followed therein, together with Instructions and suggestions with regard to the Courses for Intermediate Schools, Pretoria, Government Printing and Stationery Office, 1923.

b. University of Cape of Good Hope, Calendar, 1917/18 (Handbook, 1920/21): Regulations and Syllabuses, Cape Town, J.C. Juta and Co..

c. T.O.D.: Regulasies aan Eksaminatore, 1921.

4. Leergange

a. Die Transvaalse Eindsertifikaat van die Middelbare Skool (Handboek), Pretoria, Goewermentsdrukkery en Kantoor van Skryfbehoeftes, 1921; Pretoria, Staatsdrukker, 1931, 1933, 1935, 1945, 1947, 1949, 1952 en 1955.

b. Die Transvaalse Juniorsertifikaateksamen, (Handboek). Pretoria, Staatsdrukker, 1947.

c. Voorgestelde Leerplanne vir Grade tot Standerd VIII; Staatsdrukker, 1948.

d. Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds VI - VIII, Mei 1959.

e. Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds IX en X, Julie 1959.

5. Vraestelle

Vraestelle van die Eindeksamen van die Transvaalse Middelbare Skool, Afrikaans Hoër Graad - Taal; Pretoria, Staatsdrukker, 1921 - 1959.

6. Rapporte

a. Rapporte oor die Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans Hoër Graad - Taal, 1938 - 1959.

b. Rapporte van die Inspekteurs van Onderwys. In: Verslag. Pretoria, Staatsdrukkery en Kantoor van Skryfbehoeftes, 1907 - 1928;

Pretoria, Staatsdrukker, 1929 - 1958.

7. Verslae

a. Verslag van Oorsese Sending in verband met Gedifferensieerde Middelbare Onderwys - Voorsitter: Dr. A.H. du P. van Wyk, Pretoria, Staatsdrukker, 22 Oktober 1955.

b. Verslag van Provinsiale Onderwyskommissie, Benoem ingevolge Administrateurskennisgewing Nr. 124 van Maart 1937. Voorsitter: Ds. W. Nicol.

c. Jaarverslag van die Direkteur van Onderwys. In: Verslag. Pretoria, Staatsdrukkery en Kantoor van Skryfbehoeftes, 1904 - 1928; (en) Pretoria Staatsdrukker, 1929 - 1958.

B. BOEKE

1. Algemeen

Adams, J. : Errors in School, their causes and treatment. London, University of London Press, 1927.

Atkins, H.G. and Hutton, H.L. : The teaching of modern foreign Languages in School and University. London, Edward Arnold, 1920.

Ballard, P. : Teaching the Mother Tongue. London, Hodder and Stoughton, 1921.

: New Examiner. London, Hodder and Stoughton, 1924.

Ballard, P. : Teaching and Testing.
University of London Press, 1939.

Basson, M.A. : Die onderrig van Afrikaans.
Kaapstad, Juta & Kie., s.j.

Bloomfield, Leonard : Language.
London, George Allen and Unwin Ltd., 1934.

Boshoff, S.P.E. : Radiopraatjies oor Afrikaans.
Voortrekkerpers, 1960.

: Ons en Ons Taal.
L.S. Gray en Kie., 1958.

Bot, A.K. : Honderd Jaar Onderwys in Transvaal, 1836 - 1936.
Pretoria, Staatsdrukker, 1936.

Charters, W.W. : Teaching the Common Branches.
Boston, Houghton Mifflin, 1924.

Closset, F.R. : Inleiding tot De Didaktiek van de Levende Talen.
Amsterdam, Meulendorf, 1954.

Coetzee, J. Chr. : Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde.
Stellenbosch, Pro Ecclesia Drukkery, 1944.

: Inleiding tot die Algemene Praktiese Opvoedkunde.
Stellenbosch, Pro Ecclesia Drukkery, 1948.

: Onderwys in Suid-Afrika 1652 - 1956.
Pretoria, Van Schaik, 1958.

Onderwys in Transvaal 1838 - 1937.
Pretoria, Van Schaik, 1941.

Coetzee, J. Chr. en Bingle, H.J.J. : Beginsels en Metodes van die Middelbare Onderwys.
Pretoria, Van Schaik, 1947.

: Beginsels en Metodes van die Laer Onderwys.
Pretoria, Van Schaik, 1947.

Dewey, John : How we think.
Boston, D.C. Heath and Company, 1933.

Du Buisson, M.S. (Samesteller) : Die Wonder van Afrikaans.
Voortrekkerpers, 1959.

Du Plessis, I.D. : Die Mag van die woord, Vyftig Essays.
Kaapstad, A.A. Balkema, 1952.

Gardiner, Allen H. : The Theory of Speech and Language.
Clarendon Press, 1932.

Gladman, F.J. : School Method.
London, Jarrold and Sons, s.j..

Handschin, O.H. : Modern-Language Teaching.
New York, Yonkers-on-Hudson, 1940.

Jespersen, Otto : Language. Its Nature, Development and Origin.
London, George Allen and Unwin, 1921.

: Philosophy of Grammar.
London, Allen and Unwin, 1924.

Langeveld, M.J. : Taal en Denken.
Groningen, J.B. Wolters, 1934.

Le Roux, J.J. : Praatjies oor ons Taal.
Nasionale Pers, 1949.

: Gedagtes oor ons Taal, s.j..

Meijers, J.H. : Taal en Leven.
Amsterdam, De Bezige Bij., Tweede, Herziene Uitgave, 1949.

Moormann, J.G.M. : De Moedertaal.
Nijmegen, Dekker en Van de Vegt, 1936.

Mursell, J. : The Psychology of Secondary School Teaching.
New York, Norton and Co., 1937.

Nel, B.F. : Die problematiek van die vormende waarde. Serie Verdiept Inzicht, Deel II; Amsterdam, Meulendorf, s.j.

Nienaber, G.S. en P.J. : Die Geskiedenis van die Afrikaanse Beweging.
Pretoria, J.L. van Schaik, 1941.

Pei, Mario : The Story of Language.
London, George Allen and Unwin, 1952.

Rombouts, F.R.S. ; Psychologie van Taal en Taalonderwijs.
Tilburg Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis, 1952.

Sapir, Edward : Language.
Oxford University Press, 1921.

Stellwag, H.W.F. : De Waarde der Klassieke Vorming.
Groningen, J.B. Wolters, 1949.

Steyn, H.A. : Moedertaalonderwys.
Dagbreekpers, s.j..

Tribolet, D.H.: Observations on Secondary Education in England, Scotland and the U.S.A..
Tasmania, L.G. Schea, 1955.

Van Blink, W.P. : Groepsvorming en Communicatie.
Amsterdam, Meulendorf, 1961.

Van Dis, L.M. : Didaktisch handleiding voor de leraar in de moerdetaal.
J.M. Meulenhoff, Amsterdam, Tweede druk, 1962.

Van der Keuken, G.J. en Planije, C.A.J. : Eenheid en Nuance, Taal en Stijlmethode voor het middelbaar en gymnasiaal onderwijs.
Zuthpen, N.V.W.J. Thieme en Kie., 18e druk, s.j..

Van Hamel, A.G.: Geschiedenis der Taalwetenschap.
Den Haag, N.V. Sevire, s.j..

Venter, E.A. : Die Metodiek van Afrikaans.
Johannesburg, Dagbreek-Boekhandel, Vyfde verbeterde uitgawe, 1959.

: Moedertaalonderrig ('n Handleiding).
Johannesburg, Dagbreek-Boekhandel, 1962.

Vliegenhart, W.E. : Op gespannen Voet.
Groningen, J.B. Wolters, Derde Druk, 1959.

Welton, J. : Principles and Methods of teaching.
London, University Tutorial Press, 1907.

2. <u>Taal</u>

Barnes, A.S.V.: Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende Leerlinge (Standerds VI - X).
Nasionale Pers, 1948.

Bingle, J.P. : Begripstoetse, Opstelle en Briewe (Afrikaans Hoër Graad). Johannesburg, Afrikaanse Pers-Boekhandel, 1950.

Boersma, U.J. : De Syntaxis in Het Moedertaal-onderwijs op de Lagere School (Met Bijlage). Groningen, J.B. Wolters, Mei 1960.

Booysen, C.M. en Jansen, M. : Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal. Spesiaal vir gebruik in skole tot en met Matriek. Pietermaritzburg, Vyfde druk, 1926.

: Oefeninge en Taalwerk in verband met Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal. Pietermaritzburg, 1928.

Boshoff, S.P.E., Claassen, G.N., Du Buisson, M.S. en Van der Walt, C.P. : Luister, Lees en Leer, Afrikaans-Moedertaal (met Hulpboekie), Standerd VI. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1958.

: Luister, Lees en Leer, Afrikaans-Moedertaal (met Hulpboekie), Standerd VII. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1958.

: Luister, Lees en Leer, Afrikaans-Moedertaal (met Hulpboekie), Standerd VIII. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1959.

: Luister, Lees en Leer, Afrikaans-Moedertaal (met Hulpboekie), Standerd IX en X. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1960.

Botha, M.C. en Burger, J.F. : Afrikaanse Grammatika. Kaapstad, Maskew Miller, 1921, Vierde Druk, 1924.

: Praktiese Afrikaanse Grammatika met Oefeninge. Kaapstad, Maskew Miller, 1934.

: Afrikaanse Stylleer met Oefeninge. Kaapstad, Maskew Miller, s.j..

Bouman, A.C. en Pienaar, E.C. : Afrikaanse Spraakkuns. Stellenbosch, Pro Ecclesia Drukkery, 1924, Vierde hersiene druk, 1944.

Bouman, A.C. en Pienaar, E.C. : Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns. Pro Ecclesia Drukkery, 1924.

Den Hertog, C.H. : Voortgezet Taalonderwijs. Amsterdam, W. Versluis, 1907.

De Villiers, Meyer : Woordsoorte, Werkwoorde en Tye. Kaapstad, Nasionale Pers, 1948.

De Vooys, C.G.N. : Verzamelde Taalkundige Opstellen. Groningen, J.B. Wolters, 1924.

De Wet, C.F., Geyer, P.I. en Loubser, G.J. v. W. : Afrikaanse Taal- en Stelwerk, Deel IX (Standerd IX). Nasionale Pers, Tweede Hersiene uitgawe, 1947.

De Witte, A.J.J. en Wijngaards, N.C.H. : Die Struktuur van het Nederlands. Hertogenbosch, Malmberg's, 1961.

Du Preez, J.J. en Olckers, P.J. : Junior Taal- en Steloefeninge. Kaapstad, Maskew Miller, Vyfde druk, s.j..

Ellfers, H. : Elementary Dutch Grammar. Cape Town, Juta and Co., 1906.

: Practische Hollandsche Spraakkunst voor De Volkscholen van Zuid-Afrika. Kaapstad, Juta and Co., 1894.

: The Standard Dutch Grammar. Cape Town, Juta and Co., 1907.

Fries, C.C. : The Structure of English. New York, Harcourt, Brace and Company, 1952.

Fouché, W. : Taalwerk, Stel- en Stijloefeningen, Deel II. Kaapstad, Darter Bros., s.j..

Grové, A.P. en Nienaber, C.J.M. : Begripstoetse en Stelwerk in Afrikaans. Afrikaanse Pers-Boekhandel, 1953.

Hoogenhout, P.I. en Schoeman, J.J.A. : Afrikaanse Taaloefeninge vir Vorm IV of Standerd IX. Kaapstad, Maskew Miller, Tweede druk, 1921.

Hoogenhout, P.I. en Schoeman, J.I.A. : Afrikaanse Taaloefeninge vir Vorm II of Standerd VIII en Taalbondeksamens. Kaapstad, Maskew Miller, Tweede druk, 1922.

: Afrikaanse Taaloefeninge vir Matrikulasie (Standerd X of Vorm V) en die Hoër Taalbondeksamens. Kaapstad, Maskew Miller, s.j..

Hoogenhout, P.I. en Botha, M.C. : Taal en Styl vir Standerds VII en VIII. Kaapstad, Maskew Miller, 1925.

Hoogeveen, M.B. en Lustig, W.K.D. : Ons Taalonderwijs, Leercursus voor scholen met uitgebreid Leerplan. Groningen, J.B. Wolters, 1914.

Huizinga, P.R. en Warren, B.A. : Dutch-English word and Phrase Book. Cape Town, Juta and Co., s.j..

Kempen, W. : Woordvorming en Funksiewisseling in Afrikaans. Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel Bpk., s.j..

Kuipers, R.K. : Nederlandsche Spraakkunst. Gorinchen, J.H. Knierum, 1887.

Lategan, F.V. en Botha, M.C. : Nuwe Taalboek vir Standerds VII en VIII. Nasionale Pers, Derde Druk, 1946.

Leest, J. : Het Voortgezet Onderwijs in de Moedertaal. Groningen, J.B. Wolters, 1932.

Le Roux, T.H. : Afrikaanse Taalstudies. Pretoria, J.L. van Schaik, 1954.

Malherbe, D.F. : Afrikaanse Taalboek, praktiese wegwyser by die vernaamste moeilikhede in verband met die Afrikaanse Grammatika. Bloemfontein, Nasionale Pers, 1917.

Olland, Fred. H. : A Concise Dutch Grammar. Cape Town-Amsterdam, Hollandsch-Afrikaansche Uitgevers Maatschappij, s.j..

Potgieter, D.J. : Nuwe Afrikaanse Grammatika vir die Middelbare Skole. Kaapstad, Juta en Kie., Eerste druk, 1931.

Reichling, A. : Verzamelde Studies over hedendaagse problemen der taalwetenschap.
Zwolle, N.V. Uitgewers-Maatschappij, Tweede druk, 1962.

Rossouw, P.J., Du Toit, H.A., Louw, J.J. en Theron, J.W. : Die Lewende Taal vir die Junior Sekondêre Kursus (Standerds 6, 7 en 8).
Kaapstad, Juta en Kie., 1951.

: Die Lewende Taal vir die Nuwe Senior Sekondêre Kursus (Standerds 9 en 10).
Kaapstad, Juta en Kie., 1955.

Roux, J.P.J. en Van Rijn, C.J. : Het Nieuwe Taalboek.
Kaapstad, Maskew Miller, Agste druk, 1906.

Scholtz, H. v.d. Merwe, Senekal, H.E.J., Kempen, W. en Van der Merwe, C.P. : Ons Eie Taal, Standerd Ses.
Kaapstad-Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel, s.j..

: Ons Eie Taal, Standerd Sewe.
Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel, s.j..

: Ons Eie Taal, Standerds Nege en Tien.
Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel, s.j..

Steyn, H.A., Bingle, J.P., Van Tonder, J.J., Van der Walt, N. en Bingle, H.J.J. : Ken en Kan, Taalkursus vir die Volkskool, Standerd VII.
Bloemfontein - Kaapstad - Port Elizabeth, Nasionale Pers Bpk., Derde druk, 1949.

: Ken en Kan, Taalkursus vir die Volkskool, Standerd VIII.
Bloemfontein - Kaapstad - Port Elizabeth, Nasionale Pers, Tweede druk, 1947.

: Ken en Kan, Taalkursus vir die Volkskool, Standerds IX en X.
Bloemfontein - Kaapstad - Port Elizabeth, Nasionale Pers, 1947.

Stucki, M.J. : Hollandsche Spraakkunst voor Zuid-Afrika.
Kaapstad, J.H. Rose, Vyfde druk, 1884.

Terweij, T. : Korte Nederlandsche Spraakkunst. Groningen, J.B. Wolters, Vyftiende druk, 1905.

Uys, Anna M. en De Villiers, Meyer : Moderne Afrikaanse Taalstudie. Kaapstad, Maskew Miller, 1955.

Van Aswegen, F.O.F., Nel, J.J., Oosthuizen, J.J. en Van Rensburg, B.J. : Begripstoetse vir Standerds IX en X, Afrikaanse Hoër Graad. Afrikaanse Pers, s.j..

Van der Merwe, C.P. : 'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge en ander Belangstellendes. Kaapstad - Bloemfontein - Port Elizabeth, Nasionale Pers, 1940.

: 'n Afrikaans-Handleiding vir St. VII en VIII. Kaapstad - Bloemfontein - Port Elizabeth, Nasionale Boekhandel, s.j..

Van der Merwe, C.P. en Kempen, W. : Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds VII en VIII, Vorms II en III (Die Junior Sertifikaat). Kaapstad - Bloemfontein - Port Elizabeth, Nasionale Boekhandel, s.j..

: Ons Moedertaal vir Sts. VII en VIII, Vorms II en III. Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel, s.j..

Van der Merwe, C.P., Kempen, W. en Van der Merwe, Jaco : Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds IX en X, Vorms IV en V. Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel, 1954.

: Ons Moedertaal vir Sts. IX en X, Vorms IV en V. Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel Bpk., s.j..

Van der Merwe, Jaco : Afronding, Taaloefeninge vir die finale skooljaar, Afrikaans as Eerste Taal. Kaapstad - Bloemfontein - Johannesburg, Nasionale Boekhandel Bpk., s.j..

Van der Merwe, H.J.J.M. : Taalfunksies en Spellingvorm.
Pretoria, J.L. van Schaik, 1955.

Van Gelderen, I. : De Oefenklasse, Verzameling van Stijl- en Taalopgaven.
Groningen, J.B. Wolters,
Twaalfde druk, 1916.

Van Oostrum, O. : Hollandse Spraakkunst.
Pretoria - Kaapstad, De Bussy,
Derde druk, 1917.

Van Oostrum, O. en Kritzinger, M.S.B. : Afrikaanse Spraakkuns.
Pretoria, De Bussy, 1923.

Van Rijn, C.J. : Advanced Dutch Grammar for South African High Schools.
Cape Town, Maskew Miller, 1908.

: Stijloefeningen.
Kaapstad, Maskew Miller, Vierde Herziene druk, s.j..

: Praktiese Hollandse Spraakkunst voor Suid-Afrikaanse Scholen.
Kaapstad, Maskew Miller, s.j..

## C. VERHANDELINGE EN PROEFSKRIFTE

### 1. Gepubliseer

Scholtz, J. du P. : Die Afrikaner en sy Taal.
Proefskrif, Universiteit van Utrecht, 1939.
Kaapstad, Nasionale Pers.

### 2. Ongepubliseer

#### a. Verhandelinge

Wessels, N.J. : Die ontwikkeling van die Laerskool-leerplan van Transvaal (1836-1946).
M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1947.

#### b. Proefskrifte

i) Du Toit, P.K. : 'n Histories-kritiese studie van die Transvaalse Leerplanne van die Middelbare Onderwys.
D.ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, 1950.

ii) Ruperti, M.R. : 'n Vergelykende studie van die algemeenvormende sekondêre skooleindeksamens van Nederland en Suid-Afrika (1800-1952). D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, 1959.

iii) Theron, J.L. : Die Wese en Funksie van die Komprehensiewe Skool as opvoedkundige instelling vir die verskaffing van gedifferensieerde Onderwys aan die middelbare skole van Transvaal. D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1958.

## D. TYDSKRIFARTIKELS

### 1. Taal

a. Basson, M.A. : „Laat ons ons Taal in ere hou". In: Die Huisgenoot, 18 Augustus 1961.

b. Coetzee, D.J. : „Afrikaans as vak en Owerheidstaal", In: Die Taalgenoot, Mei 1959.

c. Dekker, G. : „Taalkennis 'n vereiste". In: Die Transvaler, 13 Desember 1962.

d. De Vries, J.M. : „Die Kreatiewe Analise: Taalwetenskap". In: Tydskrif vir Letterkunde, Jg. 6, Nr. 1, Maart 1956.

e. Labuschagne, F.J. : „Die Oorsprong en Wese van Taal, Funksioneel Gesien". In: Tydskrif vir Wetenskap en Kuns, Oktober, 1957.

f. : „Ons Taalerfenis". In: Koers, Augustus, 1952.

g. Labuscagne, G.J. : „Enkele opmerkings oor die moderne Taalwetenskap". In: Tydskrif vir Volkskunde en Volkstaal, Jg. 9, 1952.

h. Labuscagne, G.J. : „Taalwetenskap en Pseudo-taalwetenskap".
In: Tydskrif vir Letterkunde, Jaargang 5, Nommer 4, Desember 1955.

i. : „Klassisisme, Opvoedkunde en Taalwetenskap", II.
In: Tydskrif vir Letterkunde, Jg. 6, Nr. 3, September 1956.

j. : „Waarheen ons Taalkunde?"
In: Helikon, Jg. 4, Nrs. 17, 18 en 19.

k. Van Rensburg, F.J.J. : „Afrikaans in sy wording en groei".
In: Die Taalgenoot, Mei 1959.

2. Taalonderwys

a. Boshoff, S.P.E. : „Ons Moedertaalonderwys".
In: Onderwysblad, Junie, Augustus en Oktober 1959.

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

c. Labuscagne, G.J. : „Grammatikaonderwys - en Grammatika en Onderwys".
In: Tydskrif vir Volkskunde en Volkstaal, Jg. 17, 1961.

d. Venter, Hertzog : „Funksionele taalonderrig, met besondere toespitsing op woordsoortonderskeiding".
In: Standpunte, Jaargang XVI, Nr. 2, Desember 1962.

: „Funksionele taalonderrig".
In: Onderwysblad, Desember 1962, Januarie, Februarie, Maart, April, Mei, Julie en Augustus 1963.

- - - - - - - - - - -