



2) **WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO**
Reeks H: Inougurele Redes Nr. 10

3) **HET DIE ONDERRIG VAN DITS
IN ONS SKOLE DIE BREË WEG
BETREE?**

F.D. du Plooy

Potchefstroomse Universiteit vir CHO
1976

HET DIE ONDERRIG VAN DUI TS IN ONS SKOLE DIE BREE WEG BETREE?

Die vraag wat beslis van aktuele belang geword het, is: Wie behoort toegelaat te word om Duits op skool as vak te neem? Volgens ons demokratiese reg kan niemand geweier word nie, maar gesien in die lig van die toenemende eise wat aan die kennis van Duits op akademiese vlak gestel word, beskou ek hierdie taal as een van die sleutelvakke wat die weg moet baan na die komende akademiese lewe, afgesien daarvan of dit op universiteit as vak geneem gaan word of nie. Ongelukkig sit daar altyd te veel leerlinge „mit wenig Witz und viel Behagen” in die Duitsklasse wat of deur ’n beperkte vakkeuse, of op aandrang van die ouers, of deur ’n voorgetowerde idilliese studente-lewe daarin gedwing word. Die vorderingstempo in elke klas word bepaal deur die sukkelaar, en waar die onderwyser wat alreeds ’n oorvol program moet afhandel, inderdaad net vier jaar tot sy beskikking het om soveel leerlinge as moontlik deur die eksamen te loods, kan daar nooit genoegsaam aandag aan die kind met akademiese aanleg gegee word nie. Dit is nou maar eenmaal so dat Duits ’n te gekompliseerde taal is vir leerlinge met ’n beperkte intelligensie of ’n ondergemiddelde taatgevoel. En die sogenaamde kultuurwaarde van Duits vir vroeë en soms gedwonge skoolverlaters is van nul en gener waarde.

In hierdie verband vestig ek graag die aandag op Alfred Biese se standpunt ten opsigte van die toelatingsvereistes tot die hoërskool in die algemeen. Hy stel as vereiste dat net daardie leerlinge toegelaat moet word wat ten minste aan die noodsaaklikste eise kan voldoen. Hy kla dan verder dat ’n derde van elke klas in werklikheid nie daar tuis behoort nie. In sulke klasse sou selfs die beste metode geen waarde hê nie omdat die aanpassing by die onbekwames en middelmatiges afbreuk doen aan die vordering van die goeies, en dit sou volgens hom die onderwys vir die leerlinge en onderwysers versuur (Biese, 1923, p. 92).

Wat gebeur nou in die grootste meerderheid van ons skole? Met die oog altyd op die eindeksamen gerig moet die onderwyser noodgedwonge van onwetenskaplike en selfs primitiewe metodes gebruik maak om sy doel te bereik. Die leerlinge moet eenvoudig deur die eksamen en die meeste van hulle hoef derhalwe net te absorbeer en te reproduseer wat hulle op ’n skinkbord gebied word; só is almal dan ten slotte ryp en toegerus vir die universiteit.

Dit word op ondubbelsinnige wyse deur skoolinspekteur Janson erken as hy sê: „In die meeste skole word die onderrig heeltemal oorheers deur die gedagtes aan die eindeksamen. Drilwerk met die oog op hierdie eksamen is die hoofdoel. Nadat vasgestel is wat die eksaminator verlang, word daarop gekonsentreer en die verskillende taalverskynsels word, geskei en geïsoleer

soos peskieme, bestudeer en by die kinders ingehamer, tot in die oneindigheid ingestudeer, asof elkeen 'n vak op sigself is en geheel en al los staan van die taal as geheel. So word byvoorbeeld in standerd 9 en 10 ure gespandeer aan ‚Nachdem‘-sinne in die lydende vorm of voorwaarde-sinne in die konjunktief terwyl die leerlinge nie eens kan sê: ‚Hoe gaan dit met jou?‘ of ‚Wanneer verjaar jy?‘ nie. Dat Janson hier, om groter slaankrag aan sy argumente te verleen, twee minder geslaagde voorbeelde gekies het, is duidelik. Wat egter opvallend eenaardig is, is die feit dat juis hierdie ingehamerde ‚Nachdem‘-sinne in die passief en die voorwaardesinne in die konjunktief vir die meeste studente steeds 'n stukkie Grieks is en bly.

Mens sou dink dat dit wat hierbo gesê is, uit die duim gesuig kon wees. Maar baie skole en skoolhoofde eis resultate van almal en ten koste van baie, veral ten koste van die gesonde beginsel van selfwerkzaamheid. Onderwysers word soms deur skoolhoofde wat dikwels meer as gesteld is op hulle skool se prestasies en prestige, verplig om toe te sien dat die leerlinge alle moontlike en voorgeskrewe vrae met die antwoorde bekom, dit van buite leer en kan opsê soos 'n resitasie. Daarom is die onderwyser nie alleen te blameer vir hierdie wanpraktyk nie.

Janson (1969, p. 5) se byna pleitende versugting: ‚Laat ons ons tog nie blind staar op goeie simbole nie!‘ is ongelukkig net 'n stem roepende in die woestyn. Ek neem aan dat Janson dit ook opreg bedoel as hy sê: ‚Ons eksamen is geen presiese maatstaf vir die vermoë van die leerlinge om die Duitse taal te gebruik nie‘ (Janson, 1969, p. 5). Hier wil ons ook met Janson saamstem, maar net byvoeg dat dit wat Duits betref 'n redelik onbetroubare maatstaf geword het soos ons wel later sal sien. Daarom verbaas dit niemand dat 'n universiteitsdosent van ‚einem unangemessenen Examen(s)system‘ (Smith, 1966, p. 149) praat nie.

Oor die oorbeklemtoning van die grammatikakennis in die taalonderwys is daar die afgelope jare baie gesê en geskryf. Ook nou word laasgenoemde weer onder 'n sterk vergrootglas geplaas. As ons sou toegee dat die taalonderwys in die verlede te veel klem op die kennis van die grammatika gelê het, loop ons nou weer gevaar dat die teendeel bewaarheid gaan word. Teen hierdie gevaar moet daar vroegtydig gewaarsku word.

Betreffende die metode vir die onderrig van Duits, laat ek my hoofsaaklik lei deur referate wat deur bekende onderwysmanne in Transvaal by sekere opknappingskursusse vir onderwysers gelewer is.

Oor die grammatika-onderwys het skoolinspekteur Janson (1969a, p. 2) onder andere die volgende gesê: ‚Hierdie metode is eeue lank met sukses by die aanleer van vreemde tale toegepas omdat dit hoofsaaklik baie intelligente studente was wat so 'n studie aangepak het. In 'n tweede referaat laat die geagte inspekteur hom soos volg uit: ‚Hierdie metode het eeue lank goeie resultate gelewer en is vandag nog geskik vir studente en linguïste. Dit het egter baie gebreke:

„(a) dit vereis *harde werk* van die onderwyser en leerlinge om die taal baas te raak. Veral tuis moet die leerling besonder hard werk;
„(b) die gemiddelde en minder intelligente leerling kon nie die mas opkom nie hoewel die intelligente leerling goed gevorder het. Dit is derhalwe net vir baie intelligente skoliere 'n goeie metode'' (Janson, 1969b, p. 12).

Hieruit moet ons aflei dat 'n goeie metode nie vir die swak leerlinge doeltreffend is nie, en moet ons vra: Waar lê die fout, by die metode of by die leerling? Maar na hierdie uitlatings van die referent wil ek graag my vraag herhaal: Wie behoort toegelaat te word om Duits op skool as vak te neem? Is dit nie tog maar uiteindelik die universiteitstudent of die linguïes nie? As harde werk (ook tuis) vir die leerling as 'n swakheid van 'n metode beskou word, vrees ek dat ons onderwysrigting op 'n baie stekelrige pad beweeg. Hard werk is tog seker die grondbeginsel waarop selfwerkzaamheid berus en beslis die belangrikste trap van die leer na die universiteit, waar hard gewerk moet word.

Byna 100 jaar gelede het die stryd teen die studie van die grammatika alreeds begin. Toe is daar al uitgeroep: „Der Sprachunterricht muss umkehren!” soos Tandem dit doen in sy boek met dieselfde titel. Volgens hom bestaan 'n taal nie uit woorde of letters nie, maar uit klanke (Viëtor, 1905, p. 6, 12). Om hierdie woorde te motiveer, gaan Tandem voort: „Gevolglik kan mens die grammatika van 'n taal nie in 'n reeks stywe reëls indwing wat eens deur die grammatikus saamgestel en onveranderlik is soos die wette van die Meders en Perse nie'' (Viëtor, 1905, p. 6). Hy kom dan tot die slotsom: „Laat die grammatika aansluiting vind by die lektuur self'' (Viëtor, 1905, p. 38). Ook Alfred Biese spreek hom sterk uit teen die leer van die grammatikareëls en sê: „'n Reël mag nie soos 'n polisieman daar staan wat elke afwyking bedreig met straf nie, maar die reël is 'n lewendige wet wat deur die leerling self uit die gebruik van die taal afgelei moet word'' (Biese, 1923, p. 23). Wilhelm von Humboldt is in hierdie verband nog meer uitgesproke: „Die stukkend kap in woorde en reëls is altyd 'n dooie konkelary van wetenskaplike ontbinding'' (Ulshöfer, 1968, p. 162). Teen hierdie krasse uitspraak van Von Humboldt gooi Ulshöfer dadelik wal met die woorde: „In die stryd van die taalgebruik in ons skole sou mens jou nie op Wilhelm von Humboldt kon beroep nie, want vir hom kom elke soort taalleer onvrugbaar voor'' (Ulshöfer, 1968, p. 163).

Hierdie standpunte vind op die oomblik, ook in ons land, besondere ondersteuning. Daarom verklaar Janson (1969a, p. 3): „Volgens die bitalige metode leer die leerlinge die taal en lei dan die grammatika daarvan af''. Die opvatting van Janson en genoemde Duitsers is hier presies dieselfde, met net die een groot verskil: By eersgenoemdes gaan dit om die moedertaal waar die Duitse leerling 18 volle jare tot sy beskikking het om sy afleidings te maak, en by die Afrikaanse kind om 'n derde taal waarvoor hy tot by die eindeksamen 'n power 4 kwartjare het om sy afleidings te maak.

Skoolinspektuer Van Heerden huldig die standpunt dat die presiese, korrekte begrip en gebruik van die taal *net* deur *mondelinge* oefening verkry kan word (Van Heerden, 1969, p. 4). Met verdere verwysing na die taalonderrig en breedvoeriger toeligtig van die leerplan verklaar Van Heerden: „Die leerplan verwag van die kandidate 'n *grondige kennis van die grammatika* en 'n *algemene kennis van die taalidoom en die woordeskat*...

Aan taalvrae stel die leerplan 'n baie belangrike eis, naamlik dat dit die vermoë van die leerlinge om die taal korrek te gebruik moet toets, en noem daarby dat uitsonderings nie belangrik is nie... formele vrae om die grammatikakennis op sigself te toets, sou in felle stryd met die doel van die leerplan wees” (Van Heerden, 1969, p. 7). Ek vrees dat ons hier te staan kom voor 'n fatale aftakelingsproses. Wat is die uitsonderings wat nie belangrik is nie? Die swak of gemengde verbuiging van die selfstandige naamwoord, of die adjektiewe wat sekere naamvalle regeer, of die werkwoorde wat die Middelhoogduitse stamlinker by die tweede en derde persoon enkelvoud onvoltooid teenwoordige tyd behou het, of die refleksiewe sonder voorsetsele wat die datief in plaas van die genitief regeer? Wat is hierdie uitsonderings en word hulle aan die onderwyser bekend gestel?

Ongeveer 15 tot 20 jaar gelede is die studie van die grammatika met mening in ons skole aangeval en veroordeel. Toe is daar gedurig aan die onderwyser gesê: Die vraestel is te formeel; die vraestel is te vol grammatika; die lewende taal moet gedoseer word, ens. ens.

So verklaar Smith (1966, p. 150): „Deur 'n te sterk beklemtoning van die stoflike en formele word vir die Duitse grammatika ten koste van die estetiese en geestelike 'n te belangrike plek in die algemene leerplan ingeruim”. Daarnaas sê hy dat die korrekte gebruik van die Duitse grammatika belangrik is, maar dit mag nie in so 'n mate beklemtoon word dat die orige deel van die onderrig daarvan afhanklik gemaak word nie (Smith, 1966, p. 155).

Aansluitend by die leerplan van die G.M.R. spreek Smith die mening uit: „Die leerling moet daartoe in staat wees om die taal (Duits) duidelik en goed te lees sodat hy daardeur toegang kan verkry in die Duitse letterkunde, kultuur en vakliteratuur” (Smith, 1966, p. 150). Mens begin hier 'n sweempie te bespeur van die rigting wat die Britse wêreld reeds ingeslaan het. Die aanleer van Duits is vir die Engelsman en sy taalgeneote klaarblyklik geen doel meer nie, maar slegs 'n middel tot 'n doel. Duitse werke wat deesdae in Britse en ander Engelstalige gebiede uitgegee word, bevat wel die Duitse teks, maar alle kommentare, verduidelikings en verklarings is in Engels geskryf. Hoe ingrypend hierdie metode wat die swaarste aksent op lees plaas, nog gaan word, sal net gesien moet word. Die Duitse departement aan hierdie universiteit het dit egter konstant verwerp. Ook moet ons versigtig wees met die oorbeklemtoning van die kultuurwaarde van die taal, anders kan ons leerlinge dalk ook vroeër of later soos 'n Chileens-Duitse dame in wanhoop uitroep: „Es hat keinen Zweck, nur danach zu trachten, in der Schule ein-

zig und allein und aufdringlich deutsche Sitten zu verbreiten" (Wieczerkowski, 1965, p. 12).

Dit is die moeite werd om na te gaan watter standpunt die Duitser self teenoor die onderrig van Duits as *moedertaal* inneem. Volgens Ulshöfer is daar in Duitsland eensgesindheid oor die gemeenskaplike doel van die moedertaalonderrig, naamlik om die taalonderrig lewendig te maak, begrip vir die grammatikale verskynsels van die *laagste standerds* aan te kweek en die kennis van die taaleer in verband met die opvoeding te bring ter bevordering van die vermoë om te kan praat, lees en skryf" (Ulshöfer, 1968, p. 169).

Ulshöfer gee die volgende raad in verband met die onderrig van Duits as *moedertaal* - „Dis belangrik om die grammatika in diens van die stylontwikkeling te plaas. Die grammatika as die leer van die samestelling van die taal het in die onderrig van Duits in soverre bestaansreg as wat dit die kennis en gebruik van die moedertaal, asook begrip vir jouself en die samelewing bevorder". Hy voeg dan daaraan toe: „Eine entwicklungs psychologisch begründete Schulgrammatik sollte zunächst die für die *Altersstufe* typischen Sprachfehler feststellen, um dann planmässig durch Ausdrucksübungen und *grammatische Unterweisung* die Fehler beseitigen und die Ausdrucksbedürfnisse steigern zu helfen" (Ulshöfer, 1968, p. 165).

Betreffende die praktiese toepassing van die grammatika-onderrig berig Ulshöfer: „Vanaf die vyfde skooljaar (by ons in Suid-Afrika ongeveer in st. 3) verwerk ons nie net losstaande grammatikale fenomene nie, maar rangskik hulle in die groter samehang van die grammatikale sisteem. Op so 'n wyse oortuig ons die leerlinge daarvan dat grammatika 'n verstaanbare en leerbare iets is (Ulshöfer, 1969, p. 151). Hofstaetter beskou die grammatika-studie uit 'n ander hoek: „Die grammatika is juis daar om die noukeurighedsin in die leerlinge in taalaangeleenthede te wek en te versterk sodat hulle hul van alle lelike en dwase taalbevlekking kan weerhou" (Hofstaetter, 1926, p. 36).

Die waarde van die onderwys wat betref die foutlose skriftelike gebruik van die taal lê vir Ulshöfer daarin dat dit die vernaamste en moeilikste funksionele en geesverrykende taak van die Duitsonderrig is omdat dit altyd die diepste persoonlikheid van die leerling raak en aanspreek (Ulshöfer, 1968, p. 100). Stel hierteenoor Tandem, Biese en Von Humboldt se standpunte dat alle reëls verband moet word, dat alle skriftelike huiswerk en samehangende Duitse oefeninge veroordeel moet word en dat vertalings in 'n vreemde taal nie in 'n skool tuishoort nie (Viëtor, 1905, p. 33).

Ek sluit hierdie gedeelte af met Ulshöfer se beskouing oor die moedertaalonderrig: „Ons moet die aandag weglei van die taalinhoud en dit vestig op die taalvorm... die losmaking van die leerling se aandag van die inhoud... en die vestiging daarvan op die grammatikale vorm voed op tot 'n intensiewe denkvermoë oor dit wat die volwassene daagliks moet gebruik..." (Ulshöfer, 1969, p. 110, 111). Luister dan na Ulshöfer se klage: „Die Klage, dass viele

unserer Abiturienten keine richtigen Sätze bilden können, ist beängstigend, weil sich in der Sprachfähigkeit des Menschen sein seelisch-geistiges, und das heisst, auch sein charakterlich-sittliches Leben spiegelt" (Ulshöfer, 1968, p. 101). Die vraag bly nog steeds: In hoeverre grammatika of nie grammatika nie? Ook vir die moedertaal is dit nie duidelik nie. Lê die fout by die metode of by die student? Kortliks kom die verskil daarop neer: Die een groep beklemtoon die studie van die grammatika en die ander groep wil dat die kind die grammatika self moet ontdek. Die kind moet byvoorbeeld self ontdek dat 'n sekere voorsetsel 'n bepaalde naamval regeer; dit mag nie vooraf aan hom gesê word nie. Laasgenoemde opvatting sou miskien maar net in 'n mate kon slaag as die tyd daar was om die hele grammatika sistematies te formuleer en te bestudeer.

Ook Ulshöfer sit in hierdie verband tussen die duiwel en die diep blou see omdat „der alte formalistische Grammatikunterricht sich als unfruchtbar erwiesen hat und der lebendig, geistweckende Unterricht noch nicht genügend erprobt und lehrbar geworden ist. So treiben die einen Deutschlehrer zu viel, die anderen zu wenig Grammatik" (Ulshöfer, 1969, p. 107). Volgens Ulshöfer is die nie-grammatikale metode vir Duitssprekendes in 1969 nog as onbewese beskou en die vraag is: Wat gaan nou daar gebeur?

Hoewel Janson (1969, p. 6) van mening is dat met die direkte sowel as die indirekte metode groot sukses behaal is, is hy met nie een van die twee tevrede nie. Sy beswaar teen die indirekte metode is:

Die uitgangspunt was die opvatting dat 'n grondige kennis van die grammatika dit vir die leerling moontlik maak om die taal daaruit te rekonstrueer. Die onderrigmedium was gewoonlik die moedertaal en die klem het op reëls, kolomme uitsonderings en skriftelike oefening ter aanwending van die reëls geval. Die kind het dus nooit leer praat nie (Janson, 1969b, p. 1, 2). Hierdie metode sou volgens Janson eeue lank met sukses toegepas gewees het. Waar lê die fout dan, by die leerling of die metode? Janson se beswaar teen die direkte metode is:

Die moedertaal is heeltemal uit die onderrig gestoot, grammatika en taalreëls is verband; die grootste klem val op praat terwyl lees en skryf net 'n ondergeskikte rol speel. Ook hierdie metode sou volgens Janson met sukses toegepas gewees het (Janson, 1969b, p. 3). Waar lê die fout dan, by die metode of die leerling? Die metode wat nou in die plek van bogenoemde twee aanbeveel word, word die bitalige, tweetalige of twee-sprachige metode genoem. Dis ongetwyfeld 'n mooi poging om die goue middeweg te probeer vind, maar ons moet versigtig wees om hier nie te veel glasstukke vir goud aan te sien nie. In Janson (1969b, p. 1) se motivering van hierdie metode is daar dadelik elemente wat krap, soos onder andere:

die taal moet nie alleen vloeiend nie, maar ook korrek gepraat word; dit moet vinnige vordering sonder te groot inspanning moontlik maak.

Dis maar net logies dat net die intelligente leerlinge die verwagte vinnige

vordering gaan maak; die ander sal steeds soos deur die eeue heen 'n remmende faktor bly. Waar gaan die fout dan gesoek word, by die metode of by die leerling?

Dat hierdie metode, soos alle ander metodes, beslis iets om die lyf het, kan nie ontken word nie. Ek kan my geen Duitsonderwyser voorstel wat nie ten minste in die aanvangsjare hierdie metode gebruik nie, maar dan ook n t daar. Om hierdie langsame hoor-en-s -metode konsekwent toe te pas tot aan die einde van st. 10, is net nie moontlik nie. Die hele aangeleentheid word problematies omdat ons geen kinders in hulle vroeë jeugjare in die Duitsklasse het nie, want hulle begin eers met hierdie studie op die ouderdom van 12 tot 14 jaar.

In werklikheid het ons glad nie te doen met 'n splinternuwe metode nie, want reeds 40 jaar gelede is dit selfs in die kleiner plattelandse skole toegepas, en met ewe min sukses. Daarom beskou ek bewerings soos die volgende as wensdenkery:

(a) die direkte of akkusatiefvoorwerp kan met die leerlinge ingestudeer word sonder dat hulle ooit van die verbuiging van die selfstandige naamwoord gehoor het en sonder om 'n sin te ontleed;

(b) daar is geen enkele taalverskynsel wat nie funksioneel, dit wil sê deur middel van die taal self en sonder verklaring van reëls, bestudeer kan word nie;

(c) leerlinge kan sonder noukeurige verklarings deur die onderwysers binne *een enkele* lesuur leer om byvoorbeeld die passief te gebruik terwyl net 'n paar voorbeelde ge oefen word. Die leerlinge kan sover gebring word om selfs die sogenaamde „Nachdem”-sinne in die lydende vorm binne *een* periode baas te raak en korrek te gebruik;

(d) ek was alreeds in klasse waar die st. 6-leerlinge die datief-akkusatief-voorsetsels *speel-speel* korrek kon gebruik sonder dat hulle ooit gehoor het van 'n voorsetsel en sonder dat 'n taalre l ooit aan hulle verduidelik is (Janson, 1969a, p. 5).

'n Ietwat ironiese opmerking word dadelik hieraan toegevoeg, naamlik: „Dit is egter nuttig as die leerlinge die reëls oor die geslag van die selfstandige naamwoord of die verbuiging ken en dit van buite leer. Dit sal ook nodig wees om die verskillende voorsetsels in hulle groepe te verdeel en van buite te leer” (Janson, 1969a, p. 6). Aansluitend 'n aanhaling uit 'n tweede referaat van dieselfde skoolinspekteur: „Eintlik het elke onderwyser sy eie metode, maar by die meeste bestaan dit *ongelukkig* daarin dat verbuiging en vervoeging, woordeskat, uitsonderinge, *voorsetsels* ens. van buite geleer word en dan in skriftelike oefeninge aangewend word” (Janson, 1969b, p. 4). Volgens hierdie uitsprake wil dit voorkom asof die skriftelike oefeninge (soos Tandem dit sien) die vlieg in die salf is.

Maar nou kan mens dadelik vra: Hoekom sal dit nuttig wees om net die verbuigings, die geslag van die selfstandige naamwoord of die voorsetsels van

buite te leer? Hoekom nie ook die adjektiewe wat die Umlaut in die vergroterende en oortreffende trappe kry, of die hoofte van die sterk werkwoorde, veral dié met 'n swak Praeteritum en 'n sterk voltooide deelwoord nie? Of die werkwoorde met bepaalde naamvalle nie? Dit beklemtoon maar net die groot waarheid dat daar in elke vak sekere basiese beginsels is wat die leerling eenvoudig moet ken, hetsy deur middel van reëls, uit die hoof leer, formele grammatika of wat ook al.

Om terug te keer na die een doelstelling van hierdie metode, naamlik die strewe na tweetaligheid, (die taal moet nie alleen vloeiend nie, maar ook korrek gepraat word). Om 'n vreemde taal te leer praat, is geen kuns nie, as jy jou maar net in die regte geselskap bevind. Daar is miljoene analfabete, ook in ons land, wat met gemak een of meer vreemde tale vloeiend kan praat sonder om een enkele woord te kan lees of skryf. Die vraag is nou of ons Duitsleerlinge hulle in die regte geselskap bevind.

Ek vrees dat as daar van die oorbeklemtoning van 'n metode sprake mag wees, dan het ons hier werklik rede tot kommer.

Maar omdat „die tye toe die leerboeke slaafs nagevolg is, vir altyd verby is” (Janson, 1969b, p. 17), sal hierdie bitalige metode in die komende jare die hoofmetode van Duitse onderrig in ons skole wees. Dit nou daar gelaat, maar waarteen beswaar gemaak kan word, is die afdwingbaarheid daarvan. Die mens is tog geen masjien wat volgens een bepaalde meganisme kan werk nie. Of soos een van my kollegas dit stel: „Deur die masjien laat die mens hom in die tegniese eeu waarin die mens dikwels die masjien bedien, Gode sy dank, nie opvoed nie” (Tönsing, p. 1), en op 'n ander plek: „Ons moet oppas dat ons nie verstandsdiere en geleerde barbare teel nie”. Die mens soek tot aan die voleinding. Daarom is 'n afgedwingde metode gevaarlik. Vgl. ook wat Hofstaetter in hierdie verband sê: „Vasgestelde planne vir die onderrig van Duits is nie moontlik nie” (Hofstaetter, 1926, p. 23), en verder: „Vir geen vak is daar 'n alleensaligmakende metode nie, allermens vir Duits” (Hofstaetter, 1926, p. 14). Elke metode bevat 'n waarheid, maar altyd net 'n halwe waarheid. Die naaste wat mens miskien aan die volmaakte sou kon kom, is 'n ewige soeke na elke stukkie waarheid in elke metode. Oor die algemeen bepaal elke klas die metode wat daar gevolg moet word.

In elke taal is daar drie stadiums te onderskei, naamlik praat, lees en skryf. Hierdie drie stadiums vorm 'n eenheid en nie een mag ten koste van die ander oorbeklemtoon word of ten koste van homself onderbeklemtoon word nie. Dis veral die geval met die moedertaal; by ander tale hang alles van omstandighede af.

Waarna streef ons skole? Is dit gebruikskennis wat insluit lees kennis van die taal of insig in 'n gekompliseerde taalsisteem – strewes wat nie een naastenby bereik word nie? Of is dit die ideaal van spreek kennis wat ook nie naastenby bereik kan word nie? Weet die onderwysers wat presies van hulle verwag word? Vgl. die jaarboek van die G.M.R. (1970) waarin 14 bl. nodig

is om die leerplan vir Latyn en 10 om die leerplan vir Afrikaans uiteen te sit. Vir Duits (laer) word 'n karige 4 bladsye gebruik en vir Duits (hoër) slegs 2.

Wat vir die skole van groot belang behoort te wees, is die vraag: Hoe vind die universiteite die studente wat aan die begin van hulle akademiese loopbaan staan? Ulshöfer kla dat die Duitse Matrikulante geen korrekte sinne kan bou nie. Waarom alle universiteite saam met hom kla, sal later duidelik word.

Die studente aan hierdie universiteit wat op 'n baie klein klompie na almal Afrikaansspreekend is en hoofsaaklik van die platteland kom, kan oor die algemeen nie goed Duits praat nie. Die ware feite is die volgende: Die Duitsleerling hoor by ons ongeveer 1/43ste soveel Duits soos die Duitse kleuter in sy voorskoolse jare. Waar, hoe, wanneer en met wie kan ons leerlinge op die platteland Duits leer praat soos maar net byvoorbeeld 'n tweede taal? Mens leer 'n vreemde taal nie in die klaskamer praat nie maar tussen vriende, by maats, op straat, in anderstalige gemeenskappe. Met wie moet ons plattelandse leerlinge Duits praat as daar in 'n gebied van honderde vierkante kilometers geen enkele Duitssprekende te vinde is nie? Hierdie leerlinge kry nooit die kans om Duits te praat nie en word ook nooit deur omstandighede daartoe gedwing nie. Inderdaad word niemand in ons hele land ooit deur omstandighede, soos so dikwels by die tweede taal, daartoe gedwing nie. Ons leerlinge het hoegenaamd geen behoefte daaraan om Duits as omgangstaal te gebruik nie. Dis dieselfde klage wat Wiczerkowski oor die gebruik van Duits as tweede taal, het. Hy sê: „Buite die onderwys om praat die leerling met sy klasmaats meesal sy moedertaal. Om so 'n beperking van die tweede taal op die onderwys te oorbreg, is daar dikwels al voorgestel om by kinders daarop aan te dring om ook gedurende pouses en buiteskoolse aktiwiteite met mekaar Duits te praat. Veral vir die kleuter is hierdie gedwonge taalgebruik noodsaaklik en gewens...” (Wiczerkowski, 1965, p. 44). As ons leerlinge maar net die tweede taal op so 'n wyse wou leer praat het, sou ons beslis iets bereik het. Omdat ons van hierdie tekortkoming terdê bewus is, probeer ons om die studente in klein groepies die taal mondeling te laat beoefen in soverre ons dit met ons huidige personeeltekort kan regkry.

As die hoor-en-sé-metode die skynbare onmoontlike moet of kan vermag, moet met die studie van Duits alreeds in st. 2 of 3 'n begin gemaak word. In hierdie stadium kan die kind die taal nog „intuïtief begryp en imitatief gebruik” (Wiczerkowski, 1965, p. 25) en is die durf daar om te praat, al is dit hoe krom.

Wiczerkowski (1965, p. 17) sê verder: „Das Gehirn des Kindes ist, was die Sprache und den Spracherwerb anbetrifft, plastisch und dem des Jugendlichen und Erwachsenen überlegen”. Volgens Lindroth is dit vir die kind op daardie ouderdom nie belangrik dat die sindele of woorde logies op mekaar volg nie, maar dat hy kan sê wat hy wil (Wiczerkowski, 1965, p. 81).

Interessant is in hierdie verband die mededeling van die Engelsman

Keating, wat 'n geruime tyd in Frankryk gewoon het, oor Frans as tweede taal. Hy vertel: „Gedurende 'n lang verblyf in Frankryk het die driejarige dogtertjie 'n Franse kleuterskool besoek; die nege- en twaalfjarige seuns 'n Franse skool. Albei die seuns het klaarblyklik nie geweet wat in die klaskamer aangaan nie, en nie een van die twee het genoeg selfvertroue gehad om die eenvoudigste opdragte in die besighede van die buurt uit te voer nie. Dit het voorgekom asof die jongste seun 'n bietjie Frans kon verstaan; sy algemene kennis was egter gering, sy vordering buitengewoon stadig. Hy kon die taal eers na 'n lang tyd begin verstaan en self gebrekkig gebruik; die oudste seun het Frans eers begin verstaan nadat die grammatika aan hom verduidelik is. Hy kon later alles verstaan, maar die taal nooit vloeiend praat nie. Die driejarige dogtertjie was reeds na 'n verblyf van sewe maande volkome tweetalig (Wieczerkowski, 1965, p. 26). In hierdie verband vestig Chomsky en ander die aandag daarop dat die kind in sy eerste vyf lewensjare die hele taalsisteem verwerf en behartig, maar hy het hoegenaamd geen insig in die taal nie. Wat die oudste seun van Keating betref, was sy logiese denke al te sterk. Hy moes hom onwillekeurig ooreenkomstig sy ontwikkelingspeil aan sy logiese denke onderwerp. Dit is presies wat by ons en orals in die hoërskool gebeur; die leerling wil weet hoekom 'n ding is soos hy is, en die onderwyser word heel onbewus in die verklaring van reëls ingedwing.

In die stadium wanneer ons met die onderrig van Duits op skool begin, openbaar die kind alreeds 'n onwilligheid om te praat, want hy voel geen innerlike drang daartoe nie. Soos Wieczerkowski (1965, p. 81) dit stel: „Tastend und unsicher wird das Gefühl für eine unvollkommen beherrschte Sprache erst auf höherer Altersstufe; das Grundschulkind sucht vielleicht nach dem richtigen Wort, aber tastet nicht unsicher, sondern spricht frisch drauflos”.

Deur die bitalige metode „kann der Unterricht ein herrliches Spiel werden”, maar daar moet beslis gewaak word teen die oordrewe beklemtoning van hierdie metode, want „lustvoller Gelegenheitsunterricht, in dem das Kind die zweite Sprache mehr zufällig als geplant erwirbt, hat wenig Wert, da die dargebotenen Sprachformen dabei nicht ausreichend geübt und verfestigt werden können” (Wieczerkowski, 1965, p. 93).

Dis moeilik om te glo dat baie van ons eerstejaarstudente enige boek, voorgeskrewe werke ingesluit, selfstandig kan lees of wel gelees het, ongeag die sogenaamde kontekstuele vrae wat dan die raak „spot” van lang inhoudsvrae moet uitskakel. Wat wel uitgeskakel word, is die liefde vir en belangstelling in voorgeskrewe werke.

Hoe diep betreur ons nie daardie ongelukkige dag nie toe die uittreksel en die parafrase (en voeg sommer sinsontleding ook by) òf gedceltelik òf geheel en al uit ons leerplanne geban is! Die leemte wat hier gelaat is, ontwrig die hele taalstudie aan die universiteit. Die meeste studente kan nie die kerngedagte in enige leesstuk raaksien nie, kry moeilik om 'n gelese gedeelte in hul-

le eie woorde te kan sê en is net so min in staat om die konstruksie van die taal te begryp.

Watter bekommernisse het ons nie al gehad oor studente wat in 'n opstel van 1 bladsy feitlik geen woord korrek kan skryf nie, of oor studente wat in die eenvoudigste taaltoets tot sestig foute maak as daar skaars 60 woorde op die vraestel was. Om aan te toon dat ons bekommernisse geregverdig is, haal ek aan uit 'n verslag soos gelewer deur een van die skoolinspekteurs in Transvaal. Dit lui: „Ondersoek het aan die lig gebring ... dat 'n leerling wat 50 persent vir Duits behaal het, vir die vertaling in Duits 50 foute gemaak het, en dat leerlinge wat 60 persent behaal het, sulke foute begaan het soos ‚im Schule‘, ‚jeder Tag‘ en ‚er bekam alt‘ “. (Janson, 1969b, p. 5). Hierdie laaste getal voorbeelde kan vertienvoudig word. Baie van hierdie studente sit nou by ons en wat is die resultaat? In die eindeksamen verlede jaar het bykans 35 persent van die eerstejaarstudente in die B.A.-groep in die eenvoudigste taaltoets gedruip en ongeveer dieselfde persentasie was grensgevalle. In die B.Mus.-groep het 50 persent in hierdie afdeling gedruip. Wat nou oorbly, is dat ons in die eerste en tweede jaar aan die studente taalonderrig moet gee sodat hulle ten minste iets korrek kan skryf.

Die kwellende vraag bly steeds: Moet die leerling grammatika geleer word of nie? Ons standpunt is: 'n Taal het ook 'n grammatika, 'n sekere konstruksie, wat net so 'n wesenlike deel van die taalliggaam is as die klanke of woorde. Hoe eerder ons aan die studie van die grammatika sy regmatige plek in ons leerplanne teruggee, hoe beter. Die gekompliseerde Duitse taal kan sonder 'n diepgaande kennis van die grammatika nie bestudeer word nie, en vir die studie van die ouer Duitse tale is dit 'n absolute noodsaaklikheid.

'n Paar slotopmerkings oor die hoor-en-sê-metode. Een van my kollegas stel dit so: „Ausgehend von unserer Grundthese, dass es wünschenswert sei, eine Fremdsprache zu erlernen, kommen wir nunmehr zu dem Schluss, dass die langsame, natürliche Hör'und-Sage-Methode nicht konsequent durchgeführt werden kann, sondern vielmehr ergänzt werden muss durch ein systematisches Studium der wichtigsten Sprachregeln. Es ist praktisch unmöglich den Deutschschülern in vier Jahren durch die langsame Hören-und-Sagen-Methode das Deutsch beizubringen“ (Tönsing, p. 2). Vgl. Wilhelm Rumpf se opmerking wat Duits as moedertaal betref: „Die Erfahrung der letzten 30 Jahre hat gelehrt, dass bei einem Unterricht ohne systematische Sprachlehre das Resultat ungenügend bleibt. Wohl. haben sich die Methoden und die Auffassung über den Wert der Grammatik gewandelt, aber es zeigte sich, dass die Ausschaltung einer systematischen Grammatik unmöglich sei. Ohne Kenntnis der Grammatik wird selbst der begabte Schüler eine Fremdsprache nie korrekt sprechen und schreiben können. Ausserdem kommt er in Gefahr schwierige Passagen und Texte falsch zu verstehen“.

Ons kan nie anders as om te glo dat in baie sentra die leerlinge, wat Duits betref, nie vir die universiteit voorberei word nie. Ons wil vriendelik vra dat

ons onderwysowerhede 'n ruimer perspektief openbaar en hulle nie blind staar teen die skoolindeksamen nie. Duits is in hierdie land in die eerste plek van waarde vir die universiteitstudent, want hy is die persoon wat „daardeur toegang moet verkry in die Duitse letterkunde, kultuur en vakliteratuur” (Smith, 1966, p. 150).

Ons verwag van ons eerstejaarstudente veral twee dinge, naamlik om baie goed, dit wil sê met insig en gesonde oordeel te kan lees, en om redelik goed te kan skryf. Nie een van die twee word deesdae bereik nie; daarom beveel ons die ou beproefde resepte aan, naamlik die uittreksel, die parafrase en sinsontleding.

Sonder 'n grondige kennis van die grammatika kan Duits net nie geleer word nie. Daarom moet die leerling dit leer; met die min tyd tot sy beskikking kan en sal hy dit nie ontdek nie.

Die uitsonderings moet eenvoudig geleer word, en dit is belangrik. Daarsonder sou van die Duitse taal net 'n geraamte oorbly.

Sekere basiese beginsels moet uit die hoof geleer word. Waar reëls nodig is, moet die leerling dit ook leer.

Harde werk is geen swakheid by 'n metode nie. Geen kind in ons land sal Duits speel-speel leer nie.

Die bitalige metode sal nie slaag nie, want dit bevat elemente wat miskien vir die tweede taal wat tog soms nog buite die klaskamer gehoor word, geskik mag wees, maar nie vir 'n derde taal nie wat vir die oorgrote meerderheid van ons leerlinge net so 'n dooie taal is soos Grieks of Latyn.

Aanhalings wat in hierdie rede voorkom (meesal in vertaalde vorm), is geneem uit die volgende werke en lesings of voordragte:

BIESE, A. 1923. *Wie unterrichtet man Deutsch? Wege und Ziele*. 2e verm. und verb. Aufl. Leipzig, Zuelle und Meyer.

HOFSTAETTER, W. 1926. *Der neue Deutschunterricht; unter Mitwirkung von R. Beltz (u.a.) 2. stark veränd. und erw. Aufl. der „Forderung und wege für den neuen Deutschunterricht“*. Leipzig, Teubner.

JANSON, J.A. 1969a. *Der Platz der Grammatik in der neuen Annäherung. Orientierungskursus für Deutschlehrer*, 29.-31. Julie

JANSON, J.A. 1969b. *Die zwei-sprachige Methode. Orientierungskursus für Deutschlehrer*, 29.-31. Julie.

SMITH, M.E. 1966. *Stand und Möglichkeiten des Deutschunterrichts an der Höheren Schule Südafrikas unter Berücksichtigung des Leseprogramms*.

Acta Germanica, I.

TÖNSING, L.R. Methodik des fremdsprachlichen Deutsch-unterrichts. Potchefstroom. (Diktaat).

ULSHÖFER, R. 1969. Methodik des Deutschunterrichts. I. Unterstufe. Stuttgart, Klett.

ULSHÖFER, R. 1968. Methodik des Deutschunterrichts. III. Mittelstufe. Stuttgart, Klett.

VAN HEERDEN, G.D.S. 1969. Der neue Lehrplan: Zielsetzung, Annäherung, Methodik und Zensierung. Orientierungskursus für Deutschlehrer 29.-31. Julie.

VIËTOR, W. 1905. Sprachunterricht muss umkehren; Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage, von Auouque Tandem (pseud). 3. durch Anmerkungen erw. Aufl. Leipzig, Reisland.

WIECZERKOWSKI, W. 1965. Frühe Zweisprachigkeit; Fragen zum deutschsprachigen Unterrichten in der Grundschule einer Auslandsschule. München, Hueber.