



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

COPYRIGHT AND CITATION CONSIDERATIONS FOR THIS THESIS/ DISSERTATION



- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.
- ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

How to cite this thesis

Surname, Initial(s). (2012) Title of the thesis or dissertation. PhD. (Chemistry)/ M.Sc. (Physics)/ M.A. (Philosophy)/M.Com. (Finance) etc. [Unpublished]: [University of Johannesburg](https://ujdigispace.uj.ac.za). Retrieved from: <https://ujdigispace.uj.ac.za> (Accessed: Date).

50 10
ERAS

DIE MOEDERTAAL AS SKOOLVAK MET
SPESIALE VERWYSING NA AFRIKAANS

deur

GERALD FREDERICK ERASMUS

PROEFSKRIF

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van
die vereistes vir die graad

 DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE
in

DIDAKTIESE OPVOEDKUNDE

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

PROMOTOR: PROF. P.J. MAREE

DESEMBER 1982





Vir ERNA

en ons twee seuns

CORNELIUS en GERALD

VOORWOORD

Met die voltooiing van hierdie studie is dit vir my 'n voorreg om opregte dank uit te spreek teenoor die volgende persone:

- * Prof. P.J. Maree onder wie se bekwame leiding ek bevoorreg was om hierdie ondersoek te voltooi. Met groot waardering en erkentlikheid word gedink aan sy leiding en ondersteuning te midde van buitengewoon druk werksaamhede.
- * Dr. C.S. Engelbrecht (RGN) en Dr. D.P.J. Smith vir sinvolle gesprekke tydens die tentamina.
- * My kollegas wat my tydnood beseef het en gehelp het waar hulle kon.
- * My vrou, Erna, vir haar gewaardeerde ondersteuning en haar besondere insette by die proeflees van die manuskrip, asook vir haar en die seuns se begrip en offering die afgelope tyd.
- * Mev. A.N. Blaauw wat die tikwerk op bekwame wyse gedoen het.
- * Familie en vriende vir hulle belangstelling.
- * Mnr. B.J. Rheeder vir die drukwerk en mnr. G.J. van der Westhuizen vir die bind van die proefskrif.
- * Aan die Hemelse Vader kom toe alle eer, lof en dank.

INHOUDSOPGAWE

VOORWOORD	i
SUMMARY	x
HOOFSTUK EEN: ORIËNTERING	
1.1 INLEIDING	1
1.2 NAVORSING OOR AFRIKAANS (MOEDERTAAL) AS SKOOLVAK	4
1.2.1 Inleiding	4
1.2.2 Die Kaapse Departementele Eksamen- kommissie (1947)	5
1.2.3 Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing (1969)	5
1.2.4 P.W. Jooste (1969)	6
1.2.5 I.S. Mulder (1971)	6
1.2.6 I.J.V. Mans (s.j.)	7
1.2.7 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1976)	8
1.2.8 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1977b)	8
1.2.9 I.J.V. Mans (1977)	8
1.2.10 Transvaalse Onderwysdepartement (1979)	9
1.2.11 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1980)	9
1.2.12 R. Francis (1981)	10
1.2.13 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981)	10
1.2.14 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing: onafgehandelde navorsing	11
1.2.15 Samevatting	11

1.3	PROBLEEMSTELLING	13
1.3.1	Inleiding	13
1.3.2	Kurrikulum	16
1.3.3	'n Kritiese evaluering van die vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal	17
1.3.3.1	Inleiding	17
1.3.3.2	Situasie-analise	17
1.3.3.3	Doelstellings en doelwitte	19
1.3.3.4	Leerervaring, leerinhoud en leer-geleenthede	24
1.3.3.5	Evaluering	26
1.3.3.6	Samevatting	28
1.4	METODE VAN ONDERSOEK	30
1.5	SAMEVATTING EN VERDERE VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK	31

HOOFSTUK TWEE: TAAL

UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

2.1	INLEIDING	34
2.2	DIE VERSKYNSEL TAAL	34
X	2.2.1 Taal en mens	34
4	2.2.2 Die universaliteit van taal	38
4	2.2.3 Taal as natuurlike gegewene	38
	2.2.4 Taal en kultuur	39
	2.2.5 Taal as singewingsmiddel	42
	2.2.6 Taal as kommunikasiemiddel	44
	2.2.7 Taal as affektiwiteitsmiddel	45
	2.2.8 Taal en denke	45
2.3	TAALVERWERWING	48

2.3.1	Inleiding	48
2.3.2	Taalverwerwingsteorieë	49
2.3.2.1	'n Behavioristies-georiënteerde teorie	49
2.3.2.2	'n T.G.G.-georiënteerde teorie	50
2.3.2.3	'n Empiriese model van taalverwerwing .	52
2.3.3	Samevatting	55
2.4	TAALGEBRUIKSWAARDIGHEID	55
2.4.1	Inleiding	55
2.4.2	Idiolek, dialek, taal	55
2.4.3	Taalgebruikswaardigheid	56
2.5	MOEDERTAAL	60
2.5.1	Inleiding	60
2.5.2	Die belangrikheid van moedertaal	61
2.5.3	Afrikaans as moedertaal	63
2.5.4	Die onderrig van Afrikaans as moeder- taal	66
2.5.4.1	'n Behavioristies-georiënteerde taaldidaktiek	66
2.5.4.2	'n T.G.G.-georiënteerde taaldidaktiek .	67
2.5.4.3	'n Taaldidaktiek volgens die empiriese model	68
2.6	SAMEVATTING	69

HOOFSTUK DRIE: DIE SKOOL AS INSTELLING

3.1	INLEIDING	71
3.2	DIE BEGRIP SKOOL	72
3.3	ONTSTAAN VAN DIE SKOOL	73

3 Ed.

3.3.1	Inleiding	73
3.3.2	Die mitiese kultuurfase	75
3.3.3	Die ontologiese kultuurfase	78
3.3.4	Die funksionele kultuurfase	82
3.3.5	Samevatting	84
3.4	KONSTITUENTE VAN SKOOLSE DIDASKEIN ...	84
3.4.1	Inleiding	84
3.4.2	Pedagogiese situasie, didaktiese situasie, didakties-pedagogiese situasie	85
3.4.3	Didaskein	87
3.4.4	Die konstituente	88
3.4.4.1	Inleiding	88
3.4.4.2	Volwasse onderwysers	90
3.4.4.3	Nog-nie-volwasse leerlinge	92
3.4.4.4	Verhoudings	94
3.4.4.5	Leerinhoud	96
3.4.4.6	Doel	98
3.4.4.7	Bemoeienismaking	100
3.4.4.8	Tyd-ruimtelikheid	104
3.4.4.9	Samevatting: samehang van die konstituente	106
3.5	TAAK VAN DIE SKOOL	109
3.5.1	Inleiding	109
3.5.2	Onderskeid tussen gesinsdidaskein en skoolse didaskein	110
3.5.3	Vorming as aangeleentheid van skoolse didaskein	112
3.5.3.1	Inleiding	112

X	3.5.3.2	Intellektuele vorming	117
X	3.5.3.3	Sosiale vorming	120
	3.5.3.4	Estetiese vorming	121
	3.5.3.5	Religieuse vorming	123
	3.5.3.6	Kulturele vorming	124
	3.5.3.7	Loopbaanvorming	125
	3.5.3.8	Vakkundige vorming	126
	3.5.3.9	Taalvorming	126
	3.5.3.10	Samevatting	127
	3.6	DIE SKOOLSTELSEL	127
	3.6.1	Inleiding	127
	3.6.2	Die huidige skoolstelsel	127
	3.6.2.1	Skoolfasas	128
	3.6.2.2	Studierigtings	129
	3.6.3	'n Voorgestelde onderwyskundige struktuur	130
	3.6.3.1	Inleiding	130
	3.6.3.2	Die begrip: onderwyskundige struktuur .	130
	3.6.3.3	Informele, formele en nie-formele onderwys	130
	3.6.3.4	Vlak en graad van onderwys	131
	3.6.3.5	Drie onderwysfasas	131
	3.6.4	Samevatting	134
	3.7	SAMEVATTING: TAAL EN SKOOL	135

HOOFSTUK VIER: DIE STRUKTURERING VAN DIE MOEDER-
 TAAL TOT SKOOLVAK

4.1	INLEIDING	138
4.2	GESKIEDKUNDIGE DOORSIG	140
4.2.1	Veranderende waardes en die moedertaal as skoolvak	140
4.2.2	Konteksverandering as waardesver- andering	143
4.2.3	Afrikaans as moedertaal en die waarde- sisteem van die Afrikaanssprekende	148
4.3	VORMINGSWAARDE VAN DIE MOEDERTAAL	154
4.4	DIE KURRIKULUM VAN DIE SKOOL	164
4.4.1	Inleiding	164
4.4.2	Die kurrikulum	165
4.4.3	Die wetenskaplike karakter van die kurrikulum	167
4.5	DIE MOEDERTAAL AS SKOOLVAK AS KOMPONENT VAN DIE KURRIKULUM	169
4.5.1	Inleiding	169
4.5.2	Situasie-analise	171
4.5.2.1	Inleiding	171
4.5.2.2	Waardes	173
4.5.2.3	Volwassenheidsbeeld	180
4.5.2.4	Die onderwyser	182
4.5.2.5	Die leerder	184
4.5.2.6	Onderrig	188
4.5.2.7	Behoeftes van die samelewing	189
4.5.2.8	Eise van die samelewing	191
4.5.2.9	Ekonomiese oorwegings	192

4.5.2.10	Samevatting	192
4.5.3	Doelstellings en doelwitte	193
4.5.3.1	Inleiding	193
4.5.3.2	Doelstellings en doelwitte	194
4.5.3.3	Doelstellings en doelwitte en waardes	197
4.5.3.4	Operasionalisering van doelstellings en doelwitte	199
4.5.3.5	Doelstellings en doelwitte en diffe- rensiasie	204
4.5.3.6	Samevatting	206
4.5.4	Leerinhoud, leerervaring, leergeleent- hede en evaluering	207
4.5.4.1	Inleiding	207
4.5.4.2	Leerinhoud	208
4.5.4.3	Leerervaring	209
4.5.4.4	Leergeleenthede	210
4.5.4.5	Evaluering	210
4.6	SAMEVATTING	211

HOOFSTUK VYF: SINTESE

5.1	OORSIG	213
5.2	GEVOLGTREKKINGS	217
5.2.1	Die vakkurrikulum vir Afrikaans (moedertaal)	217
5.2.2	Taal speel 'n belangrike rol in wêreldkon- stituering	218
5.2.3	Die moedertaal is die belangrikste wêreldkonstitueringsmiddel in die lewe van die kind	218
5.2.4	Die moedertaal het besondere vormings- waarde	219

5.2.5	Die moedertaal as skoolvak is 'n logiese imperatief	221
5.2.6	Onwetenskaplike vakstrukturering baar onwetenskaplike onderrig	222
5.2.7	Die onderrig van die moedertaal moet gebou word rondom die primêre taal- verwerwingsgebeure	222
5.2.8	Waardes is onontkombaar die fondament waarop die strukturering van die moe- dertaal as skoolvak en moedertaal- onderrig gebou moet word	223
5.2.9	Verantwoorde differensiasie ten aansien van moedertaalonderrig is 'n logiese imperatief	223
5.2.10	'n Poging tot (her-)strukturering van die moedertaal tot skoolvak vereis 'n empiries gefundeerde situasie-analise	224
5.2.11	Geoperasionaliseerde doelstellings en doelwitte as imperatief kan lei tot 'n verskraling van die wese van didaskein ..	225
5.2.12	Die (her-)strukturering van die moeder- taal tot skoolvak is 'n spanopdrag	225
5.3	AANBEVELINGS EN RIGLYNE VIR VERDERE NAVORSING	226
5.3.1	Inleiding	226
5.3.2	Verkry data van alle belanghebbendes	226
5.3.3	Koördineer navorsing	227
5.3.4	Span- of groeplnavorsing	228
5.3.5	Differensiasie	229
5.3.6	Afrikaans Eerste Taal: twee skoolvakke ..	230
5.3.7	Samevatting	232
5.4	SLOTGEDAGTE	232
	Bibliografie	234

SUMMARY

THE MOTHER TONGUE AS A SCHOOL SUBJECT
WITH SPECIAL REFERENCE TO AFRIKAANS

The main problem regarding the teaching of Afrikaans First Language was pinpointed as being a largely unscientific realisation of the particular subject curriculum and syllabus. This implies that a complete and systematic restructuring of the curriculum should be done, because it would be the only way in which the particular subject curriculum could be realised in a scientific way. The method of research used was the phenomenological method whilst various means were introduced to support the research, inter alia correspondence with the various Provincial Education Departments and a literature study.

It became apparent that two very important phenomena were related to the teaching of the child's mother tongue, namely language and school. It was therefore necessary to make an in depth study of both phenomena, and the researcher came to the following conclusions:

- * Language is essentially a characteristic of being human.
- * Language is a very important medium through which man constitutes his own world.
- * The mother tongue is the medium par excellence through which man constitutes his own world.
- * The school's primary task is that of intellectualising the pupil (rationalisation), whilst the general forming of the pupil (for example socialisation) also forms part of the task of the school.

The above mentioned research is a necessary base for any attempt to address the particular problem, namely the structuring of the mother tongue (Afrikaans) into a school subject.

Further grounding includes a discussion of the role of values in the teaching of the mother tongue and the explanation of the formative value of the mother tongue.

Futhermore: In structuring the mother tongue into a school subject, one should adhere to the so called curriculum cycle. For the purpose of this research the parameters for any explicit situation-analysis were concentrated on, while attention was given to the concepts objectives and goals and, very briefly, the other aspects of the curriculum cycle.

This research does not claim to make full and final statements regarding the mother tongue as a school subject, but only tries to formulate a basis as parameters for further research. Therefore no specific conclusions were arrived at, but a few recommendations were formulated:

- * Further research should involve all the parties concerned, for example matriculants and academics.
- * There is a wide spectrum of research to be done regarding this problem and therefore a co-ordinator should be appointed who might well be stationed at the HSRC.
- * The relevant research should preferably be undertaken by groups of research workers rather than by individuals.
- * Greater care should be taken regarding differentiation, and research should be instigated to trace the importance of differentiation during the first school years.
- * In an attempt to assist with differentiation, it is suggested that the possibility of distinguishing between Afrikaans First Language as an optional subject and Afrikaans First Language: language competency as a compulsory school subject should be looked into.

HOOFSTUK EEN

← ORIËNTERING

1.1. INLEIDING

Dit is deel van die historiese gang in Suid-Afrika dat twee amptelike tale op gelyke grondslag erken word. Dit is derhalwe logies dat albei die amptelike tale van die RSA teenswoordig as verpligte skoolvakke geld vir leerlinge in skole onder beheer van die Onderwysdepartemente van die vier Provinsiale Administrasies. Die voorafgaande dui daarop dat alle skoolgaande blankes in provinsiale skole (en ook in staatsondersteunde en privaatskole), op enkele uitsonderings na, sowel Afrikaans as Engels vir die grootste deel van die duur van hulle skoolopleiding moet aanbied - vir die Afrikaanssprekende dui dit daarop dat hy die taal wat hy die beste ken as eerste taal sal aanbied, met ander woorde sy taalkeuse behels dus Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal.

Die moedertaal, dit wil sê die amptelike taal wat die leerling die beste ken (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 21), word vanaf die eerste skooljaar as vak onderrig (vergelyk onder andere die bestaande sillabusse vir klas een of sub A of graad een). Dit beteken dus dat die Afrikaanssprekende vir ten minste 10 jaar (indien hy op 16-jarige leeftyd die skool verlaat) of vir tot 12 jaar of selfs langer blootgestel gaan word aan die onderrig van sy moedertaal as skoolvak. Dit skyn 'n besondere goeie fondament te wees vir die ontwikkeling van die taalgebruiker se taalgebruiksvermoë.

'n Belangrike vraag wat na vore dring, is waarom die moedertaal as skoolvak so 'n belangrike plek in die skoolkurrikulum inneem. Is dit bloot omdat die mens "from earliest recorded times concerned himself with the teaching and learning of languages. Initially he was most interested in his own language only, and paid little attention to the languages

spoken by other peoples" (Jardine, 1976: 1) – dit wil sê om tradisionele redes? Of is dit vanweë kultuur-historiese redes, dit wil sê is die moedertaal 'n verpligte skoolvak omdat die moedertaal enersyds so 'n besondere produk van die volkskultuur is en andersyds so 'n besondere medium is waardeur die volkskultuur nie alleen oorgelewer word nie, maar ook uitgebou word? Of sou die moedertaal as skoolvak in die kurrikulum ingesluit word ter wille van die ontwikkeling en verbetering van elke individuele taalgebruiker se taalgebruiksvermoë? 'n Verdere moontlikheid is dat die moedertaal as skoolvak figureer vanweë sy besondere algemeen-vormende waarde.

Die so pas voorafgaande gedagtes behoort nie as spekulاسie afgemaak te word nie, aangesien eens geldige bestaansredes hulle geldigheid kan verloor. Daar moet steeds opnuut vasgestel word waarom die moedertaal as skoolvak enigsins op bestaansreg binne die konteks van die skool aanspraak kan maak. Daar moet dus steeds van voor af besin word oor die moedertaal (in die geval Afrikaans) as skoolvak, en wel om die volgende redes:

- a. Daar bestaan 'n onrus onder onderwysers, leerlinge en mense in die privaatsektor oor enersyds die onderrig van Afrikaans en andersyds die produk wat die taalonderwyser in die vorm van individuele taalgebruikers lewer. So byvoorbeeld sê Du Plessis (1975: 62): "Die huidige oorbeklemtoning van taalwetenskaplike insigte in die eksterne eindeksamen en die uitwerking wat dit noodwendig op die onderrig het, vervreem skoliere van hulle moedertaal, skrik voornemende studente af van 'n graadkursus in Afrikaans en ontmoedig onderwysers om die vak te onderrig". Cillié (1982: 106/107) spreek sy kommer uit oor die swak taalgebruik in terme van uitdrukkingsvermoë van afgestudeerde studente, en voeg by dat as die skole nie goeie taalonderrig verskaf nie, dan moet die universiteite doen wat gelaat is.

Hierdie vermoede word versterk deur die Komitee van Onderwys hoofde (s.j.: 1) se uitspraak wat volledig aangehaal word sonder verdere kommentaar: "Die wyse waarop die afdeling Taalstudie in die sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal) Hoër Graad die afgelope aantal jare in die eksterne eindeksamen geëksamineer word, stem die onderwysdepartemente in die Republiek en die onderwysers van die vak reeds geruime tyd tot diepe besorgdheid. Daar bestaan bewyse dat leerlinge van hulle moedertaal vervreem word omdat die onderrig, in navolging van die eksamen, in 'n toenemende mate toegespits word op die inskerping van taalwetenskaplike insig in 'n stadium wanneer die vaardige, keurige en soepele gebruik van die taal in sy verskillende openbaringsvorme die hoofdoelstelling moet wees". Dit verwoord Breitenbach (1974: 34) soos volg: "Dat daar iets aan die onderrig van die moedertaal in Afrikaanse skole skort, dat die produk daarvan oorwegend swak, hoogstens middelmatig is, beskou ek as só 'n bekende feit dat verdere bewysvoering oorbodig is".

- b. 'n Lewende taal volg geen vaste reëls in sy ontwikkeling nie, dit wil sê 'n lewende taal as 'n immer-ontwikkende taal laat hom nie in sy ontwikkeling, sy wording bind nie. Hierdie ontwikkeling is dan ook in 'n besondere mate waarneembaar by 'n jong, opkomende taal soos Afrikaans.
- c. Snelle veranderinge en die daarmee gepaardgaande kennis- en verwagtingsontploffing (vergelyk Nel, 1981: 1) is tans 'n besondere kenmerk van die moderne lewe. Hierdie veranderinge moet ook die skool raak, want die skool is 'n skepping van die georganiseerde samelewing, en die skool moet die ouerhuis en ander opvoedingsinstellings aanvul ten aansien van die opvoeding van die kind (vergelyk Moolman, 1978: 1). Dit beteken dus dat die taaldidaktiek in die breë en die onderrig van die moedertaal (Afrikaans) in besonder ook geraak kan word deur die veranderinge.

- d. In aansluiting by die voorafgaande: Die opkoms van die kurrikulumkunde as 'n wetenskaplike besinning oor, begronding vir en verantwoording van die onderwysleergebeure soos dit in skoolse didaskein tot vergestaltung kom, stel tans ontwerpmatige eise van ingrypende aard wat nie geïgnoreer kan word nie.

Die praktyk van onderrig kan nie losgedink word van die teoretiese bedinking oor die onderwysleergebeure nie, want teorie en praktyk is tog 'n eenheid van wedersydse implikasie, dit wil sê 'n innige, onverbreeklike vereniging. Dit is dus te verstane dat daar al besonder baie navorsing oor die onderrig van die moedertaal en veral Afrikaans as moedertaal gedoen is. In die lig van die hoër op gestelde gedagtes sal dit loon om na enkele van die navorsers se werk te kyk, veral om dan in die lig van die te vermeldde studies aan te toon waarom hierdie studie nogtans noodsaaklik blyk te wees.

1.2 NAVORSING OOR AFRIKAANS (MOEDERTAAL) AS SKOOLVAK

1.2.1 Inleiding

Die klem val in hierdie studie op die moedertaal as skoolvak, en in die besonder op Afrikaans as moedertaal. Daar dien hier verwys te word na die feit dat in die algemene omgang van die moedertaal gepraat word, maar dat in skoolverband verwys word na Afrikaans Eerste Taal.

Navorsing wat die afgelope 6 dekades uitgevoer is ten aansien van die amptelike tale as skoolvakke, kan in drie fases verdeel word. Fase 1 wat strek tot kort na die Tweede Wêreldoorlog handel grootliks oor die metodiek van taalonderrig. Fase 2 wat strek tot ongeveer 1956 handel oor die taalmedium en meer spesifiek dubbelmediumonderrig, terwyl fase 3 verband hou met die standaard van onderrig in skole. Dit is egter opmerklik dat die meeste van die navorsing betrekking het op die onderrig van die tweede taal, en meer spesifiek Engels Tweede Taal (Human Sciences Research Council, 1975: 2 e.v.).

In 'n poging om te bepaal in hoe 'n mate die onderhawige studie 'n noodsaaklikheid is, sal baie kursories gekyk word na navorsing op die gebied van die onderrig van Afrikaans as moedertaal wat sedert die Tweede Wêreldoorlog onderneem is.

1.2.2 Die Kaapse Departementele Eksamenkommissie (1947)

Hierdie ondersoek het gesentreer rondom die "aims and purpose of the teaching of the first and second languages, and the present state of attainment in the schools, and to suggest possible changes and improvements in syllabuses and teaching methods" (Human Sciences Research Council, 1975:12). Alhoewel daar geen amptelike verslag gepubliseer is nie, het drie van die navorsers hulle M.Ed.-verhandelinge op grond van die inligting wat ingewin is, gebaseer.

Dat hierdie bydraes nie besonder waardevol is in terme van die moedertaal as skoolvak nie, blyk uit die volgende: "the shortcomings of this study all seem to stem from a rather superficial reading of the purpose of the Committee and an incautious approach to research and questionnaire technique (Human Sciences Research Council, 1975: 15).

1.2.3 Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing (1969)

Hierdie ondersoek is tot op datum die grootste enkele ondersoek oor taalonderrig wat nog in verslagvorm beskikbaar gestel is. Die ondersoek was besonder omvangryk en dek die volgende fasette van die onderrig van die moedertaal as skoolvak: personeelposisie veral ten aansien van beskikbaarheid, vereistes gestel en kwalifikasies; algemene doelstellings; die sillabusse, leerinhoud, handboeke, metodiek en voorgeskrewe letterkundige werke; evaluering; die skoolbiblioteek; onderwysersopleiding en die gesindhede van onderwysers.

Dat hierdie 'n besondere projek is, kan nie ontken word nie. Trouens, die ingesamelde gegewens ten aansien van Afrikaans as moedertaal kan beskou word as besonder omvangryk en as uiters relevant vir sowel hierdie studie as enige ander pro-

jek oor die moedertaal as skoolvak. Daar dien gewys te word op die slotopmerking van die verslag:

"Die onderhawige verslag gee 'n oorsig van die huidige stand van die onderrig van Afrikaans hoër graad. Die doel met hierdie verslag is nie slegs om die probleme te beklemtoon nie, maar is ook 'n poging om die onderwysowerhede aan te spoor om die onderrig van Afrikaans op 'n wetenskaplike wyse te beplan" (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1969: 396).

Daar kan nie anders gehandel word nie as om te toets of die aanbevelings van hierdie ondersoek na die praktyk deurgewerk het (kyk 1.3).

1.2.4 P.W. Jooste (1969)

Jooste toon in sy navorsing aan dat die onderrig van Afrikaans aan baie gebreke mank gaan, want, sê hy, waar daar nie 'n gesaghebbende tradisie bestaan het nie (die onderrig van Afrikaans as skoolvak was maar 'n skamele 55 jaar aan die gang), "was die skool vir die onderrig van die taal aangewys op die leiding van geleerdes. Hulle het weer by oorsese lande met ou gevestigde tale en tradisies gaan leer" (Jooste, 1969: 14). Die feit van die saak is dat die onderrig van hierdie tale as moedertale ook maar sukkelend was, met die gevolg dat die onderrig van Afrikaans onbewustelik sy sogenaamde "onderwys-entaaivraagstuk" oorgeërf het (vergeelyk Boshoff, 1958: 15).

In sy navorsing laat Jooste uiteindelik die klem val op stelselonderrig en hy maak dan ook in die verband 'n hele reeks aanbevelings.

1.2.5 I.S. Mulder (1971)

In haar navorsing toon Mulder aan dat die kind as die mees hulpelose van alle lewende wesens taalmoontlikhede het wat nie sonder die pedagogiese bemoeienis van die volwassene tot aktualisering kan kom nie. "Daarom", sê sy, "word die peda-

gogiese respektiewelik didaktiese situasie steeds gesien as 'n taalsituasie" (Mulder, 1971: 114), en later (p. 115):

"Taalverwerwing steun op die pedagogiese verhoudingstrukture soos dit in die pedagogiese situasie tuis en later in die skoolse situasie voortgesit word..... In die aktualisering van sy taalmoontlikhede openbaar die kind ook sy self iemand wil wees en wil word deur sy bereidwilligheid om homself vir die werklikheid oop te stel. Die skoolbeginner openbaar 'n sterk intensionele begeerte om te leer lees en skryf en verwag van sy onderwyseres dat sy hom daartoe sal steun".

Die volgende kan beskou word as 'n bydrae tot die onderrig van die moedertaal: "Hierdie aspek (dit is spreeklesse waartydens sekere taalhandelinge beheers moet word) van die taalonderwys mag nooit ter syde gestel word ter wille van skriftelike werk nie" (Mulder, 1971: 117/118). Sy lê ook klem op die inskerping van die luisterhandeling by die jong kind: "Hy moet veral leer om krities en met onderskeiding te luister" (Mulder, 1971: 118).

1.2.6 I.J.V. Mans (sonder jaartal)

Mans probeer om met hierdie studie te bepaal in watter mate leerlinge se letterkundekennis geëvalueer kan word. In sy bespreking lê hy 'n negetal kriteria neer aan die hand waarvan letterkunde geëvalueer kan word (Mans, s.j.: 125/126). Hy kom dan tot die gevolgtrekking dat dit belangrik (essensieel) is "om die doelstellings duidelik en volledig te formuleer met inagneming van alle onmiddellike of 'tydelike' doelstellings wat betrekking het op die werklike doel. Dit moet nie aan die eksaminatore of onderwysers oorgelaat word om oor die besonderhede te beslis nie aangesien dit tot uiteenlopende aksentuering kan lei" (Mans, s.j.: 141).

In 'n poging om dan 'n eie stelsel van evaluering te ontwerp, bepaal hy aan die hand van die doelstellings soos vervat in die sillabus leerinhoud wat op die besondere doelstellings gerig is. Ook hier laat hy hom grootliks lei deur die voorskrifte van die sillabus (Mans, s.j.: 144).

1.2.7 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1976)

Hierdie verslag beklemtoon die aktualiteit van geskrewetaalmoelikhede by leerlinge in die sekondêre skool. Volgens voor-
komssyfers ondervind so 'n groot persentasie van die totale
skoolbevolking leermoeilikhede met geskrewe taal, dat dit as
een van die basiese oorsake van skolastiese onderprestasie
in die sekondêre skool beskou kan word. Van die implikasies
van die saak is: "Weens die aktualiteit van geskrewetaal-
moeilikhede is dit vir die taalonderwyser van kardinale
belang om oor 'n deeglike kennis te beskik" (Raad vir Geestes-
wetenskaplike Navorsing, 1976: 90), en "Die groter gebruik-
making van taallaboratoria (moedertaal) aan sekondêre skole ...
word aanbeveel ... Sodanige taallaboratoria is gerig op die
regstelling van 'n wye spektrum van taalmoelikhede" (p. 91),
en op dieselfde bladsy: "Die oorskakeling van druk- na kursiewe
skrif behoort verder aandag te geniet".

1.2.8 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1977b)

Lees is as kommunikasiemedium 'n baie belangrike vaardigheid
wat bevorderlik is vir onder andere die ander skoolvakke.
Teenswoordig ressorteer leesonderrig onder die onderrig van
die moedertaal, en daarom handel hierdie navorsing oor lees-
onderrig van die moedertaal - lees is tog 'n taalhandeling en
derhalwe moet dit steeds teen daardie agtergrond onderrig word.
Dit is derhalwe essensieel dat die strewe na die verbetering
van leesonderrig brandend gehou moet word.

1.2.9 I.J.V. Mans (1977)

Agt jaar na Jooste se bydrae tot stelwerkonderrig (kyk 1.2.4)
lewer Mans eweneens 'n besondere bydrae. Hy onderstreep die
feit dat sowel mondelinge as skriftelike stelwerk 'n belangrike
komponent van die kurrikulum uitmaak, en wel omdat dit prak-
tiese waarde het omdat elke mens elke dag besig is om sy ge-
dagtes te verwoord. Hy toon aan dat denke sonder taal slegs
konkrete denke is, en dat sodra abstrahering vereis word, taal
'n voorwaarde vir denke is. Hy redeneer verder dat deur die
denke te ontwikkel die mens taalmatig ook beter daaraan toe
sal wees, en daarom behoort die kind se denke ontwikkel te word
waardeur sy stelvermoë ook sal verbeter.

Vervolgens kan enkele van die ter sake aanbevelings hier aangestip word (Mans, 1977: 258 e.v.):

- a. Die sillabus behoort voorsiening te maak vir spesifieke denkoefeninge soos wat dit reeds voorsiening maak vir taalvaardigheidsoefeninge.
- b. Groter aandag moet ten aansien van die opleiding van onderwysers gegee word aan die kontrole en nasien van skriftelike stelwerk. Dit sal nodig wees om te beklemtoon dat die nasien toegespits moet wees op identifisering van probleme in denke en taal.
- c. Daar moet besondere aandag gegee word aan die ontwikkeling van die kreatiewe vermoëns van elke skoolkind.

1.2.10 Transvaalse Onderwysdepartement (1979)

In 'n ondersoek na die taalonderrig van die drie- tot sewejarige kind (Transvaalse Onderwysdepartement, 1979a) het die klem op veral die kind in die kleuterskool geval. Na 'n uitgebreide literatuurstudie wat opgevolg is deur 'n sending na 'n hele verskeidenheid oorsese lande, word onder andere die volgende aanbeveel:

- a. Die ordonnansie moet gewysig word sodat die bepalings ten opsigte van moedertaalonderwys ook op preprimêre skole van toepassing sal wees.
- b. Die program van die senior kleuter moet bestudeer en aangevul word sodat die speel- leergeleenthede interessant en verrykend van aard sal wees, maar formele skrif en leeswerk moet nie hierby ingesluit word nie (Transvaalse Onderwysdepartement, 1979a: 49/50).

1.2.11 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1980)

Leesgereedheid vorm slegs 'n onderdeel van die totale skoolgereedheidsprogram. Daar is bevind dat daar dikwels ook geen duidelike skeidslyn tussen die leesgereedmakingsprogram en

leesonderrig is nie, en dat daar boonop geen spesialisering-kursusse aan onderwyskolleges bestaan wat uitsluitlik op aanvangsleesonderrig toegespits is nie. Die volgende aspekte rakende leesonderrig wat verdere ondersoek verg, is geïdentifiseer:

- a. Opleiding van leesspesialiste.
- b. Tipografiese vereistes vir leesreekse (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1980: 50/51).

1.2.12 R. Francis (1981)

Alhoewel Francis se navorsing sentreer rondom Kleurlingkinders en hierdie ondersoek die blanke kinders in provinsiale skole as teikengroep neem, moet daar tog van sy werk kennis geneem word, want sy ondersoek gaan ook om Afrikaans as moedertaal, en sy aanbevelings is ook geldig vir die onderrig van die moedertaal in provinsiale skole.

Francis onderneem sy ondersoek omdat hy bekommerd is oor die groot aantal Afrikaanssprekende Kleurlingkinders wat taalgestremd is, met die klem veral op hulle leesvermoë. Hy haal 'n hele reeks oorsake aan wat tot die toestand kon bydra, en beklemtoon ook die feit dat die kinders, wat intellektuele vermoë betref, gunstig vergelyk met hulle portuurgroepe dwarsoor die RSA (Francis, 1981: 44 e.v.). Hy beveel aan: "Aan die hand van die 'Follow Through' projek in die V.S.A. behoort die tradisionele onderrigmetodes hergestruktureer te word. Heel eerste behoort daar besef te word dat taalonderrig nie aan die einde van die aanvangsklasse eindig nie. Onderrigprogramme moet doelgerig beplan word om woordeskat en begrip sistematies tot die hoogste standerd aan te bied" (Francis, 1981: 106).

1.2.13 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981)

Die baie bekende Onderzoek na die Onderwys wat onder voogdyskap van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing van stapel gestuur is, het in 1981 gekulmineer in 'n omvattende ver-

slag bestaande uit 18 dele. Die Verslag van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d) handel oor die taalmedium in die onderwys; doelstellings en doelwitte vir die onderrig van Afrikaans/Engels as eerste en tweede taal, met die klem op die sekondêre skool; die derde taal; werwing, keuring en opleiding van taalonderwysers; evaluering en eksaminering in taalonderrig; gesindhede ten opsigte van taal in die onderwys; onderwys vir geletterdheid. Dit blyk dus dat slegs 'n klein persentasie van hierdie lywige volume direk handel oor die moedertaal as skoolvak. Dat hierdie insette van belang is, ook ten aansien van die onderhawige studie, kan nie ontken word nie, want ook in hierdie studie kom sowel die verskynsel taal en veral die belangrikheid van taal (moedertaal) as die problematiek rakende doelstellings en doelwitte vir die onderrig van Afrikaans (Eerste Taal) onder die loep.

1.2.14 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing: onafgehandelde navorsing

Die volgende is 'n kort inventaris van navorsing wat, gekontroleer teen RGN-rekenaaruitdrukke, nog nie voltooi is nie:

- Fourie, W.N.: 'n Remediërende leesonderrigprogram vir Afrikaans Eerste Taal in die primêre skool (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing).
- Knoetze, F.L.: Onderrig en evaluering van lees in Afrikaans (Eerste Taal) in die primêre standers van Kaaplandse skole (Opleidingskollege, Wellington).
- Leschinsky, C.C.J.: Begripsvorming as doelstelling by die poësie-onderrig (Universiteit van Pretoria).
- Van Zyl, P.B.: Die skoolbiblioteek as onderwys hulpmiddel by die onderrig van Afrikaans Eerste Taal in die senior primêre en junior sekondêre skoolfasies in die Oranje Vrystaat (Universiteit van die Oranje Vrystaat).

1.2.15 Samevatting

In hierdie gedeelte is 'n poging aangewend om deur middel van 'n voëlvlugskou te bepaal watter soort navorsing reeds oor die

moedertaal as skoolvak gedoen is. Daar is reeds oor die volgende sake navorsing gedoen: doelstellings en doelwitte (kyk 1.2.2 en 1.2.13); 'n breë oorsig oor die stand van die onderrig van die moedertaal op 'n gegewe tydstop (kyk 1.2.3); stelwerkonderrig (kyk 1.2.4 en 1.2.9); praat en luister (kyk 1.2.5); letterkunde (kyk 1.2.6 en 1.2.14); remediëring (kyk 1.2.7 en 1.2.14); leesonderrig (kyk 1.2.8, 1.2.11, 1.2.12 en 1.2.14); taalonderrig van die drie- tot sewejarige kind (kyk 1.2.10), en die integrering van die skoolbiblioteek by die onderrig van Afrikaans (kyk 1.2.14). 'n Wye spektrum van sake is ondersoek of word tans ondersoek. Die oorgrote meerderheid van hierdie navorsing sentreer rondom 'n bepaalde faset van die moedertaal, of is hoogstens 'n bepaling van die stand van die onderrig van die moedertaal as skoolvak. Hierdie ondersoek is gebou rondom die inhoudelike, en gaan derhalwe grotendeels by die krities kontekstuele vraag verby, naamlik die effek van die strukturering van die moedertaal tot 'n skoolvak en die plasing daarvan binne die kurrikulêre en institusionele konteks van die skool.

Wat in hierdie verband noodsaaklik blyk te wees, is die beantwoording van die vraag na die sin van die moedertaal, in die geval Afrikaans, as skoolvak binne die kultureel bepaalde verband van die bestaan en taak van die skool as sodanig. Anders gestel: Verantwoorde besluitneming oor enige aspek van die skoolonderrig van Afrikaans as moedertaal vereis eers antwoorde op die basisvrae na die sin van die skoolonderrig daarvan hoegenaamd. Dit gaan dus om die plek en funksie van die moedertaal as skoolvak in 'n veranderende wêreld met veranderende waardes waar die onderrig van die moedertaal as skoolvak nie alleen tred moet hou met die eise van 'n veranderende samelewing nie, maar ook met die eise van 'n jong taal wat steeds ontwikkel.

Daar kan egter nou gevra word na die noodsaaklikheid van so 'n studie. Dat daar nog nie, soos hier beoog word, na die moedertaal as skoolvak gekyk is nie, veral nie ten aansien van Afrikaans nie, is duidelik - maar behoef dit gedoen te word?

Alvorens daar nie sekerheid oor hierdie saak verkry is nie, darf nie voortgegaan word met hierdie ondersoek nie. Anders gestel: Alvorens daar nie ten aansien van die moedertaal as skoolvak en die strukturering van die moedertaal tot skoolvak 'n besondere probleem geïdentifiseer kan word nie, sal die voortsetting van hierdie ondersoek grotendeels sinloos wees.

1.3 PROBLEEMSTELLING

1.3.1 Inleiding

Daar is vroeër reeds enkele gedagtes aangevoer waaruit dit blyk dat 'n herbedinking van die moedertaal as skoolvak noodsaaklik kan wees (kyk 1.1). Een van die vernaamste gedagtes is die feit dat die onderrig en aanleer van die moedertaal nie doeltreffend genoeg is nie, en dit is in 'n groot mate te wyte aan die besteding van tyd aan take wat nie deel vorm van die aanleer en/of verfyning van die kind se taalgebruik nie (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 56). Die voorafgaande impliseer dus dat indien die onderwyser die tyd tot sy beskikking reg bestee, die maksimale leerresultaat verkry kan word, dit wil sê daar behoort 'n groter mate van leer-sukses by die kind te wees. Met tyd word hier verwys na wat Nel (1981: 13/14) tipeer as taakgerigte didaktiese tyd of onderrigleer-tyd, "dit wil sê daardie tyd waarin didaskein optimaal verloop - die onderwyser ontsluit in die loop van die tyd inhoude, terwyl die leerlinge in die verloop van dieselfde tyd optimaal aandag daaraan verleen".

Die volgende enkele moontlike redes kan aangevoer word waarom daar nie optimale benutting van taakgerigte didaktiese tyd in die onderrig van Afrikaans Eerste Taal is nie:

- * Die onderwyser weet nie wat hy met sy onderrig moet bereik nie, dit wil sê die doelstellings is te vaag (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 55/56) en te eng (kyk ook 1.3.3.3).

- * Die inhoude wat aan die orde is wek verveling in die hand, veral vanweë baie herhaling (kyk ook 1.3.3.4).
- * Sowel die onderwyser se besondere voorbereidheid (dit wil sê professionele opleiding) as sy spesifieke voorbereidheid (dit wil sê voorbereiding vir elke dag se les) is nie na wense nie (vergelyk Maree, De Lange & Erasmus, 1981: 60).
- * Die onderwyser se benadering tot die sillabusse, dit wil sê die feit dat die onderwyser die sillabus slaafs navolg, gewoonlik aan die hand van 'n begeleidende handboek (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 121).
- * Die feit dat die vak verpligtend is vir alle Afrikaanssprekende leerlinge totdat hulle matriek slaag of die skool verlaat.

In aansluiting by hierdie en voorgaande gedagtes, moet ook kennis geneem word van die gedagtes, bevindings en afleidings van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se Onderzoek na die Onderwys, en dan spesifiek die bydrae gelewer deur die Werkkomitee: Tale en taalonderrig. Die volgende is fragmente uit die verslag en illustreer die probleme wat aan die orde is (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d):

- a. p.2: "Entrants have managed to matriculate when they are unable to communicate in their first language (Committee of University Principals)" (kyk ook 1.1).
 "Die skryfvermoë van 'n groot aantal studente laat veel te wense oor en doelgerigte pogings moet aangewend word om die duidelike en logiese formulering van gedagtes op skrif, reeds op skool aan te kweek (Komitee van Universiteitshoofde)" (kyk ook 1.3.3).
- b. p.4: "Die probleme wat swak taalonderrig skep, word sterk beklemtoon. Die resultaat hiervan is veral ten opsigte van die eerste taal (T1) aan universiteite

waarneembaar. Dit kan terug gevoer word tot taal-
onderrig op skool" (kyk ook 1.1).

"All language teaching is purposeless unless clear
aims and objectives have been set. Language is
frequently taught in a vacuum, especially at univer-
sity level" (kyk ook 1.3.3.3).

c. p.5: "Kommer word uitgespreek oor die afname in leesvaar-
digheid en leesgewilligheid. Die leesaangeleentheid
moet besondere aandag geniet".

"Die algemene doelstellings in die onderrig van T1
moet taalvaardigheid en taalvlotheid wees".

d. p.218: "Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing
weg van die onderrig van die komponente van 'n silla-
bus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as
studietema in eie reg), na 'n benadering wat die taal-
vaardighede by die leerling sal bevorder".

"die vereistes van die alledaagse taalpraktyk en die
toekomstige beroepswêreld daarbuite (mag ook nooit)
uit die oog verloor (word) nie. Doelstellings en
doelwitte mag ook gedifferensieer word vir sekere
tipe leerlinge met ander beroepsvereistes en/of
agtergrond en vir die junior klasse van die sekon-
dêre skool sal sekere doelwitte uitgelaat of ver-
eenvoudig moet word" (kyk ook 4.5.3.5).

"Ook in die letterkunde moet dit nie net gaan om die
manipulasie van metataal nie (terminologie), maar wel
om die begryp van die sin en betekenis en die erfaar
van die emosionele trefkrag (impact) van die letter-
kunde" (kyk ook 1.3.3.5).

In die lig van die opmerking dat die kurrikulumkunde as 'n
wetenskaplike besinning oor, begronding vir en verantwoording
van die onderwysleergebeure geld (kyk ook 1.1d), moet gevra

word of die moedertaal tot skoolvak gestruktureer is teen die agtergrond van die bovermelde wetenskaplike besinning. Daar moet, in 'n poging om hierdie vraag te beantwoord, gekyk word na die totstandkoming van die vakkurrikulum vir die moedertaal, en in hierdie geval moet daar nagegaan word of die vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal op 'n wetenskaplik-verantwoorde wyse gestruktureer is.

1.3.2 Kurrikulum

In hoofstuk 4 (kyk 4.4.2) word breedvoerig oor hierdie onderwerp gehandel, maar ter wille van die bespreking wat volg dien 'n een en ander hieroor gesê te word. Krüger (1980: 6) wys daarop dat die tradisionele kurrikulum bestaan het uit 'n inhoudgegewene wat op grond van hulle "belangrikheid" gekies is en op 'n bepaalde wyse gerangskik is om uiteindelik in skole as sillabusse (leerplanne) tot vergestaltung te kom. Die moderne kurrikulum kom op 'n wetenskaplik-verantwoorde wyse tot stand en wel aan die hand van 'n sestal beginsels, naamlik:

- * situasie-analise
- * doelstellings en doelwitte
- * beplande leerervarings
- * leerinhoude
- * leergeleenthede
- * evaluering.

By kurrikulering gaan dit om die verantwoordbare daarstelling van geskikte leerinhoude wat deur onderrig aan die leerlinge ontsluit word. Die kurrikulum word gekonstitueer deur 'n funksionele samehang van die genoemde beginsels. Anders gestel: Die beginsels word as 'n siklus bedoel wat gesien moet word as 'n kontinuum of 'n deurlopende program vir en van die onderrigleergebeure (Krüger, 1980: 34).

Die vraag is: In hoe 'n mate is die beginsels wat hierbo genoem is geëerbiedig by die formulering van 'n vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal? Anders gestel: Is die leerinhoud wat aan die orde is op 'n verantwoordbare wyse daargestel, dit wil sê is die huidige sillabusse as strak opgawes "van inhoude wat 'voorgeskryf' is en in die loop van 'n sekere tyd on-

derrig moet word" (Krüger, 1980: 20), bloot 'n opstapeling van inhoud wat op lukrake wyse gekies is, of is daar wel op 'n wetenskaplik-verantwoorde wyse te werk gegaan om 'n wetenskaplik-gefundeerde eindproduk te lewer? Voor 'n antwoord gewaag mag word, moet die sillabusse vir Afrikaanse Eerste Taal aan 'n toets onderwerp word.

1.3.3 'n Kritiese evaluering van die vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal

1.3.3.1 Inleiding

Dit skyn asof daar 'n diskrepansie is tussen die slotsin van die voorafgaande gedeelte en die opskrif vir hierdie gedeelte in die sin dat van die begrip sillabus na die begrip vakkurrikulum gespring word asof hulle uitruilbare begrippe is. Anders gestel: Dit skyn asof in hierdie studie 'n sillabus as 'n vakkurrikulum vertolk word. Die rede vir hierdie skynbare diskrepansie, vir hierdie skynbare gelykstelling van vakkurrikulum en sillabus kan gevind word in die gedagte dat die sillabus as 'n besondere dokument 'n doelstellingsmatige en inhoudmatige verskraling is van die vakkurrikulum. Die vakkurrikulum kry op sy beurt sy beslag vanuit die breër kurikulum wat slegs op wetenskaplike wyse aan die hand van die geïdentifiseerde sestal kurrikuleringsbeginsels tot stand kan kom (kyk 1.3.2 en 4.4.2). Die voorafgaande impliseer dat die sillabus sy oorsprong in die kurikulum het en dus ook onderworpe is aan die kurrikuleringsbeginsels. Die beginsels waarvolgens 'n vakkurrikulum opgebou word sal derhalwe geld as beginsels om die sillabusse te evalueer, en terselfdertyd sal vanuit 'n sillabusevalueringperspektief 'n kritiese evaluering van die vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal gemaak word.

1.3.3.2 Situasië-analise

Om nie hier 'n breedvoerige bespreking van situasië-analise wat later gaan volg (kyk 4.5.2) vooruit te loop nie, sal slegs enkele begrotingsgedagtes aan die orde gestel word. Situasië-analise behels die geheeloorsig oor die terrein wat in 'n bepaalde onderrigsekwens gedek wil word, en die voortvloeiende doelstelling met die onderrig, met ander woorde dit impliseer 'n analise van sowel die huidige as die te bereikte situasië,

en dit sluit volgens Krüger (1980: 35) die verantwoordings in ten aansien van die vrae wat? aan wie? hoekom? wanneer? hoe? (vergelyk ook Wheeler, 1976:21). Die voorafgaande impliseer dus dat om effektief te kurrikuleer daar gevra moet word watter behoeftes daar in die samelewing bestaan, aangesien die kurrikulum 'n direkte behoefte in die samelewing vervul (Krüger, 1980: 35 e.v.), met ander woorde die vertrekpunt van die kurrikulumontwerp behoort dus haarfyn geanaliseer te word.

Deur te vra

- * wat moet onderrig word? (inhoud);
- * aan wie moet dit onderrig word? (teikengroep);
- * hoekom moet dit onderrig word? (doel);
- * wanneer moet dit onderrig word? (leerjaar en ontwikkelingsniveau) en
- * hoe moet dit onderrig word? (onderliggende didaktiek),

word die kurrikuleerder gedwing om te besin oor sy vertrekpunt. 'n Situasië-analise is per definisie dus 'n analise van die situasie waaruit die bepaalde vakonderrig sy oorsprong het en waarin die onderrig sig voltrek en waarheen die onderrig indirek weer terugkeer.

'n Ontleding van die ter sake sillabusse lewer die volgende op:

Primêre fases: Kurrikulering verloop in die meeste gevalle volgens die tradisionele patroon, en van situasie-analise in die wetenskaplike sin van die woord het daar nie veel tereg gekom nie (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 3 e.v.). Daar was wel situasie-analise, want die genoemde beginsels is universeel en geen situasie-analise beteken geen kurrikulum, maar die situasie-analise wat gedoen is, was baie vereng in die sin dat dit baie implisiet was, en gebou is op aannames soos byvoorbeeld dat wat in die verlede gedoen is vandag nog geldig is. Die gevolg hiervan is dat die huidige sillabusse bestaan uit 'n inhoudgegewene wat op grond van hulle aanvaarde belangrikheid gekies is.

Sekondêre fase: Dit is 'n ope vraag of daar in sekondêre onderwys ten aansien van situasie-analise 'n veel beter prentjie geskilder kan word. Trouens, volgens gegewens wat deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981c: 12 e.v.) ingesamel is, is situasie-analise geensins wetenskaplik onderneem nie, dit wil sê 'n wetenskaplike besinning oor wat? aan wie? hoekom? wanneer? hoe? ten aansien van kurrikulering bestaan doodgewoon nie.

Die volgende logiese afleiding kan dus gemaak word: Die sillabusse vir Afrikaans Eerste Taal wat deur die verskillende departementele sillabus- of vakkomitees aan die hand van 'n sogenaamde kernsillabus, opgestel deur interdepartementele en gesamentlike sillabuskomitees, gefabriseer word met die uitsluitlike doel om in skole gebruik te word, ignoreer bykans totaal die feitlikhede van die kind as volwassengewordende in 'n bepaalde kultuurmilieu. In die woorde van Krüger (s.j.: 12): "Mense stel maar sillabusse op op sterkte van die reeds bestaande, die nuwighede wat opduik en veral in die lig van hulle eie voorkeure, dit wil sê wat hulle as belangrik beskou".

Dus: Alhoewel daar toenemend probeer word om op wetenskaplik-verantwoorde wyse te werk te gaan in die daarstel van vakkurrikula en sillabusse (vergelyk De Lange, 1982), blyk dit, te oordeel aan die inhoudelike van die huidige sillabusse dat daar weinig eksplisiet of selfs implisiet aspekte van situasie-analise ingebou is. Dit sou derhalwe foutief wees om hier enigsins van 'n verantwoorde vakkurrikulum of verantwoorde sillabusse vir Afrikaans Eerste Taal te praat, want die noodsaaklike voorarbeid wat ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak gedoen moes word, het grootliks agterweë gebly.

1.3.3.3 Doelstelling en doelwitte

Vanweë die feit dat daar later in meer besonderhede oor die onderwerp gehandel gaan word, sal hier slegs enkele kursoriese opmerkinge gemaak word (kyk 4.5.3). 'n Doelstelling het sy vertrekpunt en sy eindpunt in die kultuurmilieu (Krüger, 1980:

62). Doelstellings hou derhalwe verband met die bepaalde kultuur waarbinne hulle opereer. Die doelstelling en die kurrikulum veronderstel dus 'n vooruitgryp na die verowering en beheersing van leer- en leefinhoud deur die leerder. 'n Kurrikulumdoelstelling (ook: langtermyndoelstelling - kyk 4.5.3.2) is dus 'n bepaling en beskrywing van beoogde leeruitkomstes as synde die beheersing van leer- en leefinhoud (Krüger, 1980:54). Sonder om voorskriftelik te wees (vergeelyk Bekker, 1979: 96/97) moet die kurrikulumdoelstellings die onderrig rig.

Die feit dat die kurrikulum slegs sinvol gekonstitueer kan word deur 'n funksionele samehang van al die beginsels, en die feit dat van 'n situasie-analise in die huidige kurrikuleringspraktyk baie min sprake is, impliseer reeds dat bestaande vakkurrikula en sillabusse kurrikulumwetenskaplik op 'n onverantwoorde wyse daargestel is. Die blote feit dat die hoekomvraag nie pertinent in die situasie-analise fase gefigureer het nie (kyk 1.3.3.2), is alreeds 'n aanduiding dat die formuleer van doelstellings vanuit 'n persoonlike waarde-oriëntasie hanteer is, en dat die instrumentele aspek daaromtrent in die slag gebly het. 'n Noukeurige situasie-analise het noodwendig 'n vanselfsprekende reeks doelstellings tot gevolg (Benadé, 1979: 128), en daarom kan dit gestel word dat 'n onverantwoorde intuïtiewe situasie-analise noodwendig vae en met persoonlike-waardes- gelaaide doelstellings tot gevolg het. Die feit van die saak is dat die huidige doelstellings en die daaruit voortspruitende doelwitte (as synde die meer spesifieke aspekte wat in fyner besonderhede uitgewerk is - gewoonlik deur die onderwyser - kyk 4.5.3.2), vir taalonderrig in die breë en vir die onderrig van Afrikaans Eerste Taal in die besonder onvoldoende is. Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981d: 55) spreek hom soos volg hieroor uit: "Hulle bly dikwels te vaag en laat die onderwyser sodoende in die duister oor wat van hom en van die leerlinge verwag word". Breitenbach (1977: 17) noem dit kortweg verwarde doelstellings.

'n Studie van 'n aantal sillabusse bring die volgende aan die lig:

* Primêre fases:

a. Daar is geen beduidende verskil tussen die doelstellings (dit is die algemene en besondere doelstellings en die enkele gedifferensieerde doelstelling) nie. Daar is geen verantwoorde aanduiding in die doelstellings van die vlak waarop leerlinge in die verskillende standerds met die leerinhoud moet omgaan nie.

b. Waar as eerste en belangrike doelstelling met die eerstetaal-onderrig taalgebruiksvaardigheid voorop gestel word, hinder dit dat skryfvaardighede so ontwikkel moet word dat die skryfaktiwiteit netjies, duidelik en doeltreffend uitgevoer word - in die praktyk gewoonlik ten koste van mondelinge taalhantering.

c. Een onderwysdepartement het die volgende algemene doelstelling slegs in sy sillabus vir die junior primêre fase ingesluit: "Om die leerling te skool in die toenemende verfyning van sy praktiese taalgebruik en later aan hom 'n insig te gee in die elementêre beginsels van die Afrikaanse taalstruktuur en vertrouwd te maak met die hoofwette in verband daarmee" (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1980a: 1).

* Junior sekondêre fase: Ten spyte van 'n veranderde woordgebruik kom die doelstellings vir hierdie fase neer op 'n herhaling van die voorafgaande twee fases, met die volgende uitbreidings:

a. Om die leerlinge te leer om helder en logies te dink.

b. Om die kind se sintuiglike waarnemingsvermoë te ontwikkel (Natale Onderwysdepartement, s.j.b: 2).

c. Om die kind met die opkoms van Afrikaans as kultuurtaal en die herkoms van die Afrikaanse woordeskat te laat kennis maak (Natale Onderwysdepartement, s.j.b: 2).

d. Om die kind vertrouwd te maak met die elementêre beginsels van die Afrikaanse taalstruktuur.

e. Inleiding in die kennis van en insig in die Afrikaanse letterkunde, die openbaringsvorme daarvan, ook in hulle historiese ontwikkeling, en die middele wat aan die letterkunde relevant is (Transvaalse Onderwysdepartement, 1972a: 1).

* Senior sekondêre fase: Die volgende sake dien uitgelig te word:

a. Vir drie volle jare kry die leerlinge 'n inleiding in die wetenskaplike taalstudie.

b. Die voorafgaande drie jaar se inleiding in en kennis van die Afrikaanse letterkunde word vir 'n verdere drie jaar voortgesit sonder 'n verantwoorde aanduiding van die doelstellings vir die 6 jaar aan die hand waarvan die inleiding kan geskied.

c. 'n Verdere voortsetting van die voorafgaande 9 jaar se poging om die kind se taalgebruiksvaardigheid te bevorder.

d. Daar is weliswaar 'n onderskeid tussen die doelstellings vir die hoër- en standaardgraadkursusse en die praktiese kursus, maar die onderskeid is irrelevant in die sin dat die doelstellings òf 'n herhaling is van dié vir die voorafgaande fase, òf 'n afwatering is van dié vir die hoërgraaden/of standaardgraad. Die doelstellings erken nie die eiesoortigheid van elke groep met sy eiesoortige behoeftes en verwagtings nie. Ter illustrasie:

Hoërgraad:

- Bevordering van die leerling se vermoë om die taal doeltreffend en korrek te gebruik: praat, lees en skryf.

- Inleiding in die kennis van en insig in die taalleer van Afrikaans, die struktuur van die taal en die funksionele middele wat daarby betrokke is (vergelyk Natalse

Onderwysdepartement, s.j.d: 1; Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop, 1973c: 2; Transvaalse Onderwysdepartement, 1972b: 4).

Standaardgraad:

- Om die leerling te leer om Afrikaans vlot en suiwer te praat.
- Om die leerling te leer om Afrikaans korrek en sinvol te skryf.
- Om die leerling met die grondbeginsels van die Afrikaanse taalstruktuur vertrouwd te maak wat tot beter taalbeheersing kan lei (vergelyk Natalse Onderwysdepartement, s.j.c:1 e.v.; Transvaalse Onderwysdepartement, 1975a: 4).

Praktiese kursus:

- Om die leerling se leesvaardigheid te bevorder.
- Om die leerling doeltreffend te leer praat en skryf.
- Om die leerling se taalkennis uit te brei.
- Om sy vermoë te ontwikkel om te sintetiseer om beter te kan kommunikeer (vergelyk Transvaalse Onderwysdepartement, 1975b: 3/4; Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop, 1976: 2).

Die kurrikuleerders het dit met ander woorde baie moeilik gemaak vir die onderwyser wat op die ou einde 'n finale seleksie moet maak uit die kurrikulumdoelstellings ter wille van die formulering van sy les- en leerdoelwitte. Trouens, die doelstellings met die onderrig van Afrikaans Eerste Taal kan hoogstens getipeer word as vae en swak geformuleerde instruksies aan die onderwyser, met die gevolg dat die taalonderwyser nie "sy lesdoelwitte op verantwoorde wyse kan transponeer nie" (Bekker, 1979: 264).

Samevattend: Ofskoon die doelstellings redelik breedvoerig beskryf word, kan die leemte wat die gebrek aan 'n situasie-analise laat nie oorkom word nie. Daar is dus nie 'n duide-

like samehang tussen situasie-analise en doelstellings nie, ook nie tussen die doelstellings en die ander beginsels nie, en daarom kan hier dan ook nie sprake wees van 'n vakkurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal nie.

1.3.3.4 Leerervaring, leerinhoude en leergeleenthede

Vir baie kurrikulumontwerpers is die inhoud die eintlike kurrikulum, en juis daarom is kurrikuleerders besig om terwyl hulle kurrikuleer sillabusse op te stel. Kurrikulering word dus 'n gebeure van feite-akkumulering wat in 'n sillabus ingeforseer word, en die sillabus dien dan as voorskrif vir wat die leerling moet ken en kan om as goed genoeg geag te word om die vak te slaag. "In so 'n opvatting", sê Krüger (s.j.: 13), "gebeur dit dat die kurrikulum oorlaai word met inhoude van 'n arbitrêre of selfs 'n kunsmatige (onwerklike) aard". Dit druis in teen die gees van didaskein, naamlik die oopmaak van werklikhede vir die kind sodat hy, uit eie keuse, kan toetree, dit wil sê dat hy die ontslote inhoud kan leer om daardeur sy horisonne te verbreed en sy greep op die werklikheid te verstewig waardeur hy nader aan die gestelde doel, naamlik volwassenheid, kan beweeg.

Die skool het as opgaaf onder andere die beskikbaarstelling van leergeleenthede en leerinhoude aan die leerling waardeur hy leerervarings kan opdoen. Leergeleenthede dui op die omstandighede of situasies waaronder die leer gaan plaasvind (Krüger, s.j.: 14), en leerervarings dui op die eiemaking en omstelling van inhoude van een of ander aard tot eie geestesbesit (Krüger, 1980: 79). Die taalonderwyser skep dus aan die hand van beskikbare leerinhoude leergeleenthede sodat die leerling die inhoud kan ervaar en aanvaar om daardeur sy kennis te verbreed en sy greep op die werklikheid te verstewig.

Die leerinhoude wat in die sillabusse vir Afrikaans Eerste Taal voorkom, is hoogs beperkend ten aansien van die skep van leergeleenthede en leerervarings. Trouens, die inhoud kan

- * meehelp om verveling in die hand te werk en
- * die leerling afskrik van die vak (wat hy in elk geval moet aanbied).

Die volgende eksemplaar uit die sillabusse dien as toeligting:

Taalleer: Spelling en klankleer

- St. 5: Lettergreepverdeling: Die verskil tussen oop en geslote lettergrepe (vergelyk Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977a: 3; Transvaalse Onderwysdepartement, 1972a: 12).
- St. 6: Lettergreepverdeling (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977a: 6): Met besondere aandag aan oop en geslote lettergrepe (Transvaalse Onderwysdepartement, 1972a: 29).
- St. 7: Lettergreepverdeling (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977a: 8): Uitbreiding van werk wat in st. 6 gedoen is, byvoorbeeld ma-sjien, ek-skuus (Transvaalse Onderwysdepartement, 1972a: 47).
- St. 8: - Spelling en lettergreepverdeling, met die klem nou op kennis en toepassing van die Afrikaanse spelreëls (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977b: 6).
- Kennis en toepassing van die Afrikaanse spelreëls, hersiening en inskerping van die werk wat in die vorige standerds ten aansien van oop en geslote lettergrepe en lettergreepverdeling gedoen is (Transvaalse Onderwysdepartement, 1972b: 15/16).
- St. 9 en
- st. 10: - Die Vrystaatse sillabus kombineer die standerds, en die woord spelling is die enigste aanduiding van wat behandel moet word (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977b: 8).
- Alhoewel die Transvaalse sillabus voorsiening maak vir sowel st. 9 as st. 10, is die onderhawige voorskrif identies: Inskerpings en toepassing van die verskillende spelreëls, met as verdere opgaaf die inskerping van moeilike spelvorme waarvoor daar nie spesifieke reëls bestaan nie (Transvaalse Onderwysdepartement, 1972b: 31 en 48).

Die voorafgaande eksemplaar is verteenwoordigend van die inhoudsgegewene van die sillabusse.

Die vraag is: Watter waarde het dié inhoude vir die leerling? Hoe noodsaaklik is lettergreepverdeling vir die normale taalgebruiker? Dit is wel so dat 'n kennis van lettergrepe en wat daarmee saamgaan kan help om 'n beter greep op spelling te verkry, maar die probleem is juis dat matrikulante deurgaans swak spellers is, soos geopenbaar is in die verslae van eksaminatore die afgelope paar jaar (Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1978: 1 en 3; Natalse Onderwysdepartement, 1979: 6/7; Natalse Onderwysdepartement, 1980: 10; Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1980b: 1/2; Natalse Onderwysdepartement, 1981: 10).

Dit blyk dus dat die gekose inhoude in 'n sekere sin sinledig kan word, en dit kan toegeskryf word aan die feit dat daar beperkte wetenskaplik-verantwoorde situasie-analise gedoen is, en dat die doelstellings ongeraffineerd is. Die inhoude is daar ter wille van inhoude en nie ter wille van die skep van sinvolle leerervarings en leergeleenthede nie waardeur die kind nie alleen 'n beter greep op die lewe kan kry nie, maar ook 'n beter greep op sy moedertaal kan kry as medium waardeur sy wêreldskepping voltrek word. Verder is dit ook baie duidelik dat die sinvolle samehang tussen onder andere leerinhoud en die ander beginsels ontbreek, en derhalwe kan ook ten aansien van inhoud 'n vraagteken geplaas word, wat sou beteken dat hier van 'n egte wetenskaplik-verantwoorde vakkurrikulum weinig sprake is.

1.3.3.5 Evaluering

Die geslaagdheid van die onderrigleergebeure kan nie aan die kind oorgelaat word nie. Daar is ingeboude waarborge vir die suksesvolle verloop en afloop van die onderrigleergebeure, en een hiervan is die evalueringshandelinge (Krüger, 1980: 94), maar daar moet nog gewaak word teen die verabsoluttering van kort termyn evaluering. Die funksionele samehang tussen die kurrikuleringsbeginsels kom in die evaluering in besonder

onder die soeklig. Die bepaling van die suksesvolle afloop van die onderrig moet in harmonie met die totale kurrikulum geskied (Krüger, s.j.: 15). Evaluering word gesien as 'n waardebeepaling van die leerling se skolastiese prestasies en 'n beoordeling of hy gereed is vir nuwe inhoude (Benadé, 1979: 89), met ander woorde of die gestelde doelstelling as leeruitkoms 'n besliste leerervaring vir hom was. Die voorafgaande impliseer dus dat doelstellings en evaluering nie onafhanklik van mekaar kan fungeer nie - daar behoort 'n sinchronisasie tussen doelstellings en die wyse van evaluering te wees, of soos Krüger (1980: 101) dit stel: "Die vereiste vir geldige evaluering is om te toets ... (dit) ... wat ten doel gestel is", maar andermaal moet beklemtoon word dat alle doelstellings nie noodwendig uitgedruk hoef te word in leerdoelwitte om op kort termyn "meetbaar" te wees of behoort te wees nie (kyk 4.5.3.4.3).

Dat daar geen of baie min sinchronisasie tussen enersyds die gestelde beginsels en andersyds die gestelde doelstellings en die evaluering daarvan is, blyk uit die volgende:

Twee van die doelstellings wat eksplisiet vir die senior sekondêre fase gestel word, is:

- * 'n Inleiding in die kennis van en insig in die taalleer van Afrikaans, die struktuur van die taal en die funksionele middele wat daarby betrokke is.
- * 'n Inleiding in die kennis van en insig in die Afrikaanse letterkunde, die openbaringsvorme daarvan, ook in hulle historiese ontwikkeling, en die middele wat aan die letterkunde relevant is (vergelyk Natalse Onderwysdepartement s.j.d: 1; Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, 1977b: 1; Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop, 1973c: 2; Transvaalse Onderwysdepartement, 1972b: 4).

'n Ontleding van die verslae van eksaminatore laat die volgende baie duidelik uitstaan:

- * "Tog is dit oor die breë spektrum ontstellend om te merk dat die oorgrote meerderheid kandidate na twaalf jaar intensiewe taalonderrig nog nie in staat is om in eenvoudige, helder en korrekte taal direk en doelgerig te kommunikeer nie" (Natalse Onderwysdepartement, 1979: 4; vergelyk ook Oranje Vrystaat Onderwysdepartement, 1980b: 1; kyk ook 1.3.1a).
- * "Kandidate gebruik literêre terme sonder die vaagste begrip van die betekenis daarvan" (Natalse Onderwysdepartement, 1981: 10; vergelyk ook Oranje Vrystaat Onderwysdepartement, 1980b: 1; kyk ook 1.3.1d).

Die bovermelde is bloot 'n bevestiging van die uitsprake waarna vroeër verwys is, naamlik dat daar iets skort met die onderrig van Afrikaans Eerste Taal (kyk 1.1a; 1.3.1a en 1.3.1b). Uit wat reeds in die voorafgaande gedeeltes aan die orde gestel is (kyk 1.3.3.2; 1.3.3.3 en 1.3.3.4) kan nie anders nie as afgelei word dat die toedrag van sake in 'n baie groot mate toegeskryf kan word aan die feit dat daar kwalik sprake kan wees van 'n wetenskaplik-verantwoorde skoolkurrikulum en derhalwe ook van 'n verantwoorde vakkurrikulum.

1.3.3.6 Samevatting

In hierdie probleemstellende gedeelte is probeer om te bepaal waarom sowel onderwysers as leerlinge so apaties teenoor die moedertaal as skoolvak staan (kyk 1.1). 'n Poging is dus aangewend om vas te stel of daar enigsins substansiëring is vir uitsprake soos vervat in vroeëre gedeeltes (kyk 1.1a en 1.3).

Uit die bespreking blyk dit dat daar wel rede kan wees vir so 'n ongevoeligheid en dan ook so 'n ongelukkigheid, want daar is min sprake van 'n kurrikulum of vakkurrikulum wat op wetenskaplik-verantwoorde wyse tot stand gekom het (vergeelyk ook De Lange, 1982). Dus: Vanweë die bykansse vakkurrikulumloosheid vir die moedertaal as skoolvak is die onderrigleergebeure hoogstens 'n lukrake poging. Anders gestel: Die sillabusse

as aanbieder van 'n versameling leerinhoud dien slegs weinig die "didaskein", en op grond hiervan kan beweer word dat die skoolvak Afrikaans as moedertaal soos hy tans in die provinsiale skole in die RSA figureer op geen behoorlike wyse tot skoolvak gestruktureer is nie.

Die voorafgaande kan beskryf word as die primêre probleem ten aansien van die skoolvak Afrikaans as moedertaal, maar die probleem word vererger as die volgende samevatting van 'n groot navorsingsprojek ook in berekening gebring word (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1969: 48/49):

a. Dit gebeur soms dat onderwysers wat heeltemal vervreemd geraak het van Afrikaans, dié vak moet doseer. Afrikaans - daartoe is almal mos in staat: Enigiemand wat die taal "magtig" is kan opdrag kry om Afrikaans te onderwys.

b. Al sou daar genoeg opgeleide taalonderwysers wees, help die volgende omstandighede nog dat vakmanne uit die taalposte gehou word deur persone wat nie vir die taak opgelei is nie:

'n Taamlike algemene gevoel onder komitees en selfs by hoofde dat iemand wat, sê, Afrikaanssprekend is, homself darem kan help in die laer klasse van die hoërskool. Daar sal egter nie maklik so oor Wiskunde, Musiek of Biologie geredeneer word nie.

c. Daar is te veel eerstejaar-onderwysers wat Afrikaans moet doseer. Onderwysers met ondervinding vermy die vak, selfs dié wat al jare lank die vak doseer het. So beland taalonderrig in die hande van dié sonder ondervinding.

Dit kan egter wees dat indien van voor af besin word oor die moedertaal as skoolvak, dit wil sê dat indien daar oorgegaan kan word tot 'n herstrukturering van die moedertaal tot skoolvak, van hierdie probleme ophef of minstens verminder kan word. 'n Herstrukturering van die moedertaal tot skoolvak sal egter 'n besondere studie vereis wat sowel in breedte as in diepte besondere insette van navorsers sal benodig. Een mens sou nie so 'n taak kon onderneem nie, want dan word dit 'n

lewenstaak wat by finalisering reeds weer verouderd kan wees. Dit is egter ook essensieel dat so 'n herstrukturering van die skoolvak Afrikaans as moedertaal as kurrikulering 'n spanpoging word van die kundigste mense in die bepaalde vakgebied (kyk 4.5.4.2).

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

Enige ondersoek van hierdie omvang behoef 'n bepaalde metode van ondersoek, waar 'n wetenskaplike metode dui op 'n verantwoordelike menslike handeling, dit wil sê 'n beplande handelwyse om met gebruikmaking van wat in 'n gegewe geval voor hande is 'n gestelde doel te bereik.

In hierdie navorsing is een besondere metode gebruik en die metode word deur bepaalde middele wat in diens van die metode staan, ondersteun.

Die metode is die fenomenologiese metode of beskrywing. Die fenomenologiese beskrywing wil deurdring tot die essensie van 'n verskynsel waar die verskynsel werklikheid self is, of, soos Gunter (1969: 22), dit stel, dit is "die metodiese openbaarmaking van die verskynsel soos dit as gegewene in sigself openbaar is". Dit is dus nou baie duidelik dat die fenomenologiese metode of fenomenologiese beskrywing 'n denkende besinning is aangaande 'n besondere werklikheid as ervaringsverskynsel met die oog daarop dat die besondere werklikheid as geopenbaarde werklikheid na vore sal tree soos die werklikheid is en nie soos die ondersoeker wil hê die werklikheid moet wees nie. Hierdie metode is slegs moontlik as die Dasein, die in-die-wêreld-wees van die mens erken word, want slegs wanneer die mens (of: omdat hy) in-die-wêreld-is, kan die mens in verhouding tree met die verskynsels wat in sy menswees gegee is, en eers dan kan die menslike betrokkenheid by die verskynsel waargeneem word en kan denkend daarvoor besin word.

Die middele wat aangewend is, is:

- a. By wyse van korrespondensie met die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente is inligting bekom aangaande die mees resente sillabusse vir die totale spektrum vir die onderrig van Afrikaans Eerste Taal. Hierdie sillabusse is geëvalueer in die lig van die kurrikuleringsbeginsels en uit hierdie ondersoek het aan die lig getree dat sillabusformulering vanuit 'n vakkurrikulum kurrikulummatig onwetenskaplik geskied het omdat die besondere vakkurrikulum eweneens op onwetenskaplike wyse tot vergestaltung gekom het (kyk 1.3.3).
- b. By wyse van korrespondensie met die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente is aansoek gedoen vir die verkryging van en gebruikmaking van die verslae van die eksaminatore van die matriekeindeksamens sedert November-Desember 1978.
- c. 'n Literatuurstudie van (i) die gesaghebbendste werke en (ii) die mees resente werke oor die onderhawige studieveld is onderneem.
- d. Die skrywer het ook ryklik geput uit sy besondere ondervinding as voormalige onderwyser in die vakgebied. Hierdie ervaringsgegewens is aangevul uit gesprekke met kollegas- onderwysers en kollegas van die universiteit waaraan skrywer tans verbonde is en kollegas wat aan ander universiteite verbonde is.
- e. Terselfdertyd is die gegewens ook georden, deurdink en geïnterpreteer om sodoende langs die weg van die fenomenologie 'n bydrae tot die besondere terrein van wetenskapsbeoefening te lewer.

1.5. SAMEVATTING EN VERDERE VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie hoofstuk is veral klem gelê op twee sake, naamlik eerstens dat daar ten aansien van die moedertaal as skoolvak en in besonder Afrikaans baie min diepgaande navorsing gedoen is wat bydra tot die begronding van die moedertaal as skoolvak. Daar is aangetoon dat daar alreeds baie navorsing gedoen is en tans nog aan die gang is, maar dat hierdie navorsing as fasette-studies nie deurdring tot die basisvrae rakende die

onderrig van die moedertaal as skoolvak nie. Meer nog: Die antwoorde op die basisvrae na die sin van die onderrig van die moedertaal binne die kurrikulêre en institusionele konteks van die skool bly nog onbeantwoord. In die tweede plek is aangetoon dat daar wel 'n behoefte aan sodanige navorsing bestaan, veral gesien teen die agtergrond van die bykans onwetenskaplike benadering wat tot op datum gevolg is in die transponering van die moedertaal tot skoolvak. Die voorafgaande impliseer dus dat die vraag na die moedertaal as skoolvak beantwoord moet word, dit wil sê dat die hele aangeleentheid van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak die aandag moet kry. Sodoende behoort sommige van die probleme rondom die onderrig van die moedertaal opgehef te word. Daar is egter ook aangetoon dat sodanige taak nie 'n eenman-poging kan of mag wees nie, en daarom sal hierdie studie nie roem op dit wat binne die konteks van 'n proefskrif onbereikbaar is nie, naamlik dat die begronding van die moedertaal as skoolvak in toto gedoen is. Inteendeel - hier sal slegs begin kan word aan 'n opgaaf wat spreek tot elke persoon wat gemoeid is met moedertaalonderrig.

Die tweede hoofstuk bekyk die hele aangeleentheid van taal, want uiteindelik gaan dit om die onderrig van 'n taal. Sake soos die verskynsel taal, taalverwerwing, taalgebruiksvaardigheid en die moedertaal sal onder die loep geneem word. Hierdeur wil probeer word om die sin en noodsaak van taal as kommunikasiemiddel, as singewingsmiddel, as affektiwiteitsmiddel en noem maar op, uit te lig.

Hoofstuk drie sal gewy word aan 'n bespreking rakende die skool as instelling wat deur die mens geskep is. In 'n poging om by die wesensaard, die essensiële van skool uit te kom, sal kortliks gehandel word oor die ontstaan van die skool soos hy vandag in die gemeenskap figureer. Verder sal ook uitgekam moet word by die konstituente van skoolse didaskein respektiewelik die skoolse didakties-pedagogiese gebeure en die taak van die skool, dit wil sê wat die skool se primêre take is ten aansien van die kind wat in sy sorg gestel is. Aan-

gesien die onderrig van die moedertaal binne die konteks van 'n bepaalde skoolstelsel met sy besondere eise en vereistes geskied, is dit noodsaaklik om die huidige skoolstelsel waarbinne Afrikaans as moedertaal figureer ook aan die orde te stel, en in die lig van moontlike toekomstige ontwikkelinge op die gebied van die onderwys in die RSA sal ook gekyk moet word na die voorgestelde onderwyskundige struktuur.

In hoofstuk vier sal 'n besondere poging aangewend word om noodsaaklike voorarbeid te doen ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak: Daar sal in 'n geskiedkundige oorsig gelet moet word op die invloed van waardes op die moedertaal as skoolvak; daar sal aandag gegee moet word aan die besondere vormingswaarde van die moedertaal as skoolvak om dusdoende die vraag na die waarde van die moedertaal as skoolvak te bepaal; daar sal enkele gedagtes uitgespreek moet word ten aansien van die kurrikulum van die skool en ook in besonder ten aansien van die moedertaal as skoolvak as komponent van die kurrikulum, met klem op 'n situasie-analise en die formuleer van doelstellings en doelwitte.

Die vyfde hoofstuk sal gewy word aan 'n samevatting van die ondersoek, dit wil sê dit sal die arbeid wat in die voorafgaande bladsye gedoen is tot sintese bring. Hieruit sal daar tot sekere gevolgtrekkings gekom en aanbevelings gemaak word wat in diens wil staan van enersyds die moedertaal as skoolvak en andersyds die onderrig van Afrikaans Eerste Taal. Uit die aard van die beperktheid van hierdie ondersoek sal van die aanbevelings slegs voorlopig wees.

HOOFSTUK TWEE

TAAL

2.1 INLEIDING

Waar dit hier gaan om die strukturering van die moedertaal tot skoolvak, is daar ten aanvang twee belangrike sake waarvoor duidelikheid verkry moet word, naamlik die verskynsel taal en die verskynsel moedertaal. In die verband dien enkele voorlopig rigtinggewende vrae aan die orde gestel te word, naamlik: Wat is taal? Hoe verwerf die mens sy taal? Hoe word taal onderrig? Wat is 'n moedertaal?

In hierdie hoofstuk sal antwoorde gesoek word op bovermelde en aanverwante vrae, met ander woorde die problematiek rakende taal gaan aan die orde gestel word. Elke gedagte wat hierin uitgespreek word, moet ook gesien word teen die agtergrond van die vraag na die strukturering van die moedertaal tot skoolvak waardeur 'n poging aangewend wil word tot die sinsverheffing van die moedertaal as skoolvak.

2.2 DIE VERSKYNSEL TAAL

2.2.1 Taal en mens

Kwant (1967: 22 e.v.) verwys na die verwickeldheid van taal en menslike eksistensie. Taal is nie iets wat geïsoleerd, êrens buite menslike tyd-ruimtelike gesitueerdheid moontlik is nie - die taal is geen selfstandige werklikheid nie. Hierdie verwickeldheid is slegs moontlik vanweë, soos Heidegger dit stel, die feit dat die mens Dasein is - in-die-wêreld-wees is. Landman, Kilian & Roos (1971: 115) sien dan ook Dasein as die grondkategorie of eerste moontlikheidsvoorwaarde vir menswees. Dasein impliseer dat die mens eksisterend en intensioneel in die wêreld is. Eksistensie dui op dit wat die mens as mens konstitueer, die "aan-het-licht-treden, ... uit-zichzelf-treden" (Kockelmans, 1962: 23), die onderstropping van die feit dat die mens 'n uitsonderingsposisie beklee - wesenlik en totaal

anders as alles wat hom omring (Landman, et al, 1971: 102 e.v.), die feit dat die mens bewus-in-die-wêreld is. Bewus as basisvorm vir bewus-syn dui daarop dat die mens as gerigtheid-op-iets, as bewussyn-van-iets, as intensionaliteit, as openheid in die wêreld is (Luypen, 1959: 31; Kockelmans, 1962: 23; Oberholzer, 1968: 238 e.v.). Van Zyl (1977: 35) sluit by die voorafgaande aan en trek die gedagtes in 'n sintese saam as hy dit stel dat die bewussyn die syn van die mens se gerigtheid op die wêreld, 'n uit sigself trede - eksistensie - is. Die mens is dus as Dasein gerig op en ook oop vir die wêreld, met ander woorde die wêreld is wêreld-vir-die-mens en deur sy skepende aktiwiteite gee die mens betekenis of sin aan die wêreld.

Mens en wêreld is, so lyk dit, afhanklik van mekaar - kleef mekaar aan in wat Luypen (1959: 40 en 45 e.v.) 'n eenheid van wedersydse implikasie noem (vergelyk ook Gunter, 1969: 30), of, soos Bakker (1966: 25) dit stel: "Mens en wêreld behoren principieel bijeen". Hierdie eenheid van wedersydse implikasie is 'n synsfeit en is die oorspronklike dimensie waarin die mens staan, praat en dink, en is ook 'n wesenlike moment van eksistensie (Luypen, 1959: 51) - die mens is dus nie blote in-die-wêreld nie, maar is juis aan-die-wêreld (Luypen, 1959: 51) omdat hy aktief, meelewend in-die-wêreld is.

Die feit dat die mens bewus-in-die-wêreld is dui dus ook daarop dat die mens bewus-aan-die-wêreld is. Die mens word derhalwe aangespreek deur die wêreld rondom hom, en hy handel deur op sy aangesprokenheid te reageer deur nie bloot aangesprokene te bly nie, maar deur uiteindelik ook aansprekende te word. Hier is dus sprake van 'n aktiewe betrokkenheid van die mens by die wêreld, met ander woorde die mens is deur sy bewussyn ook 'n by-die-wêreld-wees (Luypen, 1959: 107; Van Zyl, 1977: 36).

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat die mens vanweë sy intensionaliteit bewussynsmatig uitgaan na die dinge rondom hom. Die mens wend dus 'n poging aan om die dinge waardeur hy aangespreek word te ken, met ander woorde die mens gaan intensioneel aktief op sy wêreld uit en stel die

wêreld om tot 'n eie sinvolle en betekenisvolle wêreld vir hom (Engelbrecht, 1977: 80), want die mens wil die dinge ken en moet ook die dinge ken en onderskei (Nel, 1965: 16).

Die mens is nie alleen in die wêreld nie. Inteendeel - eksistensie is ko-eksistensie, wat beteken dat die mens se ontmoeting met die wêreld nie net sy ontmoeting is nie, maar dat dit veral hulle ontmoeting is. Die mens kan sy eie bestaansveld eenvoudig nie sonder sy medemens skep nie - die mens is mede-ontwerper van wêreld-vir-hom en wêreld-vir-ander. Dit beteken dat wêreld wesenlik wêreld-vir-ons is, want Dasein is Mitsein: "Die Welt das Daseins ist Mitwelt" (vergelyk onder andere Luyten, 1959: 191 e.v.; Kwant, 1967: 189/190 en 242/243).

Uit die betoog tot sover die volgende afleiding: Mens is ondenkbaar sonder wêreld en wêreld is ondenkbaar sonder mens. Maar: Die mens is egter ook ondenkbaar sonder die medemens, want dit is slegs in medemenslike bestaan dat menslike bestaan moontlik word. Wie dus sê mens, sê medemens en wêreld. Die vraag is egter nou of hierdie verweefdheid mens en medemens en wêreld tot taal uitgebrei kan word of nie.

Taal is 'n verskynsel met nie alleen baie karaktertrekke nie, maar ook baie funksies. Twee van hierdie funksies is die konstituerende (denke) en die ekspressiewe (kommunikasie). Wanneer oor die ekspressiewe (dit is die kommunikatiewe) funksie van taal besin word, staan een saak uit, en dit is dat taal eerstens spreektaal en dan skryftaal is. Anders gestel: Taal word primêr gepraat - alle tale, ongeag of die taal in skrifvorm weergegee word of nie, word gepraat (Heatherington, 1980: 25). Van hierdie stelling kan dus afgelei word dat die mens, in terme van taal, primêr as sprekende (pratende) wese in die wêreld is (vergelyk Kwant, 1967: 155; Walker, 1981: 73). As aangesprokene en as aansprekende, dit wil sê as luisterende en pratende deelnemer aan die dialoog met die wêreld, het die mens taal nodig. Meer nog: As dialoogvoerende wêreldkonstitueerder spreek hy ook die medemens aan en help hy die medemens (en omgekeerd) om tot stigting en bewoning van sy wêreld

as ons-wêreld oor te gaan, en dié gebeure noodsaak taal (Meyer, 1967: 59/60; Van Zyl, 1973: 278; De Bruto, 1980: 5 en 7). Kwant (1967: 211) stel dit dat die mens se intensionele houding in en deur taal en wel die gesproke woord tot stand kom. Derhalwe kan gesê word dat taal as 'n deur-die-mens-gemaakte-instrument (Oosthuizen, 1971: 6; Mulder, 1971: 5) die mees voor-die-hand-liggende wyse is waarop 'n samelewing sy totale menslikheid bedryf (Alant, 1979: 60) - en dan 'n menslikheid van in en aan en by-die-wêreld-wees. Geen wonder dus dat Kwant (1967: 211) die volgende uitspraak maak nie: "spreken self is een levende symbiose van mens en wereld".

Net soos mens en wêreld kan mens en taal nie sonder mekaar gedink word nie, want in sy wêreldstigting spreek die mens oor dinge, en die taal wat die mens gebruik om dinge te benoem en betekenis of sin aan die wêreld te gee, kleef vas aan die dinge waaroor gespreek word (Kwant, 1967: 212; vergelyk ook Dufrenne se uitspraak soos aangehaal deur Mulder, 1971: 6).

Samevattend kan dit dus gestel word dat taal, soos die verwysing na Kwant se uitspraak aan die begin van die afdeling impliseer, met die mens se Dasein verweef is. Taal is nie los te dink van menswees nie, en daarom kan saamgestem word met die uitspraak van Smit (1977: 46) dat taal die ontvouing van 'n eksisterende bewussyn is - taal is gans die mens (Greyling, 1976: 30), en deur taal konstitueer die mens sy wêreld (Nel, 1965: 19).

Die voorafgaande impliseer dat die volwassene se begeleiding van die kind ook taalhantering insluit, want die volwassene se ontsluiting van werklikheid is immers ook grootliks van taal afhanklik. Vanweë die feit dat die volwassene se werklikheidontsluiting ook taalontsluiting impliseer, is die volwassene se begeleiding wat daarop ingestel is om die kind toenemend te laat transendeer ook en veral ingestel op taalbegeleiding ter wille van 'n transendering in taalgebruik. Dus: Wie opvoeding sê, sê ook onderrig en dus ook taalonderrig.

2.2.2 Die universaliteit van taal

In die voorafgaande uiteensetting het dit duidelik geblyk dat mens en taal onafskeidbaar is, met ander woorde sonder taal is die mens nie werklik mens nie. Anders gestel: Die mens word onderskei van die dier vanweë die feit dat die mens se taal ook as kommunikasiemedium totaal anders en ontsaglik meer ingewikkeld is as die kommunikasiemedium van die dier (Schmidt, 1973: 11), met ander woorde taal soos dit in die algemene omgang bekend is, is met menswees gegee (Smit, 1977: 45) en slegs die mens is tot taal in staat (Nel, 1965: 15). Daar kan derhalwe gestel word dat die verskynsel taal oerfenomenaliteit is, met ander woorde die moontlikheid tot taal is oergegewene: Alle mense is vanweë hulle mensheid in staat om 'n taal te verwerf.

Alhoewel die mens die vermoë het om taal te verwerf, is taalverwerwing ondenkbaar in 'n taallose situasie, en is taalverwerwing beperk in 'n beperkte taalsituasie. Dit is derhalwe die verantwoordelikheid van die volwasse opvoeder om die kind aan 'n taalsituasie bloot te stel en ook toe te sien dat die taalverwerwing van die kind ten minste voldoen aan die eise van die bepaalde gemeenskap waarin hy hom bevind.

2.2.3 Taal as natuurlike gegewene

Alle mense is in staat tot taal, maar nie alle mense praat dieselfde taal nie. Binne elke gemeenskap figureer 'n taal wat die taal van die gemeenskap is. Hierdie kenmerkende taal van 'n taalgemeenskap is 'n natuurlike gegewene omdat dit nie op een of ander tydstip deur een of meer individue uitgedink of ontwerp is nie (Winkler, 1980: 6), maar op 'n natuurlike manier ontwikkel het. Elke kind in daardie taalgemeenskap leer die betrokke taal op 'n uiters spontane wyse aan. Die feit dat taal 'n natuurlike gegewene is impliseer dat taal as universele verskynsel ook partikulier is, met ander woorde taal-met-inhoud is taal vir 'n groep: Duits vir die Duitser; Zoeloe vir die Zoeloe; Afrikaans vir die Afrikaner. Dit beteken egter nie dat mense uit ander taalgemeenskappe nie ook die taal kan of mag aanleer nie, want juis die mens se vermoë tot meertalig-

heid dui enersyds op die feit dat taal 'n menslike aangeleentheid is, en andersyds op die uitsonderingsposisie van die mens bo die dier. Wat egter baie belangrik is, is die feit dat so 'n partikuliere taal absoluut is: Wie van ons volk is, praat ons taal - die Duitser praat eerstens en verkieslik Duits, so praat die Zoeloe Zoeloe. In 'n heterogene taalgemeenskap soos byvoorbeeld die RSA sal hierdie partikuliere taal, waar moontlik, altyd bo een van die ander (amptelike) tale verkies word.

Waar sowel die volwassene as die kind betrokke is by die vorming van die kind, het die volwassene dus onder andere die verantwoordelikheid om in hierdie partikuliere taal met die kind in dialoog te tree, en die kind moet op sy beurt ook die verantwoordelikheid aanvaar om aan die gesprek deel te neem, en hierdie gesprek konstitueer 'n voortdurende verheffing van dialoogvoering (Gous, 1972: 51). Dit impliseer dat die volwassene moet bydra tot die taalverheffing van die kind sodat die kind ook aan die steeds verheffende dialoogvoering kan deelneem.

2.2.4 Taal en kultuur

Volgens Roper (1979: 14) dui kultuur op sowel die positiewe as die negatiewe ontvouing van die skepping, met die klem nie op die uitkomste van die handeling nie, maar op die wyse waarop die handeling uitgevoer is. Uiteraard sal die wyse waarop die handeling uitgevoer word verband hou met die inherente lewensopvatting van die mens. Daarom word na die Westerse kultuur as die basis- of moederkultuur van die Westerse volke verwys, aangesien, tradisioneel, daar raakpunte is ten aansien van die lewensopvattings van die volke. Elkeen van die volke in byvoorbeeld die Westerse kultuursfeer vertoon 'n eie kultuur, 'n eie identiteit. Dit is verstaanbaar gesien in die lig van die beredenering dat kultuur die totale lewenswyse van 'n gemeenskap behels en ook die wyse waarop hulle die bestendinging van die hoogswaardevolle, soos beliggaam in onder andere hulle godsdiens, taal, kuns en tradisies, wil verseker. Niemand anders kan dus kultuur vir 'n gemeenskap skep behalwe daardie gemeenskap self nie; vandaar die eie identiteit van elke kul-

tuur (vergelyk Transvaalse Onderwysdepartement, 1979b: 4).

Volgens Maree (1982a:5) openbaar hierdie identiteit hom op verskillende plekke telkens anders omdat dit altyd binne 'n unieke stel omstandighede funksioneer - met ander woorde daar kan gekonstateer word dat die totale wording van 'n volk ver-
klank word in sy unieke, eiesoortige kultuur, dit wil sê die wordingsgebeure van 'n volk bepaal die handeling waardeur die volk die moontlikhede van die Skepping ontvou. Die kultuur van 'n volk openbaar sekere karaktertrekke wat, volgens Van der Stoep (1981: 54) as die uitingsvorme van die kultuur getipeer kan word, byvoorbeeld godsdiens, taal, ekonomie, leefstyle en onderwys (vergelyk ook Steyn, 1980: 45). Waar dit in hierdie studie om taal en taalonderrig met die klem op moeder-taalonderrig gaan, moet die feit dat taal as uitingsvorm van 'n kultuur getipeer word, baie duidelik onderstreep word.

Volgens Craig (1979: 51) verwerf die mens met sy taalverwerwing bepaalde houdings ten aansien van die taal wat deel uitmaak van die taalgemeenskap en ook van die kultuur waarin hy hom bevind. Dit beteken dus dat die mens in 'n bepaalde kultuur gebore word, met ander woorde die mens bevind hom, ongevraagd, in 'n bepaalde kultuurmilieu, en hy verwerf die betrokke kultuur deur middel van sy taal, want, soos Nuchelmans (1976: 83) dit stel, taal is een van die instrumente waarmee 'n samelewing (volk) 'n geordende wêreld van objekte ontwerp en 'n stelsel daarstel wat die beste by hulle behoeftes pas.

Uit die voorafgaande blyk dit dat die mens sy kultuur aanleer deur sy taal - taal en kultuur staan derhalwe in 'n noue verband tot mekaar. Hierdie interafhanklikheid, hierdie weder-sydse implikasie van taal en kultuur tree duidelik na vore aan die hand van enkele illustrasies.

Eerstens: In die Skandinawiese lande kan die Sweed, die Deen en die Noorweër saam sinvol in 'n gesprek verkeer waarin elkeen sy eie taal praat. Linguisties is daar nie veel te onderskei tussen die tale nie, maar elkeen van die volke het vanweë

politieke en ander faktore, sy "eie" taal (Howell & Vetter, 1976: 34).

In die tweede plek dien verwys te word na die weerstand wat 'n minderheidskultuurgroep (-taalgroep) bied teen die pogings van 'n meerderheidsgroep om, binne 'n geografiese gebied, te oorheers, byvoorbeeld Afrikaans teen Engels, Tsjeggies teen Duits (Bolin-ger & Sears, 1981: 221), Vlaams teen Frans (Steyn, 1980: 55 e. v.).

Derdens: Vanweë gasarbeiders wat 'n land binnekom is daar minderheidsgroepe wat nie gediend is met die gedagte om opge- neem te word in die kultuur van die gasheerland nie, en wat ook nie bereid is om in die taal op te gaan nie. Die gevolg is dat die minderheidsgroepe aandring op die erkenning van hulle eiesoortigheid ten aansien van godsdiens en taal, by- voorbeeld die Turke in Wes-Duitsland (Maree, 1982a: 5; Van der Stoep, 1981: 51).

In die vierde plek word verwys na die volgende uitsprake soos aangehaal deur Steyn (1980: 81):

"So lank die taal leef, is die volk nie dood nie". (Eie onder- streping).

"Sonder Fins is ons geen Finne nie".

"Ons taal, die uitdrukking van ons volk, wat nooit laat vaar kan word nie, is die geestelike fondament van ons bestaan". (Eie onderstreping).

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk dit dus duidelik dat 'n taal nou verweef is met 'n volk en sy kultuur, en dat, as sou 'n taal onderdruk word, ook die kultuur van die volk onder- druk word. Waar 'n volk sy taal verwaarloos, lei dit tot taal- verarming en lei dit uiteindelik tot kultuurverarming. Aan die ander kant: 'n Taal met 'n waardevolle oorspronklike kul- tuur se voortbestaan is redelik verseker. Steyn (1980: 43 e.v.) wys op die invloed van drie van die belangrikste uitings- vorme van kultuur op die behoud en die uitbou van taal, en

illustreer dit telkens aan die hand van voorbeelde uit die Geskiedenis:

- * Wat ou Grieks sy hoë aansien gegee en hom so lank as taal laat funksioneer het te midde van ander tale, is sy letterkunde, wysbegeerte en alles wat daar in Grieks geskryf was.
- * Hebreeus was die voertaal van die Judaïsme, en daarom het dit nie werklik gesterf toe dit as spreektaal in onbruik geraak het nie. Die Jode het dit vir hulle godsdienst bly gebruik.
- * Dit is veral deur die onderwys dat byvoorbeeld Frans so 'n sterk plek in Afrika ingeneem het. Die Franssprekende Afrika-lande gebruik die eerste paar jaar op skool om die leerlinge Frans te leer en die ander vakke word dan deur medium van Frans onderrig. As gevolg hiervan en ook vanweë die verwaarlosing van die inheemse tale word Frans ook al meer die eerste taal van Swart kinders.

Taal as verskynsel kan dus nie losgedink word van die kultuurmilieu waarin 'n bepaalde taal hom bevind nie. Enige besinning oor die sinvolheid van die onderrig van 'n volk se taal, is uiteraard ook 'n besinning in 'n poging om 'n bydrae te kan lewer tot die versterking en uitbouing van die volk se kultuur (kyk 3.5.3.6).

2.2.5 Taal as singewingsmiddel

Die mens is in dialoog met sy wêreld - hy is dialoogvoierend in die wêreld (kyk 2.2.1). Vanweë die feit dat hy dialoogvoerende is, is hy besig om die dinge wat op sy pad kom taalmatig te benoem. Die moontlikheid om betekenis of sin te gee, wat ryklik en hoogs genuanseerd is (Kwant, 1967: 51), word omskep tot werklike betekenis- of singewing. Deur taal word die wêreld vir die mens dus 'n nuwe betekeniswêreld (Mulder, 1971: 6/7), want, soos Kwant (1967: 61) dit stel, die taal is 'n "aanwyzingsinstrument" waarmee die mens die beperkinge van

aanwys deur middel van die hand en die oë oorskry.

Die wêreld (werklikheid) waarin die mens is, is dus 'n in taal geformuleerde wêreld. Anders gestel: Die mens ontwerp 'n skoue op die wêreld deur en in sy taal. Nuchelmans (1976: 96) kom dan tot die gevolgtrekking dat "elke taal is een karakteristiek geheel van vormende krachten die de realiteit ordenen en dienstbaar helpen maken aan de specifieke behoeften van een gemeenschap", en verder: "de wereld der dingen onbewust onder invloed van de taalgewoonten van de groep word opgebouwd" (Nuchelmans, 1976: 97). Hierdie taalmatige aanwysing, betekenisgewing, singewing, oorskry ook die nou en die hier, die lyflike, sodat taal as singewingsmiddel by uitstek beskou kan word. Sonnekus (1968: 33) stel dit duidelik dat taalontdekking tot singewing lei, maar ook tot losmaking uit die sintuiglik-konkrete en toetreding tot die wêreld van die simbool as tekensimbool met klank en betekenis.

In aansluiting by die voorafgaande dien gewys te word op die werk van Bernstein ten aansien van taalverskille tussen verskillende sosiale stande in 'n taalgemeenskap. Hy het verskille aangetoon veral ten aansien van die vlak van strukture-ring (ordering) en leksikon, sodat daar wat vermoë tot singewing betref 'n onderskeid tussen sosiale stande bestaan (soos aangehaal deur Smit, 1977: 362). Hierteenoor stel die Advieskommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal (1978: 44 e.v.) dat Bernstein se uitspraak gebaseer is op navorsing wat blyke toon van 'n beperkte ervaring in eksperimentele situasies met kinders. ACLOM beskou die vaspen van 'n kode aan 'n sosiale klas (soos Bernstein se beperkte en uitgebreide taalkodes) as 'n tragiese misverstand. Hulle ontken egter nie die feit nie dat daar 'n besondere verband is tussen die taal wat 'n mens praat en die sosiale omgewing of milieu waarin 'n mens leef (Advieskommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal, 1978: 43). 'n Verdere saak wat hulle ook nie ontken nie, is dat 'n bepaalde "milieutaal" belemmerend inwerk op die ontplooiing van die moontlikhede van die individuele gebruiker van die taal, waar met "milieutaal" bedoel word die taal wat afwyk

van die standaardtaal of AB-taal (Advieskommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal, 1978: 42; kyk 2.4.2; Milieutaal dui op dialek of variant van die taal).

Die feit van die saak is egter dat 'n taalarmoedige mens of 'n mens uit 'n taalbeperkende milieu die risiko loop dat hy, soos Schmidt (1973: 62) dit stel "the specifically humanizing aspects of human development" sal misloop. Nie alleen sy vorming tot taalgebruiker nie maar ook en veral sy vorming tot mens kan dus beperk word.

Die kind se deelname aan die singewing is baie belangrik, want die blote ontsluiting van sin deur die volwassene sonder dat die kind homself vir die ontslote sin ontsluit, is sinloos. Die kind wat nie tot betekenisbelewing, betekenisgewing, betekenistoëïening en betekenisaktualisering kom nie, sal nooit tot sinbelewing kan kom nie.

2.2.6 Taal as kommunikasiemiddel

In die voorafgaande paragrawe is reeds implisiet gewys op die kommunikasiekarakter van taal (kyk 2.2.1, 2.2.2 en 2.2.4), en dat 'n kind wat binne 'n bepaalde taalgemeenskap grootword nie anders kan as om hierdie taal aan te leer nie (kyk 2.2.3). Trouens, vir 'n persoon van buite die taalgemeenskap wat nog nie met die betrokke taal kennis gemaak het nie, is dit redelik onmoontlik om sinvol deel te neem aan die sosiale lewe van die betrokke gemeenskap. Lede van die taalgemeenskap dink en praat en benoem dinge deur medium van hulle taal, met ander woorde die taal van die gemeenskap het dus primêr die funksie as singewingsmiddel (kyk 2.2.5), uitdrukkingsmiddel en kommunikasiemiddel (Winkler, 1980: 6 e.v.; De Bruto, 1980: 10). Voorafgaande impliseer dus medemens, want sonder die medemens, sonder die hom omringende sprekende gemeenskap is taal onmoontlik (Smit, 1977: 348; Mulder, 1971: 6). Sonder sosiale verband in die gemeenskap sou geen taal ontstaan het of kan voortbestaan nie, en sonder taal word uitdrukking en kommunikasie beperk. Die mens sonder taal sukkel om verhoudings met die werklikheid aan te gaan, en die mens met 'n

beperkte taalvermoë ondervind uiteraard probleme om met sy medemens te kommunikeer.

As kommunikasie-middel veronderstel taal 'n gemeenskaplikheid ten aansien van onder andere gevoelsuitinge, bevele en vrae wat vir elke taalgebruiker dieselfde moet wees (Nuchelmans, 1976: 82). Die kommunikerende mens se taalgebruik as hy in gesprek met die medemens is, word medebepaal deur wie hy is, met wie hy praat, waar hy praat en waarom hy praat (Advieskommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal, 1978: 78), want hy leef saam met ander mense in 'n gemeenskaplike wêreld (Mitwelt; kyk 2.2.1).

2.2.7 Taal as affektiewiteitsmiddel

Sowel Mulder (1971: 7) as Du Plooy (1971: 22) stel die feit dat die mens sy wêreld ook deur die gevoel of affek belewe en leer ken. Die kind se toetreding tot die werklikheid is aanvanklik grotendeels gevoelsmatig en word mettertyd meer gnosties en minder affektief, maar nooit sonder die gevoelsmatige nie. As gevolg hiervan en ook omdat die mens nie alleen verhoudings met die omringende wêreld aanknoop nie, maar ook die dinge om hom benoem (Schmidt, 1973: 62), spreek dit duidelik dat die taal inderdaad ook draer van affek is "waardeur die kind ook in affektiewe kontak en verhouding tot die wêreld van sy medemens kan toetree" (Mulder, 1971: 7). Affek word onder andere deur bepaalde woorde, stemtoon en sekere nuanseringe deur die taal gedra. Vanweë die verwickeldheid van taal en die daarmee gepaardgaande stemtoon en nuanseringe, is dit imperatief dat die kind, omdat hy tussen mense is en ook met mense in gesprek tree, ook in 'n besondere mate deur die volwassenes begelei word sodat hy die vermoë kan ontwikkel om ook ten aansien van die interpretasie van 'n verbale boodskap die korrekte keuse uit 'n paar moontlikhede te kan maak.

2.2.8 Taal en denke

Wanneer die verskynsel taal aan die orde is, duik die vraag na die verband tussen taal en denke op. Populêre uitsprake soos die van Venter (1974: 35), Marais (1975: 13) en Greyling (1976:

29/30) dat taal denkmiddel is, dat taal ordeningsmiddel is en dat taal denke is, laat die mens glo dat daar 'n noue verband tussen taal en denke is.

Taal is die medium waardeur die mens kommunikeer (kyk 2.2.6), en die mens kommunikeer omdat hy dit wat hy bedink, aan sy medemens wil meedeel (Smit, 1977: 128), met ander woorde daar kan afgelei word dat die mens se denke sy uiting in taal vind. Nel (1965: 20/21) is die mening toegedaan dat daar 'n genetiese parallelisme tussen taalontwikkeling en denkontwikkeling is, en dat, alhoewel denke primêr en taal sekondêr is, "taal die primêre voorwaarde vir die verdere ontwikkeling van die denke (is)". Omdat die mens vanweë sy intensionaliteit kan ken (kyk 2.2.1), impliseer die uitspraak van Nel dat die kennis in taal vasgelê moet word om te verhoed dat die denke stagneer. Die denke is die taal altyd vooruit, maar sodra die denke in 'n taalvorm uitkristalliseer, bied die taalvorm 'n steunpunt vir verdere denkontwikkeling (Nel, 1965: 21).

Koschmieder (1975: 15/16) redeneer dat denke veel wyer strek as taal. Denke is voorwaarde vir taal, en nie andersom nie. Daar kan dus gesê word dat denke sonder taal moontlik is, maar dat taal sonder twyfel die basis vir logiese denkontwikkeling is (Koschmieder, 1975: 17). Wilhelm Frohn van die Keulse Denkpsigologiese skool het aangetoon dat by doofstom kinders denkordening ontbreek omdat, by gebrek aan taal, die vermoë tot abstrahering ontbreek. Nadat hulle egter geleer het om taal as middel tot ekspressie en denke te gebruik, het daar 'n groter geordenheid in hulle denke na vore getree (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1977a: 81 e.v.).

Smit (1977: 127 e.v.) beredeneer die verbondenheid taal (spreke) en denke, en hy kom tot die gevolgtrekking dat op die tydstip in die kinderlewe dat die kind se taalvermoë struktureel vorder, hy egter taalmatig funksionele tekorte ondervind, omdat hy dan nog op die drumpel van geordende denke staan. Daar kan dus afgelei word dat hoe groter die denkordening, hoe meer verfynd sal die taalgebruik word - die denke bly die taal voor-

uit omdat begrip (begryping van die wêreld) taaluiting vooruitgaan. Denke is dus moontlik sonder taal, maar vir taal is denke 'n voorwaarde (Smit, 1977: 131/132). Hy sluit in sy bespreking ook aan by Kwant (1967: 161 e.v.) wat redeneer dat denke nie los van die mens gedink kan word nie, maar dat denke wel bestaan, en bestaan in ander eksistensievorme as die woord (by implikasie taal). Kwant (1967: 184) vat dit soos volg saam: "Wanneer wij denken in woorden, kunner wij denken en spreken (dit is: taal) niet scheiden. Het denken existeert in het spreken. Toch vallen denken en spreken niet samen, omdat het denken veel existientievormen bezit". Nuchelmans (1976:96) illustreer die voorafgaande gedagte aan die hand van die werk van Wilhelm von Humboldt, en hy kom weer tot die gevolgtrekking dat taal 'n wesenlike en regstreekse invloed uitoefen op die denke self.

In 'n poging om die verband tussen denke en taal aan te toon, het Mans (1977: 57 e.v.) die teorieë en beskouings van Piaget, Vygotsky, Bruner, Chomsky en ander deeglik onder oë geneem. In sy finale gevolgtrekking besluit hy dat taal en denke nie gelykwaardig ontwikkel nie, en dat taal sonder denke en denke sonder taal voortgebring kan word. Denke sonder taal is slegs konkrete denke, want sodra die begrippe abstrak word, is taal noodsaaklik, want taal is die draer van abstrakte begrippe (Mans, 1977: 85).

Daar kan op grond van die voorafgaande nie sonder meer gesê word watter een van taal of denke primêr is nie, maar daar kan saamgestem word met die feit dat daar wel 'n verband bestaan tussen taal en denke, en dat die verband hoogs gekompliseerd is. Wat wel as 'n feit gekonstateer kan word, is dat taalontwikkeling essensieel is ten aansien van denkontwikkeling, met ander woorde sou taalontwikkeling gestrem word, is daar bepaald 'n stremming op die denkontwikkeling (Botha, 1977: 141/142; Myburgh, 1978: 19/20; Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 12; kyk ook 2.2.5). Daar kan derhalwe aanvaar word dat die kind se taalverwerwing en sy taalhantering 'n belangrike rol speel in sy denkontwikkeling, of, kortliks gestel, taal is

denke (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 4 en ook 5).

Dit is dus van belang dat die ouer in sy opvoeding, dit wil sê in die ouerhuis, aandag moet skenk aan die taalontwikkeling van die kind. Die kind se deelname aan huis-didaskein en didaskein op alle ander terreine van die lewe sal beperk word as hy taalmatig nie kan meedoen nie, met ander woorde ook sy denke kan beperk word. Waar sy denkontwikkeling beperk of gestrem word, beteken dit dat sy vorming veral ten aansien van die intellektuele beperk of gestrem kan word. Die volwasse opvoeder moet dus die verantwoordelikheid aanvaar vir die taalgebruiksmatige transending en emansipasie van die kind, sodat die kind uiteindelik self verantwoordelikheid sal aanvaar vir sy taalgebruik.

2.3 TAALVERWERWING

2.3.1 Inleiding

Die verwerwing van 'n taal wat merendeels die moedertaal van die kind verteenwoordig, is 'n natuurlike gebeure waarvoor baie min ouers hulle ontstel. Geen besondere poging word aangewend om die kind die taal te laat verwerf nie, want die taal word in die gewone intermenslike omgangsituasie "opgetel".

Vir baie navorsers is die taalverwerwingsproblematiek egter 'n opgaaf, want sodra die taalverwerwingsbeginsel(s) blootgelê is, kan 'n taaldidaktiek daargestel word wat 'n taalonderrig-situasie sal skep wat na aan die ideaal is, met ander woorde dan kan daar ten aansien van die onderrig van die moedertaal voortgebou word op die natuurlike taalverwerwingsituasie. Daar dit in hierdie skrywe primêr gaan om 'n taaldidaktiek vir die moedertaal, is 'n analitiese bekyking van enkele van die mees resente taalverwerwingsteorieë noodsaaklik. Uiteraard sal sowel die teorie as die didaktiek wat daaruit voortvloei aan die orde gestel word, maar laasgenoemde sal onder 'n latere opskrif bespreek word (kyk 2.5.4).

2.3.2 Taalverwerwingsteorieë

2.3.2.1 'n Behavioristies-georiënteerde teorie

Om hierdie taalverwerwingsteorie na behore te begryp, is dit noodsaaklik om kortliks op die uitgangspunt van die behaviorisme te let, en vir die doeleindes van hierdie bespreking sal die teorie van Skinner aan die orde wees.

B.F. Skinner (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1977a: 162 e.v.) as belangrike eksponent van die behaviorisme, gaan van die standpunt uit dat die psigologie in sy bestudering van menslike gedrag hom by waarneembare gedrag moet bepaal. Die verklaring van gedrag ooreenkomstig innerlike nie-waarneembare psigiese verskynsels is derhalwe vir hom onaanvaarbaar. Voorafgaande impliseer dus 'n beskrywing van gedrag eerder as 'n verklaring daarvan.

Sy beskrywing van gedrag en die verandering van gedrag en die daarmee gepaardgaande empiries-matematiese determinerende wet- te is reeds by meer as een geleentheid volledig beskryf. Wat in terme van hierdie skrywe relevant is, is die voorspelbare uniformiteit in gedrag, en wel op grond van sy beskouing ge- baseer op proefnemings met onder andere duiwe, dat gedrag ver- klaar kan word as 'n prikkel-reaksie (stimulus-respons) -gebeure: 'n Bepaalde prikkel het 'n bepaalde reaksie tot gevolg en sal in die toekoms gelyksoortige reaksies tot gevolg hê. Skinner noem dit operante gedrag.

Volgens Skinner hang taalverwerwing as 'n leergebeure af van die taalgedrag van die mens, waar taalgedrag van die mens gedrag is wat versterk word deur die tussenkoms van mense (vergelyk Von Kutschera, 1975: 70). Om taalverwerwing tot gevolg te hê, geld die volgende voorwaardes:

- Die frekwensie van prikkels, met ander woorde die mate van herhaling van die prikkel wat voorkom;
- die nabootsing van die prikkel deur die leerder, dit wil sê reaksie van die kant van die leerder;
- die versterking van die reaksie (Skinner, 1957: 56 e.v. & 81).

Om hierdie drie hoekstene van die behavioristiese taalverwerwingsteorie (Vorster, 1977: 3) meer eksplisiet te stel, die volgende: Die kind word blootgestel aan taaluitinge van die mense om hom heen (prikkel). Hy probeer om die geluide wat hy hoor na te maak, met ander woorde hy boots die mense se klankuitinge na (reaksie). Indien die kind korrek of naastenby korrek reageer, word hy beloon deur die goedkeuring van die mense (meestal sy ouers) – met ander woorde die reaksies word versterk en die kind word aangemoedig om soos die mense in sy omgewing te praat (Kroes, 1978: 31). Wat belangrik is, is die feit dat die kind, selfs nadat die versterking opgehou het, nog steeds die woord(e) gebruik. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat operante gedrag dui op sowel die aanleer van die woord as die latere gebruik daarvan (Davis, 1976: 143). Die resultaat is, aldus die behavioriste, 'n gestadige toename in die taalvaardigheid van die kind.

2.3.2.2 'n T.G.G.-georiënteerde teorie

Een van die grootste teenstanders van die behavioristies-georiënteerde teorie van taalverwerwing is Noam Chomsky. Chomsky (1959: 42 e.v.; kyk ook Chomsky, 1968: 3/4) sê dat hy geen bevestiging kon kry van die beskouing van Skinner en andere nie dat taalgedrag gestadig toeneem deur middel van versterking. Hy ontken nie die feit dat versterking 'n rol speel nie, maar voeg by dat 'n veelheid ander faktore ook 'n rol in taalverwerwing speel. Chomsky verwerp die gedagte dat taal 'n gewoontestruktuur is (kyk 2.5.4.2). Hy verwerp ook die beginsel van die behavioriste dat taal 'n reeks vaardighede is wat deur middel van herhaling ingeprint moet word (Chomsky, soos aangehaal deur Vorster, 1977: 5). Sy verwerping van die behavioristiese standpunt en die kern van sy eie taalverwerwingsteorie spreek duidelik uit die volgende:

"As far as acquisition of language is concerned, it seems clear that reinforcement, casual observation, and natural inquisitiveness (coupled with a strong tendency to immitate) are important factors, as is the remarkable capacity of the child to generalize, hypothesize, and 'process information' in a variety of very special and apparently highly complex ways which we cannot yet

describe and which may be largely innate" (Chomsky, 1959: 42/43). (Eie onderstreping).

Die Chomskiaanse taalverwerwingsteorie fundeer in die transformasionele generatiewe grammatika (T.G.G.) wat die behavioristiese taalbeskouing vervang het. Die T.G.G. wil nie taalgedrag beskryf nie, maar wil dit verklaar. Chomsky en ander eksponente van die T.G.G. (D. McNeill, E. Lenneberg) se verklaring van taalgedrag mond uit in 'n teorie wat meen dat die kind gebore word met 'n vermoë om taal te verwerf. Chomsky konstateer dat die kind 'n aangebore taalintuïsie het wat hom taal spontaan laat verwerf (Chomsky, 1968: 23/24).

Volgens hierdie aangeborenheidsteorie kan die kind uit die taalgebruik wat hy daagliks aanhoor 'n stel konstruksiereëls trek aan die hand waarvan sy eie taalgebruik ontwikkel. Hierdie reëls is nie eksplisiet benoembaar nie, maar is geïnternaliseer. Crystal (1976: 35) stel dit dat die mens vooraf gestruktureer is om taal aan te leer, sodat wanneer die kind blootgestel word aan taal, sekere taalstrukturerende beginsels onmiddellik begin funksioneer (vergelyk ook Vorster, 1977: 4; Van Heerden, 1974: 50/51).

Die "meganisme" wat in hierdie teorie 'n baie belangrike rol speel is die "Language acquisition device" (L.A.D.) - dit is die aangebore struktuur van die kind se brein waardeur taalreëls op grond van die kind se waarneming van taalgebruik geïnternaliseer word (Crystal, 1976: 35/36). Die model van taalverwerwing sien soos volg daar uit:

- Primêre taaldata. (Dit is onder andere die normale taalgebruik van die ouers van die kind wat as invoer dien. Die volwassene wend geen spesiale pogings aan om die kind taal te laat leer nie).
- Die taalverwerwingsmeganisme. (L.A.D. - maak 'n "suggestie" aan die kind van hoe om op die invoer te reageer).
- Op grond van die gesuggereerde reaksie word die taalreëls

geïnternaliseer, met ander woorde dit is die uiteindelijke grammatika wat die kind konstrueer.

- Die kind se eie taalgebruik wat in 'n mate korrespondeer met die volwassene se taalgebruik, en wat met behulp van oefening al hoe meer verfynd raak (vergelyk Crystal, 1976: 35; Vorster, 1979b: 2).

Lenneberg (1967: 175 e.v.) sluit aan by Chomsky en kom, op grond van 'n hele reeks navorsing wat gedoen is, tot die gevolgtrekking dat daar 'n kritieke tydperk is waarbinne taalverwerwing moet geskied. Die boonste grens is puberteit. (Die onderste grens word bepaal deur die breinontwikkeling van die kind). Carol Chomsky (soos aangehaal deur Van Heerden, 1974: 52) beweer dat die 5-jarige kind reeds 'n besondere taalvermoë het, en dat hy na sy 5e jaar meer ingewikkelde taalstrukture verwerf.

2.3.2.3 'n Empiriese model van taalverwerwing

2.3.2.3.1 Inleidende opmerkings

Chomsky en ander se teorie dat die volwassene geen besondere rol speel in taalverwerwing nie behalwe om die taal normaalweg te gebruik, blyk in die lig van navorsing wat gedoen is ten aansien van die taalgebruik van moeders in die teenwoordigheid van hulle kinders, onaanvaarbaar te wees. Die feit wat nie weggeredeneer kan word nie, is dat die kind wel in die normale omgang te doen kry met die normale taalgebruik, MAAR, en dit is die resultaat van navorsing wat gedurende die afgelope dekade of wat gedoen is, die kind "leer" basies sy taal via die "onderrig" van die moeder en die vereenvoudigde taalinhoud (taaldata). Hier moet dit baie duidelik gestel word dat die moeder 'n prominente rol speel vanweë die moederlikheid wat sy uitstraal in haar voortdurende kontak met die kind. Voorafgaande impliseer egter nie dat die vader of enige ander (manlike) volwassene nie ook moederlikheid teenoor die kind kan bewys nie en derhalwe ook 'n belangrike rol in die taalverwerwing van die kind speel nie (vergelyk Barnard, 1979: 21 e.v.).

2.3.2.3.2 Kursoriese oorsig oor die navorsing wat gedoen is Shipley, Smith & Gleitman (1969: 322 e.v.) het navorsing gedoen om die reaksie van kinders op bevele wat verskillend gestruktureer is te bepaal. Die navorsing het getoon dat kinders wat reeds twee en meer woorde kan kombineer, eerder goed geformuleerde bevele as een-of-twee-woord bevele gehoorsaam, en dat die kinders wat nog nie woorde kan kombineer nie, eerder op een-en-twee-woord bevele ag slaan as op goed geformuleerde bevele (Shipley, et al., 1969: 329).

Voorafgaande impliseer dat klein kinders selektief aandag gee aan die taal wat hulle hoor, en dat hulle "afskakel" as hulle komplekse taal hoor - met ander woorde die kind leer die taal nie aan deur bloot in 'n ryk taalmilieu (kyk 2.5.4.3) geplaas te word nie. Die moeder wysig haar taalgebruik sodat dit verstaanbaar vir die kind is, en sy wysig die vlak van dialoogvoering soos dit blyk nodig te wees. Hierdie bevinding word gestaaf deur Snow (1972: 549 e.v.). Snow bevind dat moeders "talked longer to 2-years-old than to 10-years-old" (Snow, 1972: 552), en in die teenwoordigheid van die 2-jariges 'n "striking feature... was the reduction in the length of their utterances.... the shorter utterances were, on the average, less elaborated than normal utterances" (Snow, 1972: 561). Die moeder-spreker pas haar taalgebruik dus aan by die begripsvermoë van die kind sodat die kind die taal wat gepraat word kan aanleer (Snow, 1972: 564) - met ander woorde die kind leer nie die taal aan deur nabootsing van die gewone omgangstaal nie, maar leer dit aan met die hulp van die moeder wat, aanvanklik, 'n meer eenvoudige taalgebruik handhaaf.

Ten slotte moet ook verwys word na die werk wat Van der Geest (1974: 169 e.v.) in die verband gedoen het en wat die werk van die reeds genoemde navorsers ondersteun. Daar moet veral gewys word op sy opvatting oor die verborge kurrikulum ("hidden curriculum") in taalverwerwing waarin sowel die moeder as die kind 'n aktiewe rol speel (Van der Geest, 1974: 169 e.v.; kyk 3.5.3.1).

2.3.2.3.3 'n Empiriese model

Op grond van die bovermelde navorsing en sy eie navorsing, kom Vorster (Vorster, 1975: 281 e.v.; Vorster, 1977: 8/9; Vorster, 1979b: 3 e.v.) uit by 'n taalverwerwingsmodel wat meer aanvaarbaar is as enige van die voorafgaande teorieë. Sy model sien soos volg daar uit:

- * Taalverwerwing is inter-organismies en nie intra-organismies nie, met ander woorde taalverwerwing as sodanig is nie 'n blote aangebore menslike vermoë nie, maar is juis moontlik vanweë die taal-interaksie tussen mens en mens (kyk 2.2.1), en dan spesifiek die taal-interaksie tussen ouer en kind. Die meganisme waarna Chomsky-hulle verwys, is nie net in die kind se kop nie, maar is ook in die kop van die moeder of van wie ook al in 'n bepaalde verhouding met die kind tree sodat uit die interaksie daar uiteindelik sprake van taalverwerwing is. Dit beteken dus dat sowel die kind as die volwassene deel van die "meganisme" ("device") uitmaak.
- * 'n Belangrike komponent van taalverwerwing is die invoer van taal. Volgens Vorster ontstaan die invoer binne-in die meganisme self. Die een deel van die meganisme bepaal die peil van die invoer (dit wil sê die taalvermoë van 'n kind op 'n gegewe tyd), terwyl die ander deel van die meganisme direk vir die invoer verantwoordelik is (dit wil sê die volwassene). Die peil van invoer word dus bepaal deur die terugkoppeling van die een deel van die meganisme na die ander.
- * Hier is dus sprake van 'n taal-interaksie, en die taal-interaksie is 'n kommunikatiewe gebeurte - die kind leer dus hoe om te kommunikeer, en wel deur medium van die taal van die taalgemeenskap waarvan hy lid is (kyk 2.2.4). Die vermoë om op beheersde wyse en deur middel van taal byvoorbeeld uiting aan sy gevoelens te gee, 'n versoek te rig, 'n antwoord te formuleer, ontwikkel en raak al hoe meer verfynd, afhangende van die volwassene(s) se betrokkenheid by die gebeurte. Die taalwisselwerking tussen kind en volwassene (respektiewelik moeder), is dus imperatief vir taalverwerwing (Kroes, 1978: 31).

2.3.3 Samevatting

Elkeen van die drie voorafgaande teorieë kulmineer uiteindelik in 'n taaldidaktiek. Aangesien daar later meer breedvoerig oor elkeen se taaldidaktiek gehandel sal word, en aangesien daar telkens krities na die taaldidaktiek van elk gekyk sal word (kyk 2.5.4), sal 'n evaluering van die teorieë as sodanig op die oomblik die skrywe vooruitloop. Daar word dus volstaan met die enkele slotgedagte: 'n Taalteorie wat die doelbewuste ingryp van 'n volwassene in die taalverwerwingsgebeure van die kind beklemtoon, sal 'n sinvolle bydrae tot 'n taaldidaktiek kan lewer, want daardeur word die eenheid van wedersydse implikasie van volwassene en kind in die opvoedingsituasie beklemtoon.

2.4 TAALGEBRUIKSWAARDIGHEID

2.4.1 Inleiding

Elke mens is in staat tot taal (kyk 2.2.1). Dit is juis ook vanweë sy taalvermoë dat die mens as animal symbolicum verhewe is bo die dier. Die feit dat die mens die vermoë tot taal het sê nie dat alle taalgebruikers in 'n gegewe taalgemeenskap ewe vaardig gaan wees in die hantering van die taal nie.

Daar kan beweer word dat, ten spyte van 'n sekere intuïtiewe taalaanvoeling wat die mens openbaar (Vorster, 1979a:42), daar sekere faktore is wat medebepalers is ten aansien van sy uiteindelige taalgebruiksvaardigheid, naamlik:

- * Die taalmilieu waarin hy grootword;
- * sy aangebore individuele taalvermoë;
- * sy persoonlike inset ten aansien van die hantering van die taal.

Die vraag is egter of taalgebruiksvaardigheid dui op die vaardigheid ten aansien van een van die variante van sy taal (kyk 2.4.2), of, soos Posthumus (1966: 9) dit stel, op die beheersing van die A.B.-vorm van sy taal. Alvorens standpunt in die verband ingeneem kan word, moet enkele sake soos die begrippe idiolek, dialek en taal en taalgebruiksvaardigheid eers verhelderend aan die orde gestel word.

2.4.2 Idiolek, dialek, taal

Elke mens wat 'n taal praat, praat op 'n ander manier as enige

ander mens wat 'n spreker van dieselfde taal is. Met ander woorde elke mens praat 'n eie unieke taal wat uniek is aan hom. Hierdie partikuliere taal van 'n individu staan bekend as idiolek (Elgin, 1979: 107; Heatherington, 1980: 108). Dit gebeur egter dat 'n groep mense so byna identies praat en in 'n mindere mate eenders skryf, dat hulle, veral wat hulle spraak betref, bymekaar gegroepeer kan word. Na mense wat so "dieselfde praat", word verwys as sou hulle 'n dialek praat (Elgin, 1979: 107). In normale gespreksituasies praat alle mense een of ander dialek. Heatherington (1980: 108) sluit hierby aan met die bewering dat geen suiwer taalvorm bestaan nie, en dat 'n taal eintlik bestaan uit 'n hele verskeidenheid taalvorme, wat as dialekte (variante van 'n taal) getipeer word.

Linguisties gesproke, so beweer Heatherington (1980: 108), is alle variante van 'n taal gelyk. Elke dialek dien 'n bepaalde taal- (dialek-) gemeenskap, en so 'n taalgemeenskap het, uit die aard van sy ekspressie en kommunikasie, nie behoefte aan 'n ander dialek nie. Die oorkoepelende taalgemeenskap spreek egter op grond van die sogenaamde standaardtaal (of A.B.-taal of kultuurtaal) waardeoordele uit ten aansien van die verskillende dialekte, en hierdie waardeoordele berus op sosiale status. Van Overbeke (1970: 60) stel dit soos volg: "wie de kultuurtaal spreek beskikt over het adequaadste middel om de sociale top te bereiken". Die "wel"- opgevoede, die gekultiveerde mens besig 'n dialek wat min afwyk van die norm, die A.B.-taal, terwyl die "minder" opgevoede, die "ongeslypte" mens 'n dialek praat wat redelike tot radikale afwykinge van die A.B.-taal vertoon. Die norm skryf voor; dit is die taalreëls wat voorskryf wat korrekte taalgebruik is. Heatherington (1980: 109) se betoog word soos volg afgesluit: "Linguistically, there is very little 'wrong' about any language use. Socially, however, there are zillions of ways to get into trouble".

2.4.3 Taalgebruiksvaardigheid

Die begrip taalgebruiksvaardigheid is saamgestel uit taal, gebruik en vaardigheid. Taalgebruiksvaardigheid dui dus op die

vaardigheid waarmee die taalgebruiker die taal hanteer. 3

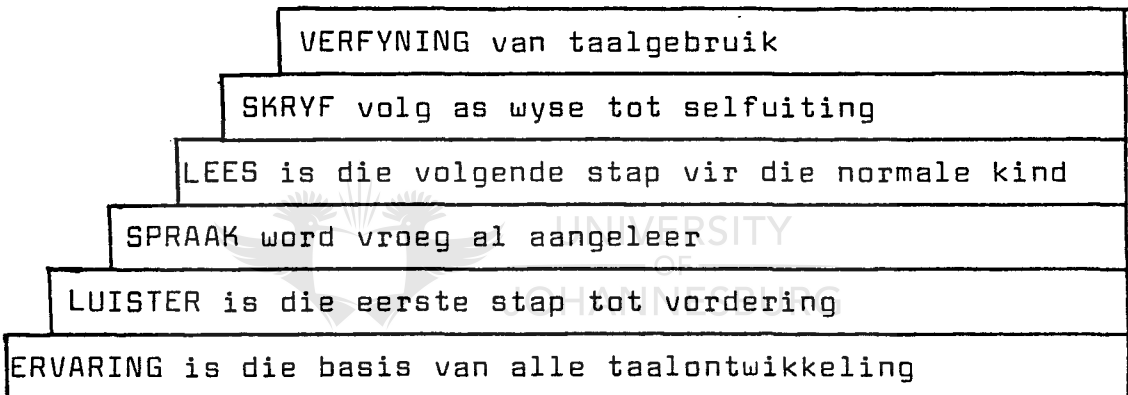
As 'n mens vaardigheid openbaar, dui dit op 'n behendigheid, met ander woorde 'n handigheid. Die begrip handigheid het as kern hand, en met die hand kry die mens letterlik 'n greep op dit wat hy hanteer. Vaardigheid in 'n taal impliseer dus ook om 'n greep te hê op die taal, met ander woorde dit dui op die beet kry, die vas vat, die begryp-ing, die bemagtiging van die taal.

Die vaardige gebruik van 'n taal dui aan die een kant op sowel die pratende as die skrywende gebruik daarvan. Aangesien taal primêr gepraat word (dit is juis deur die mondelinge gebruik daarvan dat 'n taal taal is - kyk 2.2.1), sal die klem uiteraard op die praatvermoë van die mens val. Daar moet egter rekening gehou word met die mens wat vanweë psigologiese redes 'n swak prater is, maar wat sy taalgebruiksvaardigheid skrywenderwys vertoon. Vaardige taalgebruik dui aan die ander kant ook op sowel 'n begrypende hoor van wat gesê is, as 'n begrypende lees van wat geskryf is, met die voorwaarde dat wat geskryf en gesê is, begryp kan word (Drop & De Vries, 1977: 3 e.v.; Oosthuizen, 1972b: 49 e.v.). Samevattend: Die mens wat so praat dat alle taalgebruikers hom potensieel sal verstaan, is 'n vaardige gebruiker van die taal, en die mens vir wie potensieel sinvolle uitsprake betekenis het, is ook 'n vaardige gebruiker van die taal.

In die voorafgaande paragraaf is verwys na taalvaardigheid ten aansien van lees en skryf. Dit moet egter nou gestel word dat, aangesien taal primêr gepraat word (kyk 2.2.1), 'n vaardigheid ten aansien van praat en hoor (luister) nie as sodanig 'n skrywende en lesende vaardigheid impliseer nie, aangesien die verwerwing van geletterdheid, dit wil sê die bedrewenheid ten aansien van die basiese lees- en skryfvaardighede in die moedertaal (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 134), ná die vestiging van taal aangeleer word. Die vraag is: In hoe 'n mate het geletterdheid 'n plek in 'n studie soos hierdie waar dit gaan om die strukturering van die moedertaal tot skoolvak. Die antwoord is geleë in die eise wat die samelewing

stel. Volgens die Riekert-verslag (1979) en die Wiehahn-verslag (1979) (soos aangehaal in Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 134) behoort elke mens funksioneel geletterd te wees, met ander woorde elke mens behoort oor die vermoë te beskik om te kan lees en skryf sodat hy die normale alledaagse eise wat die wêreld stel, maklik kan hanteer. Wanneer die begrip taalgebruiksvaardigheid aan die orde is, word daar dus verwys na 'n vaardigheid in die moedertaal ten aansien van sowel die mondelinge as die skriftelike gebruik daarvan.

Anders gestel: Taalgebruiksvaardigheid dui op die verfyning van taalgebruik soos blyk uit die volgende taalontwikkelingskema van Lamb (soos aangehaal deur Lancaster, 1980: 17) waardeer die ontwikkeling van taal hiërargies voorgestel word:



In hierdie betoog ten aansien van taalgebruiksvaardigheid word as vertrekpunt geneem die uitspraak van Heatherington dat daar geen suiwer taalvorm is nie (kyk 2.4.2). Vir Heatherington is 'n taal die som van die variante. Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n taal die som van die idiolekte is. So 'n uitspraak is onhoudbaar, want die kern van enige idiolek of dialek is 'n standaardtaal wat steeds, vanweë sy dinamiek, ontwikkel. Die verskillende dialekte ontwikkel uit die standaardtaal in die sin dat hulle afwyk van die standaardtaal.

Elke dialek fundeer in 'n standaardtaal. Die standaardtaal of die A.B.-taal is dus die suiwer taalvorm, die ideale taal. Taalpuriste, taalwetenskaplikes, taalonderwysers en selfs die man op straat wat 'n taalhandhawer is, sou graag wou sien dat alle taalgebruikers die standaardtaal gebruik in veral hulle

spontane kommunikasie met mede taalgebruikers ter wille van die maksimale uitbreiding van die taalgebruiker se intellektuele horison en sosiale mobiliteit. Aangesien die taal 'n dinamiese aangeleentheid is, en die mens self die keuse uitoefen ook ten aansien van sy besondere taalgebruik, gebeur dit dat taalgebruikers byvoorbeeld een van bepaalde erkende wisselvorme (motor of kar; ag of agt; vragmotor of lorrie) of een van bepaalde nie-erkende wisselvorme (kartonhouer of boks; sypaadjie of pavement) gebruik. Hierdie genoemde afwykinge mag minimaal in die algemene taalgebruik voorkom, maar hipoteties gesien kan die gebruik van òf 'n erkende òf 'n nie-erkende wisselvorm aanleiding tot verwarring gee. Waar daar in 'n variant van 'n taal wel groter en omvangryker afwykinge van die standaardvorm voorkom, is die moontlikheid des te groter dat daar begripsverwarring en uiteindelik 'n onvermoë tot sinvolle kommunikasie kan voorkom. Hierdie "kommunikasiegaping" wat kan bestaan word verder geaksentueer as in gedagte gehou word dat op sekere terreine van die samelewing taalgebruik 'n al hoe groter rol speel in die wyse waarop die mens sy wêreldbewoning bedryf (byvoorbeeld onderrig - sekere nywerheidsondernemings skep, byvoorbeeld, in plaas daarvan om van hul werkers af te dank, eerder die geleentheid om hulle hulle kwalifikasies te laat verbeter).

Watter sin het hierdie uitsprake vir die onderhawige studie? Teenswoordig stel die skool as instelling van die mens waar veral die kind se vermoë tot rasionalisering en abstrahering ontwikkel moet word (kyk 3.5.3.2) 'n hoë premie op die gebruik van die standaardtaal. Die skoolhandboek en die onderwyser is gewoonlik eksponente van 'n besonder suiwer gebruik van die standaardtaal. Die eis word ook aan die kind gestel om in byvoorbeeld sy gesprek oor en in die vak 'n so-na-as-moontlik variant van die standaardtaal te gebruik. Sy geskrewe taalgebruik (byvoorbeeld toetse en werkstukke) word soms eksplisiet maar altyd grotendeels implisiet ook ten aansien van sy taalgebruik geëvalueer.

Uit die kort uiteensetting blyk dit, op hierdie vroeë stadium,

dat taalonderrig nie alleen belangrik is nie, maar noodsaaklik is ten aansien van die omvorming van die taalgebruiker tot standaardtaalgebruiker.

2.5 MOEDERTAAL

2.5.1 Inleiding

In die bespreking tot dusver het onder andere een saak sterk gefigureer, en dit is dat taal 'n menslike aangeleentheid is (kyk 2.2.1), en dat mense (gemeenskappe) verskillende tale praat (kyk 2.2.3). Bolinger & Sears (1981: 1) voer aan dat, as die nou reeds uitgestorwe tale in aanmerking geneem word, daar ver oor 'n vyfduisend verskillende tale is. Hierdie bewering word gesteun deur ander navorsers, byvoorbeeld Nuchelmans (1976: 91) en Elgin (1979: 107).

Indien die internasionale status van sekere tale geïgnoreer word, kan beweer word dat elke taal die taal van 'n bepaalde groep mense, 'n volk, is, byvoorbeeld Afrikaans, taal van die Afrikaner, Iers, taal van die Ier (kyk 2.2.4). Hierdie taal van 'n volk staan bekend as die moedertaal.

In 'n homogene taalgemeenskap is dit die enigste taal waaraan die kind blootgestel word. In 'n heterogene taalgemeenskap is dit, gewoonlik, die taal waaraan die kind verreweg die meeste blootgestel word. Hierdie blootstelling geskied veral in die ouerhuis, op skool, en waar die kind saam met sy maatjies speel.

'n Unesco Konferensie van Spesialiste het in 1951 beklemtoon dat, ter wille van die ontwikkeling van die kind se vermoë om 'n bepaalde taal te kan gebruik, hy veral gedurende die eerste paar skooljare deur medium van sy moedertaal onderrig moet word (Senekal, 1978: 70). Tog is daar teenswoordig nog taalgebruikers in 'n heterogene gemeenskap wat so onderdruk word deur vreemde oorheersers dat hulle nie in hulle moedertaal onderrig word nie. Aangesien die taal van die volk so verweef is met sy totale eksistensie, reageer die onderdrukte

taalgemeenskap soos te wagte is: Opstand teen die onderdrukkers en 'n versterking van die wil om hulle taal te laat leef (Senekal, 1978: 70), want "Our language is part of us....it is the warp of a fabric whose weft is our innermost being and our hold on reality" (Bolinger & Sears, 1981: 221). Dit blyk dus dat die moedertaal as enersyds 'n skepping van die kultuur en andersyds 'n kultuurskepper 'n baie belangrike plek inneem in die lewe van die mens.

2.5.2 Die belangrikheid van moedertaal

Wanneer in hierdie afdeling na moedertaal verwys word, word verwys na die taal waarmee die mens vanweë 'n bepaalde tyd-ruimtelike gesitueerdheid die eerste in aanraking was en gewoonlik die beste beheer. Dit is dan ook merendeels die taal van die huisgesin, van die taalgemeenskap met wie die mens vrylik en spontaan te doen het (kyk 2.2.4).

Daar is reeds vroeër op die feit gewys dat taalontwikkeling en denkontwikkeling in 'n bepaalde verband tot mekaar staan (kyk 2.2.8). Taal as skepping van die gees is die medium waardeur die mens as dialoogvoerende betekenis gee aan die wêreld om hom, met ander woorde deur taal is die mens in staat tot naamgewing (kyk 2.2.5). Hierdie naamgewing geskied uiteraard in die taalmedium waarmee die mens die beste vertrouwd is. Die taalmedium waarmee die kind, altans die meeste pratende kinders, die beste vertrouwd is, is tog die moedertaal, want dit is die taal waaraan hy die meeste blootgestel word. Dit is die taal waardeur hy opgevoed word, dit is die taal waarin hy uiting gee aan sy emosies, waarin hy vrae vra, waarin hy sy gedagtes verwoord, waarin hy dus onder andere kognitief en affektief gevoed word.

Uit die voorafgaande paragraaf kan dus 'n belangrike afleiding gemaak word, naamlik dat die moedertaal 'n belangrike taak vervul in die ontwikkeling van die kind. Die vraag is net: Hoe belangrik is die moedertaal - hoe belangrik is die taalmedium waarin en waardeur die mens se totale wording vergestaltung kry? Van Zyl (1955: 396/397) wys op die noodsaaklikheid

van die taalmedium as onvervangbare medium in die opvoedingsgebeure, want deur 'n taalmedium wat deur alle partye begryp word, word 'n gesonde verstandhouding vir eendersgerigte denke en samehorigheid daargestel wat baie belangrik vir die opvoeding is.

Heel resente uitsprake in hierdie verband kom voor in die RGN-verslag oor die onderwys:

"It is a fundamental principle of educational procedure that a child should on first going to school, be taught through medium of the language he understands best" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 33).

"Pupils learn best when they are taught in the language with which they are most familiar and in nearly every case this is their mother-tongue" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 48).

Bovermelde verslag voeg by dat ontoereikende bedrewenheid in die mediumtaal vordering en totale prestasie inhibeer of beperk (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 49). Voorafgaande sluit aan by 'n uitspraak van Van Zyl (1955: 396) waarin hy dit stel dat verbetering van taalbeheersing die kontak tussen opvoeder en opvoedeling versnel en aldus die totale wording van die mens versnel.

In aansluiting by die voorafgaande: Die voorskoolse kind gebruik en hoor veral sy moedertaal. Dit beteken dat hy baie vertrouwd is met die besondere taalmedium, en wel in so 'n mate dat hy geborge kan voel in 'n ruimte waar hy 'n bekende taal hoor. Dit beteken dus dat hy by skooltoetrede ongeborge kan voel as hy nie meer deur medium van sy moedertaal kan kommunikeer nie. Vir die kind in die hoër standerds (byvoorbeeld standerd 6), is 'n nuwe skoolvak steeds 'n vreemdheid wat hy moet bemeester, en indien hy deur medium van 'n vreemde taal onderrig moet ontvang, kan dit vir hom 'n redelike terugslag wees wat sy prestasie, en dus sy denke en persoonsvorming kan beïnvloed.

Daar moet ook gewys word op die belangrike saak dat hoe hoër

die skoolstanderd, hoe "moeiliker" dit wil sê hoe meer abstrak word die leerinhoud en hoe 'n groter eis word aan die kind se taalhantering en denke gestel. Daar is bevind dat beperkte begripeskate 'n besondere invloed uitoefen op die denke (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 52/53), met ander woorde swak moedertaalvermoë lei tot beperkte denkvermoë en uiteraard tot swak uitdrukkingsvermoë (kyk ook 2.2.5). Dit blyk dus dat die moedertaal in hierdie verband 'n belangrike rol te vervul het, want vir die kind-in-opvoeding is dit nie alleen die taal wat hy moet bemeester nie, maar is dit ook die taal waarin en waardeur sy ontwikkeling vanaf hulpelose noodhebbendheid tot uiteindelijke selfstandigheid geskied. Vir die kind aan wie die skool intellektuele eise stel, is die moedertaal belangrik, want deur sy moedertaal verkry hy 'n besondere geborgenheid in 'n onbekende wêreld van voorgeskrewe leerinhoud.

2.5.3 Afrikaans as moedertaal

In die titel van hierdie skrywe word gewys op die feit dat die klem sal val op die moedertaal as skoolvak, met die klem op Afrikaans, en derhalwe is dit relevant om op hierdie stadium uiters kursories te wys op die groei van Afrikaans van "kombuistaal" tot waar dit vandag die taal (moedertaal) van 'n volk is - 'n volk wat op velerlei terreine nie net nasionale nie maar ook internasionale aansien geniet.

Oor die presiese ontstaan en vir die redes vir die ontstaan van Afrikaans was daar nog altyd meningsverskil, maar kommentators is dit almal eens dat Afrikaans teen 1800 reeds as 'n taal gevestig was. Steyn (s.j. 5) beweer dat Afrikaans, as spreektaal, 'n paar eeue oud is. Nienaber (1950: 64/65) meen dat 'n "ander" Hollands (Kaaps-Hollands, Kaaps) reeds vóór 1750 as spreektaal gevestig was, en dat die eerste doelbewuste stuk wat in die "ander" Hollands (Afrikaans) geskryf is, 'n spotlied was waarin met Afrikaans die spot gedryf is, en wat in 1795 verskyn het. Steyn (1980: 101 e.v.) sluit by hierdie gedagterigting aan as hy beweer dat teen 1800 nie alleen die nuwe wit bevolkingsgroep in die kolonie nie, maar ook die sogenaamde "slawe vryswartes" 'n taal gepraat het wat anders was as die

"Hoog-Hollands" van die mense in Nederland. Hierdie taal wat mettertyd, vanweë die feit dat dit tot 1800 ongehinderd kon groei, die algemene spreektaal in die kolonie geword het, kan met reg Afrikaans genoem word (Steyn, 1980: 119).

Gedurende die negentiende eeu het twee faktore die groei van Afrikaans beïnvloed. Die eerste faktor is die feit dat Hollands die "hoë" taal was. Dit was die taal van die Bybel. Afrikaans was egter die taal waarin baie mense (swart, wit, bruin) met mekaar gepraat het – dit was die volkstaal, die omgangstaal van die kolonie (Steyn, 1980: 123). Die tweede faktor is die feit dat gedurende die negentiende eeu die taal van die oorheersers (Engels) 'n al hoe meer prominente rol begin speel het (Nienaber, 1950: 66; Steyn, s.j.: 7/8; Steyn, 1980: 129/130). Die gebruikers van Afrikaans het egter in toenemende mate hulle taal as taal gepropageer. Daar is veral gedurende die laaste kwart van die eeu ernstige pogings aangewend om die volk bewus te maak van die taal wat hulle gebruik, met ander woorde die Afrikaner moes bewus gemaak word van die eenvoudige waarheid dat Afrikaans sy taal is (Nienaber, 1950: 68; vergelyk die totstandkoming van die G.R.A. op 14 Augustus 1875; vergelyk ook die uitspraak van Geijl soos aangehaal deur Steyn, s.j.: 9).

Afrikaans se grootste teenstander gedurende die vroeë twintigste eeu was egter Hollands, want, is daar gevoel, daar moes terugbeweeg word na die korrekte gebruik van Hollands. Dit was egter 'n verlore stryd, want in 1914 is Afrikaans onder andere deur drie Provinsiale Rade as onderrigmedium en ook as skoolvak erken (Nienaber, 1950: 87/88; kyk 4.2.3). Tussen 1914 en 1919 het Afrikaans sowel die kerktaal as taal van die staatsdiens geword. Daar is ook besluit om die Bybel te vertaal en op 8 Mei 1925 is Afrikaans as amptelike taal erken (Steyn, 1980: 193; Nienaber, 1950: 87/88).

Gedurende die tydperk na 1925 is steeds pogings aangewend om Afrikaans te onderdruk. Hierdie pogings het die teenoorgestelde effek gehad, want Afrikaans het steeds gegroei. Daar

is veel gedoen om nie alleen bewustheid van Afrikaans daar te stel nie, maar om, ook in Natal, Afrikaans erken te kry eerstens as onderrigmedium en tweedens as vak in Provinsiale skole (vergelyk Botha, 1944). Die stryd om onderwys deur die moedertaal bly steeds 'n strydpunt, en in 1944 word enkele beginsels aangewelê aan die hand waarvan die probleem hanteer sou word. Die interessantste hiervan is die feit dat "the child should be instructed through its home language in the early stages of its educational career," en dat "the second language should be introduced gradually as a supplementary medium of instruction from the stage at which it is on educational grounds appropriate to do so" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 32/22).

Die groei van Afrikaans het na 1948 'n besondere ontwikkeling getoon. Steyn (1980: 224) beskou die 1948-oorwinning van die Nasionale Party ook as 'n oorwinning vir Afrikaanse taalnasionalisme, en met die krag van die regeringsbewind agter hom, het Afrikaans op baie lewensgebiede baie vinnig gevorder. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) het bepaal dat die moedertaal, indien dit Engels of Afrikaans is, die medium van onderrig moet wees in alle standerds tot en met standaard 8 of N.T.S.1 (soos aangehaal in Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 21 en 35), is tans nog die geval.

Afrikaans as taal van die Afrikanervolk het 'n lang geskiedenis voordat dit amptelik as taal sy plek in die gallery van tale kon inneem. Dit was vir die Afrikaner ook belangrik dat sy kind deur medium van die taal waarin hy sy tuisopvoeding ontvang het, op skool onderrig moes word, en dat sy kind op skool ook onderrig moes ontvang in die vak Afrikaans.

Afrikaans is steeds 'n verpligte skoolvak vir Afrikaanssprekende leerlinge in provinsiale skole. In hoofstuk een is aangetoon dat die onderrig van Afrikaans Eerste Taal nie na behore is nie, met ander woorde dat sowel die proses as die produk 'n besondere onbehaaglikheid laat, veral omdat daar tot nou toe

nog nie veel gedoen is om die vakkurrikulum op 'n wetenskaplike wyse te begrond nie. In hoofstuk vier sal begin word met sodanige begrondingswerk, en omdat onderrig 'n konstituent van skoolse didaskein is (kyk 3.4.4.7 en 4.5.2.6) sal dit loon om by hierdie geleentheid reeds 'n een en ander in die verband te sê sonder om die arbeid aldaar voortuit te loop.

2.5.4 Die onderrig van Afrikaans as moedertaal

2.5.4.1 Inleiding

Daar is vroeër in hierdie hoofstuk aandag gegee aan drie taalverwingsteorieë (kyk 2.3.2). In die bespreking aldaar is telkens melding gemaak van 'n taaldidaktiek wat uit elke teorie voortvloei, en daarom moet vervolgens na die ter sake taaldidaktieke gekyk word. Daar sal ook 'n poging aangewend word om evaluerend te dink in terme van die taaldidaktieke in 'n poging om riglyne neer te lê vir die ontwerp van 'n taaldidaktiek wat sinvol in die praktyk geïmplementeer kan word.

2.5.4.2 'n Behavioristies-georiënteerde taaldidaktiek

Die behavioristies-georiënteerde taalverwerwingsteorie (kyk 2.3.2.1) is, vanweë die "werkbaarheid" daarvan, deur die taaldidaktiek oorgeneem en op taalonderrig toegepas, en die gevolg hiervan was 'n oudiolinguale metode van taalonderwys. Hierdie metode kom in kort daarop neer dat die aanleer van 'n taal "basies 'n meganiese proses van gewoontevorming is" (Vorster, 1977: 4) – met ander woorde taal is 'n gewoontestruktuur, 'n "system of skills, ... (that)... ought to be taught by a drill and by the formation of stimulus-response associations" (Chomsky, soos aangehaal deur Vorster, 1977: 5).

Evaluerend ten aansien van hierdie opvatting oor taalonderwys die volgende:

- * In behavioristiese navorsing speel diere 'n belangrike rol, en die uitkomste van die proefnemings word net so op die mens toegepas. Die behavioriste sê dus daardeur dat die mens 'n verhewe dier is, dat die mens taal

aanleer soos die dier die vermoë aanleer om uit 'n hok te ontsnap met behulp van 'n meganisme. So 'n siening is vir die menswetenskaplike wat nie 'n naturalistiese mensbeeld nie maar 'n personologiese mensbeeld daarop nahou, onaanvaarbaar. Die mens is 'n uitsonderingswese, juis onder andere vanweë sy vermoë tot denke en taalgebruik, vanweë sy vermoë tot rasionalisering en abstrahering (kyk 2.2.1).

- * Voortspruitend uit die voorafgaande is die beskouing van die mens as 'n prikkel-reaksie organisme te simplisties en derhalwe onaanvaarbaar. 'n Taaldidaktiek wat taalonderrig reduseer tot 'n prikkel-reaksie gebeure, tot 'n indril van woorde en strukture ter wille van die reproduksie daarvan, 'n herhalingsdidaktiek, ignoreer die menslike vermoë tot verbandlegging, insig, selfontdekking, en skepping, net soos die feit dat taal nie slegs waarneembare gedrag behels nie, maar ook geestelike besit is.
- * Resultate van proefnemings buite die didaktiese situasie kan en mag nie op die klaskamerpraktyk toegepas word nie. Die klassituasie is 'n eiesoortige situasie waar leraar, leerling en leerinhoud mekaar ontmoet, en juis hierdie ontmoeting is 'n uiters sensitiewe aangeleentheid wat as sodanig bestudeer moet word.
- * Taal as verskynsel is so verweef met menswees as eksistensie en intensionaliteit, dat enige beskouing daarvan as 'n blote gewoontestruktuur 'n brutale nihilering is van die mees fundamentele konstituent van menslike Dasein.

2.5.4.3 'n T.G.G.-georiënteerde taaldidaktiek

Volgens die T.G.G.-georiënteerde teorie verwerf die kind sy moedertaal van 'n baie vroeë ouderdom tot en met ongeveer sy 13e jaar op 'n baie spontane en natuurlike wyse (kyk 2.3.2.2). Vanweë die feit dat die kind se taalverwerwing so 'n "normale" gebeure is (Vorster, 1979b: 2), moet die kind slegs aan 'n ryk taalmilieu blootgestel word. Chomsky stel self voor dat 'n

onderwysprogram ontwerp moet word waarin die beginsels onderliggend aan taalverwerwing sterk moet figureer. Formele taalonderrig is tot en met die aanbreek van die puberteit ook onnodig (vergelyk Van Heerden, 1974: 54).

Vervolgens enkele evaluerende opmerkings ten aansien van hierdie taaldidaktiek:

- * Geen duidelike taaldidaktiek word aan die orde gestel nie, maar slegs kritiek teen die oudiolinguale metode en enkele vae voorskrifte van wat nie gedoen behoort te word nie. Die blote daarstel van 'n ryk taalmilieu sonder doelgerigte onderrig is onaanvaarbaar onder meer omdat dit die horisonsverruiming van die kind aan die toeval oorlaat.
- * Die klem word te veel op die aangebore "meganisme" (device) as deel van die kind gelê. Taalverwerwing en die daarmee gepaardgaande taalonderrig is nie moontlik slegs en alleen vanuit die kind nie (vanweë die aangebore vermoë). So 'n taaldidaktiek ignoreer die wesenlike van didaskein, naamlik 'n gebeurte waarby sowel onderwyser en kind as leerinhoud ewe prominent moet wees.

2.5.4.4 'n Taaldidaktiek volgens die empiriese model

Die empiriese model van taalverwerwing onderstreep die belangrikheid van sowel die volwassene as die kind in die taaldidaktiek (kyk 2.3.2.3). Taalonderrig is derhalwe belangrik omdat geen mens in staat is om bloot deur middel van kontak met die medemens die taal korrek te leer gebruik nie (vergelyk in die verband die verkeerde hantering van 'n hele klomp woorde, uitdrukkings onder andere trouens en tewens/uiteindelik en eventueel). Daar moet derhalwe steeds onderrig gegee word, want sonder die begeleiding van die taalonderwyser sal die kind se taalvermoë en die daarmee gepaardgaande begripsvermoë in 'n sekere sin stagneer, met ander woorde die kind se taalgebruiksvaardigheid sal beperk bly net soos sy horison beperk bly. Daar is dus geen sprake van transendering van die situasie nie.

Die blote daarstel van 'n ryk taalmilieu is nie genoeg nie. Die taalmilieu is belangrik, maar in 'n klas van byvoorbeeld 30 leerlinge is daar 30 verskillende taalvermoëns. Die klassikale vordering van die kinders bepaal in 'n sekere sin ook hulle taalvermoëns, en daarom is dit imperatief dat nie op lukrake wyse nie, maar op 'n wetenskaplik-verantwoorde wyse leerinhoud vir die verskillende skoolstanderds gekurrikuleer moet word. Voorafgaande is juis wat so 'n taaldidaktiek impliseer, want die terugvoering van die kant van die kind is 'n aanduiding van wat en hoeveel hy daarvan weet, en hierdie terugvoering stel die onderwyser in staat om sy onderrig, sy invoering, deeglik te beplan.

2.6 SAMEVATTING

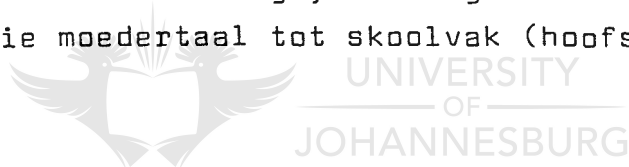
In hierdie hoofstuk het enkele sake sterk gefigureer. In die eerste plek het die klem geval op die verskynsel taal (kyk 2.2), en daar is aangetoon dat taal 'n menslike verskynsel is, en dat taal die medium is waardeur hy tot sinvolle wêreldbewoning kan oorgaan. Daar is ook aangetoon dat taal en kultuur verband hou met mekaar, en dat elke volk sy eie unieke taal het. 'n Verdere belangrike saak wat aangesny is, is die feit dat daar tussen taal en denke 'n besliste verband is weens die ordenende en simboliserende aard van die taal.

In die tweede plek het die klem op enkele taalverwerwings-teorieë geval (kyk 2.3). 'n Drietal teorieë is onder bespreking geneem, en daar is uiteindelik tot die gevolgtrekking gekom dat by sowel taalverwerwing as by taalonderrig 'n sinvolle bydrae gelewer kan word slegs as daar doelbewus deur 'n volwasse ingegryp word.

Daar is in die afdeling oor taalvaardigheid (kyk 2.4) tot die gevolgtrekking gekom dat taalvaardigheid sowel 'n besondere praat- (skryf-) vaardigheid as 'n luister- (lees-) vaardigheid impliseer, en dat taalgebruiksvaardigheid primêr dui op die vaardige hantering van die standaardvorm van die taal.

Die begrip moedertaal het ook aan die orde gekom (kyk 2.5), en in die bespreking is aangetoon dat die moedertaal belangrik is, nie alleen as kommunikatiewe vaardigheid nie, maar ook as medium waardeur die kind ingelei word in die ontslote werklikheid in sowel die gewone omgangsituasie as in die menslike geformeerde institusionele situasie. Die afleiding wat gemaak kan word is dat die onderrig van die moedertaal as skoolvak belangrik is.

Uit die voorafgaande uiteensetting kan dus afgelei word dat twee sake prominensie verdien in die verdere verloop van hierdie skrywe. In die eerste plek moet die klem val op die skool as instituut waar die onderrig gegee word, met ander woorde die klem moet val op die didakties-pedagogiese situasie (hoofstuk drie), en in die tweede plek sal meer spesifiek aandag gegee moet word aan 'n eerlike poging om op wetenskaplik-verantwoorde wyse te begin met die begronding van die moedertaal as skoolvak, dit wil sê daar moet riglyne neergelê word vir die strukturering van die moedertaal tot skoolvak (hoofstuk vier).



HOOFSTUK DRIE

DIE SKOOL AS INSTELLING

3.1 INLEIDING

In 'n studie wat handel oor die moedertaal as skoolvak, is dit noodsaaklik om verheldering te kry ten aansien van enersyds die begrip taal (hoofstuk twee) en andersyds die verskynsel skool (hoofstuk drie) voordat 'n poging aangewend kan word om te begin met die strukturering van die moedertaal tot skoolvak (hoofstuk vier). In hierdie hoofstuk sal daar verhelderend gekyk word na die konteks van die onderrig, met ander woorde in hierdie hoofstuk sal gekyk word na die verskynsel skool soos dit in die leefwêreld van die Afrikaanssprekende kind funksioneer.

Die verskynsel (nadere presisering: gebeure) skool is deel van die moderne mens se lewe - dit is as 't ware 'n lewenswyse. Die ouers weet dat hulle kinders op 'n sekere stadium so gemansipeerd sal raak dat hulle as skoolgaande kinders vir 'n groot deel van die dag nie meer in die sorg van die ouers sal wees nie. Die ouers probeer om die kind voor te berei sodat hy gereed is as die tydperk van afgebroke skeiding aanbreek. Daar word ook voortdurend klem gelê op die beginsel van skoolgereedheid sodat die kind die volle voordeel van sy skoolloopbaan kan geniet.

Die kind bly onder normale omstandighede skoolgaande kind vir 'n tydperk van ten minste 10 jaar, met die moontlikheid om nog 2 jaar aan te bly met die oog op die verwerwing van 'n verdere sertifikaat. 'n Relatief groot deel van die kind se lewe word dus op skool deurgebring. Geen wonder nie dus dat die kind soms vra: Hoekom moet ek skool toe gaan? Die kind vra dus na die betekenis van sy skoolganery, en as volwassene wordende met 'n toenemende vryheid om beslissinge uit te oefen, het hy dan ook die reg om te weet waarom hy op skool is. Die volwassenes (ouers en onderwysers) is dan 'n antwoord verskuldig

omdat dit juis hulle is wat hom op skool hou. Die probleem is egter dat skoolgaan al so 'n vanselfsprekendheid van die lewe is dat volwassenes self moeilik 'n antwoord ten aansien van die sin van skoolgaan kan gee.

Vir die meeste mense is die beantwoording van die vraag na die sin of betekenis van skool 'n lastige aangeleentheid, want hulle bedink nie meer die skoolgaangebeure nie. Anders gestel: Min mense probeer om werklik die sin van skoolgaan te bepaal, en daarom is die onderwerp skool vir hulle vaag omlyn. Dit is derhalwe noodsaaklik dat in 'n studie soos hierdie ook indringend gekyk moet word na die skool as instelling.

In hierdie hoofstuk sal, in 'n poging om deur te dring tot die essensie van skool, met ander woorde in 'n poging om te bepaal waarom skoolgaan noodsaaklik is en ter wille van 'n duidelike fundering vir skoolse moedertaalonderrig, stilgestaan word by die begrip skool en ook nagegaan word hoe die skool soos dit vandag in die samelewing figureer, tot stand gekom het. Verderaan sal ook besin word oor die konstituente van skool en oor die taak van die skool. Daar sal ook gelet word op die skoolpraktyk soos dit vandag aan die orde is, met enkele gedagtes oor 'n moontlike vernuwing in die skoolpraktyk. Afsluitend en samevattend sal kortliks gewys word op die samehang tussen skool en taal.

3.2 DIE BEGRIP SKOOL

Waar dit in hierdie studie gaan om 'n bepaalde gebeure in die skool, is dit noodsaaklik om die begrip skool van nader te bekyk om daarmee enigsins nader te beweeg aan 'n presisering van die verskynsel skool en daarmee saam die saak van die skool om uiteindelik te kan bepaal of die moedertaal as skoolvak (en wel Afrikaans) verdien om nog as skoolvak te figureer. Vanweë die feit dat die begrip sy ontstaan in die klassieke tale het, is dit enersyds nodig om 'n etimologiese verklaring aan te bied, maar andersyds is 'n verklaring in die lig van die huidige skoolpraktyk eweneens 'n noodsaaklikheid.

'n Etimologiese beskouing van die begrip bring aan die lig dat dit by twee van die klassieke tale geleen is, te wete Grieks en Latyn. Die begrip scholé (Grieks) beteken vrye tyd met die implikasie tyd waarin die mens vry is om kennis te vergader. Die begrip schola (Latyn) dui op 'n geleerde ondersoek van 'n bepaalde verskynsel.

In die lig van die huidige skoolpraktyk is dit moeilik om die skool enigszins te tipeer as 'n plek waar 'n geleerde ondersoek van 'n bepaalde verskynsel gedoen word. Daar kan dus algemeen aanvaar word dat na sy "werkinge" die begrip skool soos dit vandag as benoeming van 'n sekere soort instituut in die samelewing figureer, sy oorsprong in die Griekse scholé het. Dit impliseer dus dat die skool 'n plek is waar dit gaan om "kennis" (inhoud; inhoudontsluiting; inhoudoordrag; toetrede tot inhoud; inhoudverwerwing), maar nie om kennis ter wille van kennis nie (Van der Stoep & Louw: 1978: 243). Die skool bied aan die leerder inhoud wat geselekteer is uit 'n wêreld wat vir hom baie chaoties en uiters omvangryk voorkom, en die inhoudoordrag en, hopelik, inhoudverwerwing is 'n eerlike poging om die kind te help in sy wording, sy vorming in die rigting van die einddoel, naamlik volwassenheid (vergelyk ook Landman, 1981: 2 e.v.).

3.3 ONTSTAAN VAN DIE SKOOL

3.3.1 Inleiding

Die problematiek rakende die skool kan nie losgedink word van sy wortels, van sy ontstaan nie, en derhalwe noodsaak 'n indringende bespreking van die skoolgebeure die nagaan van die ontstaan van die skool.

Die mens is altyd aktief besig om nie alleen die hom omringende wêreld tot wêreld vir hom te konstitueer nie, maar om ook die wêreld te beïnvloed, te verander. Die mens wil graag 'n beter wêreld nalaat as die een wat hy gevind het; die mens hoop en vertrou dat sy nageslag sy werk sal voortsit, en daarom wend hy 'n poging aan om sy kennis tot die beskikking van sy mede-

mens te stel. Die mens is egter ook, vanweë sy intensionele in-die-wêreld-wees, voortdurend gerig op sy omgewing met die wil om te wil weet. Die voorafgaande kulmineer in die verskynsel dat die pa die inhoude van sy wêreld aan sy seun onderrig en die ma die inhoude van haar wêreld aan die dogter onderrig het.

'n Belangrike moontlikheid is dat die kind miskien meer wou weet as wat die ouer hom kon meedeel, of dat sy belangstelling ook heeltemal anders as die van die ouer kon gelê het. Meer nog: Elke nuwe geslag het letterlik meer om te leer, want sy erflating is veel groter as sy voorvaders s'n.

Van Peursen (1970: 127) stel dit onomwonde dat die mens nie net die natuurlike en materiële wil oordra nie, maar ook die kulturele - dit wat die mens uit die natuur tot kultuur getransformeer het. Anders gestel: Die mens wil nie slegs die uitkomst van sy handeling nie, maar ook die wyse waarop die handeling uitgevoer is (kyk 2.2.4) aan sy nageslag oordra om so die menslike voortbestaan te verseker (Viviers, 1980: 11).

Die eise wat aan die kind as volwassene wordende gestel word, groei derhalwe saam met die mensdom, want elke geslag lewer sy eie unieke bydrae tot byvoorbeeld die ekonomiese en die juridiese. So gebeur dit dan dat nie slegs die enkeling nie, maar sekere groepe en uiteindelik soveel mense as moontlik blootgestel moet word aan georganiseerde beïnvloeding ter wille van sinvolle medemenslike bestaan.

Die voorafgaande gedagte dui op die feit dat die aanvanklike elementêre onderrig onvoldoende blyk te geraak het, en dat daar 'n meer uitgebreide vorm van onderrig moes wees om te voldoen aan die eise van die gemeenskap waarin die mens hom bevind - eise wat die konkreet-aardse oorskry. So beweer Van der Velde (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 36) dat die skool as maatskaplike instelling die produk van hoër beskawings is. Die skool het ontstaan eers nadat die kultuur so geobjektiveerd geraak het dat "zij in bepaalde onderdelen als selfstandige en daardoor onderscheiden sector der samenleving

systematiese overdraagbaar was geword". Hy konstateer verder dat die oordrag, dit wil sê die onderrig, geskied ooreenkomstig die klem wat 'n bepaalde gemeenskap lê, en dat die onderrig uitgroeit tot "eksistensiële noodzakelijkheid, voor maatschappij en individu beide" (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 36/37).

Dit blyk dus dat die ontstaan van die skool geleidelik plaasgevind het en dat die skool nie 'n oergegewene is wat met menswees gegee is nie (vergelyk Gous, 1972: 3). Van der Stoep & Van der Stoep (1975: 74) stel dit soos volg: "Die skool as 'n durende en kontinuerende instelling, is in wese die produk van die kulturele ontwikkeling soos hy hom in die geskiedenis geopenbaar het".

Vervolgens sal, baie kursories, aangetoon word hoe die skool ontstaan het. Die bespreking sal geskied aan die hand van Van Peursen (1970: 26 e.v.) se fasemodel waarin hy drie kultuurfases, te wete die mitiese kultuurfase, die ontologiese kultuurfase en die funksionele kultuurfase, onderskei. Elkeen van hierdie kultuurfases het as grondmoment 'n bepaalde denkwysse of denkinstelling waardeur die beskouing rakende die werklikheid beïnvloed word.

3.3.2 Die mitiese kultuurfase

Van Peursen (1970: 26) koppel die mitiese kultuurfase aan die meer primitiewe volke, en wel in die sin dat die primitiewe volke ten aansien van hulle denke, gemeet aan huidige standaarde, primitief was, met ander woorde hulle denke was nog nie logies nie en het verband gehou met die mistieke (Van Peursen, 1970: 27), dit wil sê die primitiewe volke het in hulle lewensbeskouing 'n besondere klem op die natuurkragte laat val, en wel in die sin dat die natuurkragte vergoddelik is. Die lewe van die primitiewe volke is egter nie gekenmerk deur 'n woordelose belewing van die gebeure nie, met ander woorde die feit dat die mitiese so 'n dominante rol speel beteken nie as sodanig 'n fantasiebelewing van 'n bonatuurlike verskynsel deur 'n mens nie (Viviers, 1980: 13).

Die mens wie se kultuur deurdrenk is van die mitiese, is uiteindelik ook in-die-wêreld. Gesien teen 'n Westerse agtergrond is sy kultuurmanifestasie verskillend in die sin dat daar geen skerp skeiding tussen mens en wêreld, tussen subjek en objek is nie. Die mens het maar weinig individuele ondernemingsgees geopenbaar, want soos Pistorius (1972: 25) dit stel, die moeilike lewensomstandighede vereis dit dat die enkeling by die groep moes inpas. Hierdie mens is, volgens Van Peursen (1970: 33), "opgenomen in, bijna geabsorbeerd door die samenhang van stamverband en kosmos". Daar is met ander woorde geen gedistansieerde waarneming van die wêreld nie. Lindeque (1980: 93) stel dit dat tiperend van hierdie fase is die feit dat stamverband en -gewoontes 'n baie belangrike rol speel, en dat die individuele, unieke eie bestaan 'n mindere plek inneem.

Die kern van 'n leefwyse waar die mitiese so 'n dominante rol speel, is die onsiende vitale mag ('n "iets") wat 'n greep op die totale bestaan het - 'n transendente mag dus (Van Peursen, 1970: 32). Die bonatuurlike kragte van die mite is die waarborg vir die mens se voortbestaan en sy waarde in die stam. Die "iets" vind vergestaltung in een of ander objek; word verheerlik deur middel van magiese rituele handeling waartydens die primitiewe mens wat 'n "profane wereld met nuchter menselijk inzicht (kent)" as 't ware beset word deur die bogenoemde transendente mag (Van Peursen, 1970: 34). Viviers (1980: 13/14) stel dit dat die primitiewe mens deur hierdie handeling vorm gee aan die omringende werklikheid en daardeur verkry hy beheer oor die sigbare materiële wêreld en word sy kultuurwêreld dusdoende gekonstitueer.

Die kernvraag is of daar in die mitiese kultuurfase enigsins sprake was van geïnstitusioneerde onderwys. Was daar dus reeds in hierdie kultuurfase 'n behoefte aan georganiseerde onderwys? Anders gestel: Sou die wortels van 'n bepaalde kultuurgroep se skool reeds hier in hierdie kultuurfase gevind kon word? In 'n vroeëre paragraaf is reeds verwys na die magiese rituele handeling. Van Peursen (1970: 38 e.v.) tref 'n onderskeid tussen mite en magie, en tipeer magie as behorende

tot die lewenspraktyk van die primitiewe mens. Magie dui op direkte ervaringsfeite in die sin van ongevalle waarteen maatreëls getref moet word; magie dien veral om gevaar af te weer, om natuurkragte en die medemens te beïnvloed. Die magie het 'n dwingende karakter waardeur die immanente, die byblywende van handeling en woorde op die voorgrond tree.

Daar is reeds gewys op die feit dat die mens wil leer en dat die wil om te leer gepaard gaan met die wil om te onderrig (kyk 3.3.1). Viviers (1980: 13) stel dit dat die magie die didakties-pedagogiese situasie word waardeur die ouer die kind inlei en inlyf in die wêreld van die volwassene. Dit blyk ook dat die primitiewe mens oor sowel 'n vereenvoudigde kultuurbesit as oor 'n vereenvoudigde lewensbeskouing (mite) en 'n lewenspraktyk (magie) beskik, en derhalwe word die wyse van oordrag van die kulturele erfenis ook vereenvoudig (Viviers, 1980: 13/14). Die afleiding wat dus gemaak kan word is dat, vanweë die ongekompliseerdheid van die kultuurinhoud wat uiteindelik die leerinhoud van die kind uitmaak, die oorbrugging van kindwees na volwassene in hierdie kultuurfase minder gekompliseerd is, of, soos Lindeque (1980: 93) dit stel: "Daar is dus geen tussenwêreld waardeur die kind hoef te beweeg na volwassenheid nie".

Sou die wortels van die menslike instelling skool in die mitiese kultuurfase gevind kan word? Cubberley (1920: 4) se antwoord is ja, want, soos hy dit stel, die moderne onderwysstelsel se fundamente is in hierdie tydperk gelê. Frost (1966: 8) konstateer die volgende: "Primitive education aims to transmit unchanged from the adults to the young the beliefs, practices, and attitudes that have stood the test of time and proved successful in the environment in which one's ancestors have lived" Van der Velde (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 27/28) is van mening dat waar jag so 'n prominente rol in die gemeenskap gespeel het, die kind wel voorberei sou word om te gaan jag, met ander woorde jagvaardigheid sou aan die kind oorgedra word. Pistorius (1972: 25) is van mening dat die kind die dinge geleer het waardeur hy in staat gestel is om

voorsiening te maak vir die lewensnoodsaaklike. Lindeque (1980: 93) sluit hierby aan as hy sê dat die kind voorberei is vir sy sosiale rol binne die kultuurgemeenskap, met ander woorde hy impliseer dat 'n sekere inhoud (lewensinhoud of leerinhoud) deur die volwassene aan die kind oorgedra is sodat die kind in staat sou wees om homself in die gemeenskap te kan handhaaf. Viviers (1980: 14) is van mening dat die behoefte aan formele onderwys wel by die primitiewe volke bestaan het. Hy haal Brubacher soos volg aan om sy gedagte te ondersteun: "This decrease in informality came about through the primitive initiation ceremony". Hierdie gedagte sluit aan by Pistorius s'n as hy sê dat veral die godsdienstige opvoeding mettertyd deur 'n lid van 'n gespesialiseerde klas behartig is (Pistorius, 1972:26), en Van der Walt (1982: 107) beweer dat die oordra van kennisinhoud as georganiseerde gebeure deur "opgeleide" of "spesiale" mense waargeneem is. Dat hierdie boskole of inisiasieskole nie gelyk gestel kan word aan die Westerse skool nie, is duidelik, en daar moet met Schmidt (1973: 145) saamgestem word as hy sê hierdie skole "is not in any sense a radical break in his pattern of growth; it simply intensifies and deepens what is already happening in all aspects of his life".

Daar kan dus beweer word dat die skool soos hy vandag fungeer sy oorsprong het in, soos Van Peursen dit noem, die mitiese (primitiewe) kultuurfase. Die feit dat 'n aanvanklike informele gebeure as oordrag van vader tot seun ontwikkel het tot ten minste 'n formele ritueel, is 'n aanduiding van 'n groeiende behoefte aan 'n formeel-gestruktureerde stelsel waarin die inhoud wat as lewensnoodsaaklik beskou kan word, aan die kind oorgedra kan word.

3.3.3 Die ontologiese kultuurfase

In die voorafgaande bespreking is aangetoon dat die primitiewe volke vanweë hulle aardse belewing van natuurkragte aan die genoemde natuurkragte sekere goddelike magte toeken. Daar kan dus beweer word dat hulle denke huiwer voor die "oermachten van leven en kosmos" (Van Peursen, 1970: 42). Daar is

ten slotte egter ook aangetoon dat die behoefte bestaan het om ten aansien van die onderwyshandeling wat mettertyd blyk on-effektief te geraak het, sekere veranderinge deur te voer, met ander woorde die eise van die tyd het vereis dat die leerinhoud wat aan die orde sou wees, op 'n meer formele manier oorgedra moes word, veral vanweë die geleidelike oorgang van 'n primitiewe samelewing na 'n meer ingewikkelde en geordende gemeenskap (Pistorius, 1972: 30). Die afleiding kan derhalwe gemaak word dat daar ook mettertyd 'n kentering ten aansien van die mens se belewing van die werklikheid moes intree, en hierdie nuwe fase in die mens se wêreldkonstituering as kultuurkonstituering noem Van Peursen (1970: 42 e.v.) die ontologiese kultuurfase, want die mens se denkingstelling was van so 'n aard dat hy hom nou in 'n toenemende mate van die werklikheid kon distansieer.

Vir 'n heldere begryping van wat Van Peursen aan die orde wil stel, dien gelet te word op die betekenis van die begrip ontologie. Volgens Van Rensburg, Kilian & Landman (1979:108) is ontologie die wetenskap wat die gegewe syndes op wetenskaplik-verantwoorde wyse verwoord. Viljoen (1969: 10 e.v.) gee 'n deeglike etimologiese uitleg van die begrip, en kom dan tot die gevolgtrekking dat ontologie 'n besinning oor die syn is waarin grondvrae aangaande die werklikheid gestel word. Van Peursen (1970: 43) stel dit dat ontologie eintlik kennis van of 'n leer oor die werklikheid is, waardeur alle bestaande dinge benoem en geken kan word.

In die lig van Van Peursen se uiteensetting van die mitiese kultuurfase, en met die bovermelde kort uiteensetting van enkele beskouings oor die ontologie as agtergrond, kan afgelei word dat in hierdie verband met ontologie bedoel word 'n besondere instelling ten aansien van die werklikheid wat anders as die tradisionele opvatting van die primitiewe volke is. Van Peursen (1970: 42) tipeer dit dan ook soos volg: "Het ontologiese denken word vooral gekenmerk deur het inzicht dat de mens tracht te verkrijgen aangaande de machten en krachten die buiten hem en in hem speurbaar zijn. Hij

begint afstand te nemen tot hetgeen hom omringt, is minder bevangen door de wereld rondom en word, in sommige opzichten, zelfs meer tot toeskouwer". Dit kom dus daarop neer dat die mens hom van die omringende magte wou distansieer en sodoende wou probeer om standpunt teenoor hulle in te neem (Lindeque, 1980: 93). Waar in terme van die primitiewe denke in die daarmee gepaardgaande primitiewe kultuurfase die mens slegs geleer is hoe om 'n handeling uit te voer, het die ontologiese denke en kultuurfase 'n klemverskuiwing as 'n klemverbreding vertoon in die sin dat die mens nou ook vra waarom die handeling dan spesifiek só uitgevoer word (Pistorius, 1972: 25). Die belangrike vraag alhier is hoe die tydperk van ontologiese denke enigsins 'n invloed op die skool soos hy vandag bestaan, kon uitoefen. In 'n poging om 'n antwoord op die vraag te voorsien, moet kortliks gelet word op die gevolge wat die nuwe denkwys in die hand gewerk het.

In die eerste plek wys Van Peursen (1970: 49) op die feit dat die magte wat in die mitiese kultuurfase die mens se lewe beheers het nie afgesweer is nie, maar bloot getransformeer is. Die mens verwerf insig in die kragte, hy word bewus van die werkinge van die kragte, met ander woorde hy ontdek die wese van die kragte. In die tweede plek en in aansluiting by die voorafgaande wys Pistorius (1972:28) daarop dat die mens van hierdie kultuurfase van die bande van bygeloof bevry is. Hierdie bevryding spruit voort uit die mens se vermoë tot afstandname waardeur hy krities na die dinge kon kyk en logies daaroor kon besin. Die mens het na die sin van die dinge gevra en hy het die verhouding wat tussen hom en die dinge en die bonatuurlike en die mense bestaan, ondersoek. Viviers (1980: 14) sluit hierby aan as hy sê dat deur distansiëring die idees, norme en waardes meer eksplisiet gemaak word, want dit word nou duidelik deur definisie afgegrens. Die voordeel hiervan is dat vaste sekerheid ten aansien van die opvoedingsdoel verseker word.

Lindeque (1980: 94) wys in die derde plek daarop dat 'n duidelike afgrensing van mens en wêreld verkry word. Die subjek

(mens) kan nou meer afgerond wees vanweë die feit dat hy hom teenoor die objekte (dinge) kan plaas – die mens verwerf nou 'n eie identiteit, in "een eigen domein" (Van Peursen, 1970: 55/56), en sodoende is hy in staat om 'n meer afgeronde perspektief van die kultuurvolwassene en die kultureel gewenste handeling te verkry (Viviers, 1980: 15).

In die vierde plek dien verwys te word na sowel Viviers (1980: 15) as Lindeque (1980: 94) se uitspraak dat snelle veranderings sonder veel moeite geïnkorporeer kan word binne die spektrum van wat waar is, wat waarde het en wat sinvol is. Dit kan geskied vanweë die mens se vermoë om letterlik van buite af na die veranderinge te kyk. Die mens is in 'n sekere sin minder vas aan die tradisie en laat hom nie deur die tradisie voorskryf nie en veral nie as die tradisie self betekenisarm is nie. In dieselfde asem moet verwys word na die kumulatiewe kultuurerfenis wat aan die orde is – die mensdom word steeds "ryker" aan kultuurbesit.

In die voorafgaande paar paragrawe het 'n paar sake sterk na vore getree, te wete:

- * Mens (subjek) en ding (objek) is nie een nie;
- * die mens kyk krities na die dinge wat deel van sy leefwêreld is;
- * die mens probeer logiese (redelike) verklarings gee vir dit wat hy waarneem, met ander woorde die mens stel sy belewinge onder woorde;
- * die mens het groter sekerheid oor sy in-die-wêreld-wees;
- * die mens se ervaringswerklikheid neig om al hoe sneller uit te brei.

In die lig van hierdie kort uiteensetting kan dit as feit gestel word dat in hierdie fase waarin daar 'n unieke instelling teenoor die werklikheid ontwikkel het, daar 'n sterk behoefte moes ontstaan vir 'n instelling waar die mens (kind)

ingelei kon word in die vir hom onbekende en moeilik-begryp-bare wêreld. Dit is dan ook te verstane dat daar gedurende hierdie fase heelwat skole tot stand gekom het, al was dit dan ook net vir sekere uitsoekgroepe, vir die elite (verge-lyk Frost, 1966; Butts, 1973: 85/86; Van Zyl, 1973: 48 e.v.; Potgieter, 1980: 56 e.v.), alhoewel die rol van die ouer steeds baie belangrik was in die onderwys van die kind (Potgieter, 1980: 72/73). 'n Belangrike feit wat nie uit die oog verloor moet word nie, is dat alle onderrig in diens van die kerk gestaan het. Die mens en sy aardse behoeftes het nie 'n prominente plek gekry nie, maar wel die mens as bywoner op die aarde en burger van die hemel (Pistorius, 1972: 92; Van Zyl, 1973: 57).

3.3.4 Die funksionele kultuurfase

Waar die ontologiese kultuurfase gekenmerk word deur die feit van 'n objek- subjek splitsing, en die subjek (mens) hom in toenemende mate distansieer van die objek en ook toenemend in eie reg groter individualiteit verwerf, dui die funksionele kultuurfase, wat sy oorsprong in die funksionele denke het, op die verhouding wat manifesteer tussen subjek en objek (Van Peursen, 1970: 68). Subjek en objek bly steeds twee identifiseerbare entiteite, maar is nie afgesonderde entiteite nie en staan in 'n bepaalde aanspreek-aanhoor verhouding. Sodanige aanspreek-aanhoor tipeer menslike in-die-wêreld-wees nie alleen as medemenslike in-die-wêreld-wees nie, maar ook en spesifiek as 'n in-die-wêreld-wees waar subjek en objek mekaar veronderstel - 'n eenheid van wedersydse implikasie (kyk 2.2.1).

Die funksionele denke is nie bloot gerig op die syn van dinge nie, maar op die sin daarvan, en wel die sin daarvan ten aansien van die sinvolle beskrywing en hantering van die dinge, waar die dinge nie alleen die dinge wat die mens omring verteenwoordig nie, maar ook die eie bestaan van die mens, want wanneer "men de zin van een ding of proces aangeeft, dan wordt een directe relatie gelegd tussen zulk een verschijnsel en de manieren waarop de mens ermede omgaat" (Van Peursen, 1970: 72). Die funksionele denke lei tot hoogspecialisasie en

beroepsvorming (Potgieter, 1980: 53).

Alhoewel die funksionele denke ook in 'n sekere sin in die eersgenoemde twee kultuurfases figureer, tree dit in die funksionele kultuurfase sterk na vore, veral dan omdat die mens se lewenspatroon baie funksioneel begin word het. Die klem val nou ook op die funksies van die mens (Van Peursen, 1970: 71), of soos Van der Velde (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 29) dit stel: "beginnen andere sectoren van het leven naar voren te komen in meer op aardse taken gerichte vormingsidealen". Voorafgaande dui volgens Viviers (1980: 16) op 'n aksentverskuiwing in die opvoeding, want die religieus gesentreerde opvoeding word nou toenemend vervang met 'n gedifferensieerde en aardsegerigte opvoeding (vergelyk ook Van Gelder & Van der Velde, 1969: 30).

Die genoemde ontwikkeling moet aan individuele kulture gekoppel word, en kan nie beskou word as 'n eenmalige gebeure nie. Net soos die Romeinse in hulle ontwikkeling al die fases deurloop het, net so het die Westerse kultuur dit ook deurloop. Die gevaar is dat maklik aangeneem word dat die Westerse kultuur uit die Romeinse kultuur voortvloei, en dat die Westerse skool bloot voortbou op die Romeinse skool. Dat die Romeinse kultuur en skool die Westerse kultuur en skool beïnvloed het, word nie ontken nie, maar die Westerse skool het sy eie besondere ontwikkeling deurloop. Die bovermelde swenk van 'n ontologiese kultuurfase na 'n funksionele kultuurfase kan, vanuit 'n Westerse kultuurbeskouing, toegeskryf word aan 'n herlewingstydperk of die wedergeboorte - die Renaissance. Pistorius (1972: 104) stel dit dat daar in die laat-Middeleeue onmiskenbare tekens was van die menslike gees se worsteling om verruiming en groter vryheid. Volgens Frost (1966: 174 e.v.) het die mens hom onafhanklik verklaar van die instelling wat sy lewe beheers het, naamlik die kerk. Lees hiermee saam die feit dat hierdie tydperk beskou kan word as die tyd van vernuwing en herlewing op alle terreine van die samelewing (Van Zyl, 1973: 60), en daarmee saam 'n snelle kennisontwikkeling en derhalwe 'n groter eis ten aansien van kennisverwerwing, en dit

is verstaanbaar dat 'n al hoe groter premie geplaas word op die daarstel van institute waar die klem val op die onderrig vir die praktyk. Potgieter (1980: 53) stel dit soos volg: "Die verbeterde sosio-ekonomiese toestande, tesame met die vooruitgang op elke wetenskaplike terrein, bring nie alleen 'n kennisontploffing nie, maar ook 'n verwagtingsontploffing" (vergelyk ook Basson, 1982: 3; kyk 1.1.c).

Daar kan dus met Viviers (1980: 16) saamgestem word as hy beweer dat die ouer 'n veranderende rol in die kind se lewe begin speel het, want die eise van die tyd het omvangryk geword en die ouers kan nie meer aan al die eise voldoen nie.

3.3.5 Samevatting

In hierdie gedeelte is aangetoon dat die skool in wese die produk is van die kulturele ontwikkeling van die mens. Elke kultuur het die verskillende ontwikkelingsfases deurloop, en vanweë die kulturele ontwikkeling wat ook 'n ontwikkeling van die mens se denke was het wyer horisonne vir hom oopgegaan. Sy kultuurbesit het toegeneem en derhalwe het die eis van kennisoordrag groter geword, met die gevolg dat institute ontstaan het waar die kind onderrig kon word. Van der Velde (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 36) vat die saak soos volg saam: "De school als maatschappelijk instituut is produkt van hogere beschaving" wat eers kon ontstaan "nadat de cultuur daar zodanig geobjectiveerd was dat zij in bepaalde onderdelen als zelfstandige en daardoor onderscheiden sector der samenleving systematisch overdraagbaar was geworden".

Die vraag is: Waar staan die skool vandag? In die lig van hierdie vraag is dit sinvol om vervolgens te gaan kyk na dit wat die skoolsituasie tot skoolse didaskein konstitueer.

3.4 KONSTITUENTE VAN SKOOLSE DIDASKEIN

3.4.1 Inleiding

In die voorafgaande bespreking is aangetoon dat die skool soos hy vandag figureer, 'n skepping van die mens is, dit wil sê die

skool is nie oergegewene nie (kyk 3.3.1), maar is as menslike instelling 'n sekondêre kulturele ontwerp (Gous, 1972: 3). 'n Belangrike vraag is of die gebeure wat die hart van skool uitmaak uiteraard ook sekondêre kulturele ontwerp is, en of dit met menswees gegee is.

Die vraag is in 'n sekere sin reeds beantwoord. Daar is reeds genoem dat onderrig en opvoeding onlosdinkbaar verbonde is, met ander woorde wie sê opvoeding, sê outomaties ook onderrig, want, sê Van Zyl (1973: 33), onderrig is 'n wesensmoment van opvoeding (vergelyk ook Strydom, 1981: 37 e.v.). Van der Stoep & Louw (1978: 13) stel dit dat opvoeding sonder inhoude ondenkbaar is, en dat wanneer die inhoude in die opvoeding-situasie ter sprake kom, dan verskyn onderrig. Hulle sluit af: "Die opvoeding verwerklik hom gedurig in die onderrig, terwyl die sin van die onderrig in die opvoeding geleë is". Keck (Keck & Sandfuchs, 1979: 24 e.v.) voer in sy betoog ook aan dat opvoeding en onderrig (Erziehung und Unterricht) onafskeidbaar is.

'n Belangrike vraag wat nou na vore dring is of die onderrig wat per se deel van opvoeding is, identies is met die onderrig wat in die gewone omgangstaal onderwys genoem word. Die vraag kan alleen beantwoord word teen die agtergrond van die begrippe pedagogiese situasie, didaktiese situasie en didakties-pedagogiese situasie.

3.4.2 Pedagogiese situasie, didaktiese situasie, didakties-pedagogiese situasie

Die begrippe pedagogiese situasie en opvoedingsituasie word tradisioneel uitruilbaar gebruik. 'n Opvoedingsituasie is 'n spesifieke soort situasie met opvoeding as die sentrale handeling, met ander woorde die situasie waar die persoon met meerdere verantwoordelikheid 'n ander persoon wat nood het aan opvoeding begelei na 'n vooraf geformuleerde einddoel. Die voorafgaande dui daarop dat opvoeding nie noodwendig aan die orde is net waar 'n opvoedende volwassene en 'n kind as opvoeding teenwoordig is nie, maar dat alle begeleidingshulp eint-

lik opvoeding is, dit wil sê waar 'n volwassene 'n volwassene begelei, of 'n nie-volwassene 'n volwassene begelei, of 'n nie-volwassene 'n nie-volwassene begelei, of 'n volwassene 'n nie-volwassene begelei, daar is opvoeding (Maree, 1981; Pöggeler, 1966: veral hoofstuk 1; Smith & Smith, 1982: 41; Brezinka, 1978). Aangesien die so pas gestelde nog 'n relatief jong (maar geldige!) gedagte is, en aangesien ten aansien van hierdie studie die mens onder bespreking nog skoolpligtig is, sal in die verdere verloop hiervan gehou word by die tradisionele opvatting dat opvoeding as paidosagein kinderbegeleiding is (Erasmus, 1979: 3) - met ander woorde dat hier met opvoeding bedoel word die hulpverlening deur 'n volwassene (of dan: 'n positiewe beïnvloeding deur 'n opvoeder as verantwoordelike volwasse persoon) aan 'n kind (opvoedeling) wat noodhebbend is en wat gewys moet word op die behoorlike, sy taak in die lewe en op sy verantwoordelikhede (vergelyk Kruger, 1979: 3; Smith & Smith, 1982: 41; Langeveld, 1971: 29 e.v.).

'n Didaktiese situasie is tiperend van alle situasies waar eksplisiete onderrig aan die orde is. — Die begrip didaktiek kan teruggevoer word na die Ariese werkwoord da wat beteken uitdeel, meedeel (onderrig) (Strydom, 1981: 45). Didaktiek het as grondwoord ook die Griekse vorm didaskhein wat eweneens beteken om te onderrig, of om inhoude aan te bied of oor te bring (Van der Stoep & Louw, 1978: 19). 'n Didaktiese situasie is enige situasie waar daar sprake is van onderrig. Kruger (1979: 31) tipeer 'n didakties-pedagogiese situasie as dié situasie waarin beide pedagogiese (opvoedende) en didaktiese (onderrigtende, respektiewelik onderwysende) doelstellings voltrek word. Dit beteken dus dat waar onderrig ten doel het die opvoeding van die kind wat betrokke is, daar is 'n didakties-pedagogiese gebeure aan die orde.

In die lig van die beredenering tot dusver kan dit gestel word dat elke pedagogiese situasie waar daar 'n intensionele bemoeienis is, uiteindelik 'n didakties-pedagogies situasie is, en dat die essensiële onderrigleerbeure in die skool as didakties-pedagogiese situasie derhalwe 'n pedagogiese situasie

is, want die skool het onder andere ten doel hulp aan die volwassenuitwordende om uiteindelik in staat te wees om as volwassene tussen volwassenes te lewe, of soos Trümpelmann (1980: 44) dit stel, in die skool gaan dit in die eerste plek om die volwassenuitwording van die kind, en nie om sy vakdissiplinêre toekoms nie. Keck (Keck & Sandfuchs, 1979: 32) sluit by hierdie gedagte aan as hy praat van "eine Repädagogisierung der Schule", met ander woorde dat die skool 'n groter opvoedings-taak het as wat tans in Duitsland die geval is. Dus: Die skool is weliswaar 'n sekondêre ontwerp, 'n skepping van die mens, maar die gebeure in die skool, dit wil sê die onderrigleergebeure, dit wat skool tot skool konstitueer, is 'n egmenslike gebeure, want opvoeding is tog 'n oerintermenslike gebeure, 'n gebeure waarby elke mens en slegs die mens betrokke raak (Oberholzer, 1968: 14 en 313) – die skool is één van die opvoedingsweë wat elke kind moet bewandel (Maree, 1975: 1).

3.4.3 Didaskein

Dit is belangrik om op hierdie stadium te wys op die gebruik van die term didaskein wanneer na die didakties-pedagogiese gebeure verwys word. Hierdie term, wat in die oorspronklike Grieks slegs op onderrig gedui het, is hedendaags verruim (Gous, 1972; Van der Stoep, 1972) om uitdrukking te gee aan die essensieel pedagogiese aard van opvoedende onderwys as 'n tweeledig aktiewe onderrigleersituasie. As sodanig sluit dit aan by die Duitse begrip Unterricht waarvan die kern van die woord of die begrip recht (wat beteken om koers aan te dui of om rigting te wys) afgelei is. Hier dui unter (wat beteken tussen) dan op 'n intermenslike gebeure, waarby die rig van die leerintensie 'n aangeleentheid van onderrig is. Die gebruik van die begrip didaskein as duidende op die essensiële eenheid van onderrig en leer, word dus aanvaar. Dit beteken dan dat die begrippe didaskein (duidend op die onderrigleerhandeling) en didakties-pedagogiese gebeure uitruilbaar is (vergelyk Van der Stoep, 1972: 144; Maree, De Lange & Erasmus, 1981: 10). In hierdie studie sal meestal van die begrip didaskein gebruik gemaak word.

3.4.4 Die konstituente

3.4.4.1 Inleiding

Waar dit dus gaan om skoolse didaskein, is die belangrike vraag: Wat is opvoeding? Of: Wat maak van 'n opvoeding-situasie 'n opvoedingsituasie? Anders gestel: Wat konstitueer opvoeding tot opvoeding? Smith & Smith (1982: 10 en 13 e.v.) ekspliseer sewe wesenskenmerke of konstituente van die opvoedingsituasie, te wete 'n opvoeder, 'n opvoedeling, 'n bepaalde verhouding (relasie), inhoud, 'n doel, bemoeienis-wyses en die tyd-ruimtelike (vergelyk ook: Van Zyl, 1977: veral hoofstuk 6). Die voorafgaande sewe konstituente behoort dus ook geldend te wees ten aansien van dit wat wesenlik van skoolse didaskein is.

Van der Stoep & Louw (1978: 40 e.v.) se poging om didaktiese kategorieë te formuleer is lofwaardig, maar dring nie deur tot die essensiële van skoolse didaskein nie, daar die kategorieë erg simplisties en baie ongelyk is. Gous (1972: 20 e.v.) se kategoriale struktuur van die didakties-pedagogiese situasie is 'n besondere poging om die essensiële van skoolse didaskein aan die lig te bring. Hy het vanuit vyf perspektiewe op didaskein 'n reeks kategorieë geformuleer wat as wesensmomente of konstituente van didaskein beskou kan word. Ter wille van die volledigheid van hierdie beredenering, word die breë raamwerk van Gous se kategoriale struktuur (soos gewysig deur Maree in Maree, et al., 1981: 12 e.v.) hier uiteengesit:

Die onderrigperspektief

- Ontsluiting van werklikheid
- Begeleiding
- Aanvaarding van verantwoordelikheid
- Sinbelewing/Sinsvervulling

Die leerperspektief

- Toetrede tot werklikheid
- Kinderlike deelname
- Aanvaarding van verantwoordelikheid
- Taak- en sinbelewing

Die leerinhoudperspektief

- Belewenswêreld van die kind
- Leefwêreld van die volwassene
- Geordende wêreld van die volwassene
- Die Transendente werklikheid

Die vormingsperspektief

- Verheffing van dialoogvoering
- Keusewysiging
- Transendering en emansipasie
- Ordening
- Naderkom van bestemming

Die behoortlikheidsperspektief

Gous identifiseer dus die volgende: 'n Persoon wat moet onder-
 rig (onderrigperspektief); 'n persoon wat moet leer (leerpers-
 pektief); met sy kategoriale struktuur impliseer hy dus ver-
 wantskappe, onderlinge verhoudinge (byvoorbeeld toetrede tot
 werklikheid noodsaak 'n ontsluiting van werklikheid); 'n doel
 (vormingsperspektief: die voortdurende verheffende verande-
 ring in die rigting van 'n bestemming); leerinhoud (leerinhoud-
 perspektief); bemoeienis van die kant van die volwassene van-
 weë sy ontsluiting van die werklikheid vir die kind met die
 daarmee gepaardgaande kinderlike deelname; in 'n sekere sin
 wys die leerinhoudkategorieë heen na die tyd-ruimtelike ge-
 situeerdheid van sowel volwassene as kind.

Die langs mekaar lê van Smith & Smith se konstituente van die
 opvoedingsituasie en bovermelde kategoriale struktuur van
 Gous, en die voorafgaande gesien teen die agtergrond van die
 beredenering in hierdie afdeling, bring dus die volgende
 konstituente van skoolse didaskein aan die lig:

Volwasse onderwysers

Nog-nie-volwasse leerlinge

Verhoudings

Leerinhoud

Doel

Bemoeienismaking

Tyd-ruimtelikheid

3.4.4.2 Volwasse onderwysers

In 3.4.1 is verwys na die feit dat die skool 'n sekondêre ontwerp is, met ander woorde dit is 'n instelling van die mens vir die mens. Daar is ook gestel dat die gebeure in die skool opvoedend van aard is, met ander woorde dat die verantwoordelike volwassene wat in die skool 'n sekere taak het om te vervul en 'n plek het om vol te staan, 'n opvoeder is. Wat nog nie eksplisiet gestel is nie, is of hy 'n primêre opvoeder (ook: sentrale opvoeder) of 'n sekondêre opvoeder (ook: periferale opvoeder) is.

Die primêre opvoeders is normaalweg die ouers van die kind, want hulle het die kind verwek en is derhalwe verantwoordelik nie alleen vir die kind se bestaan nie, maar ook vir die kind se wording. Hulle staan as verteenwoordigers van volwassenheid die naaste aan die kind en behoort dus die primêre basis te lê waarop opvoeding voltrek en voltooi sal word - dit is "die veilige ruimte van waar die ontdekking van wêreld, ook as volwassenheidsruimte, gewaag kan word" (Erasmus, 1979: 7). Vanweë die groeiende eise van 'n meer ingewikkelde sosiale, ekonomiese en politieke struktuur is die ouer nie meer by magte om die totale opvoeding van die kind te behartig nie, en daarom moet ander persone aanvullend tot die primêre opvoeders by die opvoedingstaak betrokke raak, en normaalweg nie plaasvervangend nie soos onder andere H.O. Maree (Van Loggerenberg, 1981: Voorwoord) dit stel. Sodanige aanvullende opvoeders word getipeer as sekondêre opvoeders, en onderwysers is 'n voorbeeld van sodanige sekondêre opvoeders (Steyn, 1982: 5/6). Smith & Smith (1982: 43) tref die volgende onderskeid tussen primêre en sekondêre opvoeders:

Primêr (bv. ouer)	Sekondêr (bv. onderwyser)
Informeel	Formeel
Spontaan	Doelgerig
Ongesistematiseerd	Gesistematiseerd

Ongeordend

Geordend

Professioneel

Evaluerend

Diagnoserend

Objektief

Tempo-versnellend

As sekondêre opvoeder word daar baie eise aan die onderwyser gestel (vergelyk Van Loggerenberg, 1981: 55), die vernaamste een soos verwoord deur Langeveld (1969: 109), naamlik "dat men, om een goede leraar te kunnen zijn, een echte volwassene moet wezen", maar dan 'n volwassene wat nie alleen volwassene in die wêreld van volwassenes is nie, maar ook en veral volwassene wat die kind kan ontmoet daar waar hy is. Dit beteken dus dat die onderwyser formeel opgelei moet word vir sy taak as onderwyser, en dat sy opleiding enkel en alleen sinvol kan wees as dit gebaseer is op navorsing wat die mees wesenlike en die mees algemeen-geldende van didaskein aan die lig gebring het. Die onderwyser moet ook opgelei word in die hantering van vakinhoud, en wel op so 'n wyse dat hy die voorgeskrewe inhoud sinvol vir die leerling kan ontsluit. Die onderwyser behoort ook steeds op hoogte te bly van ontwikkelinge in sy eie vakgebied (vergelyk Van Loggerenberg, 1981: 18/19 en 25; kyk 4.5.2.4). Cawood, Strydom & Van Loggerenberg, 1981: 5 e.v.) plaas 'n hoë premie op die lewens- en wêreldbeskouing van die onderwyser, want die onderwyser speel 'n belangrike rol in die bestendiging van die kind se lewensopvatting (vergelyk ook Erasmus, 1979: 4/5). Dit is daarom dat die ouer sal wil seker maak dat die onderwyser se lewens- en wêreldbeskouing in ooreenstemming is met syne, want as dit nie so is nie sal die beïnvloeding van die kind 'n tweeslagtige struktuur vertoon wat verwarring by hom kan veroorsaak (vergelyk Cawood, et al., 1981: 6), en dit is in stryd met die wese van onderwyserwees omdat hy as volwassene en aanvullende opvoeder rigting en koers in die lewe van die kind moet aandui (Van der Stoep, 1973: 26).

Die samelewing vereis ook 'n hoë mate van professionaliteit van die onderwyser, want hy verwag professionele dienslewering van

hom (Van Loggerenberg, 1981: 67). Cawood, et al. (1981: 19) stel dit dat die onderwyser die regte gesindheid teenoor onderwys as arbeid moet huldig, want "die mens (word) eintlik eers mens deur die arbeid wat hy lewer en dat enige vorm van eerlike en nougesette werk veredelend is". Die onderwyser wat in die openbare oog is, moet derhalwe nie alleen sy onderwyserwees-opgaaf op professioneel verantwoordelik-volwasse wyse aanpak nie, maar moet ook by sy voorlewing aan die kind voorsê dat arbeid dit wil sê betrokkenheid, deelname, nie opsioneel in sy volwassening is nie, maar imperatief is, en dat hierdie imperatief 'n uitvloeisel is van die feit dat die mens iemand wil wees en slegs iemand kan wees deur te leer, dit wil sê deur deel te neem aan die onderwysleergebeure.

Van die onderwyser word ook 'n suiwer taalhantering vereis - nie alleen in terme van 'n reëls-matige suiwerheid nie, maar ook, en veral, in terme van 'n uitdrukkingsmatige suiwerheid. Die onderwyser se taalgebruik moet verstaanbaar wees, moet logies wees, want die onderwyser se verbale betrokkenheid vul die grootste deel van die tyd wat hy as onderriggewer besig is. Die onderwyser moet dus enersyds taalman wees wat die taal so hanteer dat dit vir die kind begrypbaar is, en andersyds ook taalpuris om deur sy voorlewing dié kosbare stuk kultuurgoed van sy volk in ere te hou (kyk 4.5.2.2.3.6).

3.4.4.3 Nog-nie-volwasse leerlinge

In 'n vorige gedeelte (kyk 3.4.1) is genoem dat die tradisionele opvatting rakende opvoeding in hierdie studie aan die orde is, met ander woorde 'n volwasse persoon is betrokke by en verantwoordelik vir die opvoeding van 'n nog-nie-volwassene (ook: volwassening; kind). Oberholzer (1968: 354) stel dit dat opvoeding as kinderbegeleiding leiding van die kind en leiding aan die kind is. Die voorafgaande dui per implikasie op die wesensverskil tussen volwassene en kind, met die klem daarop dat die kind as mens die reg het om volwassene te word. "En zo hoort het ook", sê Langeveld (1969: 34), "omdat het kind niet is voorbestemd om klein te blijven". Die kind kan egter vanweë sy kinderlike onvermoë om hom in die wêreld te

laat geld, nie op sy eie 'n volwassene word nie, en daarom steun hy op 'n volwassene om hom te help (Botha, 1977: 25; Cawood, et al., 1981: 2).

Die voorafgaande beklemtoon die afhanklikheid van die kind wat self-iemand-wil wees, maar wat nog moet leer om op menslike wyse 'n houvas op die lewe te kry. Aan die ander kant bemoei die volwassene hom nie slegs met die kind vanweë die nood wat die kind openbaar nie, maar ook vanweë die verwagting van die volwassene dat die kind iemand kan word. Die kind as hulpbehoewende word dus nie aan sy eie lot oorgelaat nie, maar word gehelp in sy moeisame tog na volwassenheid.

In die skoolsituasie figureer die kind as volwassene wordende baie sterk. Trouens, dit is juis ter wille van die kind dat skole tot stand gekom het. Dit is juis ter wille van georganiseerde steungewing dat kinders in groot getalle in die sorg van 'n volwasse onderwyser geplaas word, want die volwassene begelei die kind op sy pad na volwassenheid; hy begelei die kind omdat die kind nog nie self kan nie maar self wil om uiteindelik self sy eie pad te vind. 'n Baie belangrike saak wat nie uit die oog verloor moet word nie, is die feit dat elke kind 'n eie unieke persoon is, 'n persoon wie se betrokkenheid in die klaskamersituasie en die breër skoolsituasie medebepaal word deur 'n reeks veranderlikes wat die onderrig dwing om nie enkelvoudig op die klas te sentreer nie, maar om sig gedifferensieer op elke indiwiduele kind te rig (kyk 4.5.2.5). Steyn (1982: 25 e.v.) noem die volgende veranderlikes: kennispeil, werkhouding, studietegnieke en -gewoontes, leerprobleme, kognitiewe styl, intelligensie, leertempo, sosiale gedrag, motivering, selfstandigheid, selfbeeld, kreatiwiteit, fisiese toestand en taalbeheersing.

Daar kan nie getwyfel word aan die belangrikheid van taal en taalbeheersing vir die kind nie, veral nie in die klaskamersituasie nie. Taal speel 'n baie belangrike rol in die skoolkind se lewe, en daar kan met reg met De Corte, Geerlings, Langerweij, Peters & Vandenbergh (1972: 78) saamgestem word

dat baie van die sake wat in die klaskamer ter sprake kom, vir sommige leerlinge onbegrypbaar is. De Corte, et al. (1972: 79) stel dit dat kinders wat met 'n taalagterstand begin, se agterstand gedurende die tydperk wat hulle op skool is, vergroot. Hierdie probleem word vererger deur die feit dat die skool, alhoewel dit tog 'n plek vir kinders is en ruimte laat vir die kind om kind te wees, regstreeks ingestel is op die leerling in die kind (Langeveld, 1969: 11; kyk 2.2.5). Die skool is begaan oor die feit dat die kind 'n sekere mate van taalbeheersing het, en dit is genoeg vir die kind om as leerder sy plek in die skool in te neem. Die skool aanvaar dus dat die kind sy moedertaal na behore kan hanteer, en weinig word gedoen om deeglik te bepaal wat die stand van sake by elke individuele kind is.

3.4.4.4 Verhoudings

Die mens staan vanweë sy gesitueerdheid, dit wil sê vanweë die feit dat hy hom altyd in 'n geheel van omstandighede bevind en dat in hierdie geheel van omstandighede iets in reliëf kom teen die omstandighedsgeheel as agtergrond wat dan die aandag van die persoon in die situasie se aandag opeis, in verhoudings. Verhoudings word vanuit 'n grondverhouding bepaal, en die grondverhouding word bepaal vanuit die mens se totale gesitueerdheid, en vanuit hierdie grondverhouding neem die mens stelling in teenoor die Transendente, die medemens, die self en die dinge (Smith & Smith, 1982: 26). 'n Verhouding is essensieel die aanspreek-antwoord verbinding van die mens met sy wêreld (kyk ook 2.2.1). 'n Etimologiese ontleding van die begrip verhouding dui daarop dat verhoudings verklaar kan word as 'n intensionele manier waarop 'n persoon greep op die wêreld kry, en dat hierdie greep gehandhaaf en beskerm moet word. Anders gestel: Verhouding dui op die houding wat die mens inneem teenoor die hom-omringende wêreld (vergelyk Kilian & Viljoen, 1974: 124 e.v.; Van Rensburg, et al., 1979: 166).

Die oorsprong van die kind se eerste verhouding lê in die primêre situasie, en wel die moeder-kind en vader-kind ver-

houdings. Hierdie eerste verhoudings, wat uiteraard, vanweë die feit dat die ouers die kind ge-wil het (kyk 3.4.4.2) baie lyflik en gevoelsmatig is, is baie belangrik in die sin dat dit die basis vorm van waaruit die kind verhoudings met sy wêreld stig (vergelyk Smith & Smith, 1982: 27; Maree, et al., 1981: 17 e.v.). Die aanvanklike verhoudings word uitgebou sodat die kind voortdurend nuwe verhoudings stig, en sodat die aanvanklike patiese houvas wat hy op sy wêreld kry voortdurend meer gnosties van aard word.

Op grond van die voorafgaande paar paragrawe kan die afleiding gemaak word dat die skoolsituasie nie alleen deurspek is met verhoudings nie, maar dat dit ook die plek is waar die kind se verhoudingstigting gestimuleer en gerig word. In die skoolse didakties-pedagogiese situasie as sekondêre situasie is die verhoudings wat gestig word medebepalend ten aansien van die suksesvolle afloop van die gebeure, met die verhouding tussen die volwasse onderwyser en die volwassengewordende kind as die belangrikste enkele verhouding. Dit is derhalwe dienlik om die wesenskenmerke van die verhouding (soos dit in die didakties-pedagogiese situasie figureer), te tabuleer (vergelyk Landman, et al., 1971: 27 e.v.; Van Zyl, 1973: 176 e.v.; Kilian & Viljoen, 1974: 162 e.v.; Landman, 1977: 62 e.v.; Smith & Smith, 1982: 27 e.v.):

Verhouding van ongelykes	Verhouding van liefde
Dialogiese verhouding	Verhouding van respek
Aanvaardingsverhouding	Deelnemende verhouding
Inter-persoonlike verhouding	Ken- (begrypings-) verhouding
Gesagsverhouding	Bindingsverhouding
Vertrouensverhouding	Waagverhouding
	Veranderende verhouding

In die didakties-pedagogiese situasie is die verhouding onderwyser-leerling slegs sinvol indien dit primêr tot gevolg het die veranderde houding van die leerling ten aansien van die leerinhoud, en wel in die sin dat die leerinhoud as eksemplaar van die synsinhoud vir die kind in so 'n mate begrypbaar is dat hy ter wille van die inhoud 'n verhouding daarmee stig

sodat die nuutgestigte verhouding 'n basis word vanwaar hy toenemend meer verhoudings kan stig, ongeag met wie, wie of wat.

3.4.4.5 Leerinhoud

Die kind wys na 'n voorwerp en vra: Wat is dit? As minimum reaksie wil hy 'n antwoord op sy vraag hê, en die ouers of enige ander persoon wat reeds "weet" gee die korrekte antwoord op die vraag. Die kind word ook voorgesê wat die korrekte manier van handeling in 'n bepaalde situasie is sodat hy in terme van die reeds gekonstitueerde waardes en norme "korrek" kan optree. Die voorafgaande is illustratief genoeg van die synsfeit dat die mens nie bloot word of ontwikkel of groei tot volle wasdom nie, maar dat sy wording onder andere afhang van die "ietse" wat is en wat hy moet leer en bemeester en 'n greep op kry en waarby hy hom moet aanpas om sodoende na die eise van die samelewing op menswaardige wyse te leef. Hierdie "ietse" staan bekend as leerinhoud. Die kind moet sy lewe dus met inhoude vul deur die inhoude te verwerf en daarvolgens te lewe, dit wil sê die inhoude is lewensinhoude, aldus Van der Stoep & Louw (1978: 109), en verderaan (p.113) die volgende: "Ons weet dat die leerhandeling 'n eksistensiële aangeleentheid is. In dieselfde lig is die leerinhoud ook leefinhoud, kultuurerfenis en 'n uitbeelding van die leefwyse van die mens oor die algemeen".

Smith & Smith (1982: 20) verwys na lewensinhoude as "daardie dinge wat die kind moet leer ten einde behoorlik volwasse te word binne sy bepaalde kultuurgemeenskap - die dinge (lewensinhoude) wat die kind nodig het om eendag as volwassene gereken te word". Hierdie lewensinhoude is dan opvoedingsinhoude, want dit is die inhoude aan die hand waarvan die opvoeding sig voltrek: Dit is tog die inhoude wat die kind moet leer, moet bemeester in sy weg na volwassenheid. Inderdaad dus leerinhoud, soos Steyn (1982: 66) dit dan tereg ook benoem: "Alles wat die opvoeder as waardevol beskou en aan die kind deur middel van onderrig oordra, kan beskou word as leerinhoud".

Dit spreek dus vanself dat die didakties-pedagogiese nie los-

gedink kan word van bepaalde inhoud nie. Maree (1970: 54) stel dit soos volg: "Enigiemand wat oor onderwys, onderrig en leer sou nadink sonder om die inhoud waarop dit betrek is, daarmee saam in berekening te bring, het sy greep op die werklikheid verloor". Die vraag is of die genoemde leerinhoude as opvoedingsinhoude ook as skoolse leerinhoud sal deurgaen. De Corte, et al. (1972: 92) beskou skoolse leerinhoud as "dat deel van de aanwezige cultuurgoederen, meer bepaald de z.g. objective vormsystemen, dat aan de leerlingen aangeboden wordt met het oog op het verwezenlijken van de onderwijsdoelstellingen".

Die skoolse leerinhoude is dus as lewensinhoude ook opvoedingsinhoude, maar dit is slegs "sekere seleksies uit die kultuurwerklikheid wat as waardevol, onmisbaar selfs, beskou word vir sy ... behoorlike volwassewording" (Maree, 1975: 1). Ook hierdie leerinhoude moet die volwassene wordende in sy totaliteit aanspreek, en moet nie neig na 'n oorbeklemtoning van een of meer fasette van die mens nie om daardeur die behoorlike inbeeldstelling van die menslikheid van die mens (Maree, 1975: 1) te minimiseer. Daar kan met ander woorde met Maree (1971: 49) saamgestem word dat die leerinhoud nie loutere "iets" of primêr "kennis" is nie, "maar dat dit die totale inhoud of kwaliteit van die funksionele moment van die pedagogiese situasie is".

Leerinhoud is dus nie net kennis nie, maar vertoon volgens Maree (1971: 51 e.v.) 'n baie bepaalde en noodwendige en universeelgeldige kategoriale struktuur waarin sekere kategorieë onderskei kan word wat egter nie impliseer dat die kategorieë geskei kan word om as selfstandige entiteite te fungeer nie.

Alhoewel daar nie in hierdie studie veel van inhoud as kurrikuleringsbeginsel tereg kom nie, is dit belangrik om die genoemde kategorieë te stipuleer. Dit word gedoen in die lig van die feit dat na afloop van situasie-analise en die formulering van doelstellings en doelwitte in besonder na die selekteer van leerinhoud gekyk moet word, en dat leerinhoud-

seleksie nie gedoen word sonder die inagneming van die geformuleerde kategorieë nie (kyk 4.5.4.2):

Die leerinhoud as sin

Die leerinhoud as werklikheid

Die leerinhoud as ordening

Die leerinhoud as behoorlikheid

Die leerinhoud as geborgenheid

Die leerinhoud as intersubjektiviteit

Die leerinhoud as selfwording

Die leerinhoud as persoonlike historisiteit

Die leerinhoud as perspektiwiteit

Die leerinhoud as vorming

Die leerinhoud as oriëntasie

Die leerinhoud as lewensinhoud

Die leerinhoud as 'n totale betrokkenheid

Die leerinhoud as imperatief

Die leerinhoud as eksemplariese sinsbetekening

Die leerinhoud as fokuspunt van 'n veelsydige betrokkenheid

3.4.4.6 Doel

Volgens Gunter (1981: 109 e.v.) kry 'n handeling eers sin as dit op 'n doel afgestem is, met ander woorde as iets bereik wil word. Die begrip doel dui dus op iets wat gestel word, nagestreef word en bereik kan word. Volgens Hill (1974: 46) dui 'n doel op 'n situasie wat anders is as die huidige en wat ook anders behoort te wees. Brezinka (1974: 108) stel dit dat 'n doel "Endpunkt einer Bewegung" is, met ander woorde dat 'n doel beweging of handeling kan uitlok waardeur die persoon by die doel kan uitkom - dit beteken dus dat handeling (om betekenisvol te wees) 'n doel impliseer, en dat 'n doel (om bereik te kan word) handeling impliseer. Indien hierdie uitspraak toegepas word op opvoeding, kan gesê word dat die opvoeder 'n bepaalde doel in die oog het wat die opvoedeling moet bereik, met ander woorde die opvoeder is saam met die opvoedeling in 'n handeling betrokke wat êrens in die toekoms 'n eindpunt sal bereik. Die vraag is: Wat is die bestemming? Waarheen met die kind? Smith (s.j.: 1) noem dit die waartoe-vraag,

met ander woorde waar wil die opvoeding eindig, wat is die bestemming wat bereik wil word.

Garbers (1972: 9) stel dit dat in die opvoeding "die kind gehelp en gelei word na 'n bepaalde bestemming, te wete volwasse-
senheid", waarin opvoedingsbestemming 'n opvoedingsdoel impli-
seer. Volgens Van Zyl (1973: 198) is opvoeding daarop gerig
dat die opvoedeling "geleidelik selfstandig word totdat hy as
mondige, volwasse mens sy lewenstaak selfstandig kan voortsit".
Louw (1981: 28) stel dit dat die doel met die opvoeding is
dat die kind uiteindelik sedelik selfstandige beslissings moet
kan maak, en dat die kind ook die verantwoordelikheid vir sy
dade moet kan aanvaar. Sodra hierdie doel bereik is, is die
kind nie meer kind nie, maar volwassene (vergelyk ook Lange-
veld, 1971: 59/60). Implisiet in elkeen van die drie ge-
stelde opvattinge is die tweepoligheid van die opvoedingsdoel
soos deur Brezinka (1974: 155) uiteengesit, vervat: "Unter
einem Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für
Educanden als Ideal gesetzte psychische Disposition ... be-
schreibt und von Erzieher fordert, er solle so handeln, dass
der Educand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich
zu verwirklichen".

Aangesien die skoolsituasie uiteraard ook 'n opvoedingsituasie
is, is dit logies dat die onderwysdoel die hulpverlening aan
die kind is om uiteindelik 'n selfstandige volwassene te kan
wees. Fyner genuanseerd is Van der Stoep (1972: 140 e.v.)
se onderskeid tussen 'n onderrigdoel en 'n leerdoel. Hy formu-
leer die onderskeid soos volg: "Die onderrigdoel spreek van
effektiewe onderrig, en die leerdoel van effektiewe voltrek-
king van die leerhandeling" (Van der Stoep, 1972: 141).
Die voorafgaande impliseer dat die bereiking van volwassen-
heid weliswaar die einddoel is, maar nie die enigste doel
nie. Daar is in die onderwysleergebeure 'n hele verskeiden-
heid doelstellings wat, by die bereiking daarvan, selfs mikro-
skopiese beweging in die rigting van die einddoel kan impli-
seer. Trouens, veral die lessituasie in die klaskamer ver-
eis doelstellings en meer verfynde en geaksentueerde les-

doelwitte aan die hand waarvan al hoe nader aan die einddoel beweeg kan word, want 'n breë, algemene einddoel is onvoldoende om helderheid te kry oor sake soos inhoude, middels en metodes (Gunter, 1981: 109-113).

Die vraag is: Wat is die essensiële van 'n onderwysdoel, dit wil sê van 'n doel (hoe, op die oog af, gering ook al) wat in die skoolsituasie gebruik word? . Gunter (1981: 113-123) stel die volgende:

- * Die doel moet aantoon wat die kind behoort te wees of behoort te word; wat hy behoort te ken en wat hy behoort te kan; hoe hy behoort te lewe en hom behoort te gedra.
- * Die doel moet realisties wees.
- * Die doel moet rekening hou met die reële behoeftes van die gemeenskap.
- * Elke mindere doel moet in diens staan van die verwesenliking van die einddoel.
- * Elke doel moet rigting gee aan die opvoedingsgebeure.
- * Rigiditeit mag nie deel van die doel wees nie, maar wel buigsaamheid, aanpasbaarheid.
- * Die doel moet rekening hou met die lewensopvatting (kyk ook 4.5.3).

Met die bespreking tot dusver as verwysingsraam, die volgende: Met sy ingryping in die lewe van die kind stel die onderwyser as opvoeder hom dit ten doel om 'n bydrae te lewer tot die vorming van die leerling as kind sodat die leerling uiteindelik die gestelde opvoedingsdoel of onderwysdoel kan bereik (vir vorming, kyk 3.5.3).

3.4.4.7 Bemoeienismaking

Die mens se totale Dasein berus op handeling, want die mens as steeds wordende is immer besig om te handel, om op te tree, om iets te doen, met ander woorde die mens bemoei hom voortdurend met iets. Die begrip bemoeienis kan aan die hand van Smith & Smith (1982: 30) soos volg beskryf word: "- bemoeienis dui op die inmeng in iemand anders se sake of

die ingryp in die voortgang of optrede van 'n ander persoon.
 - inmeng in of ingryp in dui op 'n bewuste motiveerbare aktiwiteit van die persoon van wie die ingryping uitgaan".

Geïnterpreteer in terme van opvoeding, sou bemoeienis as opvoedingsbemoeienis beskou kan word as die ingryping deur die persoon van 'n volwasse opvoeder in die lewe van die nog-nievolwasse opvoedeling, met die doel dat, deur die ingryping van die opvoeder, die moontlikheid van sinvolle volwassene-wording vir die kind meer omvangryk gemaak word. Die vraag is: Hoe moet die volwassene dit doen? Anders gestel: Watter metode(s) moet die volwassene gebruik om die grootste welslae te behaal ten aansien van die volwassene-wording van die kind?.

Die hoe-vraag of die metode-vraag is een van die mees kritieke vrae, nie alleen ten aansien van opvoeding in die breë nie, maar ook ten aansien van die skoolsituasie (vergelyk Smith, s.j.: 2). Dit is daarom te meer noodsaaklik dat groot duidelikheid oor hierdie saak verkry moet word, want in die skool kan nie net ingegryp word nie. Inteendeel, daar moet op verantwoorde wyse ingegryp word.

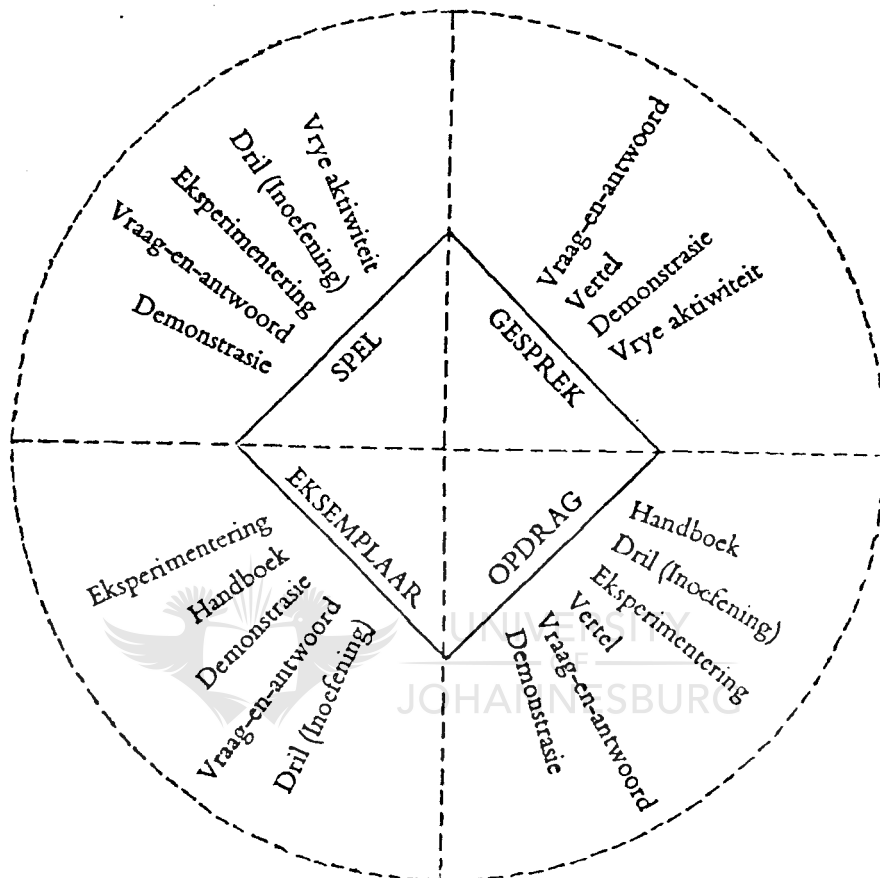
Van der Stoep (1973) het in hierdie verband 'n besonder verdienstelike stuk begrondingswerk gedoen wat hy later meer kursories en in 'n ietwat meer hanteerbare wyse verwerk het (Van der Stoep & Louw, 1978: 68 e.v.). Volgens Van der Stoep (Van der Stoep & Louw, 1978: 71) is die primêre doel van die formele onderwys en die skool die aanbied van bepaalde inhoude aan die kind. Die inhoude word aangebied aan die hand van bepaalde vorme wat die onderwyser aan sy aanbieding gee om op die doeltreffendste wyse die kind daarby betrokke te laat raak. Van der Stoep erken dus die essensiële eenheid van die didakties-pedagogiese gebeure waarin volwassene en kind se handelinge komplementêr op mekaar afgestem is (vergelyk Maree, et al., 1981: 29). In hierdie verband die volgende: Die onderwyser wys aan, speel voor of dramatiseer, sê voor, demonstreer, vertel, gee opdragte en herhaal (dit is uitingsvorme van die

onderrigintensie), en die leerling neem waar, speel, praat, boots na, fantaseer, arbei en herhaal (dit is uitingsvorme van die leerintensie) (Van der Stoep, 1973: 56 e.v.). Voorafgaande wyses van doen is leefwyses of leefvorme, met ander woorde dit is eie aan die menslike in-die-wêreld-wees. (Dit is egter nie die enigste leefvorme nie!). Hierdie leefvorme val uiteindelik in vier groot strukture uiteen, te wete spel, gesprek, voorbeeld en opdrag (Van der Stoep, 1973: hoofstukke IV en V; Van der Stoep & Louw, 1978: 70 e.v.), en Van der Stoep noem die vier strukture didaktiese grondvorme, want "indien die volwassene doelbewus daartoe oorgaan om 'n didaktiese vorm of aanbiedingsvorm te skep wat in harmonie is met die spontane leeruitinge van 'n kind ten einde langs hierdie weg ook die spontane leerintensie 'n speelveld van aktiwiteit te bied wat sinvol vir hom is, is daar sprake van 'n didaktiese grondvorm omdat dit voorsiening maak vir die verwerking van die spontane grondkategorieë van leer" (Van der Stoep, 1973: 101).

Uit die voorafgaande blyk dit dat die didaktiese grondvorme wesenlik deel is van die mens se leefwêreld, want hulle vloei uit die lewenspraktyk soos hy hom in die oersituasie van die opvoeding openbaar (vergelyk Van Stoep, 1973: 139). Die vraag is: Is die grondvorme per se metodes? Nee, want die grondvorme se oorsprong lê in die oersituasie, in die primêre situasie, en dien slegs die doel om die sekondêre situasie (skool) en wel om die onderrig in die skool beter te begryp. Meer nog: Deur die grondvorme word nader beweeg aan die beantwoording van die hoe-vraag of die metode-vraag, of, volgens Van der Stoep & Louw (1978: 91): "Die didaktiese grondvorme verskaf derhalwe 'n antwoord op die vraag na hoe of langs watter weg die onderrig verwerklik kan word".

Volgens Van der Stoep (1973: 142) is daar 'n onverbreeklike samehang tussen grondvorm en metode, en dat onder andere die aard van die inhoud, die gereedheidsniveau van die leerling en die tyd waarin die handeling voltooi moet word die grondvorm en daarmee saam die metode (of metodes) kan motiveer (vergelyk

ook Van der Stoep & Louw, 1978: 92), met ander woorde die keuse van 'n grondvorm impliseer nie 'n metode nie. Van der Stoep (1973: 142) illustreer die gestelde samehang aan die hand van die volgende skema:



Dit is dus duidelik dat alle onderwysmetodes uit die vier genoemde didaktiese grondvorme ontspring. Die spesifieke onderwysmetodes is differensiëring wat vanuit hierdie vier moontlikhede ontwerp word met die oog op die sekondêre praktyk, en hang af van die totale gesitueerdheid van sowel onderwyser as leerling (kyk ook 2.5.4 en 4.5.2.4).

Bemoeienis deur die onderwyser aan die hand van metodes is nie al bemoeienis waarvan daar in die didakties-pedagogiese situasie sprake is nie. Sou dit so wees, sou dit impliseer dat die leerling 'n passiewe vennoot in die situasie is, soos die dooie dier wat deur die taksidermis museumklaar gemaak word.

Inteendeel, didaskein is ondenkbaar sonder die aktiewe bemoeienis van die kind met die leerinhoud, want die beoogde uitkoms van die onderwyser se bemoeienis met die leerling is dat die leerling 'n bepaalde inhoud moet bemeester. Van der Stoep (1972: 142) stel dit soos volg: "Dit is in die verwerking van die leerdoel dat die afloop van die didaktiese situasie hom vertoon of manifesteer". Hierdie dubbele bemoeienis staan bekend as dubbele ontsluiting, en Klafki (1967: 44) omskryf dit soos volg: "dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ... erschlossen hat und dass eben damit er selbst ... für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist". Sonder die bemoeienis van die kind met die leerinhoud, dit wil sê sonder die kind se ontsluiting van homself vir die leerinhoud, is al die onderwyser se ontsluiting van die leerinhoud redelik nutteloos.

3.4.4.8 Tyd-ruimtelikheid

3.4.4.8.1 Inleiding

Wanneer na die konstituente van skoolse didaskein gekyk word, sou baie maklik gevra kon word: Wat van skoolgeboue? En speelterrein? En skoolbanke? Die antwoord op hierdie vrae is redelik eenvoudig: Daar kan "geskool" word sonder 'n gebou, 'n formele speelterrein, skoolbanke. Die teenwoordigheid van genoemde sake kan egter die kwaliteit van skoolse didaskein verhoog, maar is nie voorwaarde daarvoor nie. Green (1971: 5) stel dit soos volg: "Teaching, in short, does not require the institutional arrangements we associate with schools". Wat egter belangrik is, is dat skool nie losgedink kan word van die tyd-ruimtelike nie - skool moet êrens en op 'n sekere tyd geskied, want, sê Van Zyl (1975: 143), tyd en ruimte is grondkategorieë van menslike in-die-wêreld-wees, met ander woorde die mens kan nie losgedink word van die wêreld as ruimte en die tyd-likheid waarbinne hy hom bevind nie.

3.4.4.8.2 Tyd

Volgens Nel (1981: 19) is die mens, solank hy mens is, nooit van die tyd-imperatief los te maak nie, en Van Zyl (1977: 259)

stel dit dat die mens onherroeplik in die wêreld is, en as sodanig is hy tydgebonde: tydelik. Feit is: Tyd is integraal verweef met menswees. Dit is dus logies dat die tydsbegrip ook in sy opvoeding aan die orde sal wees, want nie alleen die tydelikheid van menslike bestaan is 'n belangrike begrip om te bemeester nie, maar ook die tydskema - dit is die ritme van die volwassene se lewe. Tyd is aanvanklik niks vir die kind nie, want gister, vanaand, vandag, vroeg, laat is aanvanklik almal identies, omdat dit nog nie tot begrippe uitgedifferensieer het nie. Mettertyd egter, omdat, soos Langeveld (1969: 42) dit stel, die kind "al heel vroeg met de volwassene in de situasie van de tijdgebondenheid" verkeer, leer die kind die waarde van tyd aan.

In die skoolsituasie speel tyd 'n baie belangrike rol. Die skool begin 'n sekere tyd van die dag; daar is 'n aantal periodes van, argumentsonthelwe, 40 minute elk; daar is pouses; daar is ook 'n tyd waarop die skooldag beëindig moet word. Die skool is dus "tyd", en in die skool leer die kind onder andere om saam met die tyd te leef, leer die kind hoe om die tyd "uit te koop", nie alleen omdat tyd kosbaar is nie, maar ook omdat tyd opgawe is (Nel, 1981: 203), maar, boweal, moet in die skool die beginsel, die religieuse grondinstelling dat die tydelike slegs 'n tusseninstadium is, met ander woorde "die aanvaarding van die tydelikheid as sinvol in die ewigheid" (Van Zyl, 1977: 267) deur die onderwyser aan die leerling voorgesê en voorgeleef word.

3.4.4.8.3 Ruimte

Die kind is van die begin af, dit wil sê vanaf sy geboortestond, êrens in die ruimte, en so word sy ganse lewe gekenmerk deur sy verbondenheid aan ruimtelikheid. Vanuit die ruimte waar hy hom as kind bevind, en omdat hy trouens geen keuse gehad het om te besluit waar hy wou wees nie, gaan die kind heen en ontdek die wêreld - gaan hy heen en behoort hy voortdurend besig te wees om "sy bekende grense te verskuif na die onbekende ruimte" (Smith & Smith, 1982: 49). Dit beteken dus dat wanneer die kind skool toe gaan, dan beweeg hy na 'n onbekende

ruimte wat mettertyd 'n bekende ruimte kan word, maar wat nooit werklik 'n bekende ruimte sal wees nie vanweë die feit dat hy in die skoolsituasie steeds besig is om vanuit 'n bekende lewensruimte na 'n onbekende ruimte te beweeg.

Die skool as aanvanklik nuwe ruimte en as bekende-onbekende ruimte dra wesenlik by tot die volwassenuitworsing van die kind, omdat die skool as ruimte met dit wat op die gebeure in die ruimte inwerk, etlike veranderinge in die kind teweeg bring (vergelyk Langeveld, 1969: 68). Derhalwe kan gekonstateer word dat die skool as ruimte, as plek waar gedidakeer word, ongeag die materiële vorm van die plek, 'n gemeenskap is waardeur die kind moet beweeg (meestal suksesvol moet beweeg), om sodoende uiteindelik in die breë gemeenskap van volwassenes opgeneem te kan word (Langeveld, 1969: 133 e.v.).

3.4.4.9 Samevatting: samehang van die konstituente

Die sewe genoemde konstituente van skoolse didakeer kan onderskei word, maar nie geskei word nie. Skool is uiteindelik ook nie die somtotaal van die konstituente nie, want al sewe konstituente kan figureer sonder dat daar sprake van skool kan wees. Die belangrike saak is die wisselwerking tussen die konstituente, die samehang van die konstituente, die wedersydse implikasie van die konstituente, want, soos Smith (1980: 43) dit stel, "die wesenskenmerke veronderstel mekaar". Dus: Vir skoolse didakeer om outentiek te verskyn, noodsaak nie alleen die gelyktydige verskyning van die konstituente nie, maar ook die verskyning van die konstituente in samehang, want, sê Van Zyl (1977: 341): "Eers in samehang stig die komponente as 'n geheel van gegewens" 'n didakties-pedagogiese situasie (vergelyk ook Smith, 1982: 1 e.v.). In die didakties-pedagogiese situasie gaan dit derhalwe om begeleidingshulp sodat, volgens Nel (1981: 69), "dit wat wesenlik aan die opvoedende onderrig is" verwerklik kan word. Die volwasse onderwyser het as opgaaf bemoeienismaking met die noo-nie-volwasse leerling sodat die leerling self bemoeienis met die leerinhoud sal maak deur die inhoud tot eie besit te maak om daardeur nie alleen 'n gestelde leerdoel te verwesen-

lik nie, maar ook nader te beweeg aan die uiteindelijke doel of eindbestemming, te wete volwassenheid. Die bovermelde be-moeienismaking geskied in 'n bepaalde tyd-ruimtelike situasie en impliseer besondere verhoudings, want uiteindelik moet die onderwyser onder andere as gesagspersoon nie alleen gesag afdwing nie, maar ook vertrouwe wek en kennis hê van homself, die inhoud, die kind, en van waarheen hy met die kind wil en hoe hy daar gaan uitkom, om daardeur gesag uit te straal.

Dit val te betwyfel of die volgende situasie as 'n didakties-pedagogiese situasie getipeer kan word: In die klas van die outoritêre onderwyser, wat glo aan lyfstraf vir die geringste oortreding, is daar altyd stilte en die meeste leerlinge ken altyd hulle werk. Elkeen wat die vermoë het tree dus uit vrees toe tot die ontslote werklikheid (inhoud), met ander woorde die inhoud het vir baie leerlinge slegs situasionele (ekstrinsieke) betekenis en nie intrinsieke betekenis nie. Dit blyk dat die onderwyser geen vertrouensverhouding met sy leerlinge het nie, dat hy uiteraard ook min kennis van die kind as totaliteit-in-funksie het, dat die kind leer omdat hy gedwing word en nie omdat die inhoud verwondering by hom wek nie - dus sal hy, heelwaarskynlik, baie min behou van wat hy geleer het. Iets wat hy wel kon leer, is dat deur vrees in te boesem die mens "iets" gedoen kry. Die vraag is net of so 'n gebeure enigsins bydra tot die ontwikkeling van die kind in die rigting van volwassenheid, dit wil sê die vraag is of hier sprake is van 'n dinamiese gebeure of 'n statiese gebeure, want as dit 'n dinamiese gebeure was sou daar ontwikkeling, verloop gewees het, met ander woorde die volgende sou gebeur het:

- * Die kind openbaar 'n hulpbehoewendheid vanweë sy betrokkenheid in die wêreld.
- * Die hulpbehoewendheid spreek die volwassene aan.
- * Die volwassene aanvaar die verantwoordelikheid tot steun-gewing aan die kind.
- * Die volwassene selekteer uit sy volwasse leefwêreld as betekeniswêreld ter sake inhoud.

- * Die volwassene wend hom tot die kind en bied steun-
gewende onderwys.
- * Die kind ervaar die onderwyser se oproep tot 'n leerhan-
deling ter oorwinning van sy hulpbehoewendheid.
- * Die kind gaan oor tot die voltrekking van die leer-
handeling.
- * Deur die sinvolle voltrekking van die leerhandeling
verwerf die kind 'n beter greep op die werklikheid, dit
wil sê hy verwerf 'n nuwe of meer adekwate verhouding tot
die werklikheid (vergelyk De Lange & Gresse, s.j.: 20).

Waar in 'n vroeëre uiteensetting melding gemaak is van die rol van die onderwyser (kyk 3.4.4.2), dien hier bygevoeg te word dat hy primêr verantwoordelik is vir die ontsluiting van die inhoud en die begeleiding van die kind deur die inhoud (Gous, 1972: 29/30). Aan die ander kant is die leerling, ter wille van sinvolle didaskein, toetredend tot die werklikheid, want sonder sy toetrede, sonder sy deelname is wat in die skool gebeur onder die dekmantel didaskein, slegs didakties-pedagogiese skyn. Die konstituent nog-nie-volwasse leerling impliseer 'n lerende kind, want die kind wil leer, wil weet, wil self dinge doen (Gous, 1972: 35; kyk 3.4.4.6). Die konstituent bemoeienismaking trek in hom dus al die ander konstituente saam, want die onderwyser se bemoeienis met die leerling oor die leerinhoud kan moontlik resulteer in die kind se bemoeienismaking met die leerinhoud, met ander woorde die verhouding wat die onderwyser met sy leerlinge opbou kan 'n besliste invloed uitoefen op die verhoudings wat die leerling met die Transendente, die medemens, die self en die dinge stig - daar behoort dus 'n veredelende verandering by die kind in te tree, wat sou impliseer dat vorming plaasgevind het.

In die lig van die beredenering in die voorafgaande paar bladsye, sou dit goed wees om groter duidelikheid te verkry oor die taak van die skool.

3.5 TAAK VAN DIE SKOOL

3.5.1 Inleiding

In die voorafgaande gedeeltes is stilgestaan by onder andere die ontstaan van die skool (kyk 3.3), en is daar ook gelet op die wesenskenmerke of konstituente van die skool as synde 'n didakties-pedagogiese situasie (kyk 3.4). Daar is ook aangetoon dat die eise van die tyd so omvangryk geword het dat die ouer as opvoeder wat by die sentrum van die opvoedingsgebeure staan (primêre opvoeder), nie meer by magte is om sy taak ten aansien van die begeleiding van die volwassene wordende na behore te volbring nie. Dit beteken dus dat indien die kind ten aansien van didaskein slegs van sy primêre opvoeder(s) afhanklik is, hy waarskynlik ontwikkelingsmatig gekortwiek kan word, met ander woorde waar die kind as totaliteit-in-funksie gerig is op 'n verkenning, verowering en beheersing van die werklikheid (Sonnekus & Ferreira, 1979: 98/99), kan hy 'n verswakte greep op die werklikheid verkry. Die huidige tegnologiese bestel vereis juis die teenoorge-stelde, naamlik dat die volwassene wordende 'n stewige houvas op die werklikheid waarmee hy moet omgaan moet verkry, want dit is juis hierdie houvas wat nie alleen die toekoms van die individu medebepaal nie, maar inderdaad ook die rol wat hy as mens in die wêreld kan speel. Vanweë sy wêreldbetrokkenheid is dit egter ook noodsaaklik dat die mens 'n gebalanseerde greep op die werklikheid moet kry, met ander woorde die volwassene wordende as totaliteit-in-funksie moet as persoon ontwikkel sodat hy as volwaardige (volgroeide?) volwasse persoon sy plek in die samelewing kan inneem. Die bespreking in die voorafgaande bladsye het een belangrike saak uitgewys, naamlik dat die ouer doodgewoon nie meer in staat is om alleen hierdie verantwoordelikheid te volvoer nie, met ander woorde die ouer is nie meer by magte om 'n allesomvattende rol in die vorming van die kind te speel nie.

Met die kind moet daar dus 'n totale bemoeienis gemaak word wat nie binne die vermoë van die ouer lê nie. Die skool is as menslike skepping die plek waar die bemoeienis van die ouer

aangevul behoort te word. Die skool figureer dus as opvoedingsinstansie waar gespesialiseerde aandag gegee kan word aan die vorming van die kind as moderne-mens-in-totaliteit (Gielen & Strasser, 1968: 149). Die skool gaan nie net voort waar die ouerhuis of die gesin se opvoedingstaak ophou nie. Inteendeel, die ouerhuis het steeds 'n belangrike rol om te vervul, en die skool vul aan dit wat nie in die ouerhuis aan die orde kan kom nie, enersyds omdat die ouerhuis nie kan nie, en andersyds omdat die ouerhuis vanweë sy eie-aardige karakter nie bedag is daarop nie. Dit sal loon om in die lig van die pas voorafgaande kortliks enkele verskille tussen gesins-didaskein en skoolse didaskein uit te wys.

3.5.2 Onderskeid tussen gesinsdidaskein en skoolse didaskein
 Ten aanvang moet genoem word dat die ouerhuissituasie en die skoolsituasie nie die enigste situasie-tipes is wat sinvol is met die oog op die volwassenuwording van die kind nie. Ander situasie-tipes byvoorbeeld kerk, jeugvereniging en sportklub kan ook sinvol wees ten aansien van die volwassenuwording van die kind, want uiteraard word die kind as totaliteit-in-funksie voortdurend deur die totale lewenswerklikheid aangespreek en moet hy voortdurend ten aansien van sy totale aangesprokenheid reageer - met ander woorde in sowel die ouerhuis en die skool as die sportklub en jeugvereniging word die kind beïnvloed. In die lig van hierdie enkele gedagte dan 'n afleiding: Sowel die ouerhuis as die skool het 'n besliste taak ten aansien van die volwassenuwording van die kind (kyk 3.5.1). Die skool is nie bloot 'n "verlengstuk" van die ouerhuis nie. Dit is hy slegs na die mate dat die skool óók opvoed en steeds aan die verwagtings van die ouerhuis probeer voldoen. Daar is dus 'n wedersydse aanvullende afhanklikheid tussen skool en ouerhuis.

Hierdie voorgenoemde afhanklikheid tussen skool en ouerhuis ten aansien van die opvoeding kom op baie terreine na vore. Ter wille van volledigheid word dit hier aan die hand van geborgenheid en waardering geïllustreer. Die ouerhuis is 'n besondere plek van veiligheid vir die meeste kinders, omdat die

kind in die ware sin van die woord deur die ouers gewens is. Hulle wou hom gehad het en daarom beskerm hulle hom. Vir hulle is hy 'n bepaalde kind, ons kind. Op skool beleef die kind nie hierdie besondere individuele geborgenheid nie, maar eerder 'n algemene geborgenheid. Hy is een van 'n redelike groot groep en die onderrig en die aandag en die inhoud is nie altyd op hom gerig nie, ten spyte van die skool se poging tot differensiëring en individualisering (kyk 3.4.4.8.3).

Die waardering van die kind in die ouerhuis is uiters subjektief. Hy ontvang al die liefde wat sy ouers kan gee; hy word vir elke klein prestasietjie geprys omdat hy, vir die ouers, ons kind in ons ruimte is. Op skool is dit anders gesteld. Daar is die waardering grotendeels objektief, met ander woorde die kind moet waardering en erkenning uitpresteer (vergelyk Maree, Trümpelmann & Erasmus, 1982: 1/2; Langeveld, 1969).

Waar dit in hierdie studie primêr om die moedertaal as skoolvak gaan, is dit eweneens noodsaaklik om ook die verskil tussen huislike taalgebruik en skoolse taalgebruik aan te toon, soos uiteengesit deur Maree (Maree, et al., 1982: 4/5):

"Dalk die mees kenmerkende trek van die skool lê in sy swaar beklemtoning van die woord en die taal. Onderrig, leer, eksaminering ... is by uitstek taalmatig. Dit eis denke as taaldenke en prestasie as taalprestasie van die kind ... Sowel die gesproke woord (as vormgewing aan die denke) as die sprekende woord (as denkskeppende taal) ontvang die klem Die begryping wat die skool wil bevorder is by uitstek 'n taalmatige en 'n rasonale begryping Die wyse waarop die taal in die skool gehanteer word, is formeel eerder as informeel. Formele korrektheid en formele presiesheid van uiting en weergawe beheers die skoolonderwys".

Hierdie taalwyse is dikwels in skerp kontras met die omgangstaal wat die kind tuis aangeleer het en ook gebruik. In die ouerhuis as ontspanne ruimte is die hantering van die taal ook meer ontspanne. Hiermee word bedoel dat die situasies waar taal in die ouerhuis benodig word merendeels vry, ongekonsteld

en gerig op die blote gesels om gesels is. Daar moet ook beklemtoon word dat vir baie leerlinge die skooltaal 'n ander taal as die huistaal is, en dat die huistaal soms baie ver verwyder is van die taal wat in die skoolsituasie as doenlik geag word (kyk 2.4.2).

Die skool as andersoortige opvoedingsinstelling (dit wil sê anders as die huis) wil dus (en moet dus) meehelp in die vorming van die lerende kind sodat hy uiteindelik op sinvolle wyse sy taak as volwassene in 'n volwassee-wêreld kan vervul.

3.5.3 Vorming as aangeleentheid van skoolse didaskein

3.5.3.1 Inleiding

In die bespreking tot dusver is slegs by enkele geleenthede verwys na vorming (kyk onder andere 3.4.4.7, 3.4.4.9 en 3.5.2). In die volgende paar bladsye sal enkele sake rondom die vormingsgedagte as aangeleentheid van skoolse didaskein aan die orde gestel word. Daar sal dus gelet moet word op vorming as opgaaf, as taak van die skool. Hierdie denkarbeid is veral essensieel ten aansien van die onderhawige studie waar dit gaan om die moedertaal (Afrikaans) as skoolvak, en baie duidelik gestel die strukturering van die moedertaal tot skoolvak. Die skool het 'n bepaalde taak en die verskillende skoolvakke behoort elk 'n besondere bydrae tot die taak te lewer. Sodra die taak van die skool formeel vasgestel is, kan geëvalueer word of die moedertaal (Afrikaans) 'n substansiële bydrae daartoe kan lewer (kyk 4.3).

Trümpelmann (1980:7 e.v.) en ook Maree (1982b: 32 e.v.) het sake rakende die vormingsproblematiek bondig saamgevat, en derhalwe sal vervolgens slegs ter verheldering enkele gedagtes oor die saak gelug word. Die problematiek rakende die verskynsel kan so ver teruggevoer word as die vroegste filosofie, maar die belangrikste saak teenswoordig is 'n verkenning van sowel die twee breë gedagterigtings te wete materiële vorming en formele vorming, as 'n kort bekyking van die begrip kategoriale vorming.

Die idee van materiële vorming gaan uit van 'n beklemtoning van die vakinhoud, dit wil sê die feitelike bemeestering van 'n groot hoeveelheid kennis. Enersyds is daar die vormings-teorie van die didaktiese objektivisme waarin die wese van vorming gesien word as kultuuroordrag, dit wil sê die kultuur-inhoud is self die waardes waaraan die kind homself moet oorgee. Die volgende probleme kan hier aan die hand van Maree (1982b: 33) getabuleer word:

- * Die probleem van inhoudelike balans - Hoe om inhoudelike balans in die kurrikulum te verseker tussen die omvangryke kultuurinhoud sodat die gevormde mens nog eg kultuurmens is.
- * Hoe om die geweldige omvangryke kultuurinhoud te reduseer tot hanteerbare omvang.

Andersyds val die klem op die inhoud as synde vormingsinhoud wat die hoogste en beste menslike ideale verteenwoordig. Sodanige "klassieke" inhoud is nie tydsgebonden en is immer-geldend. Enkele probleme word getabuleer:

- * Daar is nie kriteria om die "hoogste en die beste" te bepaal nie.
- * Hoe tree die mens op as hy voor situasies te staan kom waarvoor daar geen presedente in die verlede bestaan nie.
- * Daar kan gevra word na die geldigheid van "klassieke" inhoud vir die huidige situasie (Maree, 1982b: 33).

Die hele problematiek rakende materiële vorming is dat die oorbeklemtoning van inhoud, veral met die aksent op geheuedril, aanleiding gegee het tot die diskreditering daarvan.

In die praktyk het die problematiek rakende formele vorming (dit is nie-inhoudelike vorming, die kind word die middelpunt van die vormingshandeling) in twee hoofvertakkinge uitgedifferensieer, te wete funksionele vorming en metodiese vorming.

Funksionele vorming kom daarop neer dat die seleksie van spesifieke inhoudes sekere kragte by die leerling sal opwek, met ander woorde dit gaan om die ontwikkeling van bepaalde funksies van die kind. Hierdie hele aangeleentheid van vermoëns staan teenswoordig nie meer baie sterk nie (Trümpelmann, 1980: 9; Maree, 1982b: 38). Metodiese vorming dui daarop dat die kind sekere denkskemas of metodes geleer word wat wyer toepassing vind op bloot binne die vakgebied waar hy dit onderrig is. Die metode word vooropgestel, met die gevolg dat dit verval in 'n vakmetodisme (Trümpelmann, 1980: 8/9; Maree, 1982b: 37/38).

Hier is dus 'n duidelike polarisasie van inhoudgerigte vorming teenoor oordragtelike vorming. Sonder dat die meriete van elkeen van die gestelde teorieë ontken word, moet by herhaling gewys word op die eensydigheid daarvan waardeur een of ander aspek verabsoluteer word. Klafki (1967: 38 e.v.) se ponering van die begrip kategoriale vorming verminder die polarisasie in die sin dat dit die dualisme ophef. Volgens Klafki is die mens in totaliteit by vorming betrokke, en is, in die woorde van Gous (1972: 50) didaskein 'n universele mensvormende gebeure. Die verabsolutering van 'n komponent van vorming word dus opgehef en vorming word gesien as 'n gebeure waarby die mens in totaliteit betrokke is. Klafki (1967: 43) stel dit soos volg: "Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir - im Eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden... Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das leistet zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im 'funktionalen' wie im 'methodischen' Sinne".

Dit blyk dus dat vorming 'n onwegdinkbare menslike aangeleentheid is waardeur die mens vir werklikheid toeganklik is en die werklikheid vir die mens toeganklik is. Hieruit lei Hill

(1974: 210/211) enkele belangrike sake af:

Eerstens dat dit gaan om die inhoude van die werklikheid - die werklikheid is immers slegs vir die mens toeganklik en betekenisvol vir sover dit vir hom aan die hand van simbole byvoorbeeld taal beskikbaar word (en taal is uiteraard vir die skoolkind die primêre simbool waarmee hy met die inhoude kan omgaan).

Tweedens gaan dit om die ontsluiting van inhoude as menslike aangeleentheid. Dit moet hier onderstreep word dat ontsluiting van werklikheid primêr is ten aansien van die skoolkind se betrokkenheid by die inhoud.

Derdens gaan dit om die mens se ontsluitwees vir die inhoude (of ook: Dit gaan om die mens se openheid en sy toeëieningsmoontlikhede ten aansien van die inhoud). Die skoolkind as ongeslotenheid, dit wil sê as openheid is moontlikheidsvoorwaarde vir sy uiteindelijke gerigtheid ten aansien van die leerinhoud soos hy in die leerinhoud in-gerig word deur die onderriggende onderwyser.

Vierdens gaan dit om die struktuur van inhoud as 'n struktuur van sinsamehange. Sinlose of sinledige leerinhoud sal uiteraard geen vormingswaarde hê nie. Deur sinbelewing van die leerinhoud snap die kind die betekenis, kan hy dit sy eie maak en dra dit by tot sy vorming.

Trümpelmann (1980: 11 e.v.) stipuleer 'n reeks gevolgtrekkings, onder andere:

- * Vorming is nie identies met opvoeding nie.
- * Vorming is beide die gebeure en resultaat van opvoedende bemoeienis (vergelyk ook Van Zyl, 1973: 26/27).
- * Alhoewel die gedagte van mensvorming universeel is, is die vergestalting daarvan partikulier. Vorming impliseer dus ook bepaalde norme en waardes wat aan die ideaalbeeld van volwassenheid toegedig word (kyk 4.5.2.3).

Afrikaans as skoolvak staan uiteraard ook onder hierdie eis. Afrikaans as skoolvak durf nie nalaat om ook die toekoms in aansyn te roep nie - 'n toekoms wat deurspek is met waardes. Die probleem is egter dat die samelewing so 'n wye verskeidenheid van soms uiteenlopende waardes verteenwoordig dat dit bykans onmoontlik is om almal in 'n kurrikulum te akkommodeer (vergelyk Petter, 1978: 121/122). Hierdie probleem kan egter grootliks ondervang word indien die volgende twee bepalende determinante in die oog gehou word "die konkrete en reële konstellasie van waardes van die samelewing en sy kultuur waarbinne die skool funksioneer, en die sinvolle bestaanswyse van elke kind as toekomstige volwassene" (Maree, 1982b: 7; kyk 4.5.2.2 en 4.5.2.3).

Bogenoemde onderskeibare maar onskeibare tweepoligheid bemoeilik die saak aansienlik, want die geldende waardes van vandag hoef nie noodwendig geldend te wees vir wanneer die kind 'n volwassene is nie. Aan die ander kant: Waardes verdwyn nie doodgewoon nie, maar ondergaan in 'n proses van evolusie 'n mindere of meerdere mate 'n aksentverskuiwing. Hierdie aksentverskuiwing vind meestal geleidelik plaas, maar die moontlikheid van 'n revolusionêre wending is nie uitgesluit nie, alhoewel waardes verlede, hede en toekoms is - dit wil sê 'n nou geldende waarde het sy wortels in die verlede en skry voort die toekoms in.

Om saam te vat: In hierdie gedeelte is 'n poging aangewend om aan te toon dat konteksveranderinge ook as waardesveranderinge figureer. In die eerste plek het die gemeenskap vanweë sy gedifferensieerdheid en vanweë die besef van sy gedifferensieerdheid, gedifferensieerdheid as 'n waarde begin beleef en derhalwe geëis dat die skool ook differensieer. Die vraag is net of die skool se poging tot differensiasie nie kunsmatig is nie, wat, soos reeds aangetoon, die geval met Afrikaans Eerste Taal as skoolvak is (kyk hoofstuk een). In die tweede plek is gewys op die feit dat ook die skool se karakter moes verander soos die gemeenskap s'n van 'n aanvanklik landelik-romantiese karakter na 'n stedelik-tegnologiese karakter wat altyd

- * Vorming impliseer ook selfvorming.
- * Geen mens ondergaan sy vorming nie, aangesien hy self, kragtens sy subjektiwiteit en vryheid, inisiatief van verhoudinge is, en derhalwe mede-outeur is van sy vorming as volwassenuwording (vergelyk ook Gous, 1972: 49).

Dus: Didaskein is wesenlik 'n vormingsgebeure waarin en waar-
deur die anderswording van die kind hom voltrek, want gesien
in die lig van die voorafgaande uiteensetting impliseer vorming
hulp aan die volwassenuwordende om sy gebondenheid van 'n ge-
gewe werklikheid op te hef, met die medebepaling dat die kind
self ook deelneem aan sy vorming. Volgens Gous (1972: 48 e.v.)
behels vorming wesenlik die volgende:

- * 'n Verheffing van dialoogvoering, want die vormingseffek
is by uitstek geleë in die verheffing van die kind se
dialogiese verhoudinge met die werklikheid na aanleiding
van die dialoë met die volwassene.
- * Keusewysiging, want didaskein as vormingsgebeure ver-
ruim die kind se horison so dat hy voor steeds meer
keusemoontlikhede te staan kom, en dra by tot die op-
heffing van sy keuselose gebondenheid.
- * Transendering en emansipasie, in die sin dat daar in
elke didaskein enersyds 'n voortdurende oorskryding van
situasies is, en andersyds 'n vrywording is van die kind
as ingeperkte vanweë sy onkunde.
- * Ordening, want die kind moet toenemend greep op die werk-
likheid verwerf, en sy werklikheidsgreep kan slegs ver-
stewig as hy wen aan grondiger strukture, dit wil sê as
hy wen aan geordende en verbandhoudende inhoud.
- * Naderkom van bestemming, dit wil sê 'n nader beweeg aan
volwassenheid, want deur elke suksesvolle leerhandeling
beweeg hy nader aan die gestelde doel.

Vanweë die feit dat vorming as mensvorming nie enkelvoudige en

derhalwe skeefgetreкке vorming is nie, maar wel vorming van die mens as totaliteit-in-funksie is met die besondere kwalifikasie dat ten spyte van beïnvloeding van buite die mens self aktief meewerk ten aansien van sy vorming, is dit duidelik dat ook die skool se vormingstaak lê op die terrein van die, intellektuele, estetiese, sosiale, kulturele, religieuse, vakkundige en literêre vorming, karaktervorming en liggaamlike, sedelike, politiese, ekonomiese, juridiese, historiese, staatkundige en loopbaangerigte vorming (na aanleiding van Gous, 1972: 53).

Die voorafgaande paragraaf openbaar nie baie eksplisiet wat Maree (1982b: 2) die dubbele aard van die skool noem nie: "enersyds is daar 'n reeks funksies en inhoude van sedelike, sosiale, religieuse, intellektuele, estetiese en persoonlikheidsvormende aard wat weinig of gladnie gesistematiseer is nie ... en andersyds is daar die uitdruklike en doelbestrewend sistematiese funksies wat as die primêre bestaansgronde van die institusionalisering as sodanig geld: die rasionalisering ... (intellektualisering) ... van die kind" (kyk 3.3.3 en 3.3.4). Die eersgenoemde is derhalwe ook aangeleentheid van die "hidden curriculum", omdat dit impliseer dat sake aan die kind oorgedra word, vir die kind ontsluit word wat nie doelbewus in die kurrikulum opgeneem is nie, soos byvoorbeeld godsdienstige oortuigings, geslagsrolle en sosiale verhoudings (Galitz, Du Plessis en Steyn, 1982: 2; kyk 2.3.2.3.2).

Alhoewel hierdie studie nie primêr handel oor die vormings-taak van die skool nie maar wel om die moedertaal as skoolvak en in besonder die strukturering van die moedertaal (Afrikaans) tot skoolvak, is dit noodsaaklik dat oor die vormingswaarde van die moedertaal as skoolvak besin moet word, en derhalwe sal hier met die oog op sodanige besinning (kyk 4.3) by wyse van enkele eksemplare gekyk word na die skool en vorming.

3.5.3.2 Intellektuele vorming

Vir Langeveld (1969: 101) is intellektuele vorming of "intellektualisering" die belangrikste taak van die skool. Van

X
Zyl (1973: 234) beskou eweneens intellektuele vorming as 'n belangrike deel van die eintlike skooltaak, terwyl Van Hulst (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 264) die volgende uitspraak maak: "De ouders zijn gaarne bereid een school enkele tekorten als opvoedingsinstituut te vergeven, indien de kinderen maar slagen voor het eindexamen", wat impliseer dat die kognitiewe, en verstandelike, die intellektuele eis wat gestel word selfs deur ouers as baie belangrik beskou word.

Die bogenoemde standpunte kan toegedig word aan die feit dat vanweë die meerdere geobjektiveerdheid van die kultuur, die skool as instelling waar georganiseerde didaskein plaasvind hierdie geobjektiveerde en verteoretiseerde (geabstraheerde) inhoud moes hanteer as leerinhoud wat die volwassene wordende op sy weg na volwassenheid moet bemeester. Die verteoretiseerde inhoud het mettertyd vergestaltung gevind in skoolvakke wat uiteindelik as formeel-eksamineerbare skoolvakke in kurrikula gefigureer het.

Van Zyl (1973: 231) tipeer hierdie intellektualisering (rasionalisering: kyk 3.5.3.1) as "n teoretiese kenwyse, ken met begrippe as ken met die verstand". Dit sluit dus sake in soos begrip en insig, beginsels en teoretiese begrypinge, wetmatighede en begrypingsreëls, logiese en helder denke, kritiese en onderskeidende denke, objektiwiteit as saakgerigte denke, simboliese denke en grondige beheersinge as kognitiewe verbandlegginge (Maree, 1982b: 4). 'n Baie belangrike saak wat hier, in die konteks van die onderhawige geskrif, van die ander sake geskei moet word, is wat Maree (1982b: 4) noem "n swaar aksent op taalbeheersing as voorwaarde vir die funksionering van die woord in sy denkskeppende en ekspressiewe funksies". Ook Van Zyl (1973: 232) stel dit dat in die verowering van die intellektuele greep taal van besondere betekenis is (kyk veral 2.2.8). Dit gaan dus om die vorming van die kind se vermoë om die intellek in te span by byvoorbeeld probleemoplossing. Anders gestel: Dit gaan om die vorming van die kind se vermoë tot objektivering en rasionalisering sodat hy uiteindelik self situasies kan begryp en

beoordeel (Pistorius, 1978: 62). Die voorafgaande uitspraak word ondersteun deur Maree (1982b: 4) wat van mening is dat intellektualisering nie alleen 'n uitdrukking van verwagting is nie (die verwagting dat rasionale werklikheidsbeheersing 'n verhoogde bestaanskwaliteit te weeg sal bring), maar dat rasionaliteit as 'n waarde beskou word en "geld dus in die samelewing as één van die volwassenheidsnorme" (kyk 4.5.2.2.3.1). Die skool neig dus na objektivering in denke, waardering en wêreld-evaluering. Reid (1982: 17) onderstreep die belangrikheid van letterkunde in die verband as sy konkludeer: "Above all, literature makes the reader think".

Langeveld (1969: 101) hou die volgende voor oor objektivering: "Dan brengt de intellectualisering in wezen een distantiëring met zich mee: mijn wereld wordt tot 'object'. Mijn gevoelens komen in discussie. De dingen worden zakelijk beteken". Dit impliseer dus dat daar 'n bepaalde afstand tussen mens en werklikheid kom, met ander woorde objektivering is inderdaad distansiëring waarsonder die mens nie behoorlik perspektief ten aansien van die werklikheid kan verwerf nie (Van der Stoep & Louw, 1978: 44/45). Objektivering impliseer ook rasionalisering, want deur sy denke moet die mens hom skei van sake wat wesenlik eie aan hom is. Hy moet hom deur middel van sy denke losmaak van homself, hom buite homself plaas om van daar af oordele oor sake uit te spreek. Dit impliseer ook, soos vroeër genoem, logiese redenering, met ander woorde gedagtes moet nie net op mekaar volg nie, maar moet ook uit mekaar volg.

Die belangrikheid van intellektuele vorming per se word duidelik uit die volgende uitspraak van Van Zyl (1973: 235): "Die intellektuele greep self is immers 'n skeppende greep, die wek en die deurbreek van insig is 'n skeppende gebeure". Volgens Coetzee (1976: 60) is die mens in sy voortgang afhanklik van sy logiese abstraksies om kultuur te skep en sy kultuurskeppende opdrag te kan uitvoer. Sy standpunt impliseer wat Van Zyl in bovermelde aanhaling eksplisiet stel.

Dit kan derhalwe kategories gestel word dat die skool ook 'n opgaaf het, 'n taak het ten aansien van die vorming van die kind sodat hy met sy intellek deur die hom omringende werklikheid wil en kan dring. Dit is derhalwe ook essensieel dat uit elke skoolvak optimaal geput moet word ten aansien van die intellektuele vorming van die op-skool-aangewese kind, solank intellektualisering nie verhef word tot enigste opgaaf van die skool nie.

3.5.3.3 Sosiale vorming

Sosiale vorming is 'n hoogs noodsaaklike komponent van die skool se taak, want uiteindelik wil die mens as volwassene en as sosiale wese sy rol in die gemeenskap waarin hy hom bevind na behore vervul. Die mens wil dus nie slegs self-iemand-wees nie, maar hy wil ook medemens-wees (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 256). Die skool as vormingsinstituut is uiters geskik vir 'n bydrae tot die sosiale vorming van die kind, met ander woorde tot die vorming van die kind tot mede-mens. Botha (1977: 76) druk dit soos volg uit: "Die skool kan nie losgemaak word van die samelewing nie. — Dit is in die skool dat die kind die geleentheid kry om hom voor te berei vir volwaardige sosiaal-maatskaplike deelgenootskap en sosiaal-maatskaplike beweeglikwording".

Die skool as groep is juis die plek waar wedersydse menslike beïnvloeding aan die orde kan wees, want hier ontmoet mense uit 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese stande en uit teenoorgestelde geslagte mekaar. Langeveld (1969: 59) merk op "hier word geleerd en hier zijn wij samen om iets te leren". In aansluiting by Langeveld se uitspraak sê Van der Velde (Van Gelder & Van der Velde, 1969: 63 e.v.) dat die skool hom daartoe leen dat die kind kan leer om saam te werk en saam te leef. Albei sake is besonder belangrik ten aansien van die sosiale vorming van die kind, want as sosiale volwassene moet die mens in staat wees om saam met ander te werk en uiteindelik saam met (n) ander te leef. Pistorius (1978: 62) hou die volgende mening daarop na: "(Die mens) ... is sosiaal volwasse wanneer hy met ander bindinge kan aangaan wat nie op eie selfsug berus

nie maar wat ook nie sy persoonlikheid skaad nie".

Die taak van die skool ten aansien van die sosiaal-maatskaplike beweeglikwording, dit wil sê tot die vorming van die kind as mede-mens, lê vir Botha (1977: 76 e.v.) daarin dat die skool die kind moet begelei tot:

- * Verantwoordelike deelgenootskap,
- * verantwoordelike mededinging,
- * die aanvaarding van gesag en orde,
- * sinvolle en kreatiewe vryetydsbenutting en
- * sinvolle ontmoeting met die teenoorgestelde geslag.

Waar die skool dus volgens Van Zyl (1973: 236) moet meehelp om die kind tē begelei om deur kennisverwerwing die wêreld wat deur die medemens ontwerp is tot 'n onswêreld te stig, is dit meteens duidelik watter belangrike rol taal en taalbeheersing hier te vervul het: Taal is die middel, die tuig waardeur die wêreldstigting en die onswêreldstigting geskied. Hy wat taalbeheersingsmatig sukkel, kan dus gekortwiek word in sy poging om volwaardig mede-mens te word buite die klein sosiale kring waarin hy beweeg (kyk 2.2.5, 2.2.6, 2.4.3 en 2.4.4).

3.5.3.4 Estetiese vorming

As kreatiewe wese is die mens voortdurend skeppend besig. Die mens is steeds besig om sy kulturele nalatenskap te vermenigvuldig (kyk 3.3.2 en 3.3.3). Dit is belangrik dat die mens voortdurend probeer om die harmonie in die ontwikkeling van sy kultuurgoedere te bewaar (vergelyk Coetzee, 1976: 62/63), maar vanweë die individualiteit van die mens en vanweë die mens se toenemende kultuur-erfenis, word die saak al hoe meer problematies. Die probleem fundeer in die antwoorde op vraes soos die volgende: Wat is mooi? (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 276).

Die voorafgaande paragraaf onderstreep die probleem rakende estetiese vorming in die skoolsituasie. Die vraag is: Toon die kind enige bevatlikheid ten aansien van die estetiese? Van Hulst (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 275) stel dit aksiomaties dat geen normale kind ongevoelig staan teenoor die estetiese nie. Trouens, in die normale gesinsopset speel die estetiese 'n baie belangrike rol. Let op die volgende: "Dit is 'n mooi karretjie"; Hierdie is 'n mooi prentjie". In hulle liefdevolle voorlewing leef die mens die begrip liefde uit, en kan dit vir die kind duidelik word dat liefde mooi is. Dit blyk dus dat die kind van heel kleinsaf ingelei word in die wêreld van die estetiese. 'n Probleem is egter dat, soos in die eerste paragraaf gestel is, daar geen absoluteheid is ten aansien van wat mooi is nie. 'n Verdere saak wat iets wat op die oppervlak so simplisties lyk soos die estetiese en estetiese vorming hoogs gekompliseerd maak, is die blote feit dat wat vandag mooi is, nie noodwendig môre ook nog mooi sal wees nie (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 279).

Die skool moet dus voortbou op 'n reeds bestaande opvatting oor die estetiese. Die skool lê die klem egter anders, naamlik die beklemtoning van die mooiheid van kennis, van wete. Die klem val ook op die mooiheid van die totaliteit van 'n aspek van die werklikheid as skoolvak, soos geïllustreer in 'n uitspraak soos die volgende: "Wiskunde is mooi". Die skool lê die klem ook op die besondere mooiheid van fragmente van die werklikheid, byvoorbeeld: "Dit is nou regtig 'n mooi gedig", al handel die gedig nou ook oor iets wat nie mooi is nie! Laasgenoemde impliseer dus dat die estetiese vorming binne skoolverband onder andere plaasvind met die oordrag van die waardering vir die verfynde kultuuruitinge van 'n volk deur sy kuns, hetsy literêre kuns, musiek of beeldende kuns (Botha, 1977: 76; kyk 4.5.2.2.3.2).

Dat die skool 'n besondere rol te speel het ten aansien van die estetiese vorming van die kind, val nie te betwyfel nie. Dit gaan uiteraard nie om wat die onderwyser sê wat mooi is nie, maar om wat die leerling as mooi beleef. Dit gaan dus

om die vorming van die kind wat uiteindelik as volwassene 'n eie smaak sal openbaar, en, sê Van Hulst (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 279) die onderwyser "mag het kind hulp verleen om hiernaar te soeken".

Taal en taalbeheersing speel in hierdie verband ook 'n baie belangrike rol. Die mens se literêre skeppinge is uiteraard taaluitinge, en dit spreek vanself dat 'n swak taalbeheersing 'n demper sal plaas op die wil van die kind om as kreatiewe wese deur middel van taal uiting te gee aan sy gevoelens, sy gedagtes. Meer nog: 'n Swak taalbeheersing sal die kind daarvan weerhou om te lees, of dan ten minste daarvan weerhou om letterkunde te lees. Hierdie onwilligheid om te lees beperk die toeganklikheid van die kind tot die estetiese en kan derhalwe beperkend op sy estetiese vorming inwerk (vergelyk Reid, 1982: 16/17).

3.5.3.5 Religieuse vorming

Van Rensburg, et al., (1979: 142) beskou religie as 'n onafskeidbare deel van menswees - elke mens behoef een of ander vorm van religie, met ander woorde die mens is religieus-in-die-wêreld. Van Hulst (Van Hulst & Van der Molen, 1969: 231) beweer dat daar baie religieë is, maar dat elke mens hoogstens één religie het. Wat baie belangrik is, is dat die behoefte aan religieuse inhoud by die kind deur die ouers gevoed word, want, sê Coetzee (1976: 64) die kind kan nog maklik religieus beïnvloed (gevorm) word. Die volwassene wat reeds inhoud aan sy behoefte tot religie gegee het, laat hom egter nie meer so maklik beïnvloed nie.

Die religiositeit van die mens fundeer in sy soeke na die sin en waarde van sy in-die-wêreld-wees - die mens wil dus tot kennis kom oor die "dieper dinge" in die lewe (Landman, 1972: 89), want die mens is begin en einde, vreugde en pyn, en juis hierdie sake bevra hy. Sy antwoord is nie by mense te vind nie, en word in die Transendente, die Bowemenslike gesoek, en die antwoord as Transendente antwoord is tiperend van die partikuliere religie waaraan die mens vashou (kyk 4.5.2. 2.3.3).

'n Verdere belangrike aspek van religie en wat by die voorafgaande aansluit, is dat as saambindende faktor (Latyn: religare - om te bind; vergelyk Van Rensburg, et al., 1979: 142) dit groepe mense met 'n eiesoortige lewensopvatting saambind, en meestal in samelewingsverbande, byvoorbeeld Christelik-Protestantisme. Die taak van die skool ten aansien van religieuse vorming lê dus ook op hierdie terrein, wat dit enersyds maklik maar andersyds moeilik maak. Maklik omdat die gemeenskap, gewoonlik duidelike verwagtings van die skool het oor watter religie prominent moet figureer. Moeilik in die sin dat daar, eg menslik, binne 'n bepaalde religieuse opvatting tog ook verskeie skole of denkstrome opereer (kyk 3.4.4.2). Die probleem word nog vererger vanweë die verskil in religieuse uitgangspunte wat onder onderwysers voorkom. In die lig hiervan kan gekonstateer word dat religieuse vorming in die breë die taak van die skool is, want religie speel 'n prominente rol in die lewe van die mens - soos Coetzee (1976: 64) dit stel, religie rig die mens se ganse lewe. Die skool moet derhalwe ook aan die kind 'n standpunt gee, maar die skool durf nie aan die kind 'n ander standpunt gee as die wat die samelewing waaruit die skool ontspring het aan die kind gee nie. Hieruit blyk dit dat die skool nie alleen die verantwoordelikheid vir religieuse vorming op hom kan neem nie, maar dat, in die lig van die voorbeeld wat vroeër in die paragraaf gegee is, die kerk met sy geestelike leier, die Sondagsskool, die jeugvereniging en veral die ouer ook 'n besondere bydrae in die verband te lewer het.

3.5.3.6 Kulturele vorming

Wanneer van die kulturele gepraat word, word implisiet ook van die historiese gepraat, want die bestaande kultuur het 'n oorsprong in die verlede en ook 'n historiese verloop, en is aan die ander kant ook toekomsgerig (kyk 2.2.4): "Kulturaliteit is ook histories bepaal in dié sin dat die waardevolle kultuurgoed uit die verlede as rig- en meetsnoere in die toekoms behoort te geld" (Van Rensburg, et al., 1979: 83). Die skool is as skepping van die mens 'n kultuurskepping, en in die skool word konkreet vasgelê dit wat tot menswees behoort.

Die skool het as taak dus kultuuroordrag (Viviers, 1980: 18), met ander woorde die deurgee aan die kind van byvoorbeeld kennis en vaardighede en 'n lewensingesteldheid. Die skool het dus 'n bydrae tot die kulturele vorming van die kind te lewer, en hiermee word bedoel die omvorming van die kind tot kulturele volwassene wat in die kulturele klimaat van sy volk of gemeenskap kan leef, en wel so kan leef dat hy

- * deur sy lewe 'n sinvolle bydrae tot die uitbou van die volkskultuur kan lewer,
- * nuwe weë kan baan in die sin dat hy die argaïese kan opwek of omvorm sodat vernuwing nie alleen om vernuwing nie maar om verbetering aan die orde sal wees,
- * in staat kan wees om uiteindelik die totaal van verpligtinge van die ou geslag oor te neem,
- * soepel genoeg sal wees om veranderinge ten goede te aanvaar.

(Vergelyk: Van Hulst & Van der Molen, 1969: 273; Van Gelder & Van den Velden, 1969: 54 e.v.; kyk 2.2.4).

3.5.3.7 Loopbaanvorming

Die skool het ook ten aansien van die loopbaanvorming van die kind 'n baie belangrike taak, want dit is juis gedurende sy skooljare dat die kind in toenemende mate tot die besef kom dat hy ook eendag "iets" moet doen in die vorm van 'n werk. Die aanvanklike "Ek wil 'n treindrywer word" of "Ek wil 'n dokter word" skuif op die agtergrond na gelang die kind sy eie belangstelling en vermoë begryp. Hy kan ook met behulp van die voorligtingonderwyser gerig word in 'n bepaalde rigting.

Sonder om die waarde van die voorafgaande ten aansien van die toekoms van die kind te onderskat, moet ook klem gelê word op die rol van die skool ten aansien van enersyds die aanvaarding van 'n taak wat "aan het initiatief van een vreemde is ontsproten" (Langeveld, 1969: 48), en andersyds die aanvaarding van 'n taak wat die resultaat is van eie inisiatief (Langeveld, 1969: 49) - dus taakaanvaarding. Daar moet

egter bygevoeg word dat taakaanvaarding alleen nie genoeg is nie, maar dat taakvolbringing binne die perke van die toegelate tyd die kruks van hierdie saak is. Die taak van die skool in die verband word eers sinvol as die kind dit bo situasionele betekenis verwerk het tot intrinsieke betekenis. Anders gestel: Die skool moet 'n positiewe arbeid-instelling en 'n beroepsbekwaamheid by die kind kweek om as arbeider, dit wil sê as persoon in 'n bepaalde loopbaan, 'n sinvolle taak te verrig (Van Zyl, 1973: 246).

Die loopbaanvormende taak van die skool omsluit dus twee hoofgedagtes, naamlik dié van taakaanvaarding in den brede en dié van die aanvaarding van 'n taak deur die kind as lewensopgaaf binne sy besondere vermoë en belangstellingsvlak.

3.5.3.8 Vakkundige vorming

Vakkundige vorming is 'n belangrike deel van die skool se vormingstaak. Die onderwyser as vakkundige is simbool van vakhantering, en hy wil sy leerlinge op die weg plaas om uiteinde-lik ook in staat te wees om op dieselfde vlak as hy met die vak om te gaan.

3.5.3.9 Taalvorming

Aangesien die tweede hoofstuk grotendeels aan taal gewy is, en later in hierdie hoofstuk stilgestaan word by taal en skool (kyk 3.7), sal met enkele gedagtes volstaan word. Vanweë die feit dat die intellektuele vorming van die kind in 'n groot mate afhang van sy taalhantering (kyk 2.2.8 en 3.5.3.2), is dit van besondere belang dat die kind se vermoë om sy moedertaal te hanteer ontwikkel word (kyk 4.5.2.2.3.6). Die kind leer sy moedertaal in die algemene intermenslike omgang aan, en wanneer hy skool toe gaan het die skool die onbenydenswaardige taak om voort te bou op die bestaande taalstruktuur. Hierdie voortbouing kulmineer uiteindelik in die meerdere taalvorming van die kind sodat hy in staat sal wees om sonder probleme met alle normale moedertaalgebruikers te kan kommunikeer. Kortom: Die skool het as taak die taalvorming van die kind sodat hy homself in enige situasie deur medium

van sy moedertaal kan help, dit wil sê die skool het as taak die meerdere transendering van die taalvaardigheid van die kind (kyk 4.3).

3.5.3.10 Samevatting

In hierdie gedeelte is stilgestaan by die taak van die skool, meer spesifiek die vormende taak van die skool, en wel in die lig van die feit dat alle onderwys op die aanvaarding van die vormende waarde van die onderwys berus (vergelyk Maree, 1982b: 7). Die sin van hierdie oriënterende bespreking is geleë in die feit dat waar daar ten aansien van 'n skoolvak besin moet word oor sy plek in die gallery van skoolvakke, so 'n beredenering futiel is sonder 'n bepaling van wat die taak van die skool in die breë en die taak van die besondere skoolvak in die besonder is. Anders gestel: Voordat begin kan word met die (her-)strukturering van die moedertaal (Afrikaans) tot skoolvak, moet bepaal word hoe die onderrig van die besondere vak enigsins 'n bydrae kan lewer tot die vergestaltung van die besondere taak van die skool.

3.6 DIE SKOOLSTELSEL

3.6.1 Inleiding

Geen bespreking van die skool as sekondêre menslike ontwerp, sy taak en die taak van elke skoolvak is volledig nie sonder 'n bekyking van die skoolstelsel waarbinne die skool figureer. In hierdie gedeelte sal vervolgens aandag gegee word aan die skoolstelsel vir Blanke skole onder beheer van die provinsiale onderwysdepartemente in die RSA.

Daar sal ook afsluitend in hierdie gedeelte gekyk word na 'n voorgestelde nuwe bedeling vir die onderwys in die RSA, veral omdat 'n strukturering van die moedertaal as skoolvak in die huidige bestel met moontlike aanbevelings nie besondere segwaarde vir sodanige nuwe bestel sal hê nie.

3.6.2 Die huidige skoolstelsel

3.6.2.1 Skoolfases

Volgens Wet 39 van 1967 (Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid) en sy wysigings in 1969, 1973 en 1974 (vergelyk Vermaak, 1978: 37), het die toe bestaande onderskeid tussen primêre en sekondêre onderwys 'n verdere verdeling ondergaan, en wel in die vorm van skoolfases. Die tradisionele skole het bly voortbestaan, naamlik primêre of laerskole (graad 1 tot standerd 5) en sekondêre of hoërskole (standerds 6 tot 10), maar 'n indeling in vier skoolfases was aan die orde, en wel soos volg (vergelyk Malherbe, 1977: 351 e.v.; Kruger, 1978: 78/79):

- * Primêre onderwys: - die junior primêre skoolfase (graad 1 tot standerd 1) waar slegs klas-
onderwys aangebied word;
- die senior primêre skoolfase (standerds 2 tot 4) waar voortgebou word op die aanvangsonderrig, met standerd 4 'n belangrike oorgang van primêre na sekondêre onderwys.
- * Sekondêre onderwys: die junior sekondêre skoolfase (standerds 5 tot 7) waar die onderwys 'n breë algemene vormende inslag het, en waar die meeste vakke verpligtend is;
- die senior sekondêre skoolfase (standerds 8 tot 10) waar 'n groot mate van differensiëring plaasvind in die sin dat die leerling grotendeels (self) kies watter vakke hy wil aanbied, en of hy (waar en wanneer dit van toepassing is) die besondere vakke of hoër- of standaardgraad wil aanbied.

Dit blyk dus dat die aanvanklike 7 jaar primêre onderwys verkort is tot 6 jaar en dat sekondêre onderwys nou oor 6 jaar strek.

'n Baie belangrike saak wat hier aan die orde gestel moet word, is die feit dat die twee amptelike tale (Afrikaans en Engels) deurgaans verpligte vakke is, met ander woorde die leerling het geen reg om 'n keuse uit te oefen ten aansien van die vakke nie. Die enigste keuse wat hy wel het, is of hy die hoër- of standaardgraadkursus wil aanbied (vergelyk Vermaak, 1978: 37; Malherbe, 1977: 354 is verkeerd as hy beweer dat een van die amptelike tale op hoërgraad geslaag moet word. Wat wel die geval is, is dat die vereiste slaagpunt vir die eerste taal op standaardgraad nie $33\frac{1}{2}\%$ is nie, maar 40%). Die moontlikheid bestaan ook dat die swakkerige kandidaat vanweë druk van die kant van sy ouers en in 'n mindere mate van die kant van die skool die vak op die hoërgraad sal aanbied. Die resultaat is normaalweg dat so 'n kandidaat nie die vereiste 40% op hoërgraad kan verwerf nie, en dat hy dan in elk geval op die standaardgraad slaag indien sy aangepaste punt 40% of meer is.

Die hele saak rakende die amperse absoluutheid van die verpligtingskarakter van die amptelike tale word treffend geïllustreer deur die feit dat in die kleiner skole leerlinge eers aan die einde van die standerd 9-jaar die geleentheid kry om hierdie keuse om te kan differensieer uit te oefen, aangesien die kleiner klasgroepe en minder onderwysers hom nie tot verdere verdeling leen nie (Kruger, 1978: 82).

3.6.2.2 Studierigtings

'n Verdere uitvloeisel van Wet 39 van 1967 is die instelling van gedifferensieerde onderwys op sekondêre vlak (kyk 3.6.2.1). Die kerngedagte van gedifferensieerde onderwys is dat die vorming van die hele mens volgens sy besondere behoeftes, talente en potensialiteite met inagneming van en voorbereiding vir 'n toekomstige lewensbestaan as volwassene moet geskied (Kruger, 1978: 71). Gedifferensieerde onderwys het as basiskarakter die feit dat aan 'n kind nou 'n groter moontlikheid van studierigtings voorgehou word waaruit hy kan kies, naamlik algemeen, geesteswetenskaplik, handel, huishoudkundig, kuns, landbou, natuurwetenskaplik, tegnies, prakties (Vermaak, 1978: 37). Die uitstaande kenmerk is dat ongeag die bepaalde

studierigting, albei die amptelike tale steeds verpligtend is.

3.6.3 'n Voorgestelde onderwyskundige struktuur

3.6.3.1 Inleiding

Die Verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se bekende ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA bestaande uit 'n verslag van die Hoofkomitee en verslae van 17 Werkkomitees, is die resultaat van 'n ondersoek na die onderwysopset in die RSA wat gevolg het op 'n versoek wat die Kabinet in Junie 1980 aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing gerig het. Die versoek het gelui dat die RGN 'n diepgaande ondersoek moes instel na alle fasette van onderwys in die RSA (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a:1).

Die voorstelle vervat in die Verslag is so ingrypend dat, sou hulle geïmplementeer word, die struktuur van onderwysvoorsiening in die RSA radikaal sal verander. In die lig van hierdie gegewens moet derhalwe kortliks stilgestaan word by die voorstelle van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b), sodat uiteindelik in hoofstuk vyf ook gekyk kan word na die plek van die moedertaal (spesifiek Afrikaans) as skoolvak in so 'n moontlike stelsel.

3.6.3.2 Die begrip: onderwyskundige struktuur

Volgens die Verslag van die Hoofkomitee (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 97) is die onderwyskundige struktuur "die samestelling van verskillende tipes onderwysleersituasies en die onderlinge verband daartussen", met die funksie om dan onderwysleersituasies daar te stel dat "ener syds so goed doenlik voorsiening gemaak word vir die verskille in vermoëns, belangstellings en keuses van leerders en ander syds vir die geregverdigde en gedifferensieerde eise, veral beroepseise, wat die samelewing stel".

3.6.3.3 Informele, formele en nie-formele onderwys

Informele onderwys verwys na die spontane onderwysituasie

soos veral in die gesin aangetref, terwyl formele onderwys verwys na die geïnstusionaliseerde karakter van onderwys soos byvoorbeeld in skole aangetref word. Nie-formele onderwys verwys na alle georganiseerde onderwys wat buite die terrein van institute lê (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 66).

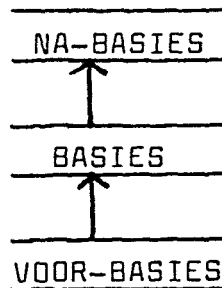
3.6.3.4 Vlak en graad van onderwys

"Vlak" word gebruik om die vertikale vordering aan te dui (vergelyk die huidige skoolstanderds), terwyl "graad" gebruik word om die moeilikheidsgraad op 'n bepaalde vlak aan te dui (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 70). Die doel hiervan is om maksimale deurstroming te verséker, om maksimum geleentheid vir kompensatoriese onderwys te bied, om die begaafde kind van meet af aan die geleentheid te bied om die basiese inhoude op verrykte wyse te bemeester; om die minder begaafde kind die voordeel van toepaslike steun te bied (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 111).

3.6.3.5 Drie onderwysfases

3.6.3.5.1 Inleiding

Die voorgestelde onderwyskundige struktuur waarna in 3.6.3.2 verwys is, vertoon drie onderwysfases (let wel: nie skoolfases nie), en kan skematies soos volg voorgestel word (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 64):



3.6.3.5.2 Voor-basiese onderwys

Hierdie eerste onderwysfase begin met die geboorte van die kind en eindig wanneer die kind toetree tot die basiese onderwysfase op 6- of 7-jarige ouderdom (Raad vir Geestesweten-

skaplike Navorsing, 1981b: 65). Voor-basiese onderwys is grotendeels informeel van aard en die doel daarmee is "die vorming van die kind sodat hy/sy volle voordeel van die meer geformaliseerde basiese onderwys kan trek. Naas en binne die breër opvoedingsdoel is die onderwyskundige doel om die kind skoolgereed te maak" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 103).

3.6.3.5.3 Basiese onderwys

Basiese onderwys as formele onderwys is die minimum onderwys wat verskaf moet word ten einde redelik sorg te dra dat die leerder kan baat by die opvolgende onderwysfase, ongeag of dit in die formele of in die nie-formele onderwys is (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 101). Tydens hierdie onderwysfase moet die leerling dus "leer lees, skryf, reken, praat en luister" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b: 64), dit wil sê 'n basiese geletterdheid moet verwerf en gevestig word sodat die "primêre kultuur-instrumente selfstandig gebruik kan word" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 102).

Die duur van gratis voltydse formele basiese onderwys behoort nie langer as 6 jaar te wees nie, met ander woorde indien die kind 7 word by toetrede tot basiese onderwys (vlak 1), word hy 12 in sy sesde skooljaar (dit wil sê vlak 6, tans st. 4) (Raad vir Geesteswetenskaplike Onderzoek, 1981b: 87/88). Alle kinders is derhalwe vir 6 jaar skoolpligtig.

Die belangrikheid van basiese onderwys moet beklemtoon word, want dit vorm die basis vir enigiets wat op na-basiese vlak volg, ongeag of dit formeel of nie-formeel van aard is. Basiese onderwys bepaal in 'n groot mate die totale funksionering van alternatiewe onderwysmiddele deur middel van byvoorbeeld kommunikasiemedie en korrespondensiekursusse (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 117).

3.6.3.5.4 Na-basiese onderwys

Die na-basiese onderwysfase van junior middelbare, senior

middelbare en hoër onderwys kan skematies soos volg voorgestel word (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 89):

Huidige ekwivalent	Ouderdom van leer- der (jare)		Voorgestelde nuwe indeling		
Nagraads	24	16	Vlak 16	Hoër onderwys	
Derde jaar	23	15	Vlak 15		
Tweede jaar	22	14	Vlak 14		
Eerste jaar	21	13	Vlak 13		
	20				
	19				
St. 10	18	12	Vlak 12	Senior Middelbaar	Na- basies
St. 9	17	11	Vlak 11		
St. 8	16	10	Vlak 10		
St. 7	15	9	Vlak 9	Junior Middelbaar	
St. 6	14	8	Vlak 8		
St. 5	13	7	Vlak 7		

In 3.6.3.5.3 is verwys na die feit dat alle kinders vir 6 jaar skoolpligting is. Alle kinders moet dan vir nog 'n verdere 3 jaar òf skoolplig òf leerplig verrig. Dit beteken dat die kinders wat op ± 12-jarige ouderdom die vermoë het en die keuse daartoe uitoefen, vir 'n verdere 3 jaar formele onderwys in die junior middelbare fase sal ontvang. Gedurende hierdie 3 jaar sal die kind kennis maak met 'n breë basis van vak-kennis wat hom sal help met die keuse van enersyds vakke by toetrede tot die senior middelbare fase en andersyds met betrekking tot 'n beroepsrigting en opleidingskeuse in die nie-formele onderwysverband (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 119).

Die senior middelbare fase is, in terme van formele onderwys, slegs vir diegene wat toegang uitpresteer het (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a: 120).

Samevattend:

- * Basiese geletterdheid, dit wil sê die aanleer van die basiese taalvaardigheid van praat en luister en die aanleer van die basiese tegnieke van die skryfvaardig- hede skryf en lees geld as basiese doelstelling gedurende die basiese onderwysfase.
- * Die algemeen vormende invloed van die onderrig van die moedertaal wat, gedurende die eerste 6 skooljare en die oorgrote meerderheid leerlinge vir nog 'n verdere 3 jaar sal geld, geld as breë doelstelling nie alleen vir basiese onderwys nie, maar ook vir die junior middelbare onderwysfase.
- * Die spesifiek intellektuele en vakkundige vorming geld as breë doelstelling gedurende die laaste 3 skooljare vir die leerlinge wat toegang daartoe uitpresteer het.

3.6.4 Samevatting

Die taak van die skool is dus vorming, en vanweë hierdie vormingsgedagte is deur middel van voortdurende differensiering probeer om elke skoolkind tot sy volle potensiaal te laat ontwikkel, dit wil sê die gedagte om elke kind ooreenkomstig sy bekwaamheid, aanleg en belangstelling en ooreenkomstig die landsbehoefte te laat ontwikkel, het voorrang geniet. Sowel die huidige as die toekomstige moontlike stelsel onderskryf die belangrike feit dat die kind op skool enersyds intellektuele vorming en andersyds algemene vorming moet ondergaan. Die feit van die saak is dat nie alle skoolvakke dieselfde vormende waarde het nie (vergelyk Maree, 1982b: 9/10). Die volgende vraag dring nou na vore: In hoe 'n mate is daar regverdiging vir die moedertaal as skoolvak? Alvorens meer aandag aan die saak gegee word, moet eers gekyk word na die noodsaaklikheid al dan nie van taal in die skool-situasie.

3.7 SAMEVATTING: TAAL EN SKOOL

In hierdie hoofstuk was die skool aan die orde. Daar is eerstens aangetoon waar die skool soos dit vandag figureer se bestaansgrond is (kyk 3.3), want in so 'n verkennende ondersoek kan ook reeds implisiet of eksplisiet sekere wesenskenmerke van die skool aangesny word. Vervolgens is die konstituente van skoolse didaskein aan die orde gestel (kyk 3.4), en is probeer om die samehang van die konstituente uit te lig (kyk 3.4.4.9). Daar is besluit dat die konstituente mekaar veronderstel, met ander woorde dat die afwesigheid van een, indien dit nie didaskein laat stagneer nie, dan minstens die effek van didaskein verskraal.

'n Verdere belangrike opgaaf wat hier hanteer is en wat van wesenlike belang is ten aansien van die moedertaal as skoolvak, is die taak van die skool (kyk 3.5). Hier is die hele aangeleentheid van vorming as aangeleentheid van skoolse didaskein bespreek (kyk 3.5.3), waar dan ook aangetoon is dat die intellektuele vorming van die kind (rasionalisering) die primêre opgaaf van die skool is, maar dat die skool ook 'n taak ten aansien van die algemene vorming van die kind het.

Die voorafgaande gedagte behoort in die lig van die titel van hierdie skrywe en van die onderhawige paragraaf uitgebrei te word. Paragraaf 3.5.3.2 handel oor intellektuele vorming as die primêre taak van die skool - die skool neig na abstrahering en objektivering in denke. Die besondere instrument vir abstrahering en objektivering in denke is taal, want sowel die ontdekking van die reeds gekonstitueerde wêreld as die konstituering van 'n eie wêreld deur die kind is bykans onmoontlik sonder taal. Dit spreek dus vanself dat die kind ook in die taal onderrig moet word sodat hy sy beheersing van die taal kan verbeter om daardeur moontlik ook 'n stewiger greep op die werklikheid kan kry.

Sosiale vorming is eweneens 'n belangrike faset van die skoolse taak (kyk 3.5.3.3), en sosiale vorming word uiters moeilik

sonder taal. Die mens stig normaalweg nie verhoudings sonder om taalmatig daarby betrokke te raak nie, want hy is essensieel in 'n (taal-) aanspreek- aanhoor situasie. Omdat taal so hoogs genuanseerd is en baie verhoudings tot niet gaan vanweë 'n relatiewe onvermoë om mekaar te "verstaan", blyk dit dat taalonderrig 'n belangrike deel uitmaak van die kind se sosiale vorming. Taalonderrig wat lei tot 'n beter taalhantering kan 'n bydrae lewer tot die sosiale gevormdheid van die kind en wel in die sin dat hy toenemend in staat is om sinvolle en standhoudende verhoudings te stig. Uit hierdie kort betoog blyk dit dus dat waar sosiale gevormdheid ook 'n besondere taalhantering impliseer, die standaardtaal by uitnemendheid geskik is om aan die kinders te onderrig, want 'n soepele hantering van die standaardtaal maak dit moontlik vir die mens om met mense uit alle lae van die samelewing te kommunikeer en aan die hoë verskeidenheid van kommunikasie-eise wat die beroepslewe toenemend stel, te voldoen.

Taalonderrig maak 'n besondere taalgenuanseerdheid moontlik, dit wil sê deur taalonderrig kan die kind sy beperkte gebruik van die taal transendeer. Dit beteken dat daardeur ook 'n estetiese genuanseerdheid moontlik gemaak word waardeur ook die estetiese vorming van die kind 'n besondere impuls verkry (kyk 3.5.3.4).

Waar die algemene vorming van die kind ook taalvorming insluit, is dit bykans ondenkbaar dat taalvorming (kyk 3.5.3.9) sonder taalonderrig moontlik is. Deur taalonderrig word die besondere nuanseringe van die taal ontsluit en aan die kind gebied vir toetrede. Die kind kan dus 'n beter greep op die taal in die breë en op byvoorbeeld woordnuanseringe in die besonder kry, wat weer kan bydra tot 'n beter begrip van die gesproke en geskrewe taal waarmee hy byvoorbeeld in die klaskamer, op die speelterrein, op die sportveld, by sy ouerhuis en oor die televisie te doen kry. Dit kan ook beteken dat hy ekspressief in toenemende mate meer akkuraat sal word sodat ook hy meer begrypbaar vir sy medetaalgebruiker sal wees. Deur taalonderrig kan die kind ook die formeel logiese van die

taal ontdek. Die taal word wetenskap, en deur sy studie van die taalgebeure word hy nie net op die weg na vakkundigheid (kyk 3.5.3.8) geplaas nie, maar word hy ook intellektueel gevorm.

Dit blyk dus dat taal en skool 'n noue samehang vertoon en dat taalonderrig eweneens 'n belangrike komponent van skoolonderrig in die breë uitmaak. Die feit dat skoolse didaskein altyd binne stelselverband tot vergestaltung kom, het tot gevolg dat 'n bespreking gewy moes word aan die skoolstelsel soos dit tans is en waarbinne die moedertaal as skoolvak sig voltrek (kyk 3.6.2). Daar is ook verhelderend gekyk na die so pas voorgestelde onderwyskundige struktuur as moontlikheid vir die toekoms (kyk 3.6.3).

In die lig van die denkarbeid in die voorafgaande hoofstukke, kan vervolgens oorgegaan word tot die strukturering van die moedertaal tot skoolvak.



HOOFSTUK VIER

DIE STRUKTURERING VAN DIE MOEDERTAAL
TOT SKOOLVAK

4.1 INLEIDING

Die moedertaal as verpligte skoolvak is reeds so 'n gevestigde tradisie in provinsiale skole in die RSA dat die ingrypende vrae rondom die verskynsel die moedertaal as skoolvak slegs terloops gevra word. Wat baie aan die orde is, is vrae rakende die metodiese en die inhoudelike aspekte van die moedertaal as skoolvak (kyk veral 1.2.15). Dat dit wel tyd geword het om die vrae rondom die sin en noodsaaklikheid van die onderrig van die moedertaal binne die kurrikulêre en institusionele konteks van die skool te vra en te probeer beantwoord, blyk uit die gegewens wat aan die lig kom na die ondersoek wat in hoofstuk een (kyk 1.2 en 1.3) onderneem is. Daar kan dus afgelei word dat die totale onderrig van die moedertaal as skoolvak herbedink moet word; dat daar telkens besin moet word oor die vraag of die moedertaal wel as skoolvak 'n plek uitpresteer. Dit beteken dat daar besin moet word oor die (her-) strukturering van die moedertaal tot skoolvak, omdat die tans geldende praktyk blykbaar nie heeltemal voldoen aan al die eise wat die samelewing stel nie.

In 'n poging om hierdie bogenoemde besinning te orden en te rig, is twee besonder belangrike sake breedvoerig aangesny, te wete taal en moedertaal (hoofstuk 2) en die skool as onderrigkonteks (hoofstuk 3). In die lig van die denkarbeid aldaar kan oorgegaan word tot die (her-) strukturering van die moedertaal tot skoolvak.

Uit die voorafgaande twee paragrawe blyk dit dat dit hier gaan om 'n herstrukturering en nie 'n van voor af strukturering van die moedertaal tot skoolvak nie. Die gebruik van die term herstrukturering dui daarop dat erken word dat die moedertaal as skoolvak soos dit tans figureer nie absoluut en per defini-

sie sinloos is nie, en dat die insette wat die aanvanklike strukturering moontlik gemaak het (en ook die herhaalde pogings tot verbetering van die praktyk) wel waardevol was.

Die opskrif van hierdie hoofstuk wil dus sê dat wat hier aangebied word 'n poging is om vanuit wetenskaplik-verantwoorde kurrikulumperspektief 'n outentieke maar slegs inleidende bydrae tot die problematiek van die moedertaal as skoolvak te lewer. Die feit is dat hierdie 'n saak is waarvoor nooit volledige instemming bereik sal word nie (omdat daar telkens, ongeag die wetenskaplike poging tot objektiwiteit, vanuit 'n besondere persoonlike waarde-oriëntering na die saak gekyk sal word), en dat dit vir een persoon onmoontlik is om binne die konteks van 'n studie soos hierdie die omvangryke probleem volledig aan die orde te stel. Inteendeel - waar dit hier gaan om die strukturering van die moedertaal tot skoolvak binne die kurrikulêre en institusionele konteks van die skool, kan slegs aandag gegee word aan enkele sake wat kan dien as begroning of fundering vir verdere navorsing wat noodwendig hieruit moet voortvloei.

In hierdie hoofstuk gaan dus 'n besondere poging aangewend word om noodsaaklike voorarbeid te doen ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak. In die gedeelte wat handel oor die historiese oorsig word aandag gegee aan die invloed van waardes op die moedertaal as skoolvak (kyk 4.2). Daar sal ook aandag gegee word aan die besondere vormingswaarde van die moedertaal as skoolvak (kyk 4.3), en enkele gedagtes sal uitgespreek word oor die kurrikulum van die skool (kyk 4.4), en ook in besonder ten aansien van die moedertaal as komponent van die kurrikulum (kyk 4.5), met die klem op die kurrikuleringsbeginsels van situasie-analise (kyk 4.5.2) en doelstellings en doelwitte (kyk 4.5.3). Ten slotte en ter wille van volledigheid word die ander kurrikuleringsbeginsels kortliks betrag (kyk 4.5.4).

4.2 GESKIEDKUNDIGE OORSIG

4.2.1 Veranderende waardes en die moedertaal as skoolvak

Die noodsaaklikheid van 'n geskiedkundige oorsig in 'n studie soos hierdie lê opgesluit in die eenvoudige verskynsel dat waar die mens is, daar is verandering, want die mens is vanweë sy bewustelike in-en aan-en by-die-wêreld-wees (kyk 2.2.1) voortdurend besig om sy besondere gesitueerdheid te oorskry (kyk 3.5.3.1). Die verandering mag soms so gering van omvang wees dat die mens kwalik bewus kan wees daarvan, maar die feit bly staan dat daar wel verandering is.

Die afgelope paar eeue is gekenmerk deur besondere tegnologiese ontwikkelinge. Hierdie omvangryke ontwikkelinge wat bykans elke gemeenskap geraak het, het ook mettertyd in tempo toegeneem. Nie alleen die eis om kwantiteit nie, maar ook die eis om kwaliteit is verskerp. Verder het die veranderinge ook tot gevolg dat ander fasette uit die lewenswerklikheid beklemtoon sou word. Dit spreek dus vanself dat nie net onderrig per se nie, maar ook die onderrig van die moedertaal telkens deur die reekse veranderinge beïnvloed moes word, en dat ook die plek van die moedertaal as skoolvak voortdurend in die gedrang kon wees.

Die moedertaal soos dit vandag dwarsoor die wêreld as skoolvak figureer, is in relatiewe terme eintlik nog 'n nuwigheid. Die rede hiervoor kan gevind word in die feit dat die klassieke tale as oorheersende tale die tale was wat bemeester moes word indien die mens enigsins bo die gemiddelde in die samelewing wou uitstyg. Maree (1982b: 30) stel dit onomwonde dat Europa immers slegs via Latyn toeganklik was, en dat enige leerling wat tot enige intellektuele kennis wou kom dit slegs deur medium van Latyn kon bereik. Boonop was die Nuwe Testament en Griekse geleerdheid binne bereik van die mens slegs as hy Grieks bemeester het. Dus: Slegs 'n ware studie in die klassieke kon 'n ware opvoeding baar (Butts, 1973: 174). Dit blyk dus dat die situasie van so 'n aard was dat dit nie noodsaaklik was om die moedertaal te onderrig nie.

Die moedertaal het egter momentum begin opbou vir die aanslag

op die klassieke tale, en wel in die sin dat dit enersyds die gebruiksmidde van 'n groot groep mense was, en andersyds dat die moedertaalletterkundes gedurende en na die 12e eeu geweldig gegroei het – juis vanweë die feit dat die mens se grootste sêkrag normaalweg deur die moedertaal is. Butts (1973: 175) tipeer hierdie bogenoemde verskynsel as 'n vooruitskaduwing van die feit dat moedertaalonderrig en die onderrig van die moedertaal mettertyd aan die orde moes kom. Hierdie so pas genoemde toestand word treffend geïllustreer deur ene Mulcaster, die eerste onderwyser in Engels, se bekende woorde: "I honour the Latin, but I worship the English" (soos aangehaal deur Vowles, 1980: 108).

Die eerste blyke van verandering was egter eers gedurende die 16e eeu toe byvoorbeeld Calvyn (1509–1564), wat 'n studie van die klassieke tale baie hoog aangeslaan het, toegelaat het dat diegene wat swak in die klassieke tale presteer het, wel die moedertaal mag bestudeer het (Butts, 1973: 257). Die veranderinge is verhaas deur die gedagtes van Comenius (1592–1670) wat, in teenstelling met die toe heersende praktyk dat slegs die swak en arm leerlinge moedertaalonderrig moes ontvang, geglo het dat alle leerlinge "should first get a thorough training in and through their mother tongue" (Boyd, 1928: 264). Volgens Comenius sou hierdie onderrig ses jaar duur en sou die kind dusdoende meer kennis verwerf as wanneer hy eers Latyn sou moes leer. Na die 6 jaar van moedertaalonderwys sou die uitstekende leerlinge hulle studies in die klassieke voortset (vergelyk Meyer, 1965: 244/245). Dus: Vir enige leerling wat tot werklike intellektuele kennis wou kom, was 'n studie van die klassieke tale steeds 'n noodsaaklikheid.

Alhoewel die 16e en 17e eeu 'n kentering in die benadering ten aansien van die moedertaal as skoolvak verteenwoordig in die sin dat dit vir 'n tydperk van basiese onderrig gegeld het, was dit egter in Amerika waar die moedertaal toenemend as skoolvak begin figureer het. Daar het selfs handboeke verskyn, waarvan Dilworth se New guide to the English tongue een van die bekendstes was (Butts, 1973: 417). Die eis ten

aansien van die moedertaal het verander en die klem het toenemend meer op die bestudering van die moedertaal en die onderrig van die moedertaal as skoolvak geval. 'n Verdere sterk stimulus het gevolg na afloop van die Franse Rewolusie. Hierdie besondere gebeurtenis het tot gevolg gehad dat die kommunikasiewaarde van die klassieke tale finaal vernietig is, dat die Kerk sy dominante rol in die lewens van mense verloor het, en dat die nuwe kennis en die bestudering van die nuwe kennis deur middel van die moedertaal en die bestudering van die moedertaal self in toenemende mate die aandag opgeëis het (vergelyk Maree, 1982b: 24 en 30).

Gedurende die negentiende eeu het moderne tale as skoolvakke in 'n al hoe groter mate 'n plekkie naas veral Latyn gekry. Vergelyk in die verband die volgende uitspraak oor die Duitser Süvern (1775-1829) wat die moedertaal as skoolvak in die kurrikulum ingesluit het: "Er berücksichtigte die vier Hauptfächer Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik ... Deutsch war damit als Hauptfach festgeschrieben" (Klein, 1979: 31). Bovermelde aanhaling is simptome van wat aan die gebeur was, naamlik dat die moedertaal vanweë die dringendheid daarvan danksy enersyds 'n toename in kultuurinhoud wat aan die leerling oorgedra moes word, en andersyds die noodsaaklikheid om die moedertaal as uitingsvorm van 'n kultuurgroep en as kenmerk van 'n volk gehandhaaf en uitgebou moes word (kyk 2.2.4 en 3.5.3.6). Hiermee saam moet ook die ontwaking en opbloeï van 'n nasionale bewussyn onder baie volke gesien word. Die bovermelde verskynsel naamlik die trots in die moedertaal het met rasse skrede toegeneem, met die gevolg dat die moedertaal aan die begin van hierdie eeu 'n afgebakende veld in die skoolkurrikulum verkry het (Butts, 1955: 417 e.v.; 486; 498).

Samevattend: In hierdie kort betoog is aangetoon dat die waardesisteem wat gedurende 'n sekere tydperk as geldend vir 'n gemeenskap figureer, uiteindelik 'n invloed uitoefen op dit wat onderrig moet word. Anders gestel: Doelstellings funksioneer steeds in komplekse konstellasies waarin tegelykertyd 'n hiërargiese orde van doelstellings as waarde-uitdrukkings te

bespeur is (vergelyk Maree, 1982b: 31; kyk 4.5.3.3). Dus: Die klassieke tale het mettertyd hulle nuttigheidswaarde verloor - Latyn was byvoorbeeld nie meer die enigste taal waardeur die mens die wetenskap kon beoefen nie. Die moedertaal, aan die ander kant, het toenemend nuttig geword as besondere instrument tot kennisverwerwing - die moedertaal was nou nie alleen 'n middel tot 'n doel nie, maar 'n doel in sigself. Daar kan dus beweer word dat die moedertaal self "kennis" was, en daarom kan dit nie anders nie en het die moedertaal self 'n skoolvak geword.

Hierdie kort uiteensetting was 'n poging om aan te toon "how crucially this problem of values impinges on curriculum planning" (Kelly, 1980: 9). Die volk het sy taal hoog aangeslaan - die eie taal was iets waardevols vir die volk; die taal en die studie van die taal dra in hom die kern van besondere volkswaardes, en daarom moes die moedertaal 'n besondere plek as skoolvak kry.

4.2.2 Konteksverandering as waardesverandering

In die voorafgaande gedeelte is aangetoon hoedat veranderende waardes tot gevolg gehad het dat die moedertaal as skoolvak in die kurrikulum ingesluit is. Vervolgens moet 'n een en ander gesê word oor die invloed van konteksveranderinge op 'n besondere skoolvak, in hierdie geval die moedertaal.

Dit is in die eerste plek noodsaaklik om te let op die sogenaamde demokratisering van die skool, of dan ook die vervolking van die skool. Dit is tans 'n feit dat die skool sy ontstaan te danke het aan die feit dat die ouer toenemend minder in staat was om die opvoeding van sy kinders na behore te volvoer (kyk 3.3.3), en dat die kennisontploffing van die 20ste eeu ook by die mens 'n verwagtingsontploffing tot gevolg gehad het (kyk 3.3.4). Die verwagtingsontploffing manifesteer in die skool in die sin dat leerlinge met groot verwagting die skool bywoon sodat hulle daar voorberei kan word vir 'n bepaalde beroep waardeur hulle dan ook, by toetrede tot die arbeidsmark, onmiddellik en ruimskoots baat kon vind by die

ekonomie van die land. Daarenteen is die primêre vormingsopgaaf van die skool die intellektuele vorming of die rasionalisering van die kind. Die skool het dus deurgaans gekonsentreer op 'n akademiese skoling van sy leerlinge, dit wil sê die skool berei die leerlinge voor vir na-skoolse akademiese studie, en daarom word die skool getipeer as instituut vir die intellektuele elite. Geen wonder dus nie dat tot aan die begin van hierdie eeu die skool die neiging toon om 'n bepaalde bevoorregte groep mense in die samelewing in staat te stel om die mag in die samelewing te behou. Van der Walt (1980: 4) skryf dit toe aan "die terugrype na die klassieke opvoedingsgedagtes en die opkoms van 'n nuwe stedelike kapitalistiese middelstand" (vergelyk ook Bowen, 1979: 303).

Toenemende druk op die skool van die kant van die ander groepe, dit wil sê enersyds diegene wat nog nie skool kan bywoon nie en andersyds die skoolbywoners wat nie kon baat vind by die skoolprogram nie, het die skool gedwing om ook in hulle behoeftes voorsiening te maak, byvoorbeeld die eerste reaksie teen die konserwatiewe skooltradisie deur die progressivisme wat die klem veral op beroepsbekwaamheid laat val het. Dit beteken dus dat die eis van beroepsopleiding op skool vanweë die eise van die tyd al hoe dringender geword het (Bowen, 1979: 310 e.v.). Hierdie "efficiency aim" van die skool is gedurende die dertigerjare van hierdie eeu versterk (Van der Walt, 1980: 6).

Skool en skooldeurloping het terselfdertyd 'n waarde in eie reg geword. 'n Sekere vlak van skoolprestasie het 'n waarde, 'n norm vir volwassenheid geword. Aanvanklik was 'n st. 6-sertifikaat voldoende, maar mettertyd is die eis vergroot deur 'n st. 8-sertifikaat te vereis. Teenswoordig is standerd tien bykans 'n vereiste.

Skoolbywoning het ook vir baie leerlinge verpligtend en gratis geword, en, al is dit 'n stadige proses (Bowen, 1979: 310/311),

is die gevolg dat nie alleen die bevoorregtes in die samelewing volledige skoolonderrig kan verkry nie, maar dat persentasiegewys al hoe meer kinders 'n skool kan bywoon. Die gevolg hiervan is dat in die Westerse klassikale stelsel die jaargroepe en klasgroepe veral ten aansien van vermoë besonder heterogeen daar uitsien, en daarom is daar mettertyd begin om voorsiening te maak vir die akkommodering van uiteenlopende groepe in een skool soos dit tans in die gedaante van gedifferensieerde onderwys in skole in die RSA voorkom (kyk 3.6.2.2 en 4.5.3.5) - vergelyk byvoorbeeld Afrikaans Eerste Taal (Hoërgraad) en Afrikaans Eerste Taal (Standaardgraad).

Die feit van die saak is dat hierdie differensiëring, syllabusgewys en evalueringsgewys, hoofsaaklik 'n blote afskaling van die oorspronklike akademies-georiënteerde stelsel is (kyk 1.3.3.3). Die standaardgraadkursus is 'n "makliker" kursus en is ingestel omdat nie alle leerlinge die gestelde hoërgraadpeil sou kon bereik nie. Die standaardgraadleerling doen dus bykans dieselfde werk as dié op die hoërgraad, maar die inhoud word nie in soveel diepte bestudeer nie. In wese kom dit daarop neer dat die standaardgraadkursus dieselfde maar minder as die hoërgraadkursus is. Dit val te betwyfel of daar sprake kan wees van 'n erkenning van hierdie leerlinge se eiesoortigheid as individue, maar ook as 'n groep.

Vernuwend is egter die gedagte dat die skool meer beroepsgerig kan word, daar dit gaan om die optimalisering van onderwysgeleenthede wat die volgende in ag neem: opvoedkundige meriete, eise en behoeftes van individuele leerders en die eise van die samelewing ten aansien van mannekragbehoefte (kyk 3.6.4). Die langtermyn resultaat van sodanige wending is dat die skool se akademiese elitarisme besweer kan word en dat die skool as instelling van die mens 'n plek kan word waar elke kind, vir sover dit prakties moontlik is, na sy volle potensiaal ontwikkel kan word.

In die tweede plek, en voortvloeiend uit die voorafgaande bespreking, moet verwys word na die funksionering van Afrikaans

as skoolvak in 'n technologies-georiënteerde samelewing. Vanweë die besondere veranderinge in die samelewing wat 'n besondere invloed op die skool uitgeoefen het, het die skool sy romanties-landelik-intellektuele karakter verloor, en het hy 'n technologies-georiënteerde karakter verkry. Die skool moet egter steeds 'n hoogs komplekse stel doelstellings verwesenlik, en hierdie doelstellings hou verband met die gedifferensieerdheid van die betrokke samelewing waaruit hulle ontspring (kyk 4.5.3.3 en 4.5.3.5). Die voorafgaande dui dus daarop dat die skool in sy primêre taak van rasionalisering en in sy sekondêre taak van algemene vorming toenemend in diens van die technologies-georiënteerde samelewing moet staan.

Boonop moet die skool "binne die konteks waaraan dit sy sin ontleen, aan sekere waardeverwagtings voldoen: om dit wat waardevol geag word te bevorder, te bestendig en te aktualiseer" (Maree, 1982b: 3; kyk 4.3 en 4.5.2.3). Petter (1978: 121) druk hom soos volg uit oor die saak: "Neither the community nor the school can be the sole arbiter of what is taught and learnt. But society makes implicit demands on the school in that it expects pupils to be prepared for living in the grown-up world", en Smith (soos aangehaal deur Van der Walt, 1980: 2) sê: "What happens in our educational institutions ... determines, for the most part, the make-up of the new generation and with it the future of national life and even of civilization itself". By implikasie dus: Omdat die skool as samelewingsinstelling in diens van die samelewing staan en derhalwe ook betrokke is by die opvoeding van die kinders van die samelewing, is die skool nie vandag met sy taak besig net ter wille van vandag nie, maar veral ter wille van môre en die môres na môre. Daarom dus: "Wie van opvoeding of onderwys praat, praat van die toekoms, en die begrip 'toekoms' is as sodanig reeds waardegelaaie – die toekoms is veral vanuit opvoedingsoogpunt, iets wat die mens in aansyn help roep, iets waaraan die opvoedingshandelinge vorm en inhoud help gee" (Maree, 1982b: 2).

oop is vir verandering. Daar hierdie studie primêr handel oor die strukturering van die moedertaal tot skoolvak met spesiale verwysing na Afrikaans, sal vervolgens gekyk word na die waardesisteen van die Blankes wat Afrikaans as moedertaal gebruik, om daarmee saam te let op Afrikaans as skoolvak vir hulle kinders.

4.2.3 Afrikaans as moedertaal en die waardesisteen van die Afrikaanssprekende

In 'n poging om die lyn van die geskiedkundige oorsig volledig deur te trek en om aan te sluit by die res van die studie (kyk 2.5.3), moet baie kortliks stilgestaan word by Afrikaans as skoolvak sedert 1914 met die klem veral op die konteks waarbinne die taal in die gemeenskap funksioneer. Daar is vroeër reeds gewys op die feit dat Afrikaans in 1914 as 'n skoolvak erken is (kyk 2.5.3). Die Afrikaanse taalgebruikers van 1914 was meestal plattelanders of te wel boere. Die Afrikaanssprekende het nie veel sinnigheid aan iets anders as om ten minste die moedertaal te kan praat, lees en skryf nie. Slegs diegene wat 'n akademiese belang gehad het in Afrikaans het dit bestudeer. Politici het die taal as 'n handige instrument gebruik om emosies op te wek, om die volk saam te snoer in die stryd teen die immer dreigende Imperialiste. Die taal moes, nes die volk, stry om te kan voortbestaan, en die slagspreuk met sy emosionele aansprekingskrag was aan die orde (vergelyk Van Rensburg, 1982:2). As skoolvak was Afrikaans, vir die meeste Afrikaanssprekendes, 'n belangrike vak. Die leermeesters het veral probeer om die liefde vir die taal te wek, veral gesien in die lig van die stryd om Afrikaans as voertaal en as skoolvak erken te kry. Die Afrikaanse taal moes veg om te kan voortbestaan, en die voortbestaan kon slegs verseker word deur die volk bewus te maak van Afrikaans as "ons taal".

Die Afrikaanssprekende is egter toenemend deur omstandighede gedwing om sy bande met die platteland te verbreek en om stadswaarts te keer, en hierdie sogenaamde tweede trek het toegeneem. Volgens Van Jaarsveld (1972: 7) was daar aan die

begin van hierdie eeu slegs 10% van die Afrikaanssprekende Blankes in die stede teenoor die 88% in 1972. Dit blyk dus dat die Afrikaanssprekende toenemend stadsmens geword het, en dat die Afrikaanse taal ook toenemend stadstaal geword het. Sowel die Afrikaanssprekende as die Afrikaanse taal het dus voor andersoortige probleme te staan gekom, want net soos alle ander bevolkings- en taalgroepe het hulle midde-in besondere samelewingsontwikkelinge gestaan. Die gevolg hiervan kan nie misgekyk word nie - die Afrikaanssprekende se waardes moes 'n sekere verandering ondergaan nie alleen omdat hy in 'n nuwe wêreld was nie, maar ook omdat die wêreld so vinnig van aangesig aan't verander was. Ter illustrasie: Die perdekar- en parafienlampdae was verby, en saam met die plaasvervangende middele het nuwe begrippe op die weg van die taalgebruiker gekom - gewoonlik begrippe wat nog nie in sy jong taal bestaan het nie. Die Afrikaanse Letterkunde het nie alleen in hierdie tydperk gegroei nie, maar het ook 'n sterker medium geword waardeur die Afrikaanssprekende hom kon uitdruk ten aansien van onder andere die sosiale bestel waarin hy hom bevind het. Uiteraard sou die moedertaal as skoolvak ten minste ten aansien van die inhoudelike ook moes verander om tred te hou met die veranderinge. Wat egter van besondere belang is, is die feit dat ook die taalgebruikers se houding teenoor die taal en die taal as skoolvak ook sou verander. Nie die behoud van die taal nie, maar wel die uitbou van die taal was nou belangrik, en teenswoordig word daaraan gedink om ook deur middel van die taal bande met ander volksgroepe te smee.

In die lig van die voorafgaande uiteensetting is dit goed om kortliks enkele gedagtes uit te spreek oor die waardesisteen van die eietydse Afrikaanssprekende. Dit spreek vanself dat om 'n waardesisteen van 'n taalgroep sistematies en volledig te beskryf 'n studie in eie reg is, en bowenal moet onthou word dat daar binne 'n bepaalde waardesisteen uiteenlopende interpretasies, beklemtoninge en prioriteite is. Hieraan sal nie aandag gegee kan word nie, maar wel aan die vraag: Hoe moet die kind as volwassene wees? Anders gestel: Wat is die volwassenebeeld van die eietydse Afrikaanssprekende Blanke?

Per slot van rekening is onderwys 'n toekoms makende aangeleentheid in die sin dat die kind gelei word na die beeld van volwassenheid wat deur die gemeenskap aan hom voorgehou word (Van der Stoep, 1977: 95; kyk 4.5.2.3). Immers, wat behoort te wees berus grotendeels op die gemeenskap se opvattinge aangaande die waardevolle en die nastreef en verwerkliking van die waardevolle, en die waardevolle word vergestalt in die mens se lewensopvatting (vergelyk onder andere Oberholzer, 1969: 42/43).

Stoker (soos aangehaal deur Erasmus, 1979: 5) stel dit dat lewensopvatting "die geheel van antwoorde of oortuigings van die mens aangaande fundamentele vrae" is, en vir C.K. Oberholzer (1969: 44) is dit "die totaal van oortuiginge aangaande die lewenswaardevolle, as die lewensverpligtende en die mens-opeisende". Dit spreek dus vanself dat lewensopvatting 'n partikuliere aangeleentheid is, want elke mens se antwoorde aangaande fundamentele vrae en elke mens se oortuiginge aangaande die lewenswaardevolle verskil van sy medemens s'n. Vir Nel (1977: 37) is die belangrike saak dat, ten spyte van die individuele partikulariteit van lewensopvatting, 'n persoon se bepaalde lewensopvatting tog sy oorsprong in 'n bepaalde kultuur-gemeenskap het. Hy sluit soos volg af: "The inevitable result of this is that fundamental convictions, as certainties of faith, are shared with other people in the same cultural community" (Nel, 1977: 37/38).

In aansluiting by 'n vorige uitspraak waar Van der Stoep dit stel dat onderwys 'n toekoms makende aangeleentheid is, die volgende: "Alle opvoeding en onderwys berus begryplik op 'n bepaalde lewensopvatting" (Van der Stoep, 1977: 92). Die skool het dus as verdere opgaaf die opdrag om dit wat sy gemeenskap as lewenswaardevol ag nie alleen te bestendig nie, maar ook te aktualiseer, met ander woorde om ook die volkslewensopvatting aan elke skoolkind vir aanvaarding beskikbaar te stel, om sodoende die lewenswaardevolle aan die kind voor te hou (kyk 3.5.3; 4.3 en 4.5.2.2).

In die lig van die opskrif van hierdie gedeelte volg nou 'n paar gedagtes oor die waardesisteen van die Afrikaanssprekende. Eerstens moet verwys word na die Christelike as 'n besondere waarde vir die Afrikaanssprekende Blanke. Volgens die 1980-sensus is 77% van die bevolking van die RSA Christene, en daar kan aangeneem word dat die oorgrote meerderheid van Afrikaanssprekende Blankes hulself as Christene sal beskou (vergelyk Naudé, 1982: 20). Die Afrikaanssprekende se lewensopvatting berus dus op die Bybel as heilige en onfeilbare Woord van God. Baie simplisties gestel beteken dit dat sy waardes as lewenswaardevolle aan die hand van die Bybel as kriterium getoets moet word. Dat dit teenswoordig 'n besondere opgaaf is, blyk uit die volgende:

- a. Blanke Afrikaanssprekendes interpreteer die Bybel verskillend. Dit is weliswaar slegs graadverskille, maar die besondere interpretasie van 'n groep beïnvloed hulle beskouing ten aansien van 'n sekere leerinhoud. Ter illustrasie: Dolf van Niekerk (1960) se verhaal Die son struikel se hoofkarakter Diederik is as voorbeeld van die onbetrokke persoon, dit wil sê van die persoon vir wie politieke en maatskaplike waardes nie meer geld nie, in letterkundige terme die "outsider", 'n juweel in die Afrikaanse Letterkunde wat as leerinhoud baie moontlikhede inhou. Die verhaal word dan ook in 1978 deur die Natalse Onderwysdepartement voorgeskryf, maar moes toe vanweë die beswaar van twee ouers oor vyf reëls in die teks (p.88) onttrek word. Die vraag is of die onfatsoenlike die afkeurenswaardige per definisie uit die kurrikulum gelaat moet word, en of dit nie juis 'n besondere vormende instrument in die hande van 'n goeie onderwyser kon wees nie.
- b. Nie alleen word die Afrikaanssprekende Blankes deur 'n wêreldkultuur oorspoel met as 'n oorheersende strewe die omverwerping van die Christelike lewensopvatting nie (De Klerk, 1969: 115), maar hulle het ook verstrengel geraak in die kapitalisme, in die eis nie om voortbestaan

nie, maar om meerdere ekonomiese welvaart (Van Jaarsveld, 1972: 28), en bowenal het hulle ook hulle goeie kwota verintellektualiseerde elite opgelewer wat telkens probeer om vanuit eie krag en eie oortuiging 'n besondere stempel op die massa af te forseer. Sommige mense, waaronder ook Afrikaanssprekendes, manipuleer soms Christelike waardes tot hulle eie voordeel. Vir hulle is Christelikheid slegs 'n dekmantel, 'n instrument waarmee mense om die bos gelei word, 'n blote ritueel in hulle lewens ter wille van die skyn, terwyl die bese in en deur hulle lewens hoogty vier.

'n Tweede saak: Die nasionale is ook 'n besondere waarde vir Afrikaanssprekende Blankes. De Klerk (1969: 115) stel dit dat die nasionale gesien moet word as onder leiding en bestraling van die Christelike. Tog bestaan die moontlikheid en gebeur dit soms dat daar by mense 'n verabsoluttering van die nasionale kan wees, met ander woorde die volk word dan as hoogste werklikheid gesien. "Alles: Staat, owerheid, samelewing ... moet as hoogste motief besit: volksgebondenheid en volksbepaaldheid" (De Klerk, 1969: 117).

Die verabsoluttering van die nasionale kan 'n besondere invloed uitoefen op die onderrig van die moedertaal, en wel in die sin dat in 'n meervolkige en meertalige gemeenskap die moedertaal van die oorheersende of heersende groep tot die enigste, die absolute verhef kan word, waardeur die reg van die ander taalgroepe om deur medium van hulle eie tale onderrig te word, hulle ontnem word. Dit kan ook gebeur dat 'n groep (òf die oorheersende groep òf 'n "ondergeskikte" groep) hulle taal as so "heilig" beskou dat hulle hulle daarvan kan weerhou om die ander tale in die breë gemeenskap te erken. In albei bogenoemde gevalle kan sodanige optrede tot onmin onder die verskillende groepe lei.

Derdens: Ook die Afrikaanssprekende Blanke in die RSA is midde-in die era van die tegnologie, en 'n kenmerk

van die tegnologie en sy nuutskeppinge is die feit dat die bruikbaarheid, die nuttigheid van iets in terme van die fisiese, konkrete, materiële, aardse voorop gestel word, dit wil sê, as van 'n tautologie gebruik gemaak kan word, dit gaan om die "praktiese nut" van iets. Maree (1982b: 47) stel dit dat: "Sulke nuttigheede wat juis daarom ook tot opvoedingsinhoud getransponeer word ... is byvoorbeeld leesvaardigheid, skryfvaardigheid, gesondheidsleer, rekenvaardigheid, beroepsvoorbereiding - en Godsdiensoonderrig". Hierdie lysie kan aangevul word met vakke soos natuur- en skeikunde, houtwerk, tegniese tekene, rekeningkunde, wiskunde, huisvlyt, biologie, tik en snelskrif - almal vakke wat vir die leerling materieel-ekonomies nuttig of bruikbaar sou kon wees die dag as hy die skool verlaat om toe te tree tot die arbeidsmark (kyk 4.2.2). Vandaar die refrein wat so kenmerkend van die eietydse skoolkind geword het: "Wat kan ek eendag met dié vak maak?"

Om saam te vat: Hier is slegs geraak aan die problematiek van 'n partikuliere lewensopvatting in 'n poging om enersyds te wys op die verwikkeldheid van die probleem van waardes, en andersyds om enkele breë riglyne vir volwassenheid te probeer neerstip. Vanweë die verwikkeldheid van die probleem van waardes is die saak rakende 'n volwassenheidsbeeld eweneens 'n probleem wat verwikkeld is. Die ontstrengeling van hierdie problematiese gegewene is 'n gekompliseerde saak wat later weer aan die orde gestel word (kyk 4.3; 4.5.2.2 en 4.5.2.3).

'n Saak wat egter baie dringend aandag moet geniet en derhalwe vervolgens aan die orde gestel word, is hoe die moedertaal, in die lig van hierdie besondere kursoriese uiteensetting, tot skoolvak gestruktureer kan word. Anders gestel: Die voorafgaande gedagtes behoort nou geïnterpreteer te word in terme van die taak van die skool, of nader gepresiseer, die taak van die moedertaal as skoolvak binne die breë konteks van die skoolkurrikulum. Uit 'n ander hoek: Die voorafgaande dui

daarop dat daar vanuit kultuurpolitiese oogpunt genoegsame regverdiging bestaan vir die insluiting van die moedertaal as skoolvak. Daar moet egter eers besin word oor moontlike didakties-pedagogiese regverdiging.

4.3 VORMINGSWAARDE VAN DIE MOEDERTAAL

Die aangeleentheid van vorming as taak van die skool is reeds vroeër breedvoerig bespreek (kyk 3.5.3). Daar is aangetoon dat die dualisme van inhoudgerigte vorming teenoor oordragtelike vorming opgehef is of dan ten minste verminder is deur Klafki se formulering van die begrip kategoriale vorming. Kategoriale vorming stel dit eksplisiet dat die mens om volwaardig mens te kan wees, in totaliteit by vorming betrokke is. Daar is ook aangetoon dat vorming in die didakties-pedagogiese situasie die kern, die radiks is - dit gaan om die vorming van die kind op twee vlakke, naamlik die ingryping van die volwassene in die lewe van die kind en die kind se besondere bydrae tot sy eie vorming as selfvorming (kyk 3.5.3.1; vergelyk ook Trümpelmann, 1980: 31). Vorming dui dan inderdaad enersyds op die hulpverlening van een mens aan 'n ander en aan die hand van bepaalde inhoude met die doel dat die persoon wat die vorming moet ondergaan op grond van hierdie hulp beter in staat sal wees om sy bestemming naamlik volwassenheid te bereik (Van der Stoep, 1973: 16; vergelyk ook Nel, 1962a: 153), en andersyds ook op die betrokkenheid van die kind self by sy eie vorming as synde selfvorming. Hill (1974: 190) toon aan dat vorming in die nouste verband staan met die kultuur van 'n bepaalde tydvak en 'n bepaalde gemeenskap, dit wil sê dat vorming ook verband hou met die waardes van 'n gemeenskap. Dit is in die lig van hierdie gedagtes dat nou gevra moet word wat die vormingswaarde van die moedertaal as skoolvak kan wees.

Vorming as opgaaf ook van die moderne skool, kan en mag nie losgedink word van die fundamentele oorsprongsgrond en eventuele bestaansgrond van die skool as sekondêre instelling binne die gemeenskap nie, naamlik die rasionalisering van die kind (kyk 3.5.1 en 3.5.3.2). Rasionalisering is 'n besonder omvangryke

begrip wat onder andere sake insluit soos begrip, insig, teoretiese begryping, logiese en helder denke, kritiese en onderskeidende denke, objektiwiteit, simboliese denke, formalisering, distansiëring en 'n swaar aksent op taalbeheersing as voorwaarde vir die funksionering van die woord in sy denkskeppende en ekspressiewe funksies (kyk 3.5.3.2). Dit is die primêre taak van die skool. Die skool stel hom eksplisiet en ondubbelsinnig in op die rasionalisering van die skoolkind. Verder het die skool ook die algemene vorming van die kind ten doel, met ander woorde die vorming van die kind in sy totaliteit as mens, dit wil sê die skool sluit in die opsig aan by die ouerhuis daar die skool as samelewingsinstelling ook 'n vergestaltung is van die normale samelewingshandelinge. Hierdie vormingsopgaaf is nie geformaliseer in die sin dat sosiale vorming en estetiese en etiese vorming en al die ander fasette voortdurend deur die onderrigleergebeure by die kind tuisgebring word nie, maar figureer as 'n sogenaamde "hidden curriculum" (kyk 2.3.2.3.2). Hiervan sê Kelly (1977: 4): "The 'hidden curriculum', which ... mean these things which pupils learn at school because of the way in which the work of the school is planned and organized but which are not overtly included in the planning or even in the consciousness of those responsible for the school arrangements". Vir Eggleston (1977: 15) sluit die "hidden curriculum" sulke belangrike dinge in soos "understanding alternative orientations to the 'official' knowledge of the school, how to satisfy the teacher's requirements, how to respond to the knowledge or normative content in ways that are acceptable to one's peers as well as to one's teachers".

In hoofstuk 2 is die aangeleentheid van taal geskets. Daar is aangetoon dat taal en mens 'n eenheid van wedersydse implikasie is (kyk 2.2.1). Die moedertaal as skoolvak is derhalwe in die eerste plek nie vreemd aan die mens se in-die-wêreld-wees nie, en in die tweede plek nie vreemd aan die individuele leerling se in-die-vak-wees nie. Die feit van die saak is dat die moedertaal as skoolvak nie dié moedertaal is nie, maar slegs seleksies is uit die omvangryke verskynsel

bekend as moedertaal. Die onderwyser werk met ander woorde met enkele basiese of primêre begrippe (elementare), en hy saam met die kind as lerende-in-die-wêreld moet die elementare deurstoot tot die fundamentele, dit wil sê die eie maak van die elementare deur die kind (vergelyk Klafki, 1964: 323 e.v.), sodat, soos Trümpelmann (1980: 13) dit stel "die leerlinge se verwysingsraamwerk kan uitbrei en dus ook sy vorming kan realiseer". Die blote feit dat vakinhoud geselekteer word, is reeds weer 'n waarde-aangeleentheid, want ten grondslag van elke besluit ten aansien van 'n bepaalde stuk leerinhoud lê 'n waarde-oriëntasie. Soos vroeër reeds aangetoon (kyk 4.2.1 en 4.2.2), is die insluiting van 'n vak in die skoolkurrikulum 'n waarde-aangeleentheid. Nou blyk dit dat die inhoud van 'n skoolvak eweneens 'n waarde-aangeleentheid is, of soos Kelly (1980: 13) dit stel "we cannot define education or curriculum in terms of specific subject content without, in so doing, imposing the values implicit in that content on those who are the recipients of it". Dus: Vorming is per definisie ook 'n waarde-aangeleentheid.

Daar moet nou ook hierdie een belangrike opmerking gemaak word: In die lig van die feit dat vorming 'n waarde-aangeleentheid is en ten spyte van die besondere vormingswaarde van 'n besondere skoolvak, mag die vak nie losgedink word van die besondere konteks waarbinne dit funksioneer nie. Elke gekose of verpligte skoolvak is een van 'n aantal skoolvakke wat in 'n leerling se besondere kurrikulum funksioneer, en dit is binne die spesifieke konteks dat die vormende waarde van 'n skoolvak sy besondere vergestaltung vind en beoordeel kan word. Raymont (soos aangehaal deur Maree, 1982b: 23) stel dié saak soos volg: "It is easy enough to make out a case for the inclusion in a curriculum of almost anything that is not immoral. ...Aimed the welter of confused proposals, we must try to keep steadily in view the real and fundamental issue - how to fill the short and precious years of school life so that they may on the whole form the most effective preparation for the varied activities of adult life".

Dit beteken dus dat die waarde van die vak nie sonder meer in die vak self geleë is nie, maar dat dit geleë is in die breë verbande waarbinne dit funksioneer. Meer nog: Die vakinhoud per se is nie vormend nie. Dit is eers wanneer die inhoud deur die onderwyser vir die kind ontsluit word, en die kind homself vir die reeds ontslote inhoud ontsluit en hy dit syne maak, dit wil sê as van die elementare na die fundamentele deurgestoot word, dat daar van vorming sprake kan wees, en hierdie deurstoot na die fundamentele hang af van die keuse van die elementare (dit wil sê die inhoud) en die wyse van ontsluiting van die gekose elementare (vergelyk in die verband Nel, 1956: 53; Trümpelmann, 1980: 13). Die leerling se toetrede tot die werklikheid, dit wil sê sy persoonlike aandeel in sy vorming via bepaalde leerinhoud, sal medebepaal word deur sy eie belangstellings en sy bestaande greep op die werklikheid. Eweneens is dit nie alleen die onderwyser se ontsluiting nie, maar ook sy persoonlike instelling teenoor die vak wat medebepalend is ten aansien van die verwerkliking van die vormingsmoontlikhede van die inhoud. Kelly (1980: 14) stel laasgenoemde saak duidelik as hy sê: "Any area of human experience can be a vehicle for education if it is handled and developed in the light of a clear concept of what education entails. Conversely, it is equally true that the study of any area of human experience and activity can be counter-productive to education if it is not so handled".

Alvorens die bespreking verder gevoer kan word, die volgende kort samevatting: Die vormingswaarde van 'n skoolvak word medebepaal deur 'n reeks faktore. Eerstens is daar die belangstelling en vermoë van die kind, met ander woorde die volgende vrae behoort gevra te word: Is die verwysingsraam van die kind van so 'n aard dat hy sal opgaan in die vak? Het die kind 'n genoegsame aanleg vir die vak? In die tweede plek dien verwys te word na die betrokkenheid van sowel die onderwyser as die leerling by die onderrigleergebeure. Die vraag is dus of die inhoud so ontsluit word dat dit sinvol vir die kind is in die sin dat hy dit sinvol beleef en daarmee wil omgaan. 'n Derde faktor wat die vormende waarde van 'n skool-

vak beïnvloed, is die inhoud. Die inhoud moet in diens staan van die verwesenliking van die taak van die skool, naamlik enersyds intellektuele vorming en andersyds die algemene vorming van die kind.

Maree (1982b: 13) stel dit dat daar 'n groot verskeidenheid waarde-oriëntasies is wat die kurrikulumontwerp ten grondslag kan lê, wat met ander woorde 'n invloed op die uiteindelijke vorming kan uitoefen. Van hierdie waarde-oriëntasies is byvoorbeeld 'n politieke oriëntasie, 'n godsdienstige oriëntasie, 'n sosiale oriëntasie en 'n beroepsoriëntasie. In die lig van wat vroeër reeds bespreek is ten aansien van die taak van die skool, naamlik vorming en in besonder kategoriale vorming (kyk 3.5.3.1), spreek dit vanself dat 'n oriëntasie soos een van die bogenoemdes nie kategoriaal vormend van aard kan wees nie omdat dit bloot op 'n faset van die mens as totaliteit-in-funksie fikseer. In terme van hierdie studie kan dus beweer word dat 'n vakkurrikulum wat byvoorbeeld 'n godsdienstige oriëntasie ten grondslag het, die lewensruimte as lewenshorisonne van die kind vereng. King & Brownell (1966: 18 e.v.; vergelyk ook 4.5.2.2.2) bepleit, in lyn met die primêre taak van die skool, 'n intellektuele oriëntasie, omdat optimale en onbevange rasionalisering van die kind juis byvoorbeeld sy politieke, religieuse, sosiale en beroepslewe in 'n besondere mate sal verruim en verdiep. Sou die vraag na hoedanig die kind in die toekoms moet wees hier aan die orde gestel word, sou die antwoord kan wees dat hy as volwassene sy plek in 'n partikuliere polities-religieus-beroepsmatig-sosiaal-ekonomies-esteties-eties-deurweefde georiënteerde gemeenskapslewe sal moet kan volstaan. Dit is dan juis wat die skool en by implikasie die moedertaal as skoolvak binne die breë kurrikulum hom ten doel stel, en hy doen dit primêr deur die rasionalisering van die kind tot menswaardige redelikheid (Maree, 1982b: 16).

Die vraag is nou in hoe 'n mate die moedertaal as skoolvak hom daartoe leen dat hy inpas in die vormingsopgaaf wat so fundamenteel deel van die skool is. In 'n poging om hierdie saak

toe te lig, moet enkele opmerkings gemaak word. Marais (1975: 10 e.v.) stel dit dat taalonderrig en in besonder moedertaalonderrig die belangrikste enkele faktor is wat 'n ingrypende uitwerking op die rasionalisering (intellektualisering) van die mens het. Hy ondersteun sy stelling met 'n paar voorbeelde:

- a. In 1921 het Burt die volgende korrelasies tussen intelligensie en aspekte van skoolvakke by leerlinge in primêre skole aangetoon:

Intelligensie en opstelskryf	0,63
Intelligensie en lees	0,56
Intelligensie en rekenkundeprobleme	0,55
Intelligensie en tekenvermoë	0,15

Dit blyk dus dat, sonder om oorsaaklike verbande te wil voorgee, daar 'n besondere verband bestaan tussen intelligensie en opstelskryf en lees. Die intelligente kind behoort dus beter te kan formuleer en lees as die minder intelligente kind, en derhalwe behoort die onderwyser dan in terme van hierdie sake te kan differensieer.

- b. Bond het 'n soortgelyke projek met hoërskoolkinders onderneem en hy vind die volgende korrelasies:

Intelligensie en leeswoordskat	0,79
Intelligensie en leesbegrip	0,73
Intelligensie en meetkunde	0,48
Intelligensie en spelling	0,46

By die interpretasie van hierdie gegewens is dit eweneens 'n gevaar om oorsaaklike verbande te probeer lê, maar dit is tog duidelik dat die verhoging van die kind se leeswoordskat en leesbegrip positiewe invloed op sy vermoë tot rasionalisering kan uitoefen.

- c. In Rusland het Luria en Yudovich 'n identiese tweeling van 5 jaar oud raakgeloop. Die kinders se taalontwikkeling was gelyk aan die van normale $2\frac{1}{2}$ -jariges. Albei kinders is in 'n kleuterskool geplaas, en die swakste van die twee het intensiewe taalonderrig ontvang.

Na 10 maande in die kleuterskool het albei die kinders goeie vordering gemaak, en die swakste het sodanig op die taalonderrig gereageer, dat hy die sterker een kon inhaal en verbysteek. Dit dui dus daarop dat 'n intensiewe taalonderrigprogram 'n bydrae kan lewer tot die intellektualisering van die kind, want die swaartepunt van die kognitiewe ontwikkeling is die taalbeheer van die kind. "Taal is sowel vir dink- en leerprosesse as vir kommunikasie van besondere betekenis" (Transvaalse Onderwysdepartement, 1979a: 3).

- d. In opdrag van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad stel Steyn ondersoek in na die voorspellingswaarde van matriekuitslae vir sukses in universiteitstudie. Die belangrikste bevinding is dat die prestasie in die hooftaal in matriek die hoogste korrelasie toon met sukses in universiteitstudies.

Nel (1962b: 206) verwys na navorsing deur Cronjé wat daarop dui dat daar 'n nou verband tussen taalbeheersing en rekenprobleme bestaan. Volgens Van der Walt (1976: 9) is druipling in rekenkunde veelal die gevolg van swak ontkoding van die taalkode waarin die probleem gestel word, en Marland (1978: 3) stel dit dat "difficulties with language hamper understanding and growth in most areas of learning".

Nel (1956: 53) verwys na die werk van Du Plooy wat begripsvermoë deur middel van stilleestoetse ontleed het. Die resultaat van Du Plooy se navorsing was dat daar gevarieerde en gedifferensieerde metodes van stilleesonderwys toegepas kan word waardeur die denke so geprikkel kan word dat die begripsvormingsproses op die hoogste vlak kan plaasvind. Dit kan alleen deur die taal, en in die primêre skool waar hierdie navorsing uitgevoer is, deur die moedertaal gedoen word. Derhalwe kan beweer word dat die onderrig van die moedertaal 'n besondere bydrae tot denk- en begripsvorming kan lewer.

X
Kohnstamm (soos aangehaal deur Nel, 1956: 58) wys op die abstraklogiese element in 'n taal, en onderstreep dat deur die onderrig

van die moedertaal 'n besondere bydrae gelewer kan word tot die vorming van die kind, en spesifiek die vorming van die abstraklogiese denkvermoë van die kind. Nel (1956: 59) wys self op die feit dat 'n taal veral deur die taalstrukture (taalkunde) die konstruktief-teoretiese denke (soos dit veral ook in Wiskunde figureer) van die leerling kan beïnvloed, dit wil sê deur die taalkunde en dan ook alleen as die ontsluiting suiwer is, kan abstrak-verbale kognitiewe denkskemas tot stand gebring word. Daar dien ook gewys te word op die feit dat, met verwysing na taalreëls en meer in besonder spelreëls, die gestruktureerdheid van die taal, dit wil sê die herkenning van 'n spesifieke geval as horende onder 'n algemene reël, die vormingswaarde van die logiese imperatief onderstreep (vergelyk ook Maree, 1982b: 45).

Reid (1982: 22 e.v.) beredeneer die waarde van die letterkunde as synde meervoudig. Dit is eerstens rasionaliserend in die sin dat dit kan bydra tot die vermoë om te onderskei, dat dit kan bydra tot die ontwikkeling van die vermoë om met begrip na homself en na ander te kyk, dat die kind se vermoë tot verbandlegging en gedagteordening gevorm kan word (vergelyk ook Schlessinger, 1982: 44); in die sin dat dit die weg kan open vir sinvolle bespreking, 'n bespreking gebaseer op 'n krities-beoordelende kyk na 'n kunswerk met dien verstande dat leerlinge "make a serious attempt to justify their opinion" (Passmore in Reid, 1982: 30), - want kritiese denke is as waarde tog bestrewingswaardig, trouens die mens is telkens voor die eis om eerlik en krities te wees teenoor die werklikheid wat hom omring, en die letterkunde wat, by herhaling, reg onderrig word, leen hom daartoe, (kyk 4.5.2.2.3.7).

Tweedens, in die woorde van Pereira (soos aangehaal deur Reid, 1982: 31): "Because it explores, questions, suggests but seldom if ever instructs or preaches, its effect is profoundly formative and moral". Die probleem van "reg" en "verkeerd" is uiteraard 'n redelike moeilike saak, en die letterkunde is 'n bekyking van die werklikheid, 'n beskildering van die lewe soos die lewe is, 'n veel-perspektiewiese beskouing van die

werklikheid wat die mens in die normale omgang vanweë sy onbetrokkenheid, vanweë sy bevooroordeeldheid, nie in staat is om te doen nie. Selde, indien ooit, sê die letterkunde reg uit wat is "reg" en wat is "verkeerd", maar in elke gemeenskap en vir elke tydperk in die lewe van gemeenskappe is daar tog geldende norme aan die hand waarvan die leser, die kind in die skool, kan beoordeel of dit wat hy lees "reg" of "verkeerd" is, dit wil sê of die gebeure toelaatbaar in die moderne samelewing is, met ander woorde of die gemeenskap eerlik is aan sy besondere waardes en norme. Die letterkunde wil dus die waardes en norme van die gemeenskap voortdurend onder 'n vergrootglas hou, en ook die skoolkind wat volwassene van die toekoms is moet deel hê aan hierdie gebeure en moet derhalwe daartoe gevorm word, en kan daartoe gevorm word deur onder andere die moedertaalletterkunde. Reid (1982: 31) stel dit dat: "Accepted values and customs must be understood and questioned to determine their continued validity" (vergeelyk in die verband ook Schlessinger, 1982: 43/44).

Derdens dra die letterkunde aldus Reid (1982) ook by tot die vorming van die mens as kultuurwese. Uiteraard is in alle onderwys leerinhoud aan die orde, en waar die inhoud van 'n letterkundige werk ook leerinhoud is, is dit dan ook kultuurinhoud omdat die struktuur van die kultuurwerklikheid deur die verskillende vakdissiplines as skoolvakke blootgelê word. Om aan die mens die inhoud van sy kultuurwêreld te onderrig sodat hy hierdie inhoud syne kan maak, is "om hom tot mens van sy wêreld en dus ook tot mens vir sy wêreld op te voed" (Maree, 1982b: 32; vergeelyk ook Reid, 1982: 34/35). In aansluiting hierby moet baie kategorieë gestel word dat die moedertaal nie alleen 'n produk van die kultuur is nie, maar ook die medium is waardeur kultuur geskep word. Dus: Die vormende waarde van die moedertaal as skoolvak lê op vele terreine, waaronder die opskerpings van die gebruik van 'n kultuurproduk en die hantering van 'n kultuurinstrument nie die minste is nie.

Boue alles hou die moedertaal as skoolvak in besonder 'n uit-

drukkingsvormende waarde in. Die moedertaal per se is normaalweg bloot 'n kommunikasiemiddel, met ander woorde die moedertaal fungeer as medium waarmee persone hulle gedagtes oor sake aan mekaar kan oordra. Dit is egter 'n onomwonde feit dat die onderwys trag om deur vorming die niveau van taalbeheersing te verhoog, met ander woorde die huidige beheersing van die taal moet getransendeer word (kyk 3.5.3.1 en 3.5.3.9). Sou taal beskou word as die bedding waarin die denke vloei (kyk 2.2.8), impliseer 'n verhoogde taalbeheersing, dit wil sê taalontwikkeling, 'n ontwikkeling in die denke. Dit beteken dat om 'n boodskap vanuit taalsimbole dus sinvol te interpreteer, is eerstens nodig dat die korrekte betekenis aan die besondere klanksisteem geheg sal word, of dat die korrekte dekodering daarvan gemaak sal word (Lancaster, 1970: 12). Van der Stoep & Louw (1978: 158 e.v.) wys ook op die noue samehang tussen taal, denke en leer. Die mens moet hom distansieer van dit waaroor hy praat, met ander woorde daar is 'n besliste afstand tussen die mens en die dinge waarmee hy hom besig hou. Hy spits hom met sy denke toe op 'n bepaalde onderwerp en gee deur middel van sy taal uiting aan sy gedagtes, aan sy denke oor die objek. Hierdie distansiëring of objektivering openbaar drie aspekte, te wete isolering (afkamping, waarsonder fiksering onmoontlik blyk te wees), identifisering (dit wil sê die aard of karakter van die ding word vasgelê sodat hy by 'n volgende keer meer begrypbaar is) en benoeming (dus sin- of betekenisstoekenning aan die ding deur 'n bepaalde simbool). In die moedertaal speel hierdie gebeure ook 'n belangrike rol, want ook deur die moedertaal as skoolvak word die kind se ken-wêreld as uiteindelijke ken-wêreld verbreed, is die kind as ontsluitende steeds besig om dieper in die vir hom onbekende en pas ontslote werklikheid in te beweeg. Hy word derhalwe steeds voor die imperatief van objektivering en steeds meerdere objektivering gestel. Daar word dus 'n steeds groter eis aan sy vermoë tot rasionalisering gestel en hy as moedertaal-in-al-sy-vertakkinge lerende wese kan nie die dwingendheid van die logiese imperatief, die oorwegend kognitiewe stellingname, die eksaktheidseis, die dwang tot noukeurige analise en sintese en

algemeen geldige kognitiewe diskriminasie vryspring nie.

Die besondere vormingswaarde van die moedertaal wat sinvol onderrig word kan nie ontken word nie, veral omdat die nuttigheidswaarde in terme van instrumentele waarde van die moedertaal hierdeur belig word - "instrumenteel deurdat dit die kind in staat stel tot handelinge waardeur ander waardes verwerklik kan word" (Maree, 1982b: 47).

Die voorafgaande enkele gedagtes was 'n poging om die vormende waarde van die moedertaal te probeer ontbloot. Die vormingswaarde hang grootliks af van die waardes wat die strukturering van die dissipline tot skoolvak onderlê, met ander woorde ook die vormingswaarde van die skoolvak kan gemanipuleer word om 'n bepaalde doel te bereik. Wat egter nie uit die oog verloor mag word nie, is dat die sinvolheid van die moedertaal as skoolvak primêr fundeer in wetenskaplik-verantwoorde en derhalwe sinvolle kurrikulering. 'n Verdere belangrike saak wat nie uit die oog verloor mag word nie, is die feit dat ook die moedertaal as komponent van 'n skoolkurrikulum fungeer, en nie as 'n losstaande entiteit nie.

4.4 DIE KURRIKULUM VAN DIE SKOOL

4.4.1 Inleiding

Wanneer die problematiek rakende die moedertaal as skoolvak bespreek moet word, dit wil sê wanneer grondvoorwaardes vir die konstituering van die moedertaal tot skoolvak aan die orde gestel word, kan dit nie anders as om onmiddellik die hele aangeleentheid van kurrikulering ook te berde te bring nie. Die verskillende sillabusse van die moedertaal as skoolvak is as vergestaltung van die vakkurrikulum tog die gedokumenteerde doelstellings en die inhoudsraamwerk. Die vakkurrikulum is dus die voorwaarde vir sillabusse, en die vakkurrikulum vorm deel van die totale skoolkurrikulum. Dat daar geen twyfel bestaan dat die skoolkurrikulum op wetenskaplik-verantwoorde wyse tot stand behoort te kom nie, sal verderaan duidelik uitgewys word (kyk 4.4.2 en 4.4.3 en ook

1.3.2). Dit blyk dus dat om die daarstel van grondvoorwaardes vir die konstituering van die moedertaal tot skoolvak enigsins op wetenskaplike wyse te wil bereik, die vertrekpunt die kurrikulum is. Anders gestel: Sonder wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering kan daar nie wetenskaplik-verantwoorde parameters gestel word waarbinne die daarstel van 'n vakkurrikulum sig kan voltrek nie.

Die voorafgaande gedagtes impliseer dus dat om die moedertaal soos hy is tot skoolvak te konstitueer 'n wetenskaplike begronding van die moedertaal binne die konteks van die skool met sy meervoudige doelstellings vereis. Die moedertaal is uiteindelik deel van die totale kurrikulum, en derhalwe moet die moedertaal ook gesien word teen die agtergrond van die skoolkurrikulum en die taak van die skool, want, soos vervolgens aangetoon sal word, die kurrikulum is die weg waarlangs die opvoedingsdoelstellings van die gemeenskap in die skool gerealiseer wil en gerealiseer moet word.

4.4.2 Die kurrikulum

Mentz (1977: 51) vra: "Wat moet die kind leer sodat hy in die huidige en steeds veranderende wêreld sy voete kan vind, toenemend sinvol kan deelneem en met verantwoordelikheid sy plek as beroepsbeoefenaar sal kan inneem?" Hy kon inderdaad ook bygevoeg het: Wat moet die kind leer sodat hy as volwaardige volwassene sy plek in die gemeenskap kan inneem? Dit kan nie ontken word nie dat die skool as skepping van die mens hom dit ten doel stel om, saam met die ouers en ander instellings wat ook betrokke is by die opvoeding van die kind, die totale opvoedingsdoelstelling te verwesenlik (kyk 3.4). Juis omdat daar geen enkele geïntegreerde vak of weg ontwerp kan word om hierdie doel te bereik nie, is die skool genoodsaak om 'n velerlei vakke as snitte uit die lewenswerklikheid aan te bied (vergeelyk Maree, 1982b: 60). Die somtotaal van hierdie vakke kan as die kurrikulum beskou word.

Vanuit 'n ander gesigshoek enkele verdere gedagtes oor die kurrikulum. Vir Krüger (s.j.: 12) is 'n kurrikulum die vol-

wasse opvoeder se antwoord op die kind se vraag na die lewe en die sin van dinge. Hill (1974: 20/21) tipeer 'n kurrikulum as 'n "wetenskaplik-verantwoordbare opgestelde dokument wat geselekteerde, geordende en geëvalueerde inhoude asook sodanige didaktiese oorwegings insluit wat instrumenteel is tot die verwerkliking van die daarin gestelde doelstellings in die skoolse didakties-pedagogiese situasie".

Coetzee (1977: 54) beskou 'n kurrikulum as 'n "witskrif" of "kaart en kompas" wat tot die skool se beskikking gestel word waardeur die skool die kultuurgoodere van 'n volk of volkere aan die kinders oordra.

'n Nadere presisering is die beskouing van Krüger (1980: 19) dat 'n kurrikulum geselekteerde en geordende onderriginhoude is wat 'n program vir die onderrig daarstel waarin daar 'n funksionele samehang tussen situasie-analise, doelstellings, beplande leerervaring, aktualiseringsgeleenthede en evaluering aan te wys is. "By implikasie", sê Maree (1982b: 13), "is dit dus die bewuste institusionele ontwerp van 'n sistematiese 'baan' of 'weg' waarlangs die opvoedingsdoelstellings verweselik moet word en die toekoms van die leerlinge dus verwerklik moet word" (vergelyk ook Muller 1978: 1 se verwysing na Langeveld; Maree, 1970: 228).

'n Kurrikulum kan dus op bykans geen ander manier beskou word nie as sou dit die totaal wees van alle moontlike leerinhoud waarmee die kind in die bestek van sy skoolloopbaan te doen sal kry. Anders gestel: Die kurrikulum is die totaal van gereduseerde werklikheid wat in die vorm van skoolvakke deur middel van 'n ontsluitende onderwyser tot die beskikking van 'n lerende kind as synde op-weg-wees-na-volwassenheid gestel sal word. Andermaal die beklemtoning van twee baie belangrike sake: Eerstens is 'n bepaalde vakkurrikulum en sy aktualiseringswyses nie los te dink van die breë kurrikulum van elke skoolkind nie - met ander woorde 'n skoolvak, in dié geval die moedertaal, moet telkens gesien word as deel van die totaal van skoolvakke wat op die lewensweg van die kind verskyn.

Tweedens mag die belangrike saak rakende die kind se aandeel aan die didakties-pedagogiese situasie nie weggedink of selfs momenteel "vergeet" word nie. In terme van kategoriale vorming mag die kind as mede konstituent van die didakties-pedagogiese situasie nie geïgnoreer word nie. Hierdie twee genoemde sake onderstreep die verantwoordelikheid van die kurrikuleerders, want 'n kurrikulum deur volwassenes vir volwassenes is in terme van die skool en sy taak en doelstellings bykans onaanvaarbaar en ontoelaatbaar. Die voorafgaande impliseer dat die kind in sy besondere wordingstand telkens as die uitgangspunt geneem moet word met die beeld van volwassenheid waarheen hy op pad is steeds as die belangrikste rigshoër. Die individuele kind se vermoëns moet ook altyd in ag geneem word, en juis hier lê teenswoordig een van die grootste kurrikuleringsprobleme.

Wanneer in 'n studie soos hierdie stilgestaan word by 'n faset van 'n vakkurrikulum in 'n poging om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die onderwys in die breë en vakonderwys in die besonder, is die mees basiese vraag dié na die wyse waarop die kurrikulum ontwerp word, want hierdie ontwerpwyse bepaal dan ook die geldigheid al dan nie van die verskillende skoolvakke as eksponente van die kurrikulum. Anders gestel: 'n Onwetenskaplik beredeneerde kurrikulum kan ongefundeerde sillabusse en waarskynlik ook 'n doellose klaskamerpraktyk tot gevolg hê. Nog anders gestel: Die besonder snelle en immer spiralerende en wyer uitkringende ontwikkelinge op alle terreine van die samelewing maak dit essensieel dat voortdurend op wetenskaplike wyse beplan word wat die totaal van skool as ontmoetingsgebeure tussen onderwyser en leerling vanuit verskillende sosio-ekonomiese milieus behels. Daar mag op geen lukrake wyse geselekteer, georden en geëvalueer (Mentz, 1977: 51) word nie, want dit sou nóg die kind nóg die samelewing tot diens wees.

4.4.3 Die wetenskaplike karakter van die kurrikulum

In die voorafgaande gedeelte word onder andere na die kurrikulum as 'n "dokument" verwys. Die implikasie hiervan is

dat die kurrikulum uiteraard dui op 'n voorskriftelikheid, as "witskrif" en "kaart en kompas". So 'n simplistiese siening sou te verengend wees ten aansien van didaskein, want 'n gedokumenteerde kurrikulum as "witskrif" herinner te veel aan 'n sillabus. Die kurrikulum is veel meer: Dit is, soos vroeër reeds opgemerk, die bewuste institusionele ontwerp van 'n "baan" of "weg" (kyk 4.4.2). Utz & Leonard (soos aangehaal deur Me rkotter, 1977: 14) tipeer 'n kurrikulum soos volg: "Curriculum in its broadest definition is everything that takes place in the classroom between student and teacher", en vir Kelly (1977: 19) is 'n kurrikulum dit "which ... embraces all the planned activities of the school" (vergelyk ook Van Zyl, 1972: 29), terwyl Botha (1975: 130/131) dit stel dat "Hierdie geobjektiveerde 'kursus' of baan waarop die kind nou geplaas word wat spesifiek op gedifferensieerde wyse voorsiening maak vir die opvoeding van elke kind afsonderlik en gesamentlik", die kurrikulum is wat, aldus Botha (1975: 131), impliseer dat "die kurrikulum 'n gedifferensieerde opvoedingsprogram (is) aan die hand waarvan die kind homself as eksistensiële wese en sy eie lewe as menselewe moet aanvaar". Vir Wheeler (1976: 11) is die kurrikulum "The planned experiences offered to the learner under the guidance of the school", waar dit gaan om die "deliberate, systematic, planned attempts to change behaviour".

Bovermelde gedagtes ten aansien van die kurrikulum ontbloom 'n problematiese opgaaf vir kurrikuleerders, want dit gaan nie nou bloot om die formuleer van 'n paar doelstellings en die selekteer van leerinhoud en die evaluering van die inhoud nie, maar dit gaan om die bestryking van die totale veld van menslike aktiwiteite vir sover dit verband hou met didaskein.

Om 'n kurrikulum tot vergestating te laat kom vereis 'n besondere handeling, en by hierdie handeling as kurrikuleringshandeling staan of val die kurrikulum en al sy uitspruitsels. Die kernwoord is derhalwe kurrikulering. Kurrikulering kan sowel wetenskaplik as onwetenskaplik geskied - met die risiko dat onwetenskaplike kurrikulering 'n onwetenskaplike kurrikulum kan daarstel wat tot verkeerd-gerigte, nuttelose of tydverkwis-

tende klaskamerpraktyk aanleiding kan gee (kyk 1.1 en 1.3). Dit is dus 'n logiese imperatief dat kurrikulering volgens 'n bepaalde wetenskaplike model behoort te geskied. Hierdie model sluit 'n aantal kurrikuleringsbeginsels in wat eerbiedig moet word, en die beginsels wat in die literatuur en die praktyk in die Westerse wêreld geïdentifiseer is, is:

situasie-analise; doelstellings; leerervarings;
leerinhoud; leergeleentheid; evaluering (vergelyk
veral Krüger, 1980: 33/34).

Hierdie ses beginsels dien as rigsgnoer vir wetenskaplike kurrikulering, want die uitskakeling van een van die beginsels sal nie werklik verantwoorde kurrikulering of 'n verantwoorde kurrikulum tot gevolg hê nie. Dit beteken onder andere dat die verantwoordbare daarstelling van geskikte leerinhoud wat deur onderrig aan die kind ontsluit word in 'n poging om 'n bydrae tot sy vorming te lewer en daardeur hulp te verleen aan die nog-nie-volwassene, in die wiewe gery kan word. Die beginsels word derhalwe gesien as 'n siklus, as 'n kontinuum of 'n deurlopende program vir en van die onderrigleergebeure. Voorafgaande impliseer enersyds 'n siklus in die sin dat die een voorwaarde is vir die ander, en dat die een voortvloei uit die ander, dat byvoorbeeld situasie-analise uitmond in doelstellings wat uitmond in seleksie van leerinhoud, en andersyds dat kurrikulering vir nou nie kurrikulering vir altyd is nie en dat telkens op wetenskaplik-verantwoorde wyse aandag gegee moet word aan herkurrikulering as poging om ook ten aansien van die onderwysleergebeure steeds by die snelle ontwikkelinge by te bly. Daar moet dus van voor af vanuit verantwoorde situasie-analise na byvoorbeeld die doelstellings en die leerinhoud gekyk word. Dan eers is kurrikulering ter wille van 'n kurrikulum wetenskaplik.

4.5 DIE MOEDERTAAL AS SKOOLVAK AS KOMPONENT VAN DIE KURRIKULUM

4.5.1 Inleiding

In hoofstuk een is gewys op die belewing van Afrikaans (moe-

dertaal) as skoolvak. Daar is aangetoon dat sowel die privaatsektor as die onderwyser en die leerling nie tevrede is met die huidige stand van die onderrig van die moedertaal nie - die privaatsektor omdat skoolverlaters "swak" taalgebruikers is; die onderwysers omdat hulle nie weet wat en hoe om te onderrig nie omdat hulle onder andere nie weet wat hulle moet bereik nie en ook omdat hulle oorlaai word met werk; die leerlinge omdat hulle verplig word om ten spyte van 'n gebrek aan belangstelling die vak aan te bied en omdat die baie herhaling van inhoud verveling in die hand werk (kyk 1.1 en 1.2). Die kritiese vraag is of daar enigsins iets gedoen kan word om bovermelde probleme uit te skakel of minstens te verlig.

Om 'n antwoord op hierdie vraag te kan gee, vereis 'n totale herbedinking van die onderrig van die moedertaal. Daar moet dus van meet af aan gekyk word na die moedertaal as skoolvak. Aan die ander kant sal die antwoord wat hier ge- waag kan word slegs 'n klein beligting van die probleem wees, aangesien enersyds aller antwoorde ten aansien van die onderhawige problematiek onsêbaar is vanweë die omvangrykheid van die moedertaal as sodanig en derhalwe as skoolvak en die snelle veranderinge wat nie alleen kenmerkend van die samelewing is nie maar ook van die taal, en andersyds omdat die bestek van 'n studie soos hierdie uiteraard beperk is.

Wat vervolgens aan die orde gestel gaan word, is slegs parameters ten aansien van 'n vakkurrikulum vir Afrikaans as moedertaal, waar, volgens Bekker (1979: 30) 'n vakkurrikulum, met 'n sillabus as kern verwys na die inhoud wat uiteindelik in die vak aan die orde sal wees. Dit beteken dan dat hierdie parameters uiteraard ook riglyne sal wees vir die totaal van sillabusse wat deur onderwysers as rigsnoer in die praktyk gebruik gaan word. In hierdie studie sal vervolgens slegs op die problematiek van situasie-analise en die stel van doelstellings en doelwitte gewys word. Uiteraard sal daar ook rekening gehou moet word met die moedertaal as skoolvak as komponent van 'n skoolkurrikulum, want die moedertaal as

skoolvak kan nie onafhanklik van die breë skoolkurrikulum tot skoolvak gestruktureer word nie. Bovermelde bespreking ten aansien van situasie-analise en doelstellings en doelwitte sal primêr teen die agtergrond van die skoolkurrikulum gevoer word sodat die verabsoluttering van 'n vakkurrikulum nie aan die orde is nie. Inteendeel - dit gaan om die strukturering van 'n verskynsel in die leefwêreld van die mens as 'n werklikheidseenheid tot 'n skoolvak wat deel uitmaak van die skoolkurrikulum as "weg" of "baan" na volwassenheid.

4.5.2 Situasië-analise

4.5.2.1 Inleiding

Die vraag wat na vore dring, is die volgende: Waarom 'n situasie-analise? Wheeler (1976: 13) antwoord dat dit noodsaaklik is vanweë die feit dat veranderinge in samelewings so snel geskied dat die skool as aangeleentheid van didaskein in sy deurgee van waardes kontak met die opgroeiende geslag kan verloor. Dit skyn dus asof die skool by die kind moet aanpas, dit wil sê dit lyk asof die skool moet konformeer. Dit is egter nie so nie, want die skool as skepping van die gemeenskap moet steeds die geldende waardes van en vir die gemeenskap tot die beskikking van die kind stel. Dit beteken egter dat die onderwysowerhede voortdurend die vinger op die pols van die gemeenskap moet hou sodat hy kan bepaal wat vir 'n bepaalde tydperk geldend is.

Situasie-analise is ook as eerste beginsel van die kurrikuleringsgebeure 'n voorwaarde vir wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering, want deur middel van 'n situasie-analise kan bepaal word welke die geldende waardes in 'n gemeenskap gedurende 'n bepaalde tydperk is. Krüger (1980: 51) stel dit dat situasie-analise baie belangrik is omdat daar 'n hele reeks determinante is wat sowel die samestelling van die kurrikulum as die gang van didaskein beduidend kan beïnvloed. Hierdie determinante moet bepaal word en hulle effek moet voortdurend geëvalueer word.

Situasie-analise behels die geheeloorsig oor die terrein wat gedek wil word in 'n bepaalde onderrigsekwens en die voortvloeiende doelstelling met die onderrig, met ander woorde dit impliseer 'n analise van sowel die huidige as die te bereikte situasie, en dit sluit volgens Krüger (1980: 35) die verantwoording in ten aansien van die vrae wat? aan wie? hoekom? wanneer?, hoe? Die voorafgaande impliseer dus dat om effektief te kan kurrikuleer daar gevra moet word watter behoeftes daar in die samelewing bestaan, aangesien die kurrikulum 'n direkte behoefte in die samelewing vervul (Krüger, 1980: 35), met ander woorde die vertrekpunt van die kurrikulumontwerp behoort dus haarfyn geanaliseer te word.

Daar is reeds by implikasie begin met die situasie-analise, daar die voorafarbeid tot nou toe in der waarheid 'n ontbloeting was van enkele sake wat sentraal staan ten aansien van die moedertaal as skoolvak. Die ontleding van die verskynsel taal in hoofstuk 2 en die beskrywing van die skool en die taak van die skool in hoofstuk 3 en die bespreking van waardes in die voorafgaande gedeeltes, is essensiële denkarbeid in terme van die onderhawige problematiek. Dit is dus onafwendbaar dat in die bestek van die volgende paar bladsye waarin enkele sentrale gedagtes ten aansien van 'n situasie-analise uitgespreek sal word, daar herhaling mag voorkom by wyse van onder andere 'n herinnerings-flits of 'n verwysing. Dat die doel dié middele heilig spreek vanself, want uiteindelik sentreer hierdie studie rondom 'n wetenskaplik-verantwoorde struktuering van die moedertaal tot skoolvak.

Krüger (s.j.: 17 e.v.) stel dit dat daar 'n hele reeks faktore is wat ingesluit moet word wanneer 'n situasie-analise aan die orde is, en hierdie faktore moet sorgvuldig ontleed word (dit wil sê wetenskaplik ontleed word) omdat hulle as vervlegte eenheid wat mekaar impliseer 'n besondere invloed op die kurrikulum uitoefen. Benadé (1979: 52) voer sy betoog aan die hand van 7 faktore wat in 1979 deur Krüger geformuleer is, te wete waarde-analise, behoeftes van die samelewing, eise van die samelewing, eise van die persoon, didaktiese eise,

ekonomiese oorwegings en toekomseise. Krüger (1980: 35 e.v.) het dit egter aangevul met twee verdere faktore, te wete die ontginning van die dissiplines en die beginsituasie.

Daar kan nie fout gevind word met Krüger se uiteensetting nie. Trouens, daar kan net waardering wees vir die besondere baanbrekerswerk wat gedoen is. Skrywer is egter van mening dat hierdie uiteensetting nie die situasie-analisen aansien van die moedertaal as skoolvak pas nie, aangesien dit te simplisties is - die kurrikulum as skepping van die mens is tog net so in-die-wêreld soos die mens self, en net soos die mens deur die totaal van die hom-omringende lewenswerklikhede beïnvloed kan word, net so kan die kurrikulum ook beïnvloed word. Dit is dus voor-die-hand-liggend dat die lewenswerklikheid nie gereduseer kan word tot 9 universele faktore of aspekte wat elk in 'n besondere sin 'n invloed op die kurrikulum kan uitoefen nie. Daar sal derhalwe oorgegaan word tot 'n situasie-analise aan die hand van 'n 8-tal geïdentifiseerde faktore wat ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak besonder geldig blyk te wees.

4.5.2.2 Waardes

4.5.2.2.1 Inleiding

Daar is vroeër reeds gewys op die feit dat samelewingswaardes 'n besondere invloed op nie alleen welke vakke in die skool figureer nie, maar ook welke inhoud in die skoolvakke aan die orde moet wees, uitoefen. Dit blyk dus dat die saak rakende waardes primêr staan in die onderhawige problematiek, wat impliseer dat alle sake wat verderaan aan die orde gestel gaan word verband hou met waardes. Trouens: Taalgebruik manifesteer in waardes; die volwassenheidsbeeld is 'n waarde-aangeleentheid; die skool en die skoolse taak berus op waardes; die inhoud van skoolvakke is waardegebonden.

'n Saak wat onder andere aan die orde gestel moet word, is die verskynsel dat samelewingswaardes in die kurrikulum ingebou

word. Beauchamp (1981: 91) stel dit dat "for an important social institution like the school not to transmit and generate values is incredible. Individuals acquire certain values by a general process of enculturation; they acquire others didactically. The process of schooling employs both approaches". Krüger (1980: 35) regverdig hierdie handeling en hy sê: "dit is slegs deur outentieke waarde-erkenning en waarde-toeëiening dat die leerder tot volwassenheid kom", en Benadé (1979: 53) stel dit soos volg: "In die opvoedingsverloop waarin die skool sekerlik 'n groot aandeel het, gaan dit wesenlik om die wek van 'n sin vir waardes en om toene-mende bekwaammaakwording om uitdrukking te gee aan geldinge wat as sinvol in die menslike bestaanswyse aanvaar word".

Die kritieke vraag is nou watter waardes in die kurrikulum opgeneem moet word sodat dit aan elke skoolgaande kind vir moontlike aanvaarding en aktualisering beskikbaar gestel kan word, want dit is haas onmoontlik om alle waardes in die kurrikulum in te sluit. 'n Verdere vraag: Watter waardes kan effektief deur middel van die moedertaal as skoolvak aan die kind beskikbaar gestel word?

Alvorens egter op hierdie vrae antwoorde gewaag word, moet 'n ander ewe belangrike saak geopper word. Die voorafgaande paar paragrawe verwys eksplisiet na waardes as onderrigdoel-stellings, maar 'n tweede orde van waardes wat nie ten aansien van kurrikulering misgekyk mag word nie, is die groep waardes bekend as oriënterende waardes (kyk 4.3).

4.5.2.2.2 Oriënterende waardes

Die begrip oriënterende waarde dui op daardie waarde wat primêr is ten aansien van die mens se bepaling van die pri-mêre taak van die skool. Dat hierdie 'n fundamenteel-menslike aangeleentheid is blyk uit die verskynsel dat mense dwarsoor die eeue daarmee geworstel het. Aristoteles (soos aangehaal deur King & Brownell, 1966: 1) stel dit byvoorbeeld dat: "At present there are differences of opinion as to the proper tasks to be set; for all peoples do not agree as to the things

that the young ought to learn".

King & Brownell (1966: 3 e.v.) onderskei vyf oriënterende waardes, naamlik beroepswaarde, politieke waarde, sosiale waarde, intellektuele waarde en religieuse waarde. Elkeen van hierdie waardes "represent an important perspective on man" (King & Brownell, 1966: 2), en elke mens se beskouing ten aansien van die lewe fundeer laastens in 'n enkele bepaalde waarde. Dit beteken dat die mens net soos hy die lewe vanuit hierdie besondere waarde-standpunt bedryf, ook die skool só bedryf sou wou sien. Die effek hiervan op die kurrikulum is voor-die-hand-liggend. Die kurrikuleerder wat byvoorbeeld vanuit 'n beroepswaarde kurrikuleer kan die beroepsmatige so belangrik ag dat beroepsmatigheid telkens elke kurrikuleringsbeslissing sal domineer, met die gevolg dat die kurrikulum uiteindelik primêr beroepsgerig kan wees.

Die gevaar verbonde aan 'n persoonlike waarde-georiënteerde kurrikulum is dat dit 'n eensydige vorming tot gevolg kan hê. Dit is daarom des te meer belangrik dat kurrikulering 'n spanning word sodat mense met verskillende oriënterende waardes of vertrekpuntwaardes saam kan besin oor die kurrikulum in die hoop dat die gedagtewisseling van die verskillende groepe kan bydra tot 'n meer gebalanseerde kurrikulum wat die heterogeniteit van die waarde-oriëntasies van die gemeenskap waarbinne opgevoed word, vollediger sal weerspieël.

'n Bevredigende balans ten opsigte van fundamentele waarde-oriëntasies is één van die faktore wat die uiteindelijke aanvaarbaarheid van die kurrikulum mede bepaal.

4.5.2.2.3 Waardes as onderrigdoelstellings

4.5.2.2.3.1 Die rasionele as waarde

Hierdie saak is reeds vroeër in besonderhede bespreek (kyk 3.5.3.2). Rasionaliteit word dus as 'n waarde beskou en geld in die betrokke samelewing as één van die volwasseheidsnorme.

Daar is ook reeds in besonderhede aangetoon hoedat die moedertaal hom daartoe leen om nie alleen die kind te leer hoe om te rasionaliseer nie, maar ook om rasionalisering as waarde in die lewe van die kind te probeer vestig (kyk 4.3).

4.5.2.2.3.2 Die estetiese as waarde

Oor hierdie saak is daar ook al breedvoerig gehandel (kyk 3.5.3.4 en 4.3). Die estetiese handel oor die dinge wat mooi is. As sodanig is die estetiese 'n besonder waarde, want die mens slaan die mooi dinge baie hoog aan. Phenix (1968: 14) stel dit dat "The individual ideally should have well developed tastes for what is beautiful. The esthetic sensibilities of the immature are not trustworthy guides to the development of higher appreciations".

Die moedertaal is geleentheid by uitnemendheid om aan die kind die mooie te openbaar, veral deur die letterkunde as kunsvorm, want die intrinsieke skoonheid van kuns per se is juis 'n (kultuur-) waarde in sigself (Maree, 1982b: 37). Die vestiging van die estetiese as waarde by die kind gaan aan die een kant saam met 'n intuitiewe aanvoeling vir die kuns en aan die ander kant saam met 'n rasionele greep wat die kind op die kunsuiting het.

Gesien uit 'n ander gesigshoek: Frazier (1980: 40) sê in die verband: "Learning to read is not the same as learning to love good books. Singing songs every morning may serve to open the school day but does not necessarily open the door to the world of great music. An easel or two near the sink and a folder of study prints on the window ledge do not guarantee automatic entry into the world of great art".

4.5.2.2.3.3 Die etiese as waarde

Dit gaan hier om 'n voorstelling van wat goed en sleg, reg en verkeerd is. Hierdie waarde is in 'n snel veranderende wêreld van besondere belang, want dit gee aan die kind vastigheid in die lewe. Die etiese as waarde is egter 'n lastige saak, want die sedelike (etiese) fundeer in die mens se besondere lewens-

opvatting, wat kan veroorsaak dat die skool kan neig na 'n verpartikularisering van die sedelike as waarde. Wat egter baie belangrik is, is dat die kind gelei moet word tot die besef dat daar reg en verkeerd is, en dat die samelewing in 'n besondere sin voorskriftelik is ten aansien van wat reg is en wat verkeerd is (Phenix, 1968: 15). Reid (1982: 32) druk haar soos volg uit oor die saak: "Society cannot flounder in the existential chaos of each individual deciding every moral issue for himself".

Die moedertaal leen hom by uitnemendheid tot die vestiging van die sedelike as waarde (kyk 4.3), want die taal self bied selde 'n middeweg, en in die letterkunde, veral dié voorgeskryf vir gebruik in skole, word regverdigheid waar regverdigheid sinspeel op die saak wat reg is, onderstreep. Die letterkunde dra selde die boodskap van reg en regverdigheid op 'n "preaching or instructing" wyse, maar wel in die vorm van "the reader cannot help absorbing for himself some of the lessons which Pip (karakter in Great Expectations __ G.F.E.) so slowly learns" (Reid, 1982: 32/33).

4.5.2.2.3.4 Nasionale gebondenheid as waarde

Die mens se in-die-wêreld-wees is 'n verbondenheid aan 'n bepaalde kultuurgroep, en die moedertaal is 'n besondere uitingsvorm van die eie identiteit van die bepaalde groep. Die moedertaal is as enersyds 'n kultuurskepping en andersyds 'n kultuurskepper in 'n bepaalde groep en derhalwe as eksponent van die nasionale gebondenheid van die groep, 'n besondere medium om die nasionale gebondenheid as waarde aan die kind voor te hou. Dit gaan verder ook om die begrip van historiese kontinuïteit van verlede en hede; om die historiese besef, nie alleen as intellektuele abstraksie nie, maar as 'n spesifiek-inhoudelike kennis van wordinge en oorspronge van spesifieke kultuurgroepe en veral van die besondere groep waarvan hy lid is en wie se taal hy praat (Maree, 1982b: 34).

4.5.2.2.3.5 Vakkundigheid as waarde

Die taalonderwyser as vakkundige is in die besondere posisie

om hierdie waarde aan die kind oor te dra. Hy doen dit eerstens deur sy besondere beheersing van die taal as kommunikasiemiddel en as objek van wetenskaplike studie. In die tweede plek kan die onderwyser hierdie waarde by die kind vestig deur sy besondere aandag aan die wat nie 'n taalaanleg het nie. Dit impliseer dat die onderwyser by hulle waar die onderrignood die grootste is 'n besondere inset behoort te lewer. In die derde plek kan die onderwyser as vakkundige die waarde van vakkundigheid aan sy leerlinge oordra deur hulle bloot deur die taal by hulle eie besondere belangstellings uit te bring en deur hulle te help om 'n groter beheersing oor die taal te verkry om daardeur ook groter beheersing oor hulle besondere belangstelling te verkry. Deur sodanige optrede bestaan die moontlikheid dat die leerlinge op die weg van vakkundigheid geplaas kan word.

4.5.2.2.3.6 Taalkorrektheid as waarde

Die moedertaal as skepping van die mens is essensieel wat die taalgebruiker daarvan maak, maar die eis van die besondere taalnorme mag nie ter wille van die vryheid van die taalgebruik as taalskepper oorboord gegooi word nie. Inteendeel - die taalnorme probeer leiding gee aan die taalgebruiker sodat hy en sy mede-taalgebruiker nie onkommunikeerbaar taalskeppend te werk gaan nie. Die voorafgaande impliseer dus dat elke taalgebruiker die taal so nougeset en so korrek moontlik gebruik. Taalkorrektheid dien dus as waarde ook oordraagbaar te wees deur middel van die onderrig van die moedertaal. Meer nog: Nie alleen deur die onderrig daarvan nie, maar ook deur aan die een kant die voorlewendende en voorseggende volwasse onderwyser as taalgebruiker, en aan die anderkant die taal self behoort taalkorrektheid as waarde aan die lerende kind oorgedra te word. Dit beteken dus dat die taal so soepel moet wees dat hy maklik hanteerbaar is, en dat hy vanuit sy eenvoud graag korrek hanteer wil word. Taalkorrektheid loop hand aan hand met taaltrots en alleen die moedertaal self en veral sy volwasse gebruikers kan hierdie waarde by die kind vestig en behoort hierdie waarde te vestig. Dat die skool as kultuurskepping in die breë en elke vakonderwyser en moedertaalonderwyser hier 'n besondere opgaaf het is nie te

betwyfel nie (kyk 3.4.4.2).

4.5.2.2.3.7 Die kritiese ingesteldheid as waarde
 'n Kritiese ingesteldheid impliseer 'n denkende ingesteldheid, en 'n denkende ingesteldheid kan nie losgedink word van die rasonele as waarde nie. Tog behoort die kritiese as waarde ter wille van volledigheid ook hier bespreek te word.

Die moderne lewe vereis van die mens 'n kritiese ingesteldheid. Die mens word voor soveel keuses gestel dat hy bykans nie anders mag as om krities na die sake te kyk voordat hy 'n keuse uitoefen nie. Frazier (1980: 45) stel dit dan ook onomwonde dat daar 'n "insistence upon the right of independent thinking", moet wees, en "In a culturally diverse and professedly open society, standing up for the right to differ becomes an obligation all of us must assume".

Die moedertaal kan in besonder bydra om by die kind 'n kritiese ingesteldheid te kweek, veral in die letterkunde waar hy self moet (behoort te) kies ten aansien van 'n bepaalde interpretasie (kyk 4.3). So kan die kritiese ingesteldheid as waarde ook in die lewe van die kind vergestalt word. Die kritiese ingesteldheid kan egter nooit losgedink word van 'n besondere rasonele greep op die werklikheid nie (vergelyk in die verband Frazier, 1980: 83 e.v.) - wie nie ken nie, kan byvoorbeeld nie 'n keuse maak tussen 'n paar moontlikhede nie. Dit beteken dat 'n kritiese ingesteldheid ten aansien van die onderrig van die moedertaal, 'n noukeurigheid van luister en lees en sê en skryf impliseer. Krities lees beteken byvoorbeeld om nie alleen te bepaal wat gesê word nie, maar of dit wat gesê word stand hou. Die kweek van 'n kritiese ingesteldheid ten aansien van die verwoord van gedagtes is eweneens belangrik. Die spreker moet byvoorbeeld seker maak dat wat hy verwoord 'n korrekte en akkurate verwoording van sy gedagtes is.

4.5.2.2.4 Samevatting

Wardes lê nie alleen ten grondslag van 'n kurrikulum nie,

maar word ook in die kurrikulum gemanifesteer as waardes wat via bepaalde inhoude aan leerlinge beskikbaar gestel moet word vir oorweging in die verwagting dat hulle dit sal aanvaar en wel so aanvaar dat hierdie waarde-aanvaarding uiteindelik sal oorgaan in waarde-aktualisering (vergelyk Wheeler, 1976: 13).

Wat hier aan die orde was, was 'n poging om enersyds aan te toon dat 'n bepaalde waarde as ingesteldheid die vertrekpunt vorm vir die formulering van byvoorbeeld die taak van die skool, en andersyds enkele waardes te aksentueer as sou hierdie waardes deur middel van die onderrig van die moedertaal tot die beskikking van die kind gestel word. Hierdie bespreking moet egter steeds teen die agtergrond van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak gesien word, en derhalwe moet dit gestel word dat dit hier nie gaan om die verabsoluttering van enkele waardes nie, maar om 'n sinvolle bydrae te lewer ten aansien van die situasie-analise as synde die vertrekpunt in die strukturering van die moedertaal tot skoolvak. Immers, geldende waardes moet deur die kurrikulum en onderrig verwerklik word. JOHANNESBURG

4.5.2.3 Volwassenheidsbeeld

Die doel van die opvoeding en die onderwys is die volwassene-wording van die kind. Alhoewel volwassene-wording 'n universele karaktertrek van die mens is, verskil die volwassenheidsbeeld waarheen die kind gelei word van gemeenskap tot gemeenskap (vergelyk Meerkotter, 1977: 24), met ander woorde elke partikuliere samelewing sal sy besondere partikuliere volwassenheidsbeeld hê. Dat dit in terme van situasie-analise 'n baie belangrike aangeleentheid is, is voor-die-hand-liggend.

Volwassenheid is 'n belangrike te bereikte mylpaal op die weg van die kind. Volwassenheid is egter nie 'n enkelvoudige begrip soos die woord wil aandui nie, maar is 'n besonder komplekse aangeleentheid. Die kompleksiteit van die saak maak dit vir sowel die kind as die aktiewe nastreuer as vir die volwassene as aktiewe en lewende voorbeeld besonder moeilik -

die kind wil soos die volwassene wees om te kan deel in die voorregte van die volwassene sonder om werklik begaan te wees oor die daarmee gepaardgaande verantwoordelikhede; die volwassene daarenteen onderstreep die besonderheid van die volwassene se verantwoordelikhede in sy voorlewing en veral in sy voorsegging, maar vind dit self moeilik om hom te onderwerp aan die eise van sy volwassenheid, soos blyk uit die baie volwassenes wat struikel.

Die vraag is nou: Wat is die minimum beeld van volwassenheid wat aan die Afrikaanssprekende Blanke skoolkind voorgehou darf word? Anders gestel: Wat is die breë raamwerk waarbinne die beeld van die Afrikaanssprekende volwassene aan die kind voorgehou kan word? Uiteraard sal die oorgrote meerderheid mense 'n volwassenheidsbeeld voorgehou wil hê wat fundeer in die Christelik-Protestantse lewensopvatting. Derhalwe kan die volgende breë raamwerk voorgehou word as geldend vir die Afrikaanssprekende gemeenskap, maar met genoeg ruimte vir elke individuele persoon om op sy besondere manier vergestalting aan sy eie in-die-wêreld-wees-as-volwassene te gee (vergeelyk Landman, 1972: 84 e.v.; Erasmus, 1979: 87 e.v.).

- a. Sinvolheid van bestaan: Die mens moet sinvol lewe, en wel tot eer van God, want die mens sal eendag rekening van sy lewe moet gee. As sodanig impliseer sinvolheid van bestaan die lewe van 'n bekeerde mens wat die vrugte van die gees lewer.
- b. Selfbeoordeling: Die mens moet besin oor sy bestaan, en hy moet krities teenoor sy eie lewe staan. Hierdie kritiese ingesteldheid teenoor die lewe wat hy op aarde lei, staan andermaal onder die eis van sy Christenskap, dit wil sê die norm waaraan hy hom meet is Christus.
- c. Menswaardigheid: Die mens moet lewe soos dit van 'n mens van God verwag word. Dit beteken dat die mens verantwoordelikheid moet aanvaar vir sy dade, en dat indien sy dade in stryd is met wat wesenlik menswaardig is, hy nie aan ander voorskrifte behoort te gee van hoe om hulle lewens te lei nie.

- d. Sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling: Die mens se keuses word deur behoorlikheidseise wat uit lewensopvatting spreek, bepaal. In aansluiting by c. hierbo kan net herhaal word dat die mens persoonlike verantwoordelikheid vir sy keuses moet aanvaar.
- e. Normidentifikasie: Die mens se hele lewe staan onder die gesag van die norm van die lewensopvatting wat hy syne gemaak het.
- f. Lewensopvatting: Die mens en lewensopvatting is onskeibaar, en as sodanig staan die lewensopvatting sentraal in die opvoeding.

4.5.2.4 Die onderwyser .

Daar kan met reg gevra word waarom moet in 'n situasie-analise soos hierdie stilgestaan word by die onderwyser, want hy is per slot van rekening slegs die uitvoerder van die onderrighandeling. So 'n verengde skou op die onderwyser kan uiteraard reeds 'n steurende effek uitoefen ten aansien van die kurrikulum, want die onderwyser is nie alleen 'n besondere konstituent van didaskein nie (kyk 3.4.4.2), maar hy is ook 'n besondere veranderlike vanweë die feit van die individualiteit van elke mens. Dit is derhalwe ook noodsaaklik dat die onderwyser ook in ag geneem word wanneer 'n analise van die situasie gemaak word, want dit is die onderwyser se taak om die kind so op sy ontdekkingstog deur die wêreld van die vakinhoud te lei dat hy uiteindelik die weg self sal kan bewandel.

In die eerste plek moet gevra word wie die onderwysers is wat die vak aanbied. In 'n empiriese ondersoek waarin die posisie ten aansien van die hoërskool ontleed is (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1969: 26 e.v.), is bevind dat nie minder nie as 43% van die onderwysers wat Afrikaans onderrig, dit vir minder as drie jaar doen. Die besondere vraag wat kurrikuleerders telkens moet vra is: Hoe bekwaam in terme van jare ondervinding is die personeel wat die onderrig van die vak hanteer. Die

hoop dat daar senior personeel sal wees wat die nuwelinge sal help, berus op spekulasie.

In die tweede plek moet die kurrikuleerders ook die vraag na die peil van opleiding van die onderwyser vra. In die bovermelde ondersoek (p.30) het die volgende ten opsigte van hoërskoolonderwysers na vore getree:

Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal sonder enige kwalifikasie in Afrikaans:	7%
Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal met 'n diploma:	7,3%
Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal met 1ste jaar universiteit:	10,1%
Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal met 2e jaar universiteit:	16,9%
Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal met 3e jaar universiteit:	54,2%
Onderwysers van Afrikaans Eerste Taal met 'n nagraadse kwalifikasie(s):	4,5%

Uit die voorafgaande gegewens blyk dit dat indien 'n graadkursus met Afrikaans-Nederlands III die minimum kwalifikasie is om as toereikend gekwalifiseerd beskou te word, dan is daar 41,3% ongekwalifiseerde onderwysers in die land (dit sluit gediplomeerde onderwysers in aangesien 'n graadkursus in 'n vak van besondere belang is). Sou die RAU se voorskrifte dat 'n student reeds die 2e jaar graadkursus voltooi het voordat hy toegelaat sal word tot die vakdidaktiekkursus as norm hier toegepas word, sou dit beteken dat daar 24,4% ontoereikend gekwalifiseerde onderwysers vir die vak sal wees. Hiermee word nie beweer dat daar altyd 'n besondere verband bestaan tussen 'n onderwyser se kwalifikasies en sy vermoë om 'n vak te onderrig nie, maar die feit bly staan dat 'n onderwyser se besondere kwalifikasie tog 'n maatstaf kan wees van sy kennis oor die vak en sy belangstelling in die vak. Dat daar ten aansien van 'n situasie-analise ook deeglik kennis geneem word van hierdie saak val nie te betwyfel nie.

In die derde plek moet ook gewys word op die moontlikheid dat die taalonderwyser uit voeling kan raak met die snel veranderende wêreld. Ook oor hierdie saak kan nie ligtelik heen gehandel word nie. Gereelde kurrikulering wat gereelde situasie-analise impliseer, beteken ook 'n gereelde bepaling van die paraatheid van onderwysers ten aansien van veral die inhoud en die onderliggende didaktiek. Dit impliseer dat dit na aanleiding van die situasie-analise noodsaaklik is dat onderwysers:

- "daarvan bewus gemaak word dat sommige van die huidige onderrigmetodes met betrekking tot taalonderrig verouderd geraak het en nie meer so effektief is nie;
- noulettend die nuutste metodologie in verband met taalonderrig sal bestudeer en implementeer;
- se totale onderrig- en opvoedingswerkzaamhede beplan en uitgevoer moet word ter bereiking van die uiteindelijke doel van die "onderwys" (Francis, 1981: 107).

4.5.2.5 Die leerder

Enige betoog wat die leerder wil verhef tot die belangrikste konstituent van didaskein is ooglopend besig om in 'n -isme te verval. Aan die ander kant is 'n verswyging van die leerder se aandeel eweneens ontoelaatbaar. Trouens, al gaan dit primêr om die bestendinging van lewensopvatting en kultuuroordrag, is die deelname van die leerder imperatief, en is dit boonop ook meer as slegs 'n blote lyflike teenwoordigheid, maar 'n teenwoordigheid as lerende-wese-in-totaliteit. Die leerder as konstituent van didaskein impliseer sy teenwoordigheid as betrokke anders sou didaskein nie tot vergestaltung kan kom nie. Dit is derhalwe noodsaaklik dat in terme van 'n situasie-analise besondere aandag aan die kind as lerende kind gegee moet word (kyk 3.3.4). Wheeler (1976: 16) stel dit soos volg: "It is clear, therefore, that another aspect which must be taken into account when framing curricula is the nature of the individual, his growth needs, the sequences of his development, his experiences, interests,

motives and aspirations, his relationships within his psychological lifespace". Die voorafgaande dui dus daarop dat die leerder as verhoudingstigter in sy totale verhoudingstigting onder die oë geneem moet word. Per slot van sake: Die kurrikulum is sy toekomsontwerp.

Die voorafgaande gedagtes impliseer 'n besondere opgaaf, veral gesien in die lig van die feit dat die mens so 'n komplekse wese is - so kompleks dat geen twee mense blykbaar totaal identies is nie. Dit beteken dus dat tienduiseende leerders in gedagte gehou moet word, met die moontlike gevolg dat daar in die lig van 'n algemene kindbeeld gekurrikuleer kan word. Hieruit voortspruitend kan dus geredeneer word dat in kurrikulering en veral ten aansien van situasie-analise ook aan die eise en vermoëns van die nie-gemiddelde kind aandag gegee moet word. Vervolgens word enkele gedagtes uitgespreek waarteen so 'n situasie-analise sig kan voltrek.

In die eerste plek moet die noodwendige beheersinge van die kind in gedagte gehou word. In die eietydse moderne samelewing is sowel 'n mondelinge as 'n skriftelike kommunikatiewe vermoë noodsaaklik, want die mens is nie net in-die-wêreld nie, maar is as in-kommunikasie-tredende in-die-wêreld, want deur sy in-kommunikasie-wees met die wêreld (die Transendente, die medemens, die self, die dinge) ontdek hy die wêreld, is hy besig met eie-wêreldkonstituering en kan hy derhalwe ook in toenemende mate oorgaan tot eie wêreldkonstituering (kyk 2.2.5, 2.2.6 en 3.5.3). Uiteraard beskik die kind by skooltoetrede reeds oor 'n sekere mate van praat- en luistervaardigheid (kyk 3.5.3.9). Elke individuele kind se bereikte peil moet bepaal word, en dan moet daarop voortgebou word, want die kind as steeds ontdekkende en steeds vraende en ook steeds luisterende en mededelende wese se peil van mondelinge taalvaardighede durf nie versand nie. Intendeel - ook die praat- en luistervaardighede moet steeds transendeer. Omdat die kommunikasie ook 'n skriftelike aangeleentheid is, moet die kind se skryf- en leervaardighede eweneens ontplooi word (kyk 2.4.2). Die vraag is: Watter een van die mondelinge

of die skriftelike vaardighede is die belangrikste? Die feit dat die kind by skooltoetrede reeds 'n mondelinge vaardigheid van relatief hoë standaard handhaaf, kan veroorsaak dat onderwysers vanaf die eerste skooljaar die klem te swaar op die lees- en skryfvaardighede laat val ten koste van die steeds verdere verhoging van die luister- en praatvaardighede. Uit die formele klaskamerpraktyk lyk dit asof die lees- en skryfvaardighede dus belangriker geag word as die luister- en praatvaardighede. Die feit van die saak is egter dat die koderingsproses alleen geslaagd kan wees as die leerling vooraf eers tot objektiewe waarneming van die sinskenmerkende taalverskynsels gelei is. Dit blyk dus dat hierdie saak die ernstige aandag van die kurrikuleerders moet geniet.

In die tweede plek moet die aangeleentheid van die kind se belangstelling ook die aandag van die kurrikuleerders kry, aangesien die huidige skoolpraktyk ook tussen leerlinge op grond van gedifferensieerde bestemming onderskei. Die vrae wat die aandag moet kry, is: Is dit noodsaaklik dat die moedertaal 'n verpligte skoolvak bly? Behoort nie net leerlinge wat belangstel in die taal die vak aan te bied nie? Dié twee vrae sou dui op 'n standpunt dat die taal as objek van belangstelling die primêre regverdiging vir die aanbied daarvan as 'n skoolvak is. Die moedertaal is egter in 'n hoë mate instrumenteel. Elke moedertaalgebruiker behoort die taal ten minste so te kan gebruik dat hy deur die mede-taalgebruikers begryp kan word. Die mens kommunikeer (praat, luister, lees, skryf) immers in sy moedertaal. Dit geld normaalweg sowel die doodgewone onderwerpe waarin hy belangstel, as die wêreld van sy beroep en sosiale verkeer. Om hom in toenemende mate in staat te stel om ook ten aansien van sy belangstelling en dies meer op 'n meer bevredigende peil te kan funksioneer, behoort sy moedertaal ook onderrig te word. Dit blyk dus dat die genoemde saak eweneens 'n kwasterige probleem is, en dat ook ten aansien van hierdie gegewene 'n besondere analise gemaak moet word.

'n Derde aangeleentheid wat deeglik onder oë geneem sal moet

word, is die vermoë van die leerlingbevolking. Die vraag is of die huidige differensiering genoegsaam voorsiening maak vir elke leerling (of dan ten minste vir die verskillende groepe) in die skool (kyk 1.3.3.3). Is daar slegs 3 vermoëns-groepe te wete hoër- en standaardgraad-groepe en 'n praktiese groep? Uit 'n ander hoek besien: Is die sillabusse vir die drie groepe sowel binne die vermoë as 'n uitdaging vir die vermoë van elke groep? In 'n skoolstelsel wat nog tot heel onlangs slegs vir 'n uitgesoekte groep leerlinge bedoel was, het die sillabusse van die minder-intellektueles nie eerder 'n karakter van blote afgewaterdheid eerder as 'n besonder unieke karakter wat die vermoëns en behoeftes van die groep vertolk nie (kyk 4.2.2.)? Is die huidige standaardgraadsillabus byvoorbeeld 'n besondere bydraende faktor tot enersyds die rasionalisering en andersyds die algemene vorming van die individuele kind?

Daar kan met Van der Walt (1976: 13) saamgestem word as hy sê: "Ons glo nie elke individu word bereik indien dieselfde sillabus vir byvoorbeeld die A- en B-baan op hoërskoolvlak gebruik word nie. Ons glo dat ons onderwysowerhede erkenning sal verleen aan hierdie grondliggende beginsel met die vooruitsig dat 'n matrikulant in die toekoms vakke op 'n hoër of laer trap sal kan neem". Hierdie gedagte behoort egter uitgebrei te word sodat eksplisiet gevra kan word vir sillabusse vir verskillende vermoëns-groepe om daardeur alle leerlinge na hulle vermoë te akkommodeer. 'n Grondige situasie-analise blyk hier ook noodsaaklik te wees.

In die vierde plek en in aansluiting by die voorafgaande moet deeglik kennis geneem word van die volgende vraag: Hoe leer die mens? Of: Hoe leer die kind? - daar moet met ander woorde duidelik kennis geneem word van die geldende teorie of teorieë of ekletiese teorie oor leer. Leer is 'n besonder komplekse begrip, en daarom is dit essensieel dat die bruikbare uit elke moontlike teorie aan die orde gestel word, want: "To plan a curriculum it is necessary to have some 'theory' of how learning takes place and which conditions make for the most efficient learning" (Ing, 1978: 61). Baie leerteorieë

of opvattinge oor leer ontken die kindheid van die lerende kind as mens, of ontken of ignoreer die mensheid van die lerende kind. Dit is derhalwe baie belangrik dat 'n grondige situasie-analise ten aansien van kinderlike leer gemaak word, sodat ook daardeur die doelstellings en inhoud en die skep van leergeleenthede vir die kind in sy besondere leersituasie ontwerp kan word. So 'n ondersoek is uiteraard 'n studie in eie reg, en veral ten aansien van die onderrig van Afrikaans as moedertaal sal 'n besondere situasie-analise gemaak moet word. Wheeler (1976: 21) huldig die volgende mening oor die saak: "Variables such as growth, naturation, readiness, motivation, level of aspiration, classroom climate, group goals and group maintenance show how impossible it is to consider a learning act as an isolated phenomenon".

Vyfdens moet ook rekening gehou word met die toekomsantisi-pasie van die leerder, dit wil sê wat is sy naskoolse verwagtinge. Wil hy gaan studeer? Wil hy gaan werk - as vakleerling, as toonbankklerk, as tikster? Die vraag moet dus ook gevra word of die vak ook bo en behalwe rasionaliserende en algemeen vormende waarde moontlikhede inhou ten aansien van die ontplooiing van sy toekoms.

In die sesde plek moet die situasie-analise ook "die faseologiese eis ... die wisselende wyse waarop die leerder hom in sy ontwikkelingsgang met die werklikheid (inhoude) bemoei, in aanmerking neem" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 48).

Dus: Wie die kind as lerende en ontwikkelende wese uit die oog verloor, fouteer. Daar moet in terme van kurrikulering en meer spesifiek in terme van situasie-analise volledig gebruik word na die kind as totaliteit in-funksie, as lerende-wese-in-totaliteit, as openheid en gerigtheid.

4.5.2.6 Onderrig

Krüger (1980: 45) stel die saak soos volg: "In die situasie-analise is dit van primêre belang dat die didaktiseerbaarheid

van die inhoud vir 'n bepaalde leerder in aanmerking geneem word". Hiermee bedoel Krüger dat altyd rekening gehou moet word met die onderrig wat so 'n besonder belangrike deel uitmaak van didaskein. In hierdie verband moet andermaal kers opgesteek word by Van der Stoep se 4 didaktiese grondvorme wat kulmineer in onderrigmetodes (kyk 3.4.4.7). Daar moet enersyds gewaak word teen 'n verval in 'n metodiekery of verabsoluttering van 'n bepaalde metode as synde 'n onfeilbare resep, maar andersyds moet die inhoud so geselekteer word dat die metode as vergestaltung van 'n grondvorm of samestelling van grondvorme pas by 'n bepaalde jaargroep leerlinge met 'n bepaalde vermoë. Sekere inhoud leen sig tot sekere metodes. Sekere metodes baar meer sukses by sekere jaargroepe. Hierdie en ander soortgelyke aannames dien slegs as verwysingsraamwerk vir die kurrikuleerders en in besonder die vakkurrikuleerders vir Afrikaans Eerste Taal met die doel om die sake wetenskaplik te bevra en te ondersoek om sodoende nie alleen die wetenskaplike karakter van die kurrikulum nie, maar ook van die sillabus te verhoog en om daardeur 'n besondere bydrae te lewer tot die strukturering van die moedertaal tot skoolvak. Daar kan nie anders as om met Krüger (1980: 46) saam te stem nie as hy sê dat die didaktiese 'n komplekse karakter openbaar wat "daarin setel dat 'n stuk inhoud met vormende waarde --- enersyds die kind se vorming potensieel moontlik maak, en dat andersyds aan die kind as leerder voortdurend die geleentheid gebied word dat via hierdie vormingsinhoude die grondervarings, insigte, houdings en besinninge in hom en deur hom verwerklik kan word".

4.5.2.7 Behoeftes van die samelewing

Gesien in die lig van die feit dat 'n kurrikulum juis tot stand kom vanweë samelewingsbehoefte, is dit relevant om die behoeftes van 'n samelewing te bepaal in 'n poging om te bepaal wat dan ten aansien van die moedertaal die besondere behoeftes van die moedertaalgebruiker is. Dit kan gestel word dat die primêre behoefte is om die kind so op te voed en te laat opvoed dat hy uiteindelik die rol van die volwassene kan oorneem. So het dit dan geblyk dat dit die skool se taak is om

die rasionalisering en algemene vorming van die kind te ontwikkel (kyk 3.5.3.1 en 3.5.3.2).

Ten opsigte van die moedertaalgebruiker as taalgebruiker kan dit gestel word dat sy primêre behoefte is om die taal so (korrek) te kan gebruik dat hy op verstaanbare wyse met sy medemens oor sake van mindere of meerdere belang kan kommunikeer (kyk 2.4.3, 3.5.3.9 en 4.5.2.2.3.6). Dit gaan dus om taalhantering as synde 'n verklanking en verkodering van gedagtes, want die mens is as mens tussen ander mense en as verhoudingstigter trag hy om verhoudings met veral sy medemens te stig, en sy verhoudingstigting word medebepaal deur sy taalkommunikasie met sy medemens. Die mens het dus 'n behoefte om sy gedagtes presies te formuleer of dan so te formuleer dat hy in sy bepaalde kring aanvaarbaar is as kommunikasiemaat. Slaag hy nie daarin om te kommunikeer nie, dit wil sê as sy-wêreld en sy medemens se wêreld nie onswêreld kan word nie, kan hy moontlik beperk word in sy totale wording as mens. Vanweë sy openheid en gerigtheid wil die mens egter ook sy horisonne verbreed, en daarvoor het hy 'n meerdere taalvermoë nodig, dit wil sê die mens wil ook ten aansien van sy taalvermoë transendeer.

Die taalgebruiker wil egter meer as klankmatig kommunikeer - hy wil ook skrifmatig kommunikeer, dit wil sê hy wil ook kan lees en skryf. Trouens, hy moet in die moderne samelewing kan lees en skryf. Sy omgang met skriftelike kommunikasie sluit onder andere in koerante, tydskrifte, boeke (vir studie- en ander doeleindes), skoolboeke, briewe van alle soorte, verslae, memoranda, rapporte, kennisgewings, belastingaanslag, pospaarbankboekie, huurkoopkontrak. Van der Walt (1976: 8) toon verbysterende statistiek aan wat die aspek van leesvaardigheid as komponent van kommunikasie beklemtoon.

In die tegnologiese 20ste eeu word ook 'n meerdere tegniese leesvaardigheid van die mens vereis, omdat die eeu van tegniek groter geleenthede aan al hoe meer mense verskaf om tot die arbeidsmark toe te tree. Die situasie-analise sal

haarfyn na veral hierdie saak moet kyk.

Die gemeenskap het ook 'n nood aan woordkunstenaars. Die vraag is of die moedertaal as skoolvak 'n besondere bydrae kan lewer ten aansien van hierdie probleem, en juis daarom moet die situasie-analise ook indringend na die besondere probleem kyk.

4.5.2.8 Eise van die samelewing

Die eise van die samelewing is 'n besonder komplekse aangeleentheid wat ook nie maklik geakkommodeer kan word nie, want dit hang, trouens soos alle ander sake, af van die waardesistiem. In kort dien verwys te word na die taak van die skool. Die gemeenskap eis rasionalisering van die skool, en die situasie-analise moet bepaal hoe omvangryk en diepgaande sodanige rasionalisering moet wees. Die gemeenskap eis algemene vorming van die skool, en die situasie-analise moet aantoon in hoe 'n mate en watter aspekte van algemene vorming aan die orde gestel moet word. Die gemeenskap eis in toenemende mate beroepsopleiding van die skool, en die situasie-analise moet bepaal hoe beroepsgerig die skool kan wees sonder om sy besonder karakter prys te gee. Die situasie-analise moet ook vasstel of die moedertaal ten aansien van die eise van die samelewing, en indien wel in hoe 'n mate as verpligte vak, as akademiese vak, as taalgebruiksvaardigheid 'n staanplek het.

Die eise van die samelewing kan en mag nie geïgnoreer word wanneer daar gekurrikuleer word nie, want dit is juis die samelewing wat die skool en die fondse vir die funksionering van die skool daargestel het. Net soos die waardes in 'n samelewing hoogs fluktueerbaar is, net so kan die eise van die samelewing ook fluktueer. Dit impliseer dus dat daar voortdurend gelet sal moet word op moontlike veranderende eise, wat op sy beurt impliseer dat gereelde situasie-analises baie belangrik is, dit wil sê dat kurrikula, en in besonder vakkurrikula periodiek hersien moet word.

4.5.2.9 Ekonomiese oorwegings

Die situasie-analise sal telkens die beskikbaarheid van fondse in aanmerking moet neem. Die uitkomst of aanbevelings van 'n wetenskaplik-verantwoorde situasie-analise moet altyd, hoe demoraliserend dit ook al mag skyn te wees, teen die agtergrond van die ekonomiese moontlikhede gelees word. Anders gestel: Ekonomiese oorwegings moet ook nougeset geëvalueer word om sodoende 'n kurrikulum vir Afrikaans Eerste Taal daar te stel wat nie net gewens is nie, maar ekonomies uitvoerbaar is.

4.5.2.10 Samevatting

Dit gaan in hierdie studie om die moedertaal as skoolvak, en in meer besonderhede Afrikaans as skoolvak, en, nog meer gepresiseer, die strukturering van die moedertaal tot skoolvak, met spesiale verwysing na Afrikaans. Om die moedertaal tot skoolvak te kan struktureer (eintlik: herstruktureer), vereis kurrikuleringshandelinge aan die hand van die neergelegde kurrikuleringsbeginsels. Hier is probeer om dié omvangryke taak te fundeer en wel by wyse van die stel van 'n reeks parameters waarbinne die situasie-analise sig kan voltrek. Die hoop word uitgespreek dat hierdie denkarbeid kan dien as impuls om die kurrikuleerders vir en/of navorsers van Afrikaans as moedertaal aan die gang te kry sodat die broodnodige empiriese werk gedoen kan word ter ondersteuning van die situasie-analise. Sodanige empiriese insette en die resultate daaruit verkry sal groter duidelikheid verleen aan sake wat hoogs relevant is ten aansien van vakkurrikula, te wete die teikengroep, die leerjaar en ontwikkelingsniveau, die onderliggende didaktiek, die doelstellings en die inhoud.

In die kurrikuleringsiklus is die situasie-analise en die doelstellings na aan mekaar. Trouens, 'n weldeurdagte en wetenskaplik-verantwoorde situasie-analise dra in hom die kiem van doelstellings, en dit is teen hierdie agtergrond dat vervolgens enkele opmerkings oor die doelstellingsproblematiek gemaak moet word.

4.5.3 Doelstellings en doelwitte

4.5.3.1 Inleiding

Vanweë die verwickeldheid van die kurrikuleringsbeginsels, met ander woorde vanweë die feit dat die kurrikuleringsiklus by implikasie sê dat al die beginsels as eenheid moet funksioneer anders is die kurrikulum nie so wetenskaplik soos dit behoort te wees nie, is dit noodsaaklik dat die situasie-analise as eerste beginsel besonder deeglik gedoen moet word. So 'n besondere situasie-analise bring die kurrikuleerder meteens by die hele aangeleentheid van doelstellings, want die situasie-analise as 'n wetenskaplik-verantwoorde handeling het noodwendig 'n vanselfsprekende reeks doelstellings tot gevolg (Benadé, 1979: 128). Die voorts krydende kurrikuleringsgebeure het tot gevolg dat doelstellings wat geformuleer is in 'n grondige situasie-analise op hulle beurt rigtingwysers is vir die selekteer van inhoud. Die omgekeerde orde, naamlik dat inhoud geselekteer word waarna die doelstellings, as 'n nagedagte, geformuleer is en daar dus geen eksplisiete situasie-analise gedoen is nie, is onaanvaarbaar (vergelyk Krüger, 1980: 63). Omdat dit onwetenskaplik is, is die gevaar van onnodige herhaling van inhoud die insluit van irrelevante inhoud en die persoonlike voorkeure by die selekteer van inhoud baie prominent.

Die woord doelstelling het as basis die begrip doel, en doel dui op iets wat gestel word, wat nagestreef word en wat bereik kan word (kyk 3.4.4.6). In die gedeelte waarna pas verwys is, word die volgende ook gestel: Doel impliseer handeling en handeling impliseer doel. 'n Doelstelling is dus 'n doel wat gestel word om bereik te word. Om ten doel te stel is om 'n mikpunt te stel of te bepaal waarheen beweeg moet word. Doelstellings in die onderwys, is 'n algemene verskynsel, want die skool en die onderwyser weet waarheen hy met die kind wil. So is dit trouens al vir baie jare, want reeds gedurende die 19e eeu het opvoedkundiges gewys op die sleutelrol wat doelstellings onder andere ook in kurrikulering vervul. Bekker (1977: 5) beweer egter dat "die ont-

werp en progressiewe konkretisering, sistematisering en eksplisering van onderwysdoelstellings (het as handeling) tot nog toe nie op gefundeerde teoretiese standpunte berus nie". Dus: Daar skyn baie besin te wees oor doelstellings, maar daar is weinig wetenskaplike bydraes in die verband gelewer. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat daar meestal in algemene terme oor onderwysdoelstellings gepraat word en dan gedink word dat dit voldoende rigtinggewend is. Dat hierdie vaagheid nie in diens van didaskein staan nie is logies, en daarom is dit noodsaaklik om ook hierdie onderwerp wetenskaplik te deurvors. "Er wordt van de school zo veel gevraagd, veel meer dan ooit tevoren, dat alles in het licht van doelen gezien moet worden; tijd is kostbaar en we moeten oppassen die niet te verspillen. Dit vraagt om een planmatige aanpak en het eerste wat ons den te doen staat is in het aangeven van doelen gelegen" (Nicholls & Nicholls, 1977: 30/31).

Vanweë die meervoudige begrippe wat vrylik en uitruilbaar in literatuur vir doelstellings en doelwitte gebruik word, is dit nodig om die saak eers duidelik af te grens.

4.5.3.2 Doelstellings en doelwitte

Die begrippe doelstellings en doelwitte is ietwat moeilike begrippe om te hanteer, want in die literatuur oor die onderwerp word die begrippe nie eenvormig gebruik nie. Die resultaat hiervan is grootskaalse verwarring omdat elke denkstroom sy opvattinge propageer en bykans elke nuwe publikasie in aansluiting by 'n bepaalde denkstroom in 'n mindere of meerdere mate nuwe gedagtes stel. Dit in sigself is nie verkeerd nie. Dat dit egter hinderlik is, is waar. Daarom sal kortliks aangetoon moet word hoedanig die basisbegrippe doelstellings en doelwitte in hierdie studie sal figureer.

Wheeler (1976: 31 - 'n standaardwerk ten aansien van kurrikulumstudies wat deur bykans alle navorsers oor die onderwerp geraadpleeg word) merk op: "One of the major difficulties of the curriculum process is the transition from general aims

to the particular objectives of the classroom. Whether the aims of the educational process are stated as part of the curricular process, or, as is more usual, in isolation from it, they are of little use in the day-to-day learning situations in classroom or school. A three-step process is necessary here. Ultimate goals must be stated, mediate goals derived, and finally proximate goals set up, so that specific objectives can be planned at the classroom level". Die "ultimate goals" is die uiteindelijke doelstellings en is "the expected end-products of an education carried out over time" (p.32), terwyl die "mediate goals" langtermyndoelstellings is wat op hulle beurt weer "the patterns of expected behaviour at given stages over the educational period" (p.32) is. Hy tipeer "proximate goals" weer as mediumtermyndoelstellings en hulle is die mees spesifiek en eksplisiet geformuleerde doelstellings, terwyl "specific objectives" weer gestel kan word as "... proximate goals... translated into the specific objectives" (p. 291) wat binne die lewerband, dit wil sê in die klaskamer, figureer. Dus: Doelstellings val oop in drie fasette en staan effektief buite die klaskamer, terwyl die "specific objectives" in die klaskamer voorkom.

Gibby (1978: 153) tref 'n onderskeid tussen langtermyndoelstellings en korttermyndoelstellings as hy sê: "The phrase 'long-term objectives' often refers to high level aims and tends to be related to broad reasons why a particular course is being done, whilst 'short-term objectives' are more directly concerned with what specifically is being attempted over a relatively short period". Trümpelmann (1980: 68) stel dit dat doelstellings (goals, aims, Fernziele) oorkoepelende of verwyderde doelstellings van die vak is, maar "Hierteenoor, is doelwitte (objectives, Fernziele) meer spesifiek, konkreet en implementeerbaar as hulle verantwoord geformuleer is". Hy onderskei dus slegs doelstellings as nie-konkreet en nie-implementeerbaar teenoor die konkrete, implementeerbare en werkbare doelwitte.

Krüger (1980: 63) verwys na die Duitse didaktici se hantering

van hierdie saak. Hulle onderskei tussen "Richtziele" as rigtinggewende doelstellings, "Grobziele" wat letterlik beteken growwe doelwitte en "Feinziele" as die fyner doelwitte. Hier is dus sprake van doelstellings as rigtingwysers en twee soorte doelwitte.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981c: 53 e.v.) tref 'n onderskeid tussen kurrikulumdoelstellings en leerdoelstellings. Kurrikulumdoelstellings word verder verfyn as synde uiteindelijke doelstellings (die vestiging van 'n lewens- en wêreldbeskouing), langtermyndoelstellings (waarmee bedoel word, die uitbreiding van insigte sodat die mens toegerus sal wees om aan die samelewingseise te voldoen), en mediumtermyndoelstellings (dit is langtermyndoelstellings wat vakinhoudelike of fasebektoneering verkry). Leerdoelstellings as korttermyndoelstellings of doelwitte daarenteen gaan "om die beoogde en beskrywe leereffek op die kort termyn en in terme van leerprestasie. Die leerdoel wys op die leerder en is gewoonlik bedoel om die leerder op te roep tot die bereiking van 'n spesifieke prestasie van 'n bepaalde aard" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 55).

Die bovermelde eksemplare is enkeles uit 'n legio, en die breë stroming wat hieruit duidelik word is die onderskeid tussen enersyds doelstellings as rigtinggewend vir die totale opvoeding tot volwassenuitwording binne kultuurverband, as oorkoepelend geldend vir die skoolkurrikulum en vir vakkurrikula in al hulle geledinge, en andersyds doelwitte wat dui op die te bereikte prestasie van die leerder nadat 'n bepaalde leerinhoud deurgewerk is.

Nader aan die problematiek van die onderhawige studie, te wete die strukturering van die moedertaal tot skoolvak, die volgende: ~~Doelstellings~~ in taalonderrig is "die algemene, breë aspekte van taalonderrig en taalvaardighede wat nagestreef moet word en wat rigting bepaal maar wat nie noodwendig gemeet kan word nie." Met doelwitte word die meer spesifieke aspekte bedoel wat in fyner besonderhede uitgewerk is. Alle

in fyn besonderhede uitgewerkte doelwitte vorm saam die breër doelstellings vir taalonderrig. Met doelwitte word bedoel die spesifieke voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerlinge na afloop van 'n les of reeks lesse verwag kan word. Dit dien dan om aan te toon in hoe 'n mate hulle die leerinhoud bemeester het na afloop van 'n kursus" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981d: 55). Uit hierdie formulering kan afgelei word dat ook in taalonderrig onderskei word tussen doelstellings (as oorkoepelend, rigtingwysend van aard) en doelwitte (as die te bereikte leeruitkoms wat gemeet kan word).

4.5.3.3 Doelstellings en doelwitte en waardes

Uit die bespreking van die waarde-problematiek (kyk 4.2 en 4.5.2.2) het dit geblyk dat waardes so 'n integrale deel uitmaak van die mens se gesitueerdheid en bestemming, dat dit in effek die rig-snoer van sy lewe word. 'n Situasië-analise is dus ook 'n waarde-analise. Doelstelling- en doelwitformulering is dus uiteraard ook waarde-vergestaltinge in die sin dat die geopenbaarde situasie sekere waardes sal vertoon wat beslis in die doelstellings sal moet figureer of dan minstens die basis sal wees waarop hulle staan.

Dit blyk dus dat waardes 'n baie belangrike rol speel ten aansien van die formulering van doelstellings. Waar vroeër aangetoon is dat waardes nie losgedink kan word van 'n lewensopvatting nie (kyk 4.2.3), spreek dit nou duidelik dat die lewensopvatting 'n belangrike meesprekende rol in die formulering van doelstellings speel. Bekker (1979: 23) stel dit onomwonde as hy sê: "As sodanig impliseer onderwysdoelstellings intrinsieke waardes, kennis en vaardighede wat gerealiseer moet word. Hieruit spreek die noodsaaklikheid dat die doelstellings van die onderwys geformuleer moet word dat hulle as verpligtingsaangeleenthede beskou moet word, en daar nie aan hierdie doelstellings gedink moet word as vae ideale nie".

Krüger (1980: 62) maak die stelling dat die doelstelling sy vertrekpunt en sy eindpunt in die kultuurmilieu het. Die kultuurmilieu as 'n besondere waarde-aangeleentheid en as besondere situasie as geanaliseerde situasie kan nie anders as om doelstellings vir die onderwys te baar nie, en die doelstellings kan nie anders as om weer in die kultuurmilieu uit te mond nie (kyk 2.2.4). Dit impliseer dus dat doelstellings as 'n resultaat van 'n situasie-analise geformuleer word wat die inhoude en norme van die partikuliere kultuur tot hulle reg wil laat kom.

Die feit dat die doelstelling sy vertrekpunt en sy eindpunt in die kultuurmilieu het fundeer in die oergegewene dat die mens gebore word as hulpeloos en on-verantwoordelik, maar dat hy nie so wil bly nie, dit wil sê dat hy 'n selfstandige volwassene wil (en moet) word. Om dit te bereik word daar hulp verleen aan die kind deur onder andere die volwasse onderwysers wat sy weg kruis - dit wil sê die hulpverlening is die opvoedingsbemoëienis deur die ouers en ook die onderwysers as onderrigleerbemoëienis nie om van die kind 'n volwassene in universele terme te maak nie, maar om die kind te steun sodat hy self ook betrokke kan raak by sy volwassening binne 'n bepaalde kultuurmilieu. Anders gestel: "Deur die leerder ... deur 'n reeks leerervarings te lei (beplande leerervarings) is die bedoeling dat daar nader beweeg word aan die uiteindelijke doel, naamlik die vestiging van 'n lewens- en wêreldbeskouing ... 'n Mens moet egter in gedagte hou dat juis die waardes van 'n gemeenskap ingebou word in daardie uiteindelijke doelstellings en die produk (die effek) van die onderwys wat aangebied word" (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981c: 53). Dit impliseer dat die sogenaamde langtermyn doelstellings en mediumtermyn doelstellings ook in diens van die uiteindelijke doelstellings staan en derhalwe ook vierkantig binne-in die samelewingswaardes staan. Die doelwitte is dus ook vergestaltinge (eksplisiet of implisiet) van die samelewingswaardes.

Samevattend: Die doelstellings en doelwitte wat geformuleer word en wat uiteraard voortspruit uit die situasie-analise,

is nie soseer waardes in eie reg nie, maar is beslis rigting-wysers op die weg van die verwesenliking van waardes – die doelstellings steeds as oorkoepelend (breedweg) en die doelwitte as beoogde en beskrewe leereffek op die kort termyn en in terme van 'n meetbare leerprestasie.

4.5.3.4 Operasionalisering van doelstellings en doelwitte

4.5.3.4.1 Inleiding

In die onderwys is die wagwoord tans operasionalisering, en die klem val op die operasionalisering van doelstellings en veral doelwitte. Reeds aan die begin van die 1970's is die klem op "operationally-stated objectives" geplaas, dit wil sê "the objective is stated in terms of the operations and procedures employed by the learner" (Gerlach & Ely, 1971: 49). Dit kom daarop neer dat 'n doelwit:

- "1. ... describes something which the learner does or produces.
2. ... States a behavior or a product of the learner's behavior.
3. ... States the conditions under which the behavior is to occur.
4. ... States the standard which defines whether or not the objective has been attained" (Gerlach & Ely, 1971: 49).

Veral doelwitte moet so geformuleer word dat dit dui op die leerlinge se gedrag, en spesifiek op waarneembare gedrag wat onder sekere voorwaardes moet geskied. Die waarneembare gedrag moet ook aan spesifieke vereistes voldoen. Sodanige geoperasionaliseerde doelwitte het dus primêr leerlinggedrag oftewel handeling van die kind op die kort termyn in die oog.

Nicholls & Nicholls (1977: 27/28) laat hulle ook uit ten gunste van "leerdoelen gesteld in termen van waarneembare gedrag", waar dit dus gaan om gedragsverandering as uiting van verandering in die leerling se denke, handeling en gevoel. Hulle stel dit ook baie duidelik dat hierdie doelwitte hulle in besonder leen tot toetsing of evaluering. Die

handeling is immers waarneembaar, met ander woorde die onderwyser kan gaan vasstel of die te bereikte doel wel bereik is (Nicholls & Nicholls 1977: 29).

Van der Merwe (1977: 114) is die mening toegedaan dat die konkretisering en operasionalisering van doelwitte die belangrikste aspek is wat aandag moet geniet. Retief (1978: 56 e.v.) onderskei drie vlakke van doelstelling en tipeer die derde vlak van doelstelling as die "operasionele doelstellings" (p. 59) wat inderwaarheid doelwitte is. Hy lê onder andere ook klem op die handeling(e) wat die leerling moet verrig, die voorwaardes waaronder die handeling moet geskied, die te wagte verandering of groei op kognitiewe vlak, moontlike affektiewe en psigomotoriese implikasies, evalueringskriteria en tegnieke (Retief, 1978: 60).

Volgens Bekker (1979: 46) is operasionele doelwitte gelyk aan "evalueringdoelstellings", daar dit gaan om die omskrywing van doelwitte wat die leerdoel meetbaar maak. Vir hom gaan dit om die vasstel van doelstellings wat dan deur 'n vakeie verbesondering afgespits en verfyn word tot geoperasionaliseerde doelwitte (Bekker, 1979: 82 e.v.). In 'n poging om aan te toon hoe 'n doelstelling wat nie-operasionaliseerbaar is na geoperasionaliseerde doelwitte getransponeer kan word, stel Bekker (1979: 85) vyf vlakke van transponering van onderwysdoelstellings voor wat daarop neerkom dat van breë opvoedingsdoelstellings na onderwysdoelstellings (kurrikulumdoelstellings) na vakkurrikulumdoelstellings na doelstellings vir die jaarindeling van die verskillende vakkurrikula en ten slotte na lesdoelwitte as synde geoperasionaliseerde doelwitte of "evalueringdoelstellings" getransponeer kan word.

Trümpelmann (1980: 68) is ook van mening dat die operasionalisering van doelwitte die aandag moet kry. Die klem val op die spesifieke, gekonkretiseerde doelwitte, en hierdie doelwitte as operasionaliseerbare doelwitte vloei voort uit die doelstellings. Hy beweer verder dat doelstellings en doelwitte soos dit teenswoordig algemeen in sillabusse figureer

nie ernstig opgeneem word nie omdat hulle nie operasionaliseerbaar is nie (Trümpelmann, 1980: 69 e.v.). Hy sluit aan by Dalhuisen se drie gestelde eise aan 'n doelwit, naamlik dat die eindgedrag van die leerling in terme van 'n aksiewerkwoord uitgedruk word, dat die geldende omstandighede duidelik gestipuleer word, en dat die evalueringskriteria duidelik moet wees (Trümpelmann, 1980: 70). Tog verabsoluteer hy nie die operasionaliseringsgedagte nie, daar hy dit eksplisiet stel dat doelstellings en doelwitte aan 'n reeks relevante kriteria moet beantwoord waaronder "eksistensiële relevansie, operasionaliseerbaarheid, normatiewe aanvaarbaarheid vir die gemeenskap en duidelik geïmpliseerde evalueringstipes" (Trümpelmann, 1980: 71). Feit is dat hier geïmpliseer word dat die skynbaar haglike situasie ten aansien van bykans alle skoolvakke herlei kan word na veral onverantwoorde en nie-operasionaliseerbare doelstellings en doelwitte, dit wil sê die te bereikte handeling van die kind is nie goed genoeg verwoord nie.

Van der Merwe (1981: 37 e.v.) is ook die mening toegedaan dat doelstellingskonsepte in die leefwêreld van die gemeenskap vir wie die onderwysleergebeure geld, gevind word. Hierdie doelstellingskonsepte wat geldend vir 'n breër gemeenskap behoort te wees, moet egter vir 'n bepaalde kultuurgemeenskap tot algemene doelstellings getransponeer word, en omdat die algemene doelstellings moeilik operasionaliseerbaar is moet hulle tot besondere doelstellings geformuleer word, want "duidelike en eksplisiete doelstellings (is) nodig om as evalueringskriteria van die praktyk aangewend te word" (Van der Merwe, 1981: 37).

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat doelstellings minstens moeilik operasionaliseerbaar is, en dat doelwitte wel operasionaliseerbaar is. Geoperasionaliseerde doelwitte as doelwitte wat 'n aksiewerkwoord bevat, word so geformuleer dat die handeling wat die leerling na afloop van 'n bepaalde les moet uitvoer duidelik gestipuleer is. Dit beteken dat die onderwyser kan bepaal of die leerling wel die leerinhoud bemeester het, aangesien hy na afloop van die les van die

leerling kan vereis om die handeling uit te voer - hy evalueer dus

4.5.3.4.2 Operasionalisering in perspektief

Dit blyk uit die slotsin van die vorige paragraaf dat geoperanaliseerde doelwitte die evalueringspraktyk dien, want die doelwit word so geformuleer dat die onderwyser baie gou kan bepaal of die gestelde doelwit bereik is. In wese is dit 'n gesonde praktyk, want evaluering het 'n besondere rol in die georganiseerde onderwysleergebeure te vervul. Die gevaar is egter dat die evaluering van die waarneembare handeling van die leerlinge verabsoluteer word, met ander woorde dat die onmiddellik waarneembare gedragsverandering as uiting van verandering in die leerling se denke verhef word tot die enigste geldende verandering. So 'n opvatting is in stryd met die wese van didasken wat die kategoriale vorming voorop stel, en wat ook die nie-waarneembare gedragsveranderinge van die leerling tot gevolg wil hê.

Die vraag is of gevoelsveranderinge op 'n eerlike en eksakte wyse geëvalueer kan word. Ter illustrasie: Kan enigsins geëvalueer word of 'n bepaalde onderrig 'n verandering in die geestelike lewe van 'n mens bewerkstellig het? Dit wil sê kan eerlik en eksak geëvalueer word of 'n mens tot bekering gekom het? Daar kan byvoorbeeld geredeneer word dat sy optrede, sy handeling tog die van 'n bekeerde mens is. Maar: Baie nie-bekeerdes lei "beter" lewens as bekeerdes.

De Groot (soos aangehaal deur Calitz, et al., 1982: 30) is eweneens besorg oor die verabsolutering van operasionaliseerbare doelwitte, want volgens hom kan die oorkoepelende doelstellings verlore gaan indien leerresultate opgesplits word in klein eksak meetbare elemente of doelwitte. Dit impliseer dat leerlinge sekere handeling verwerf sonder om optimaal baat te vind by hulle wesenlike in-die-skool-wees, naamlik om intellektueel en algemeen gevorm te word.

In aansluiting by die voorafgaande moet genoem word dat evaluering telkens dui op evaluering van leerlinghandeling op

die kort termyn. Wat vandag as doelwit gestel word moet immers vandag of op die laatste m^ore bereik word. Toetse en eksamens evalueer dit wat die afgelope maand, kwartaal, jaar bereik is. Die feit van die saak is dat daar, veral ten aansien van die waarde-area, sake is wat nie op die kort termyn waarneembaar of evalueerbaar is nie. Hierdie verskraling van die onderwysleergebeure wat volg op die eis van operasionalisering kan toegeskryf word aan die oorbeklemtoning (verabsoluttering) van leerlinghandelinge – selfs die onderwyser se bekwaamheid as onderwyser word gemeet in terme van leerlinghandelinge. Die leerlinge se skoolprestasies word kriterium vir die bekwaamheid van 'n onderwyser in terme van insette wat hy lewer. Doelstellings en doelwitte staan immers altyd geformuleer in terme van leerlinggedrag, met ander woorde hier is blyke van 'n verabsoluteerde gedragsoutonomie, en wel die van die kind. So 'n opvatting is in wese in stryd met didaskein, en daarom moet die gedragsoutonomie van die onderwyser as mede-konstituent van didaskein altyd gerespekteer word. Dit beteken dat sowel die handelinge van die onderwyser as die van die leerling moet figureer (kyk 3.4.4.6; Van der Stoep se onderskeid tussen onderrigdoel en leerdoel), want didaskein as onderwysleergebeure is uiteindelik 'n intermenslike aangeleentheid, 'n gebeure waarby 'n volwassene en 'n kind betrokke is, 'n gebeure waar die insette, die handelinge van die volwasse onderwyser nie geïgnoreer of verskraal kan word tot leerlinghandelinge nie.

Afsluitend: Die formulering van doelstellings en veral doelwitte as geoperasionaliseerde doelwitte, is nie as medehandeling in die onderwysleergebeure totaal onaanvaarbaar nie, maar die stand van sake wat neig na 'n oorbeklemtoning daarvan is onhoudbaar. Teen die agtergrond moet dit gestel word dat in die formulering van doelstellings en doelwitte as voortvloeiend uit die situasie-analise en as bydraend tot die strukturering van die moedertaal (Afrikaans) tot skoolvak, die tweepoligheid van menslike betrokkenheid in die onderwysleergebeure telkens gehandhaaf moet word.

4.5.3.5 Doelstellings en doelwitte en differensiasie

Daar is by enkele geleenthede in hierdie studie reeds na differensiasie verwys (kyk 3.6.2.2 en 4.2.2). In 'n bespreking van die situasie-analise het dit ook geblyk dat daar ten aansien van die leerinhoud gedifferensieer moet word (kyk 4.5.2.5), met ander woorde daar moet binne elke besondere jaargroep ruimte gelaat word vir die swakste leerlinge en vir die heel beste leerlinge om na hulle vermoë en bestemming met die inhoud om te gaan. Die leefwêreld is immers een van pluriforme gevarieerdheid en kompleksiteit as betekeniswêreld en as aksie-radius waaraan ook elke kind steeds toenemend kreatief worstelend moet deelneem. As sodanig is die beheersingswerklikheid oneindig gevarieerd. Boonop verskil kinders, en hierdie verskillende kinders is saam in 'n skool, in een klaskamer by een onderwyser met een leerinhoud. Hierby kan ook nog gevoeg word die feit dat die samelewing ook in sy beroepskontekse 'n ryklik gevarieerde of gedifferensieerde reeks eise aan die skoolverlater stel.

Die leerder

Die voorafgaande gedagtes bring 'n besondere implikasie op die voorgrond: Elke kind vereis dat daar vir hom in die skoolvoorsiening gemaak moet word. Elke kind behoort na sy besondere vermoë in die ontslote werklikheid ingelei te word. Elke kind as moontlikheid eis deur sy in-die-wêreld-wees as openheid en gerigtheid dat sy besondere moontlikhede tot volle ontplooiing gebring moet word.

Die skool is geensins in staat om elke individuele eis te akkommodeer nie. 'n Hele reeks praktiese oorwegings (waar onder die finansiële bronne die belangrikste is) verhoed die skool om elke individuele skoolkind in terme van 'n besondere kurrikulum te akkommodeer. Dit beteken dus dat individualisering as volmaakte vorm van differensiasie nie moontlik is nie, en dat 'n ander oplossing vir die probleem gevind moet word.

'n Besondere hanteringswyse van hierdie probleem blyk te wees om in terme van enersyds vermoë en andersyds belangstelling te differensieer. Dit beteken dat leerlinge geakkommodeer

kan word in eerstens breë studierigtings (kyk 3.6.2.2) waar daar 'n praktiese saamgroepering van ondersteunende vakke kan wees, en tweedens in vermoëns-groepe binne veral vakverband. 'n Belangrike saak wat nie hier uit die oog verloor mag word nie, is dat die aangebode studierigtings en vakke steeds in diens staan van die taak van die skool, te wete intellektuele vorming (rasionalisering) en algemene vorming (wat beroepsvorming insluit) (kyk 3.5.3.1). Soos reeds aangetoon leen die moedertaal (Afrikaans) hom daartoe, met ander woorde die onderrig van Afrikaans as moedertaal staan steeds in diens van die besondere opgaaf van die skool soos pas hierbo uiteengesit (kyk ook 4.3).

Dit beteken dat daar voorsiening gemaak moet word vir gedifferensieerde vakkurrikula, wat impliseer dat daar ten aansien van sowel die doelstellings as die inhoud gedifferensieer behoort te word. Dit is ook al reeds genoem dat die blote "kies" of selekteer van bepaalde inhoud onvoldoende is, omdat die seleksie van leerinhoud medebepaal word deur die situasie-analise en die daaruit voortvloeiende doelstellings en doelwitte (kyk 4.5.3.1). Dit word dus nou duidelik dat die sukses van differensiasie afhang van die formuleer van gedifferensieerde doelstellings, met ander woorde elke gedifferensieerde vakkurrikulum behoeft sy eie besondere stel doelstellings. In aansluiting by 'n vorige gedeelte (kyk 4.4.3) dien die volgende uitspraak van Bekker (1979: 281) hier voorgehou te word: "Eksplisiete doelstellings wat verband hou met die norme van die lewenswerklikheid self, kan alleen outentiek langs die weg van wetenskaplik-verantwoorde gedifferensieerde kurrikula gerealiseer word". Dus: Vir differensiasie om te slaag en vir die moedertaal om werklik in die huidige tydsgewrig tot skoolvak gestruktureer te kan word, is nie alleen die breë situasie-analise noodsaaklik nie, maar ook 'n situasie-analise ten aansien van elke besondere groep wat in die breë situasie-analise geïdentifiseer is en vir wie 'n outentieke stel doelstellings geformuleer moet word op grond waarvan 'n besondere leerinhoud geselekteer en georden moet word. Sonder sodanige gedifferensieerde situasie-analises

sou hoogstens intuïtiewe riglyne as resultaat van 'n individuele waarde-oriëntasie neergelê kan word wat nie noodwendig die onderwys in die breë en die kind as wordende-wese sal dien nie, maar waarskynliker 'n geval van onbehaaglikheid by alle ter sake persone kan laat.

'n Baie belangrike saak wat ook hier aan die orde gestel moet word, is die vraag wanneer met differensiasie begin moet word. As basis vir hierdie bespreking geld die synefeit dat verskille tussen mense ten aansien van sowel vermoë as belangstelling van baie vroeg af reeds geld. Die voorafgaande impliseer dat differensiasie reeds vanaf die eerste skooljaar moet geld. Dit is 'n algemene feit dat die taak van die skool enersyds intellektuele vorming en andersyds algemene vorming is. Dit moet ook gestel word dat 'n uiters komplekse konfigurasie van doelstellings die waardebestrewinge van die samelewing vergestalt, en dat dit teenswoordig gedra word deur die waarde van intellektuele vorming. Indien as deel van die algemene vorming van die kind die waarde van produktiewe arbeid ook in gedagte gehou word sou beweer kan word dat differensiasie so vroeg moontlik ingevoer moet word, maar nie so vroeg en so berekenend dat die kind se algemene vorming in die rigting van volwassenheid daardeur geskaad word nie. Dit is eweneens belangrik dat ook oor hierdie saak nie op lukrake wyse of na die voorbeeld van oorsese lande besluit moet word nie. Dit is ook van belang ten aansien van die moedertaal dat op verantwoorde wyse besluit moet word of differensiasie, soos tans, hoofsaaklik gedurende die laaste drie skooljare moet geskied en of vanaf 'n ander tydstop of selfs heel radikaal vanaf die eerste skooljaar ingevoer moet word. Die voorafgaande spekulasie bring die navorser terug by die situasie-analise as wegspringplek vir kurrikulering.

4.5.3.6 Samevatting

Die strukturering van die moedertaal tot skoolvak noodsaak 'n besondere situasie-analise waaruit 'n hele reeks doelstellings outomaties voortvloei. Aangesien hierdie slegs 'n poging is om

funderingswerk ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak te doen, vloei daar uit die gestelde parameters waarbinne die situasie-analise sig kan voltrek geen konkrete doelstellings voort nie. Inteendeel- hier is andermaal 'n reeks parameters gestel wat as verwysingsraamwerk kan dien by die verkonkretisering van doelstellings na aanleiding van 'n volledige empiriese situasie-analise. Trouens, in die voorafgaande uiteensetting het daar telkens verdere parameters opgeduik wat heenwys na die situasie-analise. Die voorafgaande onderstreep net die gedagte van die eenheid van die kurrikuleringsiklus, die eenheid van wedersydse implikasie.

Hierdie enkele gedagtes ten aansien van die doelstellings- en doelwitproblematiek moet, uit die aard van die eenheid van die kurrikulumbeginsels, saam gelees word. Aangesien hier nie in besonderhede verder ingegaan kan word op die verdere verloop van die kurrikuleringsiklus nie, en omdat die eenheid egter graag ter wille van struktuur behou wil word, moet vervolgens baie kortliks by die oorblywende beginsels stilgestaan word.

4.5.4 Leerinhoud, leerervaring, leergeleenthede en evaluering

4.5.4.1 Inleiding

Die problematiek rakende die strukturering van die moedertaal tot skoolvak staan of val nie slegs by situasie-analise en doelstellings nie. Tog is helderheid oor die twee genoemde sake in kurrikuleringskonteks noodsaaklike arbeid, veral ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak, want uit die verkennende studie wat tot hierdie onderhawige studie gelei het (kyk 1.3), het dit geblyk dat doelstellings en veral situasie-analise nie sistematies as kurrikuleringsbeginsels by die aanvanklike en daaropvolgende pogings tot kurrikulering gegeld het nie. Om aan die ander kant situasie-analise en doelstellingformulering te wil verabsolueer as dié noodsaaklike beginsels, sou eweneens foutief wees,

want deeglike kurrikulering vereis sowel 'n wetenskaplike benadering wat reg laat geskied aan al die beginsels as 'n spanwerk-benadering waartydens die totale kurrikuleringsiklus onder oë geneem moet word.

4.5.4.2 Leerinhoud

Wanneer Afrikaans as moedertaal tot skoolvak gestruktureer wil word, moet besondere aandag aan die seleksie en ordening van die leerinhoud gegee word. Na afloop van die situasie-analise en die doelstellingsformulering sal 'n span vakkundiges (dit is inspekteurs van onderwys, dosente van die departemente Afrikaans-Nederlands verbonde aan universiteite en onderwyskolleges, vakdidaktici verbonde aan universiteite en onderwyskolleges en onderwysers) saamgestel moet word wat dan, gelei deur die vooraf arbeid, die mees waardevolle inhoud vir die verwesenliking van die aanvaarde doelstellings en doelwitte moet selekteer. Dit is wat Hill (1974: 218) noem "daardie inhoud ... wat die grootste vormingswaarde inhou", en wat Maree (1971: 49) stel as "die totale inhoud of kwaliteit van die funksionele moment van die pedagogiese situasie".

Vroeër is reeds verwys na Maree se kategoriale struktuur ten aansien van leerinhoud (kyk 3.4.4.5). Dat hierdie kategoriale struktuur baie belangrik is kan nie weg geredeneer word nie, en daarom sal saam met die voorafstudie ook hierdie 16-tal kategorieë in ag geneem moet word by die selekteer en orden van leerinhoud vir Afrikaans as moedertaal. Ter illustrasie van hoe die kategorieë hanteer moet word die volgende: Die leerinhoud is as werklikheid kulturele syndes van die volwassene se wêreld en derhalwe is dit sin, met ander woorde dit het betekenis. Die vraag is nou hoe die kind in 'n bepaalde jaargroep sin aan die inhoud kan en behoort te gee. 'n Wyse waarop dit wel kan geskied is deur die problematies maak van die taalwerklikheid en dan veral deur dit problematies te maak in terme van die doelstellings wat ten opsigte van dié bepaalde kinders en dié bepaalde inhoud geld. Die seleksie van inhoud vir 'n bepaalde jaargroep met 'n bepaalde vermoë hang nou saam met die problematies maak van die inhoud. Leerin-

houd wat problematies gemaak kan word vir 'n st. 7-kind met 'n besondere vermoë kan doodgewoon ontoeganklik vir 'n minder begaafde st. 6-leerling wees, en daarom is die kennis van die situasie-analise ook hier van besondere belang.

Hierdie kategorieë kan ook telkens as kriteria aangewend word deur die aanduiding daarvan in vraagvorm, byvoorbeeld: Bied hierdie leerinhoud die moontlikheid tot sinbelewing deur 'n kind met so 'n vermoë in so 'n standaard?

Daar sal dus sprake wees van verantwoorde inhoudseleksie en inhoudordening indien dit geskied soos hierbo uiteengesit is.

4.5.4.3 Leerervaring

Die mens leer en verwerf kennis deur die ervaringe wat hy daaglik opdoen. Hierdie ervaringe beïnvloed sy in-die-wêreld-wees in 'n mindere of meerdere mate, en wel in so 'n mate dat dit meehelp tot die bereiking van 'n doel. In terme van die kind kan dit gestel word dat die ervaringe wat bewustelik deur die ouers op sy pad geplaas word meehelp aan sy anderswording wat gerig is op die bereiking van volwassenheid. Aangesien die skool 'n besondere bydrae ten aansien van die volwassenuwording van die kind te lewer het, is dit logies dat ook hier bewuste ervaringe op die weg van die kind geplaas moet word - leerervaringe in die didakties-pedagogiese situasie is iets waarsonder die didakties-pedagogiese situasie nie kan wees nie. "Die rigting waartoe die skool in sy breëre opvoedingstaak werk is om die kind te onderrig en te vorm tot volwassenheid van 'n partikuliere gemeenskap. Die verwesenliking van die volwassenuweidsbeeld vereis leerervaring op verskillende lewensgebiede" (Benadé, 1979: 82).

Die strukturering van die moedertaal tot skoolvak vereis wetenskaplike kurrikulering wat impliseer dat ook ten aansien van die voorsiening van leerervaringe daar grondiglik besin moet word. Vanweë die feit dat kurrikulering as siklus, as eenheid van wedersydse implikasie beskou word, beteken dit dat die voorsiening van leerervaringe nie los

van die ander siklus-elemente gedink kan word nie. Die volgende enkele saak word as voorbeeld gestel: Die situasie-analise behoort die belangstelling, behoeftes en vermoë van die leerling uit te lig, en hieruit voortspuitende volg doelstellings en die onderwyser se geformuleerde doelwitte. Die doelstellings medebepaal die inhoud, en die inhoud moet eweneens oordeelkundig en krities geselekteer word sodat voorsiening gemaak kan word vir sinvolle leerervaringe (vergelyk Benadé, 1979: 82).

4.5.4.4 Leergeleenthede

Krüger (1980: 80) stel dit dat leergeleenthede aktualiseringsgeleenthede is, dit wil sê dit is die geleenthede wat leerlinge gebied word om leerervarings met inhoude op te doen (vergelyk Wheeler, 1976: 42) - letterlik beteken dit 'n geleentheid waartydens daar geleer word (Galitz, et al., 1982: 6). Daar is dus 'n besondere samehang tussen leerinhoud, leerervarings en leergeleenthede (Benadé, 1979: 88). Die skep van leergeleenthede lê meer op die weg van elke individuele onderwyser as wat dit kurrikuleringsgewys voorskriftelik aan die onderwyser voorgehou kan word, maar uiteindelik moet die geselekteerde inhoud sig daartoe leen om leergeleenthede te skep.

4.5.4.5 Evaluering

Wheeler (1976: 267) wys daarop dat "evaluation enables us to compare the actual outcomes with the expected outcomes (or objectives) and to arrive at conclusions about this comparison with a view to future action". Evaluering het geblyk in besondere samehang met doelstellings en doelwitte te staan (kyk 4.5.3.4.2 en 4.5.3.4.3), en behoort dus veral in die lig van kurrikuleringsuitkomste in die verband geformuleer te word. Die belangrike saak is egter dat ook evaluering onontkenbaar deel van die onderwysleergebeure is, maar dat die moontlike verabsoluttering van die evalueringsgebeure ook in die oog gehou moet word. 'n Besonder belangrike saak wat in die verband genoem moet word, is dat die bedoelde wyse van evaluering die onderrigleergebeure in al sy fasette ingrypend beïnvloed. Die innige verbondenheid van die kurrikulerings-

beginsel spreek byvoorbeeld ook baie duidelik uit die gedagte van Meerkotter (1977: 98) dat inhoude nooit van so 'n aard moet wees dat die leerder moet oorgaan tot 'n klakkelose memorisering van inhoude wat te moeilik is of wat as onsamehangende brokkies informasie vir hom voorkom nie – iets wat egter deur sekere evalueringspraktyke juis bevorder kan word! Die strukturering van die moedertaal tot skoolvak vereis dus ook ten aansien van evaluering 'n sisteem waar die intellektuele vorming van die kind en ook sy algemene vorming voortdurend gesien moet word as 'n transendering van 'n bepaalde gesitueerdheid. Dit impliseer dat elke individuele kind se vordering noukeurig gemonitor moet word en wel in die lig van sy vermoë, sodat telkens bepaal kan word of hy as persoon optimaal baat vind by die onderwysleergebeure waaraan hy blootgestel word. So behoort ook aan die onderwyser getoon te word of hy 'n optimale inset lewer – iets wat nooit in terme van leerlingprestasies gemeet mag word nie.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is probeer om vanuit 'n wetenskaplik-verantwoorde kurrikuleringsperspektief 'n breë verwysingsraamwerk op te bou van waaruit op sinvolle wyse begin kan word met die strukturering van die moedertaal tot skoolvak in die vorm van 'n verkonkretiseerde kurrikulum. Daar is aandag gegee aan die invloed van waardes ten aansien van die moedertaal (kyk 4.2). Daar is eerstens gelet op die invloed van veranderende waardes wat daartoe gelei het dat die moedertaal uiteindelik as 'n skoolvak ingestel is (kyk 4.2.1). In die tweede plek is gewys op die invloed van konteksveranderinge op sowel die skool as die onderrig van die moedertaal, met die gevolgtrekking dat gedifferensieerdheid al hoe meer as 'n waarde in eie reg begin figureer het en dat die eis om differensiasie toe te pas ook aan die skool gerig word (kyk 4.2.2), en in die derde plek is gekyk na die waardes van die Afrikaanssprekende (kyk 4.2.3).

Gesien teen die agtergrond van die vormingstaak van die skool

as synde primêr intellektuele vorming (rasionalisering) en ook die algemene vorming van die kind moes gelet word op die vormingswaarde van die moedertaal. Daar is aangetoon hoedat die onderrig van die moedertaal 'n besondere vormende waarde kan hê, maar dat die besondere vormingswaarde ook 'n waarde-aangeleentheid is en medebepaal word deur die besondere kurrikulum waarbinne die vakkurrikulum fungeer (kyk 4.3).

Die voorafgaande noodsaak die bekyking van die kurrikulum van die skool (kyk 4.4), en ook van die moedertaal as vak binne die kurrikulum (kyk 4.5). In hierdie gedeelte het die fokus op veral situasie-analise (kyk 4.5.2) en doelstellings en doelwitte (kyk 4.5.3) geval. In eersgenoemde geval is aangetoon hoe 'n belangrike rol waardes by die strukturering van 'n lewenswerklikheid tot 'n skoolvak spreek (kyk 4.5.2.2). Enkele verdere sake waaraan aandag gegee moet word is ook aan die orde gestel in 'n poging om aan voornemende navorsers op hierdie terrein 'n verwysingsraamwerk (of dan: parameters) te voorsien aan die hand waarvan die moedertaal as skoolvak tot 'n besondere vakkurrikulum gekurrikuleer behoort te word: volwasseheidsbeeld (kyk 4.5.2.3), die onderwyser (kyk 4.5.2.4), die leerder (kyk 4.5.2.5), onderrig (kyk 4.5.2.6), behoeftes van die samelewing (kyk 4.5.2.7), eise van die samelewing (kyk 4.5.2.8) en ekonomiese oorwegings (kyk 4.5.2.9). In die bespreking van doelstellings en doelwitte het die fokus veral op die gedagte van operasionalisering geval (kyk 4.5.3.4), en is ook kortliks gewys op doelstellings en differensiasie (kyk 4.5.3.5).

Daar is ten slotte ook kortliks gehandel oor die ander 4 kurrikuleringsbeginsels (kyk 4.5.4).

In die slothoofstuk (hoofstuk 5) wat nou volg, sal 'n kort samevatting van die ondersoek en die uitkomst hiervan voorgelê word.

HOOFSTUK VYF

SINTESE

5.1 DORSIG

Hierdie ondersoek spruit voort uit die onrus wat teenswoordig onder onderwysers en leerlinge en dosente aan universiteite en kolleges en persone in die privaatsektor heers oor die onderrig van Afrikaans Eerste Taal (moedertaal) in skole. Die gebeure rondom die klaskamerpraktyk waar die ontsluiting van die leerinhoud deur die onderwyser geskied en die kind homself vir die leerinhoud moet ontsluit en ook moet toetree tot die inhoud en wel op so 'n wyse dat die inhoud as geaktualiseerde inhoud sinvol vir hom as lerende-kind-in-totaliteit sal wees, is dus sorgwekkend. Daar is eweneens besorgdheid oor die eindproduk in die vorm van taalgebruikers wat die skool verlaat na tien of twaalf jaar intensiewe onderrig van die moedertaal. Dat hierdie ontevredenheid nie 'n gewaande ontevredenheid is nie, blyk uit die uitsprake van onderwysers, taalkundiges, opvoedkundiges, joernaliste en andere soos in hoofstuk een aangetoon is (kyk 1.1 en 1.3.1).

Navorsers het kennis geneem van hierdie ontevredenheid en het daadwerklike pogings aangewend om deur middel van hulle navorsing die ontevredenheid indien nie op te hef nie, dan ten minste te verminder. Die resultaat was 'n hele reeks projekte wat afgehandel is of binnekort afgehandel sal word en wat kulmineer in òf verhandelings en proefskrifte òf wetenskaplike publikasies en verslae (kyk 1.2.2 tot 1.2.14), en wat oor een (of meer) van die volgende sake handel: doelstellings en doelwitte, stelwerkonderrig, praat en luister, letterkunde, remediëring, leesonderrig, taalonderrig, integrering by die skoolbiblioteek en 'n oorsig oor die stand van die onderrig van die moedertaal (kyk 1.2.15).

Die vraag ontstaan nou of hierdie pogings by die kern van die probleem uitkom. Anders gestel: Navorsing wat breedweg in-

houdelike en metodiese sake rakende Afrikaans as moedertaal aansny, sal nie noodwendig 'n verbetering ten aansien van die praktyk tot gevolg hê as dit nie bydra tot die verheldering van die grondprobleem nie.

Die voorafgaande impliseer dat eers vasgestel moet word wat die probleem is sodat die probleem reggestel kan word en nie bloot die simptome nie. In 'n poging om die probleem vas te stel, moes vasgestel word hoe wetenskaplik die kurrikulum en die vakkurrikulum en die daarmee gepaardgaande sillabusse is wat teenswoordig vir Afrikaans Eerste Taal geld. Sodanige ondersoek is in hoofstuk een onderneem (kyk 1.3 e.v.), en die gevolgtrekking waartoe geraak is, is dat die vakkurrikulum en die sillabusse vir Afrikaans Eerste Taal nie op wetenskaplik-verantwoorde wyse tot stand gekom het nie. Op grond van hierdie ondersoek kan dit gestel word dat die bovermelde navorsingsprojekte ten aansien van Afrikaans Eerste Taal grotendeels by die krities kontekstuele vraag na die sin en noodsaak, dit wil sê na die effek van die strukturering van die moedertaal tot 'n skoolvak en die plasing daarvan binne die kurrikulêre en institusionele konteks van die skool verbygaan.

Dit blyk dus dat wat noodsaaklik is, 'n (her-) strukturering van Afrikaans Eerste Taal tot skoolvak is. Die tussen hakies plaas van die herstrukturering impliseer dat alle voorarbeid wat reeds ten aansien van die onderhawige probleem gedoen is, nie as totaal sinloos afgemaak kan word nie. Inteendeel-afhangende van die uitkomst van die her-bedinking van die gegewene, kan met groot vrug van die bestaande struktuur gebruik gemaak word.

Vir enige strukturering van 'n werklikheidsgegewene tot 'n skoolvak om op wetenskaplik-verantwoorde gronde aanspraak te maak, is 'n wetenskaplik-verantwoorde metode imperatief. Sodanige metode staan bekend as kurrikulering en behoort te verloop aan die hand van 'n sestal beginsels wat as 'n kurrikulumsiklus bekend staan. Die geïdentifiseerde beginsels is

situasie-analise, doelstellings en doelwitte, leerervarings, leerinhoud, leergeleentheid en evaluering (kyk 1.3.2).

Weens die omvangrykheid van die onderhawige saak, is dit onmoontlik vir een mens om die totale veld te bestryk. Trouens, kurrikulering behoort 'n spanpoging te wees, en daarom is wat hier aan die orde gestel is geen aanspraak op die totale herstrukturering van Afrikaans as skoolvak nie. Wat hier aan die orde gestel is, is 'n implisiete (kyk hoofstukke 2 en 3 en 4.2, 4.3 en 4.5) en 'n eksplisiete (kyk 4.5.2 e.v.) situasie-analise waarmee slegs parameters daargestel is vir die uiteindelige empiriese voltrekking van die situasie-analise, en 'n bekyking van doelstellings en doelwitte as 'n uit die situasie-analise voortspruitende formulering van riglyne wat in diens staan van die seleksie en ordening van toepaslike leerinhoud.

Meer breedvoerig: Hoofstuk twee het gehandel oor taal, want omdat dit gaan om die strukturering van die moedertaal tot skoolvak, is 'n grondige kennis van die verskynsel taal noodsaaklik geag. Taal as verskynsel wat met menswees gegee is (kyk 2.2.1), dit wil sê as universeel menslike verskynsel en as oerfenomenaliteit (kyk 2.2.1), is 'n besonder kragtige middel tot wêreldkonstituering (kyk 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6 en 2.2.7). Taal is dus die mees besondere middel waarmee die kind as hulp-behoewende en steunsoekende en as openheid en intensionaliteit sin aan sy in-die-wêreld-wees kan toeken. Dit impliseer dus dat taalbeperking inderwaarheid wêreldkonstituering beperk. 'n Geniepsige probleem in hierdie verband is dat wêreldkonstituering 'n waarde-aangeleentheid is, en daarom is dit moeilik om universele kriteria aan te lê om te bepaal of die besondere konstituering beperk is. Daar kan bloot vanuit 'n pragmatiese oogpunt en gekontroleer teen die gemeenskapswaardes partikuliere uitsprake gemaak word - wat meteens 'n universele criterium daarstel. In hierdie lig kan daar twee uitsprake gemaak word:

In die eerste plek: Elke mens is 'n besondere taalgebruiker wat primêr taal verwerf binne sy besondere groeps- en milieuver-

band, en vir die doeleindes van sy besondere wêreldkonstituering en derhalwe vir sy kommunikasie, singewing en affekbelewing is sy taalhantering voldoende. In die tweede plek: Die verintellektualiseerde en tegnologiese lewe stel hoër eise as die bepaalde leefmilieu van elke besondere mens, en daarom word van die kind verwag om, taalgebruiksmatig, steeds te transendeer. Die kind moet dus skool toe gaan waar uit die aard van die taak van die skool reeds 'n besondere hoë taaleis aan hom gestel word, en waar die moedertaal as skoolvak hom dit ten doel stel om die kind se taalgebruiksvaardigheid te rig sodat die kind ook taalmatig gevorm word, dit wil sê voortdurend transendeer, en die beste wyse om dit te vermag is deur middel van 'n taaldidaktiek wat voortbou op die essensiële van die spontane taalverwerwingsituasie (kyk 2.3.2.3 en 2.5.4.4).

Hoofstuk drie trag om die skool as eiesoortige menslik - daargestelde onderwysinstansie te fundeer. Dit blyk dat die skool sy ontstaan ontleen aan en sy voortbestaan (kyk 3.3.1 tot 3.3.5) bou rondom sy primêre taak van intellektuele vorming enersyds en algemene vorming andersyds (3.5.3.1). Elke skoolvak wat essensieel deel uitmaak van die skoolkurrikulum moet deur die onderrig van sy besondere inhoud bydra tot die vorming van die kind. Die implikasie is dat die intellektuele vorming tog 'n meerdere intellektuele greep op die inhoud deur die kind tot gevolg moet hê, met ander woorde hy moet in terme van taalvaardigheid steeds transendeer ten opsigte van sowel gebruiksvaardigheid as insig. So nie misluk die skool in sy intellektualisering van die kind. Die feit van die saak is dat nie alle leerlinge taalvermoënsmatig aangelê of taalbelangstellingsmatig georiënteerd is nie en dat daar derhalwe ten aansien van elke kind 'n poging moet wees tot gedifferensieerde vakkeuse en gedifferensieerde leerinhoud (kyk 3.6.2.2 en 3.6.3.4).

Wie oor skoolonderrig in die breë en in besonder die onderrig van die moedertaal praat, praat implisiet oor die totale spektrum van immer verweefde waardes. Wie êrens aan skoolonderrig of die onderrig van die moedertaal wysig, wysig 'n

ineengestregelde stel waardes wat elke trilling herlei. Dit is dus te begrype waarom hoofstuk 4 in so 'n groot mate sentreer rondom waardes (kyk 4.2, 4.3 en 4.4), en waarom die insette in hoofstukke 2 en 3 getipeer word as implisiet deel van die situasie-analise in aansluiting by die uiteensetting oor die situasie-analise (kyk 4.5.2: wat uiteraard 'n waarde-verkenning en waarde-ontleding impliseer). Dit is ook te begrype waarom gestel kan word dat doelstellings en doelwitte as 't ware hulle ankers in 'n situasie-analise vestig. Anders gestel: Dit is te begrype waarom kategoriees gestel word dat doelstellings en doelwitte logiese uitvloei-sels van 'n situasie-analise is, want 'n situasie-analise as waarde-analise ontbloom wat die gemeenskap wil hê en veral die doelstellings maar ook die doelwitte lê riglyne neer vir die soort inhoud wat in die onderrig aan die orde moet wees (kyk 4.5.3.1 e.v.).

5.2 GEVOLGTREKKINGS

5.2.1 Die vakkurrikulum vir Afrikaans (moedertaal) het op onwetenskaplike wyse tot stand gekom

Daar is aangetoon dat die dikwels apatiese houding van sowel onderwyser as leerling jeens die moedertaal as skoolvak 'n verstaanbare houding is, want die vakkurrikulum en die sillabusse het op onwetenskaplike wyse tot vergestaltung gekom. Dit beteken nie dat die huidige vakkurrikulum en sillabusse van nul en gener waarde is nie, maar eerder dat dit nie optimaal voldoen aan die eise vir kurrikula en sillabusse soos blyk uit die kurrikulumkunde nie.

Die onwetenskaplike benadering ten opsigte van die formuleer van kurrikula en sillabusse blyk uit 'n analise van bestaande sillabusse. Uit die analise word dit duidelik dat die sogenoemde kurrikuleringbeginsels grotendeels geïgnoreer is, en dat veral ten opsigte van 'n situasie-analise daar te weinig wetenskaplik te werk gegaan is. Dit beteken dat byvoorbeeld die feitlikhede van die kind-in-opvoeding grootliks geïgnoreer word, en dat die primêre rede vir sillabusveranderinge

veelal gevind kan word in nuwighede wat in die vakgebied opduik of in die persoonlike voorkeure van sillabus-opstellers (kyk 1.3 e.v.).

5.2.2 Taal speel 'n belangrike rol in wêreldkonstituering Die mens is as dialoogvoerende in die wêreld, en derhalwe is hy besig om die dinge wat op sy pad kom taalmatig te benoem. Dit beteken dat die mens in sy benoemingshandeling, die moontlikhede tot betekenisgewing omskep tot werklike betekenis- of singewing. Uit die voorafgaande word dit baie duidelik dat die wêreld waarin die mens hom bevind 'n in taal geformuleerde wêreld is, sodat sy uiteindelijke wêreldkonstituering afhang van sy taalontdekking, want taalontdekking lei tot intersubjektiewe singewing en lei dus tot die los-making uit die sintuiglik-konkrete en toetreding tot die wêreld van die simbool as tekensimbool met klank en betekenis.

Taal, as skepping van die menslike gees, is die medium waardeur die mens as dialoogvoerende intersubjektiewiteit betekenis gee aan die wêreld om hom. Dit impliseer dat die betekening van sake en die aktualisering van hierdie betekenis, dit wil sê die handeling ooreenkomstig die genormeerde waardegelaaide wêreldbetekenis van die benoemde sake, 'n taalaangeleentheid van besondere belang is, want dit wys heen na die tot-eie-making-van-die-wêreld deur die kind. Dus: Taal speel 'n belangrike rol in wêreldkonstituering, en sonder taal of met 'n beperkte taalhantering kan die wêreldkonstituering beperk word (kyk 2.2.5, 2.2.8 en 2.5.2).

5.2.3 Die moedertaal is die belangrikste wêreldkonstitueringsmiddel in die lewe van die kind

Die moedertaal is wesenlik dié taal waarmee die mens vanweë 'n bepaalde tyd-ruimtelike gesitueerdheid die eerste in aanraking was, die meeste aan blootgestel word en wat hy gewoonlik die beste beheer. Dit is dan ook merendeels die taal van die huisgesin, van die taalgemeenskap met wie die mens vrylik en spontaan te doen het. Dit beteken dat die medium waardeur die voorskoolse kind bykans sy totale wêreld-

konstituering onderneem, die moedertaal is, en dat sy wêreldkonstituering daarna normaalweg in 'n baie groot mate deur medium van die moedertaal geskied. Uit die voorafgaande blyk dit dat die moedertaal 'n besondere funksie vervul in die kind se wêreldkonstituering. Van Zyl (1955: 396/397) het die saak beklemtoon in sy bewering dat deur 'n taalmedium wat deur alle partye begryp word, 'n gesonde verstandhouding vir eendersgerigte denke en samehorigheid daargestel word (kyk 2.5).

5.2.4 Die moedertaal het besondere vormingswaarde
Enige leerinhoud, dit wil sê enige snit uit die lewenswerklikheid is potensieel sinvol en hou daarmee potensieële vormingswaarde in. Dit is ook die geval met die moedertaal.

Vorming as opgaaf ook van die moderne skool, kan en mag nie losgedink word van die fundamentele oorspronggrond en uiteindelijke bestaansgrond van die skool as sekondêre instelling binne die gemeenskap nie, naamlik die rasionalisering van die kind. In die antwoord op die vraag na die vormingswaarde van die moedertaal as skoolvak, word daar aangesluit by die gedagtes van Kohnstamm (kyk 3.4) dat taal besliste karaktertrekke van 'n abstraklogiese aard vertoon. Deur die onderrig van die moedertaal kan 'n besondere bydrae tot die abstraklogiese denkvermoë van die kind gelewer word. Daar moet ook gewys word op die abstrak-verbale kognitiewe denkskemas wat deur die onderrig van die moedertaal tot stand gebring kan word. Daar dien ook gewys te word op die feit dat, met verwysing na taalreëls en meer in besonder spelreëls, die gestruktureerdheid van die taal, dit wil sê die herkenning van 'n spesifieke geval as horende onder 'n algemene reël, 'n rasionaliseringswaarde as vormingsimperatief verteenwoordig.

Die vormingswaarde van die moedertaal lê ook buite die primêr rasionaliserende, dit wil sê ook ten opsigte van die algemeen-vormende, dit wil sê ten opsigte van onder andere die sosiale, estetiese, etiese en religieuse vorming. Hierdie vormingsopgaaf is weliswaar nie eksplisiet geformaliseer in die sin dat die sosiale of wat ook al voortdurend deur die onderrigleer-

gebeure by die kind tuisgebring word nie. Deur taalonderrig en spesifiek in hierdie geval moedertaalletterkunde word egter byvoorbeeld die waardes en norme van die samelewing voortdurend en noodwendig onder 'n vergrootglas gehou, en word die kind voor die uitdaging gestel om besluite te neem ten opsigte van die geldende waardes en norme van die gemeenskap. Die letterkunde kan ook 'n bydrae lewer tot die vorming van die mens as kultuurwese. Die letterkunde as leerinhoud is ook kultuurinhoud, want die kultuurwerklikheid word deur die verskillende vakdissiplines as skoolvakke blootgelê. Hierdeur word die ervaringswêreld van die kind uitgebrei wat dit vir hom moontlik maak om 'n groter greep op die werklikheid te kry. Dit geskied vanweë die feit dat die waarde van die letterkunde anders is as die van die gewone vakdissiplines, want die letterkunde is immers 'n vergestaltung van die mens as sosiale wese, as wese in verhouding met mense.

Boue alles hou die moedertaal as skoolvak in besonder 'n uitdrukkingsvormende waarde in, want deur taalonderrig word probeer om die niveau van taalbeheersing te verhoog. Verhoogde taalbeheersing impliseer op sy beurt denkontwikkeling wat eweneens as vorming beskou moet word, want groter taalvaardigheid dra ook by tot persoonlikheidsvorming en kan dus ook bydra tot 'n verhoogde greep op die sosiale werklikheid waarin die kind hom bevind.

Verhoogde taalbeheersing impliseer op sy beurt 'n uitbreiding van die woordeskat. 'n Groter woordeskat beteken dat die kind meer dinge in en om hom sal kan begryp, en dat hy dus ook in staat kan wees om oor meer dinge te praat - 'n verbreding van sy horison dus.

Die kern van die saak is egter dat die onderrig of ontsluiting van die moedertaal as leerinhoud in die skool slegs, in terme van vorming, 'n besondere invloed kan uitoefen indien dit korrek hanteer word. Dit beteken dat nie alleen die keuse van leerinhoud aan die hand van doelstellings wat in 'n wetenskaplik-verantwoorde situasie-analise fundeer nie, maar ook dat

die besondere ontsluiting van die leerinhoud deur die onderwyser elke kind in die taalklas na sowel vermoë, belangstelling en bestemming as stadium van ontwikkeling in gedagte moet hou (kyk 4.3).

5.2.5 Die moedertaal as skoolvak is 'n logiese imperatief. Die moedertaal as skoolvak het om historiese, kulturele en didakties-opvoedkundige gronde bestaansreg. Dit het vanweë historiese ontwikkeling moontlik geword dat die moedertaal in die skoolkurrikulum opgeneem is. Die moedertaal het bestaansreg verdien op grond van die feit dat die klassieke tale teen die einde van die vorige eeu hulle dominante posisie as voertaal verloor het. Dit beteken dat, vanweë die eise wat aan die moedertaalgebruiker gestel word en ook vanweë die tradisioneel-historiese belang van die taal vir die taalgebruiker, hy onderrig in en oor die vak moet ontvang (kyk 4.2).

Taal is by uitnemendheid kultuurskepper en kultuurdraer. Vanweë sy besondere taalverwerwing en taalgebruik verwerf die mens ook die kultuur wat weselik is van die besondere taalgroep waar die mens hom bevind. Dit is egter so dat die informele onderrigsituasies onvoldoende taalonderrig gee wat veroorsaak dat die taalgebruiker 'n verskraalde kultuurblootstelling ondervind omdat hy taalmatig beperk word in sy pogings om die ryke kultuurskat van sy volk te ontgin: Dit het derhalwe van kulturele belang geword om die moedertaal as skoolvak in die kurrikulum in te sluit.

Aangesien die moedertaal so 'n belangrike rol in die wêreldkonstituering van die kind speel, moet daar gestrewe word na voortdurende transendering van die moedertaalgebruiksvermoë, en dit kan grootliks bereik word deur middel van geformaliseerde onderrig. Sonder formele onderrig is daar 'n baie groot moontlikheid dat die taalhantering van die kind sal versand en hy daardeur blootgestel kan word aan 'n beperkte wêreldkonstituering. Ook die skool as weg na meerdere intellektualisering stel in toenemende mate 'n hoër eis ten aansien van die taalhantering as begryping en ekspressie van

die leerinhoud. Dit spreek dus vanself dat beperkte taalvermoë ook kognitiewe ontwikkeling kan strem, en dat die onderrig ook gerig moet word op die verbetering van die kind se taalgebruiksvermoë (kyk 5.1).

5.2.6 Onwetenskaplike vakstrukturering baar onwetenskaplike onderrig

Ten spyte van omvangryke taalonderrigbemoediening (van tien tot twaalf jaar lank), is die resultate tog teleurstellend in die sin dat skoolverlaters as taalgebruikers 'n besondere onvermoë openbaar om hulle gedagtes te verwoord (kyk 1.1, 1.2 en 1.3). Die rede hiervoor mag wees dat onder andere óf die onderrigaksente verkeerd geplaas is, óf die inhoud verkeerd gekies is, óf die onderrigmetodes onvanpas is - almal moontlikhede wat tot onvoldoende kurrikulering teruggevoer kan word. Daar is aangetoon dat juis die gebrek aan die daarstel van 'n wetenskaplik-verantwoorde vakkurrikulum tot gevolg het sillabusse wat as aanbieders van 'n versameling leerinhoud op geen behoorlike wyse tot stand gekom het nie (kyk 1.3 en 5.2). Dit beteken dat die sillabusse slegs weinig die didakein dien.

Op grond van die voorafgaande kan kategoriees gestel word dat daar nie optimale benutting van tyd en mensepotensiaal is nie. Dit beteken dat sowel die individuele kind as die land self daaronder gaan ly, want vanweë die swak sillabusse en die daarmee gepaardgaande doelstellings kan die onderrig van die vak kwalik as bevredigend beleef word.

5.2.7 Die onderrig van die moedertaal moet gebou word rondom die primêre taalverwerwingsgebeure

'n Taaldidaktiek vir moedertaalonderrig kan nie losgedink word van taalverwerwing nie, want die taalonderrig bou voort op 'n bestaande taalgebruik wat op sy beurt weer die resultaat is van dit wat die kind van sy onmiddellike omgewing geërf (verwerf) het. Dit beteken dat 'n moedertaaldidaktiek uiteraard 'n besondere verfyning van die primêre taalverwerwingsgebeure behoort te wees.

Dit blyk dat sowel 'n behavioristiese taaldidaktiek (dit is die oudiolinguale metode wat taalaanleer beskou as 'n meganiese proses van gewoontevorming - kyk 2.5.4.2) as 'n T.G.G.-georiënteerde taaldidaktiek (die LAD en die daarmee gepaardgaande beginsel van blootstelling van 'n ryk taalmilieu - kyk 2.5.4.2) onaanvaarbaar is. Wat wel aanvaarbaar is, is 'n didaktiek waarvolgens die taalverwerwing geskied volgens die insette van sowel die volwasse spreker (meestal die moeder) as die kind. Dit impliseer 'n bepaalde onderrigleergebeure waarsonder toenemende taalbemeestering redelik beperk word (kyk ook 2.3.2 e.v.).

5.2.8 Waardes is onontkombaar die fondament waarop die strukturering van die moedertaal as skoolvak en moedertaalonderrig gebou moet word

Die moedertaal is nie 'n waarde-lose of waarde-lose aangeleentheid nie. Inteendeel - die moedertaal is 'n waardegelaaide aangeleentheid (kyk 4.2 en 4.5.2.2). Die gedagtes het 'n besondere implikasie, naamlik dat die strukturering van die moedertaal tot skoolvak vierkantig binne die terrein van die volkswaardes staan, en dat alle waardes wat hoegenaamd in die moedertaal as lewenswerklikheid figureer erken en eerbiedig moet word.

Waardes lê nie alleen ten grondslag van 'n kurrikulum nie, maar word ook in die kurrikulum gemanifesteer as waardes wat via bepaalde inhoude aan leerlinge beskikbaar gestel moet word vir oorweging in die verwagting dat hulle dit sal aanvaar en wel so aanvaar dat hierdie waarde-aanvaarding uiteindelik sal oorgaan in waarde-aktualisering. Wie dus enigsins betrokke wil raak by die strukturering van die moedertaal as skoolvak, moet as sy vertrekpunt neem 'n analise van die waardes wat in die taalgemeenskap figureer. Deur sodanige waardebeepaling word die fondament vir vakstrukturering en sinvolle vakonderrig gelê.

5.2.9 Verantwoorde differensiasie ten aansien van moedertaalonderrig is 'n logiese imperatief
Net soos die moedertaal as skoolvak 'n logiese imperatief is,

so is differensiasie ten aansien van die moedertaal as skoolvak 'n logiese imperatief. Die voorgestelde onderwyskundige struktuur (3.6.3 e.v.) het reeds differensiasie op alle vlakke ingebou en wel in die vorm van grade wat vanaf die heel eerste skooljaar reeds vier prestasievlak-opsies ooplaat. Dit impliseer 'n totaal andersoortige benadering ten aansien van die strukturering van die moedertaal tot skoolvak as wat vir die teenswoordige opset geld, want daar sal telkens voorsiening gemaak moet word vir eiesoortige doelstellings en eiesoortige leerinhoude, want juis omdat die skool 'n instelling vir die gemeenskap is, moet in die behoefte van alle groepe voorsien word. Daar sal dus primêr vasgestel moet word vir wie die moedertaal as skoolvak onderrig moet word, en dan sal gekurrikuleer moet word om in die besondere behoeftes van die onderskeie groepe te voorsien.

5.2.10 'n Poging tot (her-)strukturering van die moedertaal tot skoolvak vereis 'n empiries gefundeerde situasie-analise

Blote spekulatiewe kennis is vir die strukturering van die moedertaal tot skoolvak onvoldoende, en dra by tot onverantwoordelike kurrikulering en derhalwe onverantwoorde moedertaalonderrig. Daar moet bepaal word wat onderrig moet word, aan wie dit onderrig moet word, die doel met die onderrig daarvan, wanneer dit onderrig moet word en hoe dit onderrig moet word. Sodanige bepaling mag nie deur 'n enkele persoon aangepak word nie, want daardeur word enersyds die gevaar vergroot dat individuele waardes bepalend word ten opsigte van die daarstel van 'n kurrikulum, en andersyds word afskeepwerk in die vooruitsig gestel vanweë die omvangrykheid van die saak.

'n Grondige situasie-analise is voorwaarde vir die strukturering van 'n lewenswerklikheid tot skoolvak, en dit geld ook vir die moedertaal as skoolvak. 'n Situasie-analise is 'n omvangryke aangeleentheid en daarom moet alle sake waarvoor enigsins aan die hand van 'n empiriese benadering gegewens ingewin kan word, wel op so 'n wyse hanteer word.

5.2.11 Geoperasionaliseerde doelstellings en doelwitte as imperatief kan lei tot 'n verskraling van die wese van didaskein

Die eis dat doelstellings en veral doelwitte in terme van operasionaliseerbare begrippe (dit is aksiewerkwoorde: verduidelik, benoem, beskryf - Galitz, et al., 1982: 36 e.v.; kyk 4.5.3.4.2) geformuleer moet word, kan tot gevolg hê 'n situasie in die klaskamer wat nie in lyn is met die wese van didaskein nie (kyk 4.5.3.4.1 en 4.5.3.4.2). Daar moet eerder 'n onderskeid gemaak word tussen die wat wel in terme van operasionaliseerbare begrippe geformuleer kan word en die wat nie so geformuleer kan word nie. Daar moet steeds gewaak word teen sowel die verskraling van die didakties-pedagogiese tot 'n loutere behaviorisme as die verabsoluttering van die rol van evaluering in die onderrig. Immers, evaluering dien die onderrig; onderrig vind nie plaas ter wille van evaluering nie. Daarom mag die formulering van doelwitte nie enkel op evaluering gerig wees nie.

Onderrig is uiteindelik meer as 'n evaluering van die response van die leerder na aanleiding van 'n kognitiewe of psigo-motoriese doelwit en die daarmee gepaardgaande leerinhoud. Onderrig as komponent van didaskein omvat die mens in totaliteit, en daarom kan onderrig wat afgestem is op blote kognitiewe of rasonele ontwikkeling bydra tot skeefgetrekte mensvorming. Die algemeen vormende verantwoordelikheid van die skool en dus van die onderrig van die moedertaal as skoolvak kan en mag nie buite rekening gelaat word wanneer doelstellings en doelwitte geformuleer word nie.

5.2.12 Die (her-)strukturering van die moedertaal tot skoolvak is 'n spanopdrag

Die (her-)strukturering van die moedertaal tot skoolvak is 'n omvangryke aangeleentheid en durf nie op 'n ander wyse as deur spannavorsing aangepak te word nie (kyk ook 5.2.10). In die eerste plek sal 'n groep spesialiste die ondersoek moet waarnem. In die tweede plek moet gewaak word teen die verabsoluttering van individuele waardes, en dit kan slegs verhoed

word indien vakwetenskaplikes (spesialiste) as 'n span die aangeleentheid hanteer. Sodoende behoort 'n meer konstante vakkurrikulum tot stand te kom en een waarvan veral die balans in basiese waarde-oriëntasie die uiteenlopende waardes van die gemeenskap beter vertolk.

5.3 AANBEVELINGS EN RIGLYNE VIR VERDERE NAVORSING

5.3.1 Inleiding

Uit hierdie ondersoek kan nog geen aanbevelings ter direkte verbetering van die praktyk gemaak word nie, want die studie in sigself is 'n verkenning van 'n terrein wat ontgin moet word. Hier is dus wel sprake van 'n situasie-analise en doelstellings- en doelwitformulering, maar dit is bloot 'n poging om parameters daar te stel aan die hand waarvan die strukturering dan waargeneem kan word. Daarom kan aanbevelings ten aansien van die klaskamerpraktyk nog nie gedoen word nie. Wat wel aan die orde gestel kan word is enersyds aanbevelings ten aansien van die navorsingspraktyk en andersyds voorlopige aanbevelings ten aansien van die klaskamerpraktyk, wat dan mettertyd aanvaar of verwerp kan word, afhangende van die uitkomste van die (empiriese) ondersoeke. Dus: Vir die doeleindes van hierdie studie sal voorlopige aanbevelings uitmond in riglyne vir verdere navorsing, sodat aan die hand van die navorsing 'n voorlopige aanbeveling as moontlike hipotese dan aanvaar of verwerp kan word. So 'n werkwyse staan enersyds in diens van die wetenskap en andersyds in diens van die onderrig van die moedertaal as skoolvak.

5.3.2 Verkry data van alle belanghebbendes

Die probleem van die herstrukturering van die moedertaal (en in hierdie spesifieke geval Afrikaans) tot skoolvak sny

heen oor 'n besondere spektrum van ter sake persone, naamlik die kind in die taalklas, die indiwiduele taalgebruiker buite die skool (ambagsman, joernalis, klerk, medikus, akademikus), die taalonderwyser, die vakadviseur en inspekteur, die vakdidaktikus, die opvoedkundige, die letterkundige, die taalkundige en die werkgewer van afgestudeerde skoliere. Dit is noodsaaklik dat al hierdie persone (by wyse van steekproewe) betrek moet word by die ondersoek, en wel by wyse van vraelyste om belangrike gegewens te bekom, waar onder:

- * waardes as onderrigdoelstellings;
- * die volwassenheidsbeeld van die Afrikaanssprekende;
- * die verwagtinge van die Afrikaanssprekende leerling ten opsigte van Afrikaans as skoolvak en as taal;
- * die indiwiduele peil van taalgebruikvaardigheid;
- * die gesindheid teenoor die moedertaal en die onderrig daarvan;
- * die invloed van die skoolonderrig op bovermelde gesindheid;
- * die noodsaaklikheid al dan nie van die moedertaal as verpligte vak;
- * die noodsaaklikheid van letterkunde as komponent van die vak;
- * die noodsaaklikheid van taalkunde as komponent van die vak;
- * die noodsaaklikheid van skriftelike stelwerk as komponent van die vak;
- * die noodsaaklikheid van mondelinge stelwerk (kommunikasie) as komponent van die vak;
- * die noodsaaklikheid van begripsonderrig as komponent van die vak.

5.3.3 Koördineer navorsing

Vir hierdie navorsing om enigsins bevredigend te verloop, moet daar op rasionele vlak gekoördineer word, want dit spreek van-

self dat enige navorsing wat aangepak word oor byvoorbeeld doelstellings voordat daar nie 'n bevredigende situasie-analise gemaak is nie, 'n terugryp is na die tydperk van lukrake en willekeurige navorsing wat tot gevolg het die ongesonde situasie soos dit tans bestaan. Daar word dus aanbeveel dat daar ten aansien van die onderhawige problematiek 'n moedertaal-onderrignavorsingskoördineerder aangestel moet word. So 'n persoon behoort in diens van die RGN te wees, en behoort onder òf die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing òf die Instituut vir Taal, Lettere en Kuns te ressorteer. Skrywer is persoonlik van mening dat hierdie koördinasie onder die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing moet ressorteer, want uiteindelik gaan dit om die onderrig van die moedertaal.

5.3.4 Span- of groepnavorsing

Die onderhawige probleem is 'n spoedeisende en belangrike aanleentheid. Daarom kan nie volstaan word met die terloopse navorsing van individue om die herstrukturering van Afrikaans as moedertaal tot skoolvak te voltrek nie. Taalonderwysers behoort geaktiveer te word om as deel van hulle nagraadse studies die geïdentifiseerde en die mees voor-die-hand-liggende navorsingsprojekte aan te pak. Vakdidaktici behoort hulle studente te oorreed om op nagraadse vlak navorsing in die verband te onderneem. Vakdidaktici behoort hulle eie nagraadse navorsing op hierdie probleem te rig, en behoort selfs vir hulle na-doktorale navorsing op hierdie probleem te konsentreer. Dit is derhalwe noodsaaklik dat vakdidaktici (en dieselfde geld vir opvoedkundiges met 'n taalbelangstelling) inspraak moet hê in bovermelde koördinasie, sodat hulle mekaar kan help om navorsing te inisieer.

Dit is van die uiterste belang dat navorsers in spanne of groepe saamwerk, en wel in die sin dat elkeen 'n faset van 'n besondere probleem belig. Op so 'n wyse kan daar 'n substansiële bydrae tot die opheffing van die problematiek gelewer word, en kan die navorsers mekaar inspireer en stimuleer deur middel van gesprekke onderling en saam met hulle navorsingsleier. Die gevaar van duplisering bestaan wel, maar is

miskien meer kontroleerbaar as wanneer navorsers onafhanklik van mekaar soortgelyke werk sou doen.

Die volgende is 'n voorbeeld van so 'n moontlike groeppoging:

- * Studieveld: Die verband tussen die gesindheid teenoor taalonderrig en die peil van taalgebruiksvaardigheid.
- * Gesamentlike insette:
 - Die formuleer van 'n taalnorm, dit wil sê die ponering van die algemeenbeskaafde vorm van taalgebruiksvaardigheid.
 - Die opstel van vraelyste om:
 - gesindheid te bepaal en
 - peil van taalgebruiksvaardigheid te bepaal.
- * Individuele insette:
 - Trek van steekproewe:
 - Navorsers 1: Matrikulante
 - Navorsers 2: Ongeskoolde arbeiders
 - Navorsers 3: Gematrikuleerde klerklike werkers
 - Navorsers 4: Nagraadse gekwalifiseerdes
 - Inwin en verwerk van gegewens
 - Gevolgtrekkings
- * Finale gesamentlike inset:
 - Verslag van navorsing met aanduiding van implikasies vir die moedertaalonderrig.

5.3.5 Differensiasie

Die pluriforme gevarieerdheid van die samelewing ten aansien van sowel aanleg en vermoë as belangstelling en bestemming en die kompleksiteit van die immer komplekswordende leefwêreld dwing die skool om te differensieer (kyk 4.5.3.5). Teenswoordig is die skoolkind se eerste nege skooljare grotendeels ongedifferensieerd, met ander woorde alle leerlinge word breedweg as gelyk in aanleg en vermoë hanteer. Daar is sprake van die noodsaaklikheid van die algemene vorming van

die kind wat voorkeur moet geniet bo die differensiëring ten aansien van vermoë en belangstelling. Dit is enersyds 'n aanvaarbare gedagte in die sin dat die 6- tot 14-jarige nog nie regtig weet wat hy van die lewe wil hê nie, behalwe dat hy wil "grootword", maar andersyds is dit 'n aanvegbare gedagte in die sin dat kinders, vermoënsgegewys en aanleggewys van 'n heel vroeë ouderdom reeds verskil. Daar dien dus spesifiek oor hierdie saak besondere navorsing gedoen te word. Die klem behoort veral te val op dié kind uit 'n sogenaamde taalarm omgewing - daar kan hipoteties gestel word dat hy sy "agterstand" in die vroeë skooljare baie selde kan uitwis. Trouens, dit verhewig selfs.

Die voorgestelde onderwyskundige struktuur laat interessante moontlikhede oop veral ten aansien van die eerste vlakke. (Die vier-opsie differensiëring gedurende die laaste paar vlakke herinner te veel aan die huidige "afgewaterde" opsies tensy daar uiters sorgvuldig gekurrikuleer word). Daar kan geen beswaar wees teen differensiëring op hierdie vlakke nie. Inteendeel - 'n goed gestruktureerde stelsel skep nou die moontlikheid vir elkeen om optimaal te ontwikkel.

Navorsers behoort nou veral voorlopig te besin oor differensiasie in die laer standerds, om sodoende die weg te baan vir die strukturering van gedifferensieerde onderwys soos dit vergestaltung sal vind in die voorgestelde stelsel van vlakke (vertikale differensiasie) en grade (horisontale differensiasie).

5.3.6 Afrikaans Eerste Taal: twee skoolvakke

Die probleme rondom die hoërgraad en standaardgraad differensiasie as synde onvoldoende gedifferensieerd, laat die vraag tog ontstaan oor die sin van die vak soos hy tans figureer vir elke leerling. Die feit dat skoolverlaters se taalhantering blykbaar veel te wense oorlaat en die eis om te differensieer laat, in terme van die huidige bestel, twee verdere opsies oop:

- * Skrap die moedertaal as verpligte vak.
- * Laat die moedertaal oopval in twee afsonderlike vakke.

(In terme van die voorgestelde onderwyskundige struktuur, die volgende opmerking: Die voorstel soos binnekort onder woorde gebring gaan word, sal ook daar van toepassing kan wees, alhoewel die aanvraag kleiner sal wees vanweë die feit dat baie leerlinge na die eerste 6 jaar basiese onderwys en ook na afhandeling van die 9 jaar leerplig die formele onderwysopset sal verlaat. Die Afrikaanssprekende Blanke sal egter opgevoed moet word sodat hulle sal breek met die tradisionele opvatting dat die verwerwing van 'n seniorcertifikaat (veral met matriekvrystelling) en die universiteitskwalifikasie wat verwerf kan word, noodsaaklik is vir 'n "goeie" opvoeding. Skrywer het hierdie gedagte vergestalt gevind in die houding van Afrikaanssprekende skoolhoofde jeens werwingsagente van tegniese kolleges teenoor die goedgesindheid van hulle Engelssprekende eweknieë - Erasmus, 1981b: 8).

Uit wat vroeër geformuleer is, blyk dit duidelik dat die moedertaal nie as skoolvak geskrap mag word nie (kyk 5.2.4 en 5.2.5).

Alternatiewelik sou daar dus oorweeg kon word om twee afsonderlike vakke daar te stel, naamlik

- * Afrikaans Eerste Taal as keusevak
- * Afrikaans Eerste Taal: Taalgebruiksvaardigheid (vergeelyk Erasmus, 1981a: 8)

Afrikaanse Eerste Taal - keusevak: Hierdie kursus sou as 'n voortsetting van die bestaande kursustipe beskou kon word. Daar sal, afhangende van die uitkomst van verdere navorsing wat onderneem moet word, wysigings aangebring moet word, maar dit sal waarskynlik nie ingrypend van die huidige afwyk nie. Hier sal die klem dan veral op letterkunde en taalkunde ter wille van die rasionalisering van die kind val.

Afrikaans Eerste Taal: Taalgebruiksvaardigheid: Hierdie vak sou iets anders as bovermelde vak kon wees en sal sig ten doel stel elke skoolkind (st. 8-10) 'n bekwame en parate taalgebruiker te maak. Wat as leerinhoud aan die orde sal wees, behoort deur middel van verder navorsing aan die orde gestel te word, maar dit sal grootliks sentreer om sowel die vaardighede van luister, lees, skryf en praat in 'n normale taalgebruikssituasies as begripsontwikkeling.

5.3.7 Samevatting

In hierdie gedeelte is enkele aanbevelings ten aansien van enersyds die navorsingspraktyk en andersyds die skool- en vakkurrikulum gemaak. In bogenoemde geval is die aanbevelings bloot voorlopig, en moet hulle nog die toets van navorsing deurstaan. 'n Saak wat veral baie sterk na vore tree, is dat, in 'n poging om die moedertaal tot skoolvak te struktureer, besondere navorsingsinsette van alle beskikbare persone gelewer moet word. Daarsonder sal ook die insette wat hierdie studie tot vergestaltung help bring het, waarde-loos wees.

5.4 SLOTGEDAGTE

Aan die einde van so 'n navorsingsprojek soos hierdie kan nie anders nie as om evaluerend terug te kyk en te vra of wat implisiet of eksplisiet ten doel gestel is, wel bereik is.

Geen studie kan volmaak wees nie, want dit is en bly 'n menslike aangeleentheid. Trouens, elke studie is 'n poging om die onvolmaakte 'n ietwat meer aanvaarbaar te maak vir die onvolmaakte mens wat so graag in 'n volmaakte wêreld wil woon.

Die waarde van hierdie studie is by implikasie reeds genoem, maar dien helder geformuleer te word: Die probleem rakende die skoolse onderrig van Afrikaans Eerste Taal is ontbloot. Die twee verskynsels wat essensieel die voedingsbodem vir die onderhawige probleem is, is deurvors en na hulle essensies

beskryf - sonder taal en skool sou moedertaalonderrig bestaanloos gewees het. Moedertaalonderrig is slegs evalueerbaar en verklaarbaar vanuit 'n fundering van die verskynsel taal en die verskynsel skool. Die strukturering van die moedertaal tot skoolvak is dus on-denkbaar sonder 'n substansiële begronding van die komponente wat moedertaalonderrig tot moedertaalonderrig konstitueer. Selfs daardie denkarbeid as navorsingsinsette is begrondingswerk ten aansien van die onderhawige problematiek, en daarom is die gedeelte van die studie wat die klem dra as synde die strukturering van die moedertaal tot skoolvak (hoofstuk 4), slegs en essensieel 'n voortsetting van die voorafgaande werk. Dus: Die begrondingswerk as die stel van parameters waarbinne voortgesette navorsing ter opheffing van die onderhawige problematiek sig sal moet voltrek, is deurgaans gestel.

Hiermee is hierdie studie na die moedertaal as skoolvak met spesiale verwysing na Afrikaans afgehandel. Dat hierdie egter nie die einde van navorsing op hierdie terrein mag wees nie, staan soos 'n paal bo water (vergelyk ook Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, s.j.: 14/15). Die hoop word uitgespreek dat menige ander persone wat skrywer se belangstelling en liefde vir Afrikaans in die breë en die onderrig van Afrikaans in die besonder deel, aangespoor sal word om hulle saam met hom verder te verdiep in die probleem sodat die probleem as krapperigheid mettertyd 'n aangeleentheid van vreugde sal word. Sou dit bereik kan word, word 'n besondere bydrae tot die voortbestaan, die bevordering en die uitbouing van Afrikaans gelewer.

BIBLIOGRAFIE

- ADVIESCOMMISSIE VOOR DE LEERPLANONTWIKKELING MOEDERTAAL 1978:
Schooltaal thuis taal. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- A.L. 1977: Letterkunde-onderrig en die eksamen. Klasgids,
12(3), Nov. 1977: 55-56, 18.
- ALANT, CORNÉ 1979: Die funksie van die letterkunde in die
samelewing. Klasgids, 14(3), Nov. 1979: 59-64, 80.
- BAKKER, R. 1966: De geschiedenis van het fenomenologisch
denken. Utrecht: Spectrum.
- BARNARD, F. 1979: Motherliness and education. Educare,
8(1&2), 1979: 21-29.
- BASSON, C.J.J. 1982: Onderwysbestuur: 'n funksie van ver-
wagtinge. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
(Ongepubliseerde professorale intreerede).
- BEAUCHAMP, G.A. 1981: Curriculum theory; Fourth edition.
Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- BEKKER, M.A. 1979: Verantwoorde formulering van onderwys-
doelstellings in kurrikulering. Pretoria: Universiteit
van Suid-Afrika (D.Ed.-proefskrif).
- BENADÉ, P.C.S. 1979: Riglyne vir die ontwerp van 'n vak-
kurrikulum vir Houtwerk in die sekondêre skool.
Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-
verhandeling).
- BOLINGER, D. & SEARS, D.A. 1981: Aspects of language;
Third edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich,
Inc.
- BOSHOFF, S.P.E. 1958: Ons en ons taal. Johannesburg:
Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie.
- BOTHA, J.H. 1975: 'n Eksemplariese evaluering van 'n ge-
differensieerde opvoedingsprogram in die skool aan die
hand van pedagogiese kriteria. Port Elizabeth:
Universiteit van Port Elizabeth (D.Ed.-proefskrif).
- BOTHA, L.N. 1944: Die stryd om moedertaalonderwys in
Natal. Johannesburg: Federasie van Afrikaanse
Kultuurvereniginge.
- BOTHA, T.R. 1977: Die sosiale lewe van die kind in op-
voeding; Tweede druk. Pretoria: Pretoria Drukkers.
- BOWEN, J. 1979: Towards an assessment of educational
theory: an historical perspective. International
Review of Education, XXV, 1979: 303-323.
- BOYD, W. 1928: The history of Western education; Second
edition. London: A+C Black.

- BREITENBACH, J.H. 1974: Taalonderrig en skrifgeleerdheid. Klasgids, 9(3), Nov. 1974: 34-48.
- BREITENBACH, J.H. 1977: Enkele standpunte oor taalonderwys. Nuusbrief v.d. S.A. Studiegroep vir Taalonderrig, 11(1), Apr. 1977: 14-27.
- BREZINKA, W. 1974: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft; Vierte, verbesserte Auflage. München: Reinhardt.
- BREZINKA, W. 1978: Metatheorie der Erziehung. München: Reinhardt.
- BUTTS, R.F. 1955: A cultural history of Western education; Second edition. New York: McGraw-Hill.
- BUTTS, R.F. 1973: The education of the West. New York: McGraw-Hill.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J. & STEYN, I.N. 1982: Die kurrikulum. Durban: Butterworth.
- CAWOOD, J., MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. 1982: Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood: Nasou.
- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1981: Doeltreffende onderwys; Tweede druk. Goodwood: Nasou.
- CHOMSKY, N. 1959: A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. Language, 35, 1959: 26-58.
- CHOMSKY, N. 1968: Language and mind. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- CILLIÉ, P. 1982: Vertaling in die Joernalistiek (In De Beer, A.S., red.: Joernalistiek vandag. Kaapstad: Tafelberg, p. 102-108).
- COETSEE, F.P. 1977: 'n Studie oor die vernuwing van Natuur- en skeikunde op sekondêre vlak met die oog op Christelike onderwys. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (M.Ed.-verhandeling).
- COETZEE, C.J. 1976: 'n Christelike antropologie en didaktiek. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (M.Ed.-verhandeling).
- COETZEE, P.C. 1964: Die taal as avontuur of las. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 4(3), Sept. 1964: 212-215.
- COMBRINK, J.C. 1967: Doeltreffende taalonderwys. Klasgids, 2(3), Febr. 1967: 7-11.

- CRAIG, C.G. 1979: Jacaltec: Field work in Guatemala (In Shopen, T., ed.: Languages and their speakers. Cambridge: Winthrop, p.3-57).
- CRYSTAL, D. 1976: Child language, learning and linguistics. London: Edward Arnold.
- CUBBERLEY, E.P. 1920: The history of education. Boston: Houghton Mifflin Company.
- DAVIS, STEVEN 1976: Philosophy and language. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Co., Inc.
- DE BRUTO, H.F. 1974: Taalgebruikskunde en taalkunde op skool. Klasgids, 8(4), Febr. 1974: 27-32 en 39.
- DE BRUTO, H.F. 1979: Een dag in die lewe van 'n taalkundige. Die TGG.... wat meer? Nuusbrief v.d. S.A. Vereniging vir Taalonderrig, 13(1), Apr. 1979: 2-15.
- DE BRUTO, H.F. 1980: A(a)frikaans as kommunikasiemiddel. Tydskrif vir Taalonderrig, 14(2), Jul. 1980: 2-14.
- DE CORTE, E., GEERLIGS, C.T., LAGERWEIS, W.A.J., PETERS, J.J. & VANDENBERGHE, R. 1972: Beknopte didaxologie. Groningen: Wolters.
- DE KLERK, W.J. 1969: Die bedreiging van ons wêreldbeskouing en lewensopvatting (In Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns: Die waardes van die Afrikaner. Bloemfontein: Nasionale Boekhandel Beperk, p. 113-118).
- DE LANGE, J.P. 1982: Nuwe eise aan die onderwyser. (Ongepubliseerde toespraak gelewer voor lede van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Randse Afrikaanse Universiteit en Alumni van die Universiteit se Fakulteit Opvoedkunde by 'n stigtingsvergadering van 'n Opvoedkunde Alumni-vereniging).
- DE LANGE, J.P. & GRESSE, D.A. s.j.: Didaktiese opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- DROP, W. & DE VRIES, J.H.L. 1977: Taalbeheersing. Groningen: Wolters.
- DU PLESSIS, H.G.W. 1975: Die hoërskool en die taalwetenskap. Klasgids, 10(2), Aug. 1975: 61-64.
- DU PLOOY, S.J. 1971: Die aard en betekenis van taalverwerwing by die agterlike kind. Pretoria: Universiteit van Pretoria (M.Ed.-verhandeling).
- DU RANDT, H. 1971: Mededeling van die redaksie: 'n Ope brief aan alle studente. Klasgids, 6(2), Sept. 1971: 3-7.

- EGGLESTON, J. 1977: The sociology of the school curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- ELGIN, S.H. 1979: What is linguistics? New Jersey: Prentice Hall.
- ENGELBRECHT, C.S. 1977: Opvoeding en opvoedingsmilieu. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- ERASMUS, G.F. 1979: Opvoeding in die N.G. Kerk Kinderhuis, Greytown. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M.Ed.-verhandeling).
- ERASMUS, G.F. 1981a: Ander se mening. Die Transvaler, 20 Nov. 1981: 8 kol. 1.
- ERASMUS, G.F. 1981b: Ander se mening. Die Transvaler, 2 Des. 1981: 8 kol. 1.
- FRAZIER, A. 1980: Values, curriculum, and the elementary school. Boston: Houghton Mifflin Company.
- FROST, S.E. 1966: Historical and philosophical foundations of Western education. Columbus: Charles E. Merrill Books Inc.
- GARBERS, J.G. 1972: Ordening tot 'n opvoedkundige ontwikkelingsmodel. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit A51).
- GATHERER, W.A. 1980: A study of English. London: Heinemann.
- GERLACH, V.S. & ELY, D.P. 1971: Teaching and media. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GIBBY, B. 1978: Curriculum objectives (In Lawton, D., ed.: Theory and practice of curriculum studies. London: Routledge & Kegan Paul, p. 153-165).
- GIELEN, J.J. & STRASSER, S. 1968: Het sociale in opvoeding en Opvoedkunde. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- GOUS, S.J. 1972: Verantwoording van die didakties-pedagogiese. Johannesburg: Perskor.
- GREEN, T.F. 1971: The activities of teaching. Tokyo: McGraw-Hill.
- GREYLING, P.J. 1976: 'n Kritiese beskouing van die moedertaalonderrigprogram in die laerskool. Klasgids, 11(2), Aug. 1976: 29-37.

- GUNTER, C.F.G. 1969: Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch: U.U.B.
- GUNTER, C.F.G. 1981: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde; Vyfde druk. Stellenbosch: U.U.B.
- HILL, J.S. 1974: Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud. Pretoria: Universiteit van Pretoria (D.Ed.-proefskrif).
- HOWEL, R.W. & VETTER, H.J. 1976: Language in behavior. New York: Human Sciences Press.
- HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, 1975: Research into the position of the official languages in the educational system of whites in South Africa: A literature survey. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- ING, M. 1978: Learning theories (In Lawton, D., ed.: Theory and practice of curriculum studies. London: Routledge & Kegan Paul, p. 61-70).
- JARDINE, R.W. 1976: A didactic-pedagogic evaluation of the teaching and learning of English as a second language in South African provincial primary schools. Port Elizabeth: University of Port Elizabeth (D.Ed.-thesis).
- JOUSTE, P.W. 1969: Ondersoek na die taalvermoë en taalgebruik ten opsigte van Afrikaans as moedertaal van die Transvaalse matrikulante. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (D.Ed.-proefskrif).
- KECK, R.W. 1979: Über das verhältnis von Erziehung und Unterricht in der Schule (In Keck, R.W. & Sandfuchs, U., Hrsg.: Schulleben konkret. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, p. 25-34).
- KELLY, A.V., ed. 1980: Curriculum context. London: Harper & Row.
- KILIAN, C.J.G. & VILJOEN, A.A. 1974: Fundamentele Pedagogiek en fundamentele strukture. Durban: Butterworth.
- KING, A.R. & BROWNELL, J.A. 1966: The curriculum and the disciplines of knowledge. New York: John Wiley.
- KLAFKI, W. 1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategoriale Bildung; 3./4. durchgesehene und ergänzte Auflage. Weinheim: Julius Beltz.
- KLAFKI, W. 1967: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik; 9. Auflage. Weinheim: Julius Beltz.
- KLEIN, U. 1979: Elemente einer fachdidaktik "Deutsch". Stuttgart: W. Kohlhammer.
- KOCKELMANS, A. 1962: Phaenomenologie en natuurwetenschap. Haarlem: De Erven F. Bohn.
- KOMITEE VAN ONDERWYSHOOFDE, s.j.: Beleidsstuk in verband met die vertolking, onderrig en eksaminering van die afdeling taalleer in die sillabus. Pretoria: Komitee van Onderwys hoofde

- KOSCHMIEDER, E. 1975: Denken-Sprechen-Schreiben. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- KROES, H. 1978: Die aard van taalversteuring. Klasgids, 13(3+4), Nov. 1978: 29-45.
- KRUGER, H.B. 1978: Gedifferensieerde onderwys, met besondere beklemtoning van die sekondêre skool (In Bingle, H.J.J., red.: Besinning en verantwoording. Durban: Butterworth, p. 67-84).
- KRUGER, P.J. 1979: Evaluering pedagogies gesien. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 13(1), Mrt. 1979: 30-47.
- KRÜGER, R.A. s.j.: Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp as aanloop tot sillabusevaluering (In Bekker, M.A. & Meerkotter, D.A., reds.: Praktiese Onderwyskunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, p.11-16). (Geroneode klasaantekeninge).
- KRÜGER, R.A. 1980: Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: Haum.
- KWANT, R.C. 1967: Fenomenologie van de taal; Derde druk. Utrecht: Aula-Boeken.
- LANCASTER, M.M. 1980: Vakdidaktiek vir Afrikaans: Junior primêre fase. Pretoria: Academica.
- LANDMAN, W.A. 1972: Leesboek vir die Christenopvoeder. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- LANDMAN, W.A. 1977: Fundamentele Pedagogiek en onderwyspraktyk. Durban: Butterworth.
- LANDMAN, W.A. 1981: Kind en skool, fundamenteel-pedagogies gesien (In Landman, W.A., red.: Kind en skool. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel, P. 1-52).
- LANDMAN, W.A., KILIAN, C.J.G. & ROOS, S.G. 1971: Denkwyses in die Opvoedkunde. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- LANGVELD, M.J. 1969: Scholen maken mensen; Tweede druk. Purmerend: J. Muusses.
- LANGVELD, M.J. 1971: Beknopte Theoretische Pedagogiek; Herziene editie, eerste druk. Groningen: Wolters.
- LENNEBERG, E.H. 1967: Biological foundations of language. New York: John Wiley.

- LINDEQUE, B.R.G. 1980: Die bestuurs- en waarde-oriëntasies van skoolhoofde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- LOUW, W.J. 1981: Sosiodidaktiese pedagogiek: 'n Eerste oriëntering. Pretoria: H & R-Academica.
- LUYPEN, W. 1959: Existensiële fenomenologie. Utrecht: Aula.
- MALHERBE, E.G. 1977: Education in South Africa: Volume II: 1923-75. Cape Town: Juta & Co.
- MANS, I.J.V. s.j.: Die evaluering van Afrikaanse Letterkunde in standerd tien (E-kursus) in die Transvaalse Middelbare Skole. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (M.Ed.-verhandeling).
- MANS, I.J.V. 1977: Die invloed van die denkontwikkeling en ander kognitiewe faktore op die stelwerk van standerd ses-leerlinge. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (D.Ed.-proefskrif).
- MARAIS, G.F. 1980: Gedagtes oor die onderrig van Afrikaans. Klasgids, 15(2), Aug. 1980: 24-26.
- MARAIS, I.J. 1975: Die waarde en belangrikheid van moedertaalonderrig vir die kind vandag. NOU-Blad, 6(2), Aug. 1975: 9-15.
- MARAIS, MARTIN 1973: Moedertaal en taalwetenskap: Wat kan die universiteit van die skool verwag? Klasgids, 8(3), Nov. 1973: 44-46.
- MAREE, P.J. 1970: 'n Wesenskou van die leerinhoud van die pedagogiese situasie as didaktiese situasie. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth (D.Ed.-proefskrif).
- MAREE, P.J. 1971: Die leerinhoud in 'n pedagogiese tematisering. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 5(1), Mrt. 1971: 49-71).
- MAREE, P.J. 1975: Enkele medebepalers van die betekenisomvang van 'n skoolvak. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit A79).
- MAREE, P.J. 1981: Die markwaarde van die Opvoedkunde. (Ongepubliseerde inleiding tot 'n byeenkoms van die Akademiese gespreksgroep van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Randse Afrikaanse Universiteit).

- MAREE, P.J. 1982a: Dns skole "oop" of "toe"? Aambeeld, 10(1), Mrt. 1982: 4-6.
- MAREE, P.J. 1982b: Latynonderrig op skool. (Ongepubliseerde artikel).
- MAREE, P.J., DE LANGE, J.P. & ERASMUS, G.F. 1981: Didaktiese Opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- MAREE, P.J., TRÜMPELMANN, M.H. & ERASMUS, G.F. 1982: Didaktiese Opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- MARLAND, M. 1978: Language across the curriculum; Third edition. London: Heinemann.
- MEERKOTTER, D.A. 1977: Leerervaring in kurrikulumontwerp. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- MEIJ, KOOS 1972: Mededeling van die redaksie: Die menner. Klasgids, 6(4), Febr. 1972: 3-4.
- MEIJ, KOOS 1974: Psigolinguistiese begrippe en die onderwyser. Klasgids, 9(2), Aug. 1974: 5-11.
- MENTZ, N.J. 1977: Die pedagogiekgesprek met die onderwyser-in-praktyk. Onderwys-Bulletin, XXI(1), Apr. 1977: 40-63.
- MEYER, A.E. 1965: An educational history of the Western World. New York: McGraw-Hill.
- MEYER, A.M.T. 1967: Wysbegeerte en taal. Klasgids, 3(2), Nov. 1967: 57-61.
- MOOLMAN, L.A. D.T. 1978: Die bestuursrol van die skoolhoof. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- MULDER, I.S. 1971: Die betekenis van moedertaalverwerwing in die beleweniswêreld van die skoolbeginner. Pretoria: Universiteit van Pretoria (M.Ed.-verhandeling).
- MULLER, G.J. 1978: Doelstelling in kurrikulumontwerp. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- MÜLLER, E.C.C. 1977: Die operasionalisering van die begrip begeleiding ten dienste van onderwysersopleiding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- MYBURGH, C.P.H. 1978: Opvoedingskontekste en kognitiewe ontwikkelingspatrone van adollesente ten opsigte van hul relatiewe milieugestremtheid. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).

- NATIONALE BUREAU VIR OPVOEDKUNDIGE EN MAATSKAPLIKE NAVORSING 1969: Die onderrig van Afrikaans hoër graad aan Suid-Afrikaanse sekondêre skole. Pretoria: Nasionale Bureau vir Opvoedkundige en Maatskaplike navorsing. (Navorsingsreeks nr. 40).
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.a: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Standerds 2, 3 en 4. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.b: Sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal): Standerds v, vi, vii. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.c: Sillabus vir Afrikaans (Standaard graad): Standerds 8, 9 en 10. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.d: Afrikaans (Hoër graad): Standerds 8, 9, 10. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1978: Afrikaans Eerste Taal: Klas I tot standerd I-sillabus, bylaes en gids. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1979: Natalse Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1978: Verslae van eksaminatore. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1980: Natalse Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1979: Verslae van eksaminatore. Pietermaritzburg. Natalse Onderwysdepartement.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1981: Natalse Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1980: Verslae van eksaminatore. Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.
- NAUDÉ, J.A. 1982: Die Christelike staat en sy andersgelowiges. Aambeeld, 10(3), Sept. 1982: 20-22.
- NEL, A. 1977: Responsibility: An educational perspective: Part 1: Structural analysis of responsibility. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- NEL, B.F. 1956: Die vraagstuk van die vormende waarde van die leervakke. Pretoria: Universiteit Pretoria. (Opvoedkundige Studies nr. 15).
- NEL, B.F. 1962a: Die antropologies-pedagogies-didaktiese onderbou van die problematiek van die vormende waarde van leervakke. Onderwysblad, LXIX (755), Sept. 1962: 149-159.
- NEL, B.F. 1962b: Die pedagogies-didaktiese onderbou van die problematiek van die vormende waarde van leervakke. Onderwysblad, LXIX(756), Okt. 1962: 201-212.

- NEL, B.F. 1965: Taal as geestelike aangeleentheid en die verhouding van denke tot taal. Paedagogiese Studiën, 42, 1965: 15-26.
- NEL, C.J. 1978: 'n Strategie vir onderwysvernuwing. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- NEL, C.J. 1981: Lestyd vanuit leerperspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- NICHOLLS, A. & NICHOLLS, S.H. 1977: Werken aan het leerplan: Een praktiese handleiding. Groningen: Wolters.
- NIENABER, G.S. 1950: Die Afrikaanse beweging (In Van den Heever, C.M. & Pienaar, P. de V., reds.: Kultuurgeskiedenis van die Afrikaner: Deel III. Kaapstad: Nasionale Boekhandel, p. 64-88).
- NUCHELMANS, G. 1976: Wijsbegeerte en taal. Meppel: Boom.
- OBERHOLZER, C.K. 1968: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad: HAUM.
- OBERHOLZER, C.K. 1969: Wêreldbeskouing en lewensopvatting (In Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns: Die waardes van die Afrikaner. Bloemfontein: Nasionale Boekhandel Beperk, p.38-45).
- OOSTHUIZEN, J. 1971: Taalstudie in die skool I: Oor die algemene doelstellings. Klasgids, 6(3), Nov. 1971: 5-7.
- OOSTHUIZEN, J. 1972a: Taalstudie in die skool II: Oor taalvaardigheid. Klasgids, 7(1), Mei 1972: 69-71.
- OOSTHUIZEN, J. 1972b: Taalgebruiksvaardigheid en taalwetenskap. Klasgids, 7(2), Aug. 1972: 48-62.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.a: Die praktiese kursus: Sts. 6-8: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT s.j.b: Die praktiese kursus: Sts. 9-10: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1977a: Die junior sekondêre skoolfase: Nuwe sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Sts. 5, 6, 7. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1977b: Die senior sekondêre skoolfase: Nuwe sillabus vir Afrikaans Eerste Taal (Hoër Graad). Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.

- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1978: Verslae van eksaminatore: D.V.S. Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1978. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1979: Verslae van eksaminatore: D.V.S. Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1979. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1980a: Die junior primêre fase: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Sub A-st. 1. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1980b: Verslae van eksaminatore: D.V.S. Senior Sertifikaat-eksamen: November/Desember 1980. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- ORANJE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1981: Die senior primêre fase: Nuwe sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Sts. 2-4. Bloemfontein: Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement.
- PETTER, G.S.V. 1978: Values and the curriculum (In Hopkinson, D., ed.: Standards and the school curriculum. London: Ward Lock Educational, p. 15-30).
- PHENIX, P.H. 1968: Curriculum (In Short, E.C. & Marconit, G.D., eds.: Contemporary thought on public school curriculum. Dubuque: W.M.C. Brown Co., p. 9-18).
- PISTORIUS, P. 1972: Gister en vandag in die opvoeding; Sesde druk. Potchefstroom: Pro Rege.
- PISTORIUS, P. 1978: Padlans met die Pedagogiek. Potchefstroom: Pro Rege.
- PÜGGELER, F. 1966: De mondige mens. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- POSTHUMUS, M.J. 1966: Moedertaalonderwys. Klasgids, 1(3), Febr. 1966: 9-14.
- POTGIETER, F.J. 1980: Historiese Wordingskunde. Pretoria. HAUM.
- PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP. Departement van Onderwys 1973a: Junior sekondêre kursus: Sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal). Kaapstad: Departement van Onderwys.
- PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP. Departement van Onderwys 1973b: Praktiese kursus: Sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal). Kaapstad: Departement van Onderwys.

PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP.

Departement van Onderwys 1973c: Senior sekondêre kursus: Sillabus vir Afrikaans (Hoër Graad).
Kaapstad: Departement van Onderwys.

PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP.

Departement van Onderwys 1976: Praktiese kursus: Sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal). Standerds 9 en 10. Kaapstad: Departement van Onderwys.

PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP.

Departement van Onderwys 1979: Die primêre skoolkursus: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal.
Kaapstad: Departement van Onderwys.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING s.j.: Onderwys: Navorsingsprioriteite. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1976: Geskrewe taalmoeilikhede by leerlinge in die sekondêre skool. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1977a: Leestorieë: Deel I: Leestorieë vanaf die klassieke filosofie tot die veldteorie van Kurt Lewin. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1977b: Leesonderrigmetodiek van Afrikaans. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1980: Beleid met betrekking tot leesonderrig van Afrikaans as eerste taal in primêre skole van die R.S.A. en S.W.A.. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981a: Onderzoek na die onderwys: Verslag van die Hoofkomitee. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981b: Onderzoek na die onderwys: Verslag van die werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981c: Onderzoek na die onderwys: Verslag van die werkkomitee: Kurrikulering. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING, 1981d: Onderzoek na die onderwys. Verslag van die werkkomitee: Tale en taalonderrig. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

- REID, J. 1982: English literature in South African senior schools. Cape Town: University of Cape Town. (Communications no. 7: Centre for African Studies, University of Cape Town).
- RETIEF, I.D. 1978: 'n Didaktiese evaluering van aspekte van die kurrikulum van die skoolvak rekenaarstudie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M.Ed.-verhandeling).
- RICE, MICHAEL 1981: Introducing a language and learning project: Some practical suggestions. Perspectives in Education 5(2), June 1981: 76-85.
- ROPER, D.L. 1979: A Christian philosophy of culture. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- RUDOLPH, C.F. 1977: Die bevoegde leser en die begrip lees. Nuusbrief van die S.A. Studiegroep vir taal-onderrig, 11(2), Jul. 1977: 11-25.
- RUDOLPH, C.F. & MEIJ, KOOS 1966: Mededeling van die redaksie: 'n Pleidooi. Klasgids, 1(4), Mei 1966: 3-4.
- SCHLESINGER, S. 1982: 'An examined life': Reflections on the teaching of literature. Perspectives in education, 6(1), July 1982: 40-46.
- SCHMIDT, W.H.O. 1973: Child development. New York: Harper & Row.
- SENEKAL, J.H. 1964: 'n Nuwe oriëntering t.o.v. die onderrig van Afrikaans het gebiedend noodsaaklik geword. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 4(1), Mrt. 1964: 14-19.
- SENEKAL, J.H. 1978: Moedertaalonderwys in enkelmediumskole. NOU-Blad, 9(1), Mrt. 1978: 69-78.
- SHIPLEY, E., SMITH, C. & GLEITMAN, L. 1969: A study in the acquisition of language. Language, 45, 1969: 322-342.
- SINCLAIR, A.J.L. & DE VLEESCHAUWER, J.N.A. 1974: Funksionele taalonderrig. Klasgids, 9(2), Aug. 1974: 59-60.
- SKINNER, B.F. 1957: Verbal behavior. London: Methuen.
- SLABBERT, H. LE R. 1976: Menswaardige letterkunde-onderrig. Klasgids, 11(2), Aug. 1976: 57-60.
- SMIT, A.J. 1977: Taalfenomenologie in pedagogiese perspektief. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed.-proefskrif).

- SMITH, D.P.J. s.j.: Die doel-metode vraagstuk in die opvoeding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- SMITH, D.P.J. 1980: Teorievorming in die Opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- SMITH, D.P.J. 1982: Opvoeding as dinamiese struktuur-in-funksie. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- SMITH, D.P.J. & SMITH, J.B. 1982: Filosofie van die opvoeding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Geroneode klasaantekeninge).
- SMUTS, RIA 1975: Uit 'n ander hoek. Klasgids, 10(2), Aug. 1975: 57-60.
- SNOW, C.E. 1972: Mothers' speech to children learning language. Child Development, 43, 1972: 549-565.
- SONNEKUS, M.C.H. 1968: Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch: U.U.B.
- SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1979: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Stellenbosch: U.U.B.
- STEYN, H.A. s.j.: Moedertaal-onderwys. — Bloemfontein: Nasionale Pers.
- STEYN, I.N. 1982: Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Pretoria: Butterworth.
- STEYN, J.C. 1980: Tuiste in eie taal. Kaapstad: Tafelberg.
- STRYDOM, A.H. 1981: Die didaktiek as deeldisipline. Pretoria: SACUM.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1972a: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Standaard 5, 6, 7. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1972b: Sillabus vir Afrikaans Hoër Graad: Standaard 8, 9 en 10. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1972c: Praktiese kursus: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Standaard 6, 7 en 8. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1975a: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Standaardgraadkursus: Standaard 8, 9 en 10. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.

- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1975b: Praktiese kursus: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Standaard 9 en 10. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1978a: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Junior primêre fase. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1978b: Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal: Senior primêre fase. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1979a: Omvattende verslag van 'n sending na oorsese lande: Deel 5: Die taal-onderrig en die taalmedium van die drie- tot sewejarige kind asook enkele organisatoriese aangeleenthede. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT 1979b: Omvattende verslag van 'n sending na oorsese lande: Deel 6: Die differensiasie van leerinhoud op grond van kultuurverskille. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TRÜMPPELMANN, M.H. 1980: Die vormingsaard van Geskiedenis as skoolvak. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- VAN DER GEEST, T. 1974: Language acquisition as a hidden curriculum. Communication and cognition, 7(2), 1974: 169-190.
- VAN DER MERWE, B.J. 1974: 'n Psigologies-pedagogiese ondersoek na enkele aspekte van die taak van die Geskiedenis-onderrig. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed.-proefskrif).
- VAN DER MERWE, P.J. 1977: Vakdidaktiese beplanning rondom die aanvangsituasie van 'n geskiedenisles. Pretoria: Universiteit van Pretoria (M.Ed.-verhandeling).
- VAN DER MERWE, P.J. 1981: Doelstellings vir onderwysersopleiding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- VAN DER STOEP, F. 1972: Didaskein. Johannesburg: McGraw-Hill.
- VAN DER STOEP, F. 1973: Didaktiese grondvorme; Tweede druk. Pretoria: Academica.
- VAN DER STOEP, F. 1977: Liberalisme en die opvoeding (In Dreyer, P.S., red.: Afrikaner-liberalisme. Arcadia: Boekenhout, p. 92-103).
- VAN DER STOEP, F. 1981: Afrikanereiesoortigheid en volkeroverskeidenheid met spesifieke verwysing na die onderwys. NOU-Blad, 12(2), Nov. 1981: 51-56.

- VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1978: Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek; Tweede druk. Pretoria: Academica.
- VAN DER STOEP, F. & VAN DER STOEP, O.A. 1975: Didaktiese oriëntasie; Tweede druk. Pretoria: Academica.
- VAN DER WALT, C.P. 1976: Kommunikasie: Taal en onderwys, twee belangrike momente daarvan. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Wetenskaplike bydraes van die P.U. vir C.H.O.: Reeks H: Inougurele redes nr. 9).
- VAN DER WALT, J.L. 1980: Die beweerde mislukking van die skool: 'n Vraagstuk vir fundamenteel-opvoedkundige besinning. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Wetenskaplike bydraes van die P.U. vir C.H.O.: Reeks H: Inougurele redes nr. 69).
- VAN DER WALT, J.L. 1982: Kritiek teen die skool: Modegier of dringendheid? Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 2(3), 1982: 103-110.
- VAN GELDER, L. & VAN DER VELDE, I. 1969: Kind, school, saamenleving; Tweede druk. Groningen: Wolters.
- VAN HEERDEN, C. 1974: Die kind se bevatlikheid vir taal. Klasgids, 9(2), Aug. 1974: 50-58.
- VAN HULST, J.W. & VAN DER MOLEN, I.J. 1969: Leerboek der Pedagogiek; Tweede druk. Groningen: Wolters.
- VAN JAARSVELD, F.A. 1972: Die verstedeliking van die Afrikaner. Johannesburg: Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. 1981: Onderwyserwees is..... Pretoria: De Jager-HAUM Uitgewers.
- VAN OVERBEKE, M. 1970: Inleiding tot het tweetaligheidsprobleem. Nynove: Steppe.
- VAN PEURSEN, C.A. 1970: Strategie van de cultuur. Amsterdam: Elsevier.
- VAN RENSBURG, F.I.J. 1982: Redaksioneel. Aambeeld, 10(3), Sept. 1982: 2.
- VAN RENSBURG, C.J.J., KILIAN, C.J.G. & LANDMAN, W.A. 1979: Fundamenteel-Pedagogiese begripsverklarings. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- VAN ZYL, P. 1955: Die moedertaal: 'n Noodsaaklike skoolvak. Onderwysblad, LVIII (664), 1 Febr. 1955: 395-401.

- VAN ZYL, P. 1973: Opvoedkunde: Deel 1. Johannesburg: Boekhandel De Jong.
- VAN ZYL, P. 1975: Opvoedkunde: Deel 2. Johannesburg: Boekhandel De Jong.
- VAN ZYL, P. 1977: Opvoedkunde: Deel 3. Johannesburg: Boekhandel De Jong.
- VAN ZYL, P.J. 1972: Leerstofordening en die vorm van 'n sillabus as aspekte van sillabussamestelling. Onderwysblad, LXXIX (838), Jan. 1972: 29-37.
- VENTER, HERTZOG 1974: Die taalkunde van die skool. Klasgids, 8(4), Febr. 1974: 33-36 en 39.
- VERMAAK, D. 1978: Onderwyswetgewing en -reglementering deur die Ministerie van Nasionale Opvoeding op grond van Wet 39 van 1967 (In Bingle, H.J.J., red.: Besinning en verantwoording. Durban: Butterworth, p. 35-49).
- VILJOEN, T.A. 1969: Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief. Pretoria: J.L. van Schaik. (Publikasie-reeks nr. 5: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing).
- VIVIERS, P.J. 1980: Die bestuur van voorgeskrewe vernuwing in die skool. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- VON KUTSCHERA, FRANZ 1975: Philosophy of language; Second edition. Boston: D. Reidel Publishing Co.
- VORSTER, J. 1975: Mommy linguist: The case for motherese. Lingua, 37(4), Dec. 1975: 281-312.
- VORSTER, JAN 1977: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer? Nuusbrief v.d. S.A. Studiegroep vir Taalonderrig, 11(4), Des. 1977: 2-17.
- VORSTER, JAN 1979a: Oor Psigolinguistiek. Klasgids, 14(3), Nov. 1979: 41-51.
- VORSTER, J. 1979b: Towards an empirical model of language acquisition. South African Journal of Psychology, 9(1), 1979: 1-7.
- VOWLES, D. 1980: Language (In Straughan, R. & Wrigley, J., eds.: Values and evaluation in education. London: Harper & Row, p. 103-116).
- WALKER, GRAHAM 1981: Language across the curriculum. Perspectives in Education, 5(2), June 1981: 64-75.
- WHEELER, D.K. 1976: Curriculum process; Seventh impression. London: Hodder and Stoughton.
- WINKLER, W.K. 1980: Studie van taal as verskynsel hou vele sleutels. Alumnus, 2(3), Des. 1980: 6-7.