

ONDERSOEK NA DIE TAALVERMOË EN TAALGEBRUIK TEN OPSIGTE VAN  
AFRIKAANS AS MOEDERTAAL VAN DIE TRANSVAALSE MATRIKULANTE SOOS  
IN DIE OPSTEL VAN DIE EINDEKSAMEN VAN DIE MIDDELBARE SKOOL GEOPEN-  
BAAR. 'N EMPIRIESE STUDIE VAN DIE GEGEWENS VAN 1960

---

deur Petrus Wilhelmus Jooste

Proefskrif ingedien ter gedeeltelike voldoening aan  
die vereistes vir die graad Doctor Educationis in  
die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Potchefstroomse  
Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: prof.dr. B.C. Schutte  
Hulppromotor: prof.dr. H. Venter

Potchefstroom  
31 Januarie 1969

## VOORAF

Hierdie arbeid kon nie uit eie krag en vermoë verrig word nie. Die voorreg, die gawes, die seën en die vreugde word deur God alleen geskenk. Ek dank Hom daarvoor.

Ek bedank prof. dr. H. J. J. Bingle vir sy aanmoediging en aanvanklike leiding. Deur sy indringende kennis en visie het hy die vergesigte geopen. Na sy benoeming as rektor van die P. U. vir C. H. O. het prof. dr. B. C. Schutte as promotor en prof. dr. H. Venter as hulppromotor die leiding oorgeneem. Deur fynsinnige onderskeiding en wetenskaplike doelgerigtheid het beide my steeds tot verdieping en verantwoording van stelling en beweringe besiel. Die waarde wat dit vir my gehad het, kan nie oorskat word nie. Ek bedank hulle van harte. Dat hulle my onder baie drukke werksaamhede altyd met toegeneentheid te woord gestaan het, word hoog gewaardeer.

Hartlik dank aan prof. dr. G. Dekker, prof. dr. S. P. E. Boshoff, prof. dr. A. P. Grové, prof. dr. T. T. Cloete en prof. dr. J. P. Bingle, wat welwillend aan versoeke voldoen het en waardevolle hulp gebied het.

Deur die vriendelike medewerking van mnr. A. J. Koen, Transvaalse Direkteur van Onderwys en my onvergeetlike eertydse onderwyser, het die Transvaalse Onderwysdepartement die monstermateriaal beskikbaar gestel. Daardeur is die studie en ondersoek moontlik gemaak. My opregte dank aan hom.

Innige dank aan my eggenote en kinders. Hulle kameraadskap, hulp en meelewing was vir my deur al die jare onontbeerlik. Dit is 'n voorreg om hierdie werk met liefde aan hulle op te dra.

Mag hierdie studie 'n bydrae lewer tot deegliker en vrugbaarder onderrig van ons moedertaal.

## INHOUD

## HOOFSTUK I Probleemstelling

1. „Die wonder van Afrikaans" 1
2. Besorgdheid oor Afrikaans 5
3. Oor die onderrig van Afrikaans 10
  - a. Tradisie 10
  - b. Beleid 13
  - c. Kritiek 18
4. Veld van ondersoek 26
5. Metode 30

## HOOFSTUK II

1. Taalvermoë 33
  - a. Wat is taal? 33
  - b. Taal as beheersingsmiddel 44
  - c. Die woord 57

## HOOFSTUK III

1. Taalgebruik 71
  - a. Taal en denke (Taal as denkmiddel) 71
  - b. Woordgebruik en woordkeuse (Taal as uitingsmiddel) 85
  - c. Suiwer en gebrekkige taalgebruik 90
  - d. Die sin 97

## HOOFSTUK IV Die opstel

1. Sy plek in die onderwys 113
2. Die onderrig van die opstel 119
  - a. Kritiese oorsig 119
  - b. Die onderwyser 128
  - c. Werkmetode 132
3. Nasien van die opstel 138
4. Die opstel as maatstaf 160

## HOOFSTUK V

1. Toetsmateriaal en monsterneming 163
2. Is taalbeheersing belangriker as die onderwerp? 175

## HOOFSTUK VI

1. Kriteria by beoordeling 179
  - a. Die woord 179
  - b. Die sin 190
    - (1) Onvoltooide, onvolledige sinne 192
    - (2) Langdradige, lomp sinne 199
    - (3) Niksseggende sinne, sinsnedes, clichés 208
  - c. Mooiskrywery 213
  - d. Herhaling 220
  - e. Retoriese vraag 226
  - f. Oordrywing 233
  - g. Beeldspraak 238
  - h. Anglisismes 242
  - i. Magteloosheid, verwarde spraak, sinneloosheid, bog, onhoudbare dinge 244
  - j. Verdere dinkfoute 246

## HOOFSTUK VII Statistiese gegewens, gevolgtrekkings en aanbevelings

1. Statistiese gegewens 261
  - a. Persentasies deur kandidate behaal 261
  - b. Statistiek uit kriteria verkry 262
2. Gevolgtrekkings 266
3. Aanbevelings 278

## BRONNELYS 282

## TABELLE

|  |     |
|--|-----|
| I. Groepindeling volgens persentasies behaal                         | 164 |
| II. Indeling volgens persentasiekategorieë                           | 168 |
| III. Berekening van verteenwoordigende getal uit elke groep          | 166 |
| IV. Vergelyking van persentasies                                     | 262 |
| V. Statistiek van kandidate wat kriteriafoute begaan het             | 263 |
| VI. Statistiek van kandidate wat kriteriafoute nie begaan het<br>nie | 265 |

## HOOFSTUK I

### PROBLEEMSTELLING

#### 1. „Die wonder van Afrikaans“

Hierdie slagspreuk laat ons gedagte teruggaan na 1959, toe taalfeeste van 6 April af tot 31 Mei landswyd gevier is by die vyftigjarige bestaan van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.

Skole het grootskaals aan die feeste deelgeneem, en allerweë is gestrewe om die ware betekenis van die „wonder“ van ons taal by die jeug in te skerp. Nie net die jeug nie maar ook volwassenes het opnuut besef dat die „wonder“ veel dieper grond as wat „wonder“ en „wonderlik“ Anglisisties en in alledaagse, retoriese, oordrewe taatgebruik en sensasiebelustheid beteken. „Wonder“ wys direk na die daede van God. Niemand anders kan wonders doen nie. Daarom kan ons vandag nog - en dit sal in die verste toekoms ook so wees - bevestig dat die slagspreuk tydens genoemde feesjaar raak en korrek gekies is.

Die wonder van Afrikaans is destyds van velerlei kant af bespreek en verduidelik, nie net in toesprake by feeste nie maar ook o.a. in die bundel Die wonder van Afrikaans, Voortrekkerpers, 1959. In sy bydrae wys H. Venter daarop dat Afrikaans as taal geen groter wonder as Nederlands of Duits of Engels of enige ander taal is nie. Taal is self egter reeds 'n wonder omdat dit ontstaan uit die vermoë wat God aan die mens gegee het „om die dinge wat hom omring sy eie te maak, hulle te vergeestelik in die enigste middel waarmee sy God hom daartoe begiftig het: die taal“. <sup>1</sup> Die wonder van Afrikaans lê o.a. vir ons daarin dat dit 'n taal is „wat in Suid-Afrika gevorm en gesmee is tot

-----

<sup>1</sup>Venter, H. Die taalhelde as draers van die wonder van Afrikaans, in Die wonder van Afrikaans, 1959, p.12.

bruikbaarheid deur en vir die Afrikaner".<sup>1</sup>

P. J. Nienaber verduidelik dat die wonder van Afrikaans ook daarin bestaan dat „in die hele geskiedenis daar nie nog 'n geval bekend is waar 'n Germaanse taal langs gewone weë so radikaal en in so 'n kort spanne tyd tot 'n selfstandige taal verander het nie".<sup>2</sup>

Aanvullend kan Nienaber hier gekorrigeer word deur te beklemtoon dat Afrikaans juis nie langs „gewone weë" oor slegs 300 jaar tot selfstandige taal ontwikkel het nie. Ons is bekend met die ongewone weë waarlangs Afrikaans ontwikkel het. Ons dink aan die poging van goewerneur De Mist aan die Kaap om die Kaaps-Hollands wat hy hier kom aantref het, te suiwer en terug te bring na egte, suiwere Holland-Hollands.

Ons dink ook aan die Britse veroweraar en sy taal, magtige vyand van Afrikaans, „wat in feitlik alle opsigte in 'n bevoorregte posisie verkeer het: die taal van die heerser, van die werkgewer, die handelaar, die sport, die mode, met 'n parate terminologie op al die terreine",<sup>3</sup> wat ook alle pogings gedoen het om Afrikaans te vernietig. Die wonder spreek uit die historiese feite dat elke poging van die vyand Afrikaans ten goede gekom het i.p.v. vernietig het. „Dit is 'n wonder dat Afrikaans na 'n dubbele tagtigjarige oorlog (1800-1960) teen 'n taal van wêreldformaat soos Engels met die littekens van 'n krygsveteraan uit die stryd gekom het sonder om sy vlag te stryk."<sup>4</sup>

-----  
<sup>1</sup>Ibid., p.13.

<sup>2</sup>Nienaber, P.J. Die stand van Afrikaans I, Onderwysblad, LXXIV, Nr. 817, Nov. 1967, p.364.

<sup>3</sup>Venter, H. a.w., p.14.

<sup>4</sup>Boshoff, S.P.E. Die wonder van Afrikaans as vaktaal, in Die wonder van Afrikaans, 1959, p.157.

W.E.G. Louw sinspeel ook op die ongewone omstandighede van die ontstaan van Afrikaans as hy konstateer „dat Afrikaans groot gevare in die verlede getrotseer het en byna onoorkomelike moeilikhede te bowe gekom het”.<sup>1</sup>

Behalwe historiese gegewens waarop hy hom veral toelê: name van mense wat bydraes gelewer het, en datums waarop belangrike gebeurtenisse plaasgevind het, staan die wetenskaplike taalkundige navorser ook verbaas voor die wonder van die ontstaan van Afrikaans. Geleerdes huldig verskillende teorieë oor die ontstaan van Afrikaans. S.P.E. Boshoff deel die teorieë in drie groepe in, nl. regstreekse vreemde invloed, taaloordrag en spontane ontwikkeling. Elke navorser kom egter voor die feit te staan dat bewyse van die teorieë baie skaal is, en dat dit slegs teorieë bly. Boshoff verduidelik dat „ons rekonstruksie van die taal van ons voorouers feitlik op net sulke wankele fundamente berus as die van die Historiese en Vergelykende Taalkunde van die vorige eeu insake Indo-Germaans. En so staan ons na byna tagtig jaar van enigsins generaliserende geteoretiseer en ook van detailstudie met al ons navorsing nog voor die feitlik onopgeloste wonder van die ontstaan van Afrikaans”.<sup>2</sup>

Waar dus wel historiese gegewens bestaan, bevestig sodanige gegewens steeds die wonder, en waar geen wetenskaplike feite te vind is nie, spreek die wonder juis duideliker.

Die wonder van Afrikaans is verder nie net geleë in die historiese gebeurtenisse en die wonder van sy ontstaan wat in die verlede versluierd lê nie, maar dit spreek ook duidelik uit gebeurtenisse en hoogtepunte uit ons eie tyd, die tyd wat ons meegemaak het veral sedert die Tweede Vryheidsoorlog. Enige mens wat die toestande van volk en vaderland en taal na die Tweede Vryheids=

-----  
<sup>1</sup>Louw, W.E.G. Die suiwere gebruik van Afrikaans, in F.A.K.-referate, 1958, p.29.

<sup>2</sup>Boshoff, S.P.E. Die wonder van die ontstaan van Afrikaans, in Die wonder van Afrikaans, p.34.



oorlog geken en beleef het, staan verbaas oor die wonder dat hierdie veragte kombuistaal in ongeveer twintig jaar Nederlands nie net verdring het nie maar 'n gelykwaardige plek op die wetboek van Suid-Afrika langs en teenoor Engels verower het. Die wonder het in die ervaring en voor die oë van ons volksge=note plaasgevind. Hoewel ds. W. Postma in 1906 namens die Hollandse kerke verklaar dat die Bybel vir die eerste 50 of 100 jaar nie verander sal word nie, al sou die Afrikaanse taal erken word,<sup>1</sup> en in 1912 nog steeds maan dat met die Bybelvertaling gewag moet word totdat groter eenstemmigheid oor die taalvorm verkry is, omdat „Afrikaans nog in die maak” was, en hoewel hier= die redenering met die praktiese besware as uitgangspunt ook in onderwyskringe aangetref is, word Afrikaans in 1914 in die skole erken en word met die Bybel=vertaling in 1916 begin. In 1925 word Afrikaans deur die staat erken, en in 1933 word die triomf met die verskyning van die Bybel in Afrikaans bekroon.

As bevestiging dat dit nie net ons van vandag en gister is wat by 'n objektiewe terugblik die feite so in perspektief sien nie maar dat leiers en geleerdes die wonder met ekstase beleef het, herinner ons aan C.J. Langenhoven se woorde: „Regtig, die saak was van die Here, en dis wonderlik in ons oë, te wonderlik om ons eie ervaring te glo.”<sup>2</sup>

By die verdere besef vandag dat die Afrikaanse letterkunde binne sestig jaar geskep is teenoor eeue wat ander tale se letterkundes vir hulle ontwikkeling nodig gehad het, en die feit dat ons taal vandag ook buite die grense van ons land erken, geleer, gepraat en geles word, kan ons nog steeds herhaal: „Dis wonderlik in ons oë”. Dan is ons dit verder ook eens met Langenhoven waar hy Afrikaans beskryf as „die enigste witmanstaal wat in Suid-Afrika gemaak

---

<sup>1</sup>Nienaber, P.J. Die lewe en werk van ds. Willem Postma (1874-1920), p.102.

<sup>2</sup>Langenhoven, C.J. My aandeel aan die taalstryd, in Versamelde Werke XII, p.303.

is en nie oor die seewater klaar gekom het nie, wat die spore van die lief en leed dra van alles wat ons en ons vaders hier deurleef en deurworstel en deur= triomfeer het; die een band wat ons as nasie aanmekaar heg, die uitgedrukte siel van die volk".<sup>1</sup>

H. Venter voer hierdie gedagte verder: „Dit is die enigste taal wat deur die gees van die mens wat God die Here hier gestel het met 'n spesifieke roeping, gevorm kon word".<sup>2</sup>

Soos alle wondere onvernietigbaar is, verseker die wonder van Afrikaans ons dat ons taal 'n „groot toekoms het, en nie kan ondergaan nie".<sup>3</sup>

## 2. Besorgdheid oor Afrikaans

Teenoor hierdie beeld van die wonder van Afrikaans was daar steeds en bestaan vandag nog die skadukant. Tydens die ontstaan van Afrikaans was daar naas die wondere ook die gevare, duisternisse, smart. Na die ontstaan van Afrikaans was en is daar naas die wonders van sy bestaan en triomf steeds dreigende gevare, moeilikhede, kommer. S.P.E. Boshoff noem dit tereg en raak dat Afrikaans reeds 'n „dubbele tagtigjarige oorlog" deurworstel het. 'n Geleerde met insig soos Boshoff verantwoord dan die betiteling duidelik voor hy dit kan gebruik. Oorlog beteken die wreedste en bloedigste stryd teen die vyand. Hierdie vyand van Afrikaans van 1800 tot 1960 is „'n taal van wêreld= formaat, Engels". Teenoor Engels het Afrikaans te midde van wondere altyd stryd gevoer. Hoewel die vyand se optrede en pogings dikwels deur die beskik= king van God tot heil van Afrikaans was, het die stryd altyd geverg dat daar

-----

<sup>1</sup>Langenhoven, C.J. Afrikaans as voertaal, in Versamelde werke X, p.67.

<sup>2</sup>Venter, H. a.w., p.13.

<sup>3</sup>Nienaber, P.J. a.w., p.364.

gewaak, gewaarsku en besiel moet word. Die stryd eis sy slagoffers, en vir die grootste oorwinning word soms die duurste betaal.

In die ontstaanstydperk van Afrikaans was daar naas die gemoedlike, naïewe skerts en rymelary in Die Patriot:

Ons is so bly, ons is so bly,  
Ons sal ons eie taal nou kry,  
Ons skryf al nes ons praat,

ook hulle wat in verootmoediging die geloof behou het, probleme opgelos het en gevare getrotseer het. Ons dink o.a. aan die verguising en smaad wat in die skool kinders aangedoen is as hulle teen die wetsbepaling tog Afrikaans gepraat het. Dink ook aan die manne van die G.R.A. wat in die geheim en onder skuilname moet gewerk het, en dat 'n ouderling in die Paarl gedreig het om Oom Lokomotief met eie hand dood te skiet.<sup>1</sup>

Na die Tweede Vryheidsoorlog het daar uit die smart, ellende en ashope gestadig herontwaking gekom. Die wonder het uit geloof ontstaan, en die oorlog het benewens sy vernietigingswerk die Boervolk tot eenheid gebind. „Daar was 'n onsigbare unie voordat daar 'n staatkundige Unie tot stand gekom het.”<sup>2</sup> Benewens die Boereadel en die hoë peil van oorlogvoer, dapperheid en menslikheid waarvoor die veroweraar groot agting gekoester het, het die veroweraar na die oorlog die gesinslewe, godsdienstvryheid, regstelsel en privaatbesit onaangetas gelaat. Nogtans het die herontwaking stadig en swaar gekom. Een groot rede hiervoor was die gebrek aan 'n eie taal wat die adel en eenheid kon dra. Dit is die swaarste in die skool gevoel, waar die opvoeding en onderwys feitlik tot stilstand gekom het. Nederlands en Engels was op die platteland prakties haas reeds ewe vreemde tale, en opgedring deur die oorlog, het baie

-----  
<sup>1</sup>Meiring, A.G.S. Die Afrikaanse taalbewegings, tweede uitgawe, p.20.

<sup>2</sup>Nienaber, G.S. Die taalstryd na 1902, in Die wonder van Afrikaans, p.49.

liever 'n soort plattelandse Engels verkies.

Daar was in hierdie tyd egter ook die strydende wakers. Die jaar 1905 is die belangrike jaar toe sommige van hulle, ds. W. Postma en veral G. Preller, na vore getree het en met idealisme en geloof die volk begin leer het dat Afrikaans 'n taal is en kan voortbestaan. As Preller sy strydkreet en wekroep, „Laat 't ons toch ernst wezen“, laat hoor en in sy pleidooi verduidelik: „De taal die in een land leeft, die in het volk wortelt, heeft in dat land en onder dat volk de meeste kans op voortbestaan, en laat zich niet uitroeien dan met de uitroeiing van het volk waarin ze leeft. Daarom heeft Afrikaans in Zuid-Afrika de grootste en beste kans op voortbestaan“,<sup>1</sup> dan vorm ons enigszins 'n denkbeeld van die besorgdheid en geloof wat hom aangevuur het. As hy verder self groot bydraes lewer soos letterkundige kritiek wat die standpunt en eise van die nuwe beweging stel, tydgenote deur artistieke uitsprake oortuig, selfs „nuwe woorde en nuwe name in die koerantkantoor ‚fabriek‘“,<sup>2</sup> in 'n tyd toe selfs Langenhoven vir Afrikaans geen toekoms gesien het nie, weet ons vandag dat dit die beskikking van God was, soos prof. Muller van Stellenbosch geglo het: „Wanneer die tyd daar is, sal die Here sorg dat die manne daar is“. <sup>3</sup> Deur middel van sy blad, De Volksstem, het Preller steeds aangemoedig om Afrikaans te gebruik en ook leiding gegee om dit korrek te gebruik.

By die woorde van C.P. Hoogenhout,

Engels! Engels!. Alles Engels!  
 Engels wat jy sien en hoor;  
 in ons skole, in ons kerke,  
 word ons moedertaal vermoor . . .

---

<sup>1</sup>Ibid., p.52.

<sup>2</sup>Kruger, J.J. Afrikaans in koerante en tydskrifte, in Die wonder van Afrikaans, p.129.

<sup>3</sup>Langenhoven, C.J. a.w., p.307.

val die klem o.a. op „skool” en „vermoor”. Dit verseker ons nie net van leed nie maar ook dat die skool in die brandpunt van „oorlog” gestaan het. Dit getuig ook van die erns en diepte waarmee hulle dit beleef het.

Tydens die ontstaan van Afrikaans en gedurende sy hele voortbestaan was daar altyd diegene wat in sy toekoms geglo het, andersyds was daar altyd hulle wat gewaarsku het en duistere voorspellings van ondergang en vernietiging gemaak het. Dat sommige waarskuwers soms oordryf het, kan toegegee word, hoewel doemvoorspellings ook waardering moet ontvang om die bydrae wat hulle tot die voortbestaan van Afrikaans gelewer het.

In ons dag duur die stryd om Afrikaans voort. Die vyand het wel van gedaante, wapens en gevegsfront verander, maar haas geen Afrikaanse dagblad verskyn sonder 'n ernstige waarskuwing teen gevare wat die voortbestaan van Afrikaans bedreig nie. Dit is veral sedert die Tweede Wêreldoorlog, waaraan Suid-Afrika grootskaals deelgeneem het en wat ook sy geestelike vernietigingswerk in ons land en volk verrig het, dat die stemme steeds sterker opklink. Die invloed van die oorlog op Afrikaans gee rede tot kommer en dit word betwyfel of die verreikende gevolge besef word. Dit val saam met die feit dat die oorlog die Afrikaner se leefwyse, denkrigting en waardebeplanning nie ten goede nie ingrypend verander het. Die Afrikaner het ook die bevryding uit die greep van die oorlog met ekstase verwelkom. Naas die oorlogskwellinge wat verdwyn het, het dit ook geblyk dat 'n groot deel van ons volk gewillig vreemde ideologieë van liberalisme, humanisme en materialisme, wat gedurende die oorlog oor die wêreld losgebars het, aanvaar het. Dieselfde verskynsel van na die Tweede Vryheidsoorlog is deur die geskiedenis herhaal. Volksgenote het Christelike beginsels en ortodokse lewenswaardes afgelê. Die sogenaamde bevryding het saamgeval met die vinnige opbloei op baie terreine van die volkslewe. Op ekonomiese gebied het die handel en nywerheid vinnig uitgebrei. Natuurwetenskaplike uitvindings en die ontwikkeling van die tegnologie is sedert die oorlog verbysterend. Boerdery is deur meganisering radikaal verander. Op politieke gebied het die Nasionale Party van krag tot krag gegaan. Sterk

leiers, soos dr. D. F. Malan en adv. J. G. Strydom, het met welslae van die sielkundige geleentheid, toe almal moeg was van oorlog en die party wat oorlog gevoer het, gebruik gemaak en daarin geslaag om drie jaar na die vrede met die verkiesing van 26 Mei 1948, die regering van die land oor te neem. Die hunkering na die herwinning van 'n Boererepubliek het sterker geword, en na die referendum van 5 Oktober 1960 word Suid-Afrika op 31 Mei 1961 weer 'n vrye Republiek.

Op letterkundige gebied het dit ewe voorspoedig gegaan. Van ons beste digters wat voor die oorlog reeds vernuwing ingelui het, het in hierdie tyd van volksopbloei van hulle beste werke gelewer. Die „ou wêreld“ het verdwyn en 'n „nuwe wêreld“ het verskyn. Die noue aanraking gedurende die oorlogsjare met die vreemde het die Afrikaner 'n „moderne mens in Afrikaanse gedaante“<sup>1</sup> gemaak. Die vernuwing was oorweldigend.

In hierdie klimaat het waarskuwinge dat groot probleme en gevaartoestande ten opsigte van Afrikaans, sy bestaan en toekoms, aan die ontwikkel is, paradoksaal voorgekom. Bewyse wat deur deskundiges aangevoer is en waarskuwend voorgehou is, is as natuurlike ontwikkeling bestempel en verwelkom. Grense is hier uitgewis, vervlakking het ingetree, en die moderne Afrikaner het sy taal by die gees van sy tyd en by sy lewensiening aangepas.

In hierdie tyd was daar ook taalgeleerdes met verantwoordelikheid, insig en versierendheid wat gewaarsku het teen taalverwaarlosing, ongeërgdheid, oppervlakkigheid en teen die feit dat die taal nie met erns en insig bestudeer, geleer en geken word nie. Soos die waarskuwing en besorgdheid wat teenswoordig veelvuldig gehoor word, kan talle voorbeelde oor die meer as twee dekades sedert die Tweede Wêreldoorlog aangehaal word. Dit het nie net by waarskuwinge gebly nie. Baie geleerdes het sterk opgetree, direk rigting gegee en

-----

<sup>1</sup>Dekker, G. Literatuurgeskiedenis (1963), p.177.

deur artikels, taalboeke en oortuigingswerk daarin geslaag om die onderwys en onderwysowerheid te beïnvloed. Onderzoek en selfondersoek vind die afge=lope jare in die skool steeds meer plaas. Benewens enkelinge het kultuurlig=game soos die F.A.K. ook daadwerklik opgetree, deur byvoorbeeld vir sy tweejaarlikse kongres, 1 - 2 Oktober 1958, te Bloemfontein, as hooftema te kies: Die suiwere gebruik van Afrikaans. Dat daar teenswoordig naas die wonder van Afrikaans steeds diepgaande besorgdheid bestaan op grond van wat wyle adv. F.C. Erasmus in 1965 „die onverklaarbare" noem, wat in Afrikaans sedert Republiekwording gebeur het en wat in werklikheid reeds in die vroeë vyftigerjare en selfs veel vroeër bestaan het, word bevestig deur die grondige en omvattende ondersoek deur die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns na die stand van Afrikaans waarmee hy tans besig is.

### 3. Oor die onderrig van Afrikaans

#### a. Tradisie

Ons glo dat taal ontstaan uit die vermoë wat God aan die mens gegee het.<sup>1</sup> „Maar hy kry dit nie by sy geboorte present uit die hemel nie: hy moet daar=voor werk, hy moet dit verwerf om dit sy eie te maak, hy moet dit lewenslank leer en ook sy erfgename moet dit van vooraf opnuut leer."<sup>2</sup> As 'n mens dan nie met taal in die wêreld kom nie, is die aanleer van taal 'n baie belangrike saak. Jespersen is dit ook eens en beklemtoon dit deur die woorde van 'n Deense filosoof aan te haal: „In his whole life man achieves nothing so great and so wonderful as what he achieved when he learnt to talk".<sup>3</sup> Dit veronder=stel ook dat daar iemand is wat die onderrig gee. Ons is dit eens met taal=

-----

<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.12.

<sup>2</sup>Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.14.

<sup>3</sup>Jespersen, O. Language. Its nature, development and origin, p.103.

wetenskaplikes dat mens 'n hele leeftyd nodig het om die moedertaal fatsoenlik te leer en behoorlik baas te raak. In hierdie proses is ander mense feitlik ons hele lewe lank besig om hulle taal aan ons oor te dra. Taal is aan die een kant die produk van gesamentlike werksaamheid van geslagte mense deur jare heen. Andersyds is dit ook die produk van die arbeid van die enkeling wat dit nie ligtelik as 'n erflating aanvaar nie, want hy moet dit aanleer. Dit volg dan duidelik dat die kind in die aanleerproses van sy taal ook die taaltradisie teëkom, aanvaar en hopelik eerbiedig.

Die kragte wat in 'n taal werksaam is en wat die taal gedurig laat verander, is en bly 'n misterie. Die taal het nie 'n eie bestaan buite die mens om nie. Dit is aan die mens veranker en vermag alles waartoe die mens wat hom praat en skrywe, in staat is. Die taalgebruiker kan ook nie sê watter deel van sy taal se veranderinge tradisie gaan word nie. Die misteriewerking bring dit ook mee. Indien dit eenmaal tradisie geword het, is dit onvernietigbaar. In Afrikaans begin ons meer en meer begryp wat die tradisie in Afrikaans se kort verlede reeds vermag. By ouer tale is dit duidelik en ook 'n groter krag en hulp by die onderrig van die taal. Met die tradisie moet ook terdeë rekening gehou word, want niemand kan die vorm van 'n taal voorskrywe nie. Die taal laat hom nie deur geleerdes reël nie.

„Die taalgebruik van beskaafde landgenote het gewoonlik net soveel gesag as die uitsprake van geleerdes, en in lande soos Engeland het ontwikkelde sprekers en skrywers hulle nooit deur 'n akademie laat vertel wat hulle mag sê of skrywe nie, en tog weet elke beskaafde Engelsman betreklik goed wat hy mag sê en skrywe en wat nie. Hy hou hom eenvoudig aan die gesag van 'n tradisie.”<sup>1</sup>

In Suid-Afrika was daar in 1914, by die toelating van Afrikaans tot die skool, geen onderrigtradisie van die moedertaal nie, omdat daar amptelik geen taal

-----

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies oor Afrikaans, p.27.



was nie. Die Afrikaanse taalgebruik van „beskaafde landgenote" het tot op daardie tyd net die veragte Afrikaanse spreektaal ingesluit, en die groot doel daarmee was eerstens weerstand en stryd teen sy vyand, Engels. Dit was 'n onderafdeling van 'n politieke stryd, 'n morele voortsetting van die oorlog. Verder was die spreektaal 'n beliggaming van die blye uitsien na die koms, verkryging en erkenning van 'n eie taal, d.w.s. 'n skryftaal, naamlik dat die taal wat byna twee eeue gepraat word, ook skryftaal moet word. Die droom van die Patriotdigter,

Ons is so bly, ons is so bly  
Ons sal ons eie taal nou kry,  
Ons skryf al nes ons praat,

het steeds by Afrikaanssprekendes geleef. Die begeerte om die spreektaal te skryf was so groot dat D.J. Potgieter selfs tot in 1933 en lank daarna toe dit reeds nie meer die leuse moet gewees het nie, dit nog in sy „Nuwe Afrikaanse Grammatika" handhaaf: „Skryf soos jy praat".<sup>1</sup>

„Beskaafde landgenote" was self ook nog grootliks verdeel in hulle beskouing oor die bestaan en aanvaarding van Afrikaans. Die werklike taaltradisie van voor en na die oorlog was hoofsaaklik letterkundig, soos weerspieël deur die Patriotgediggies en die eerste gedigte van E. Marais en die Driemanskap. Die waarde van hierdie skrale poëtieskat in hierdie tyd en die invloed daarvan op die vorming, vestiging en erkenning van Afrikaans kan nie maklik oorskat word nie.

Van die prosa in die ooreenstemmende tyd kan nie dieselfde gesê word nie, en gevoglik was dit nie so besielend nie. Ten opsigte van die prosa na 1902 is Gustav Preller die belangrike figuur. „Preller was die eerste Afrikaanse letterkundige kritikus wat weggebreek het van die Patriot-tradisie en die stand=

-----

<sup>1</sup>Potgieter, D.J. Nuwe Afrikaanse Grammatika, p.1.

punt en eise van die nuwe beweging duidelik gestel het".<sup>1</sup> Met hierdie weg=  
breek lui Preller en begaafde tydgenote 'n ander kultus in wat in daardie tyd  
groot betekenis vir die stryd om Afrikaans gehad het maar waarvan ons van=  
dag kan sê dat dit ten opsigte van die vorming van Afrikaans in die volksmond  
nie van dieselfde groot betekenis was nie, soos later in hierdie verhandeling  
wel aangetoon sal word. Dit is die neiging, naamlik tot mooiskrywery, „stuk=  
kies sierprosa in ons taal" waar skrywer en kritici soos Preller, J. Celliers,  
E.C. Pienaar en P.C. Schonees, e.a., sterk onder die invloed van die Tag=  
tigers, verlang om „mooi" prosa te skryf en om woordkunstenaar te wees.  
Hulle verval dan in woordskildering, en, weggebreek van die Patriottradisie  
voer hulle dit tot 'n ongelooflike uiterste. Dan is dit „prosa wat probeer skil=  
der of uitbeeld, prosa wat met klank- en kleurwoorde werk ... ja, wat die  
funksie van die musiek en/of die skilderkuns probeer oorneem. Prosa, vrees  
ek, wat opgehou het om organiese deel van 'n verhaal te wees ... prosa wat  
nie meer funksioneel is nie, maar iets anders as vertelling wil wees".<sup>2</sup>

Dit tref ook dat hoewel Preller ander baie goeie prosa kon skryf en geskryf  
het, dit juis hierdie „mooiskrywery" is wat bewonder is, geloof is en nagevolg  
is deur bv. Jan Celliers, E.C. Pienaar, P.C. Schonees, D.F. Malherbe,  
Sangiro, C.M. van den Heever en ander. Dit het die skool ook oorweldig.  
Kinders word tot vandag toe geleer om „mooi" te skrywe. Dit bly 'n ideaal  
wat betower, en dis te betwyfel of die bedrog en betekenisloosheid daarvan gou  
in die onderrig begryp sal word. Leerlinge word vandag nog geleer om stuk=  
kies „mooi" prosa van buite te leer en in hulle opstelle in te vleg.

#### b. Beleid

In Suid-Afrika was en is daar geen gesaghebbende tradisie oor die onderrig

-----  
<sup>1</sup>Viljoen, J.M.H. 'n Joernalis vertel, aangehaal deur J.J. Kruger in Die  
wonder van Afrikaans, p.124.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa, p.33.

van Afrikaans nie. Hoewel ons taal in 'n kort tyd baie vinnig ontwikkel het en daar vandag ten opsigte van veral poësie, prosa en wetenskaplike bestudering 'n sterk agtergrond bestaan en 'n hoë standaard bereik is, is dit met die onderrig van Afrikaans nie die geval nie.

Waar daar nie gesaghebbende tradisie bestaan het nie, was die skool vir die onderrig van die taal aangewys op die leiding van geleerdes. Hulle het weer by oorsese land met ou gevestigde tale en tradisies gaan leer. Dit kan onder andere 'n belangrike oorsaak daarvan wees dat die onderrig van Afrikaans tot op die huidige aan baie gebreke mank gaan. S.P.E. Boshoff wys daarop dat dit sedert die erkenning van Afrikaans 'n „onderwys- en taalvraagstuk" was. Maar dit is en was nie net 'n Suid-Afrikaanse vraagstuk nie, want die vraagstuk het van die begin van die huidige eeu af in Amerika, Engeland, Frankryk, België, Nederland, Duitsland en die Skandinawiese lande ook al hoe ernstiger geword.<sup>1</sup> Kennis wat dus by hierdie tale opgedoen is, was self onder die soeklig. Verder het die ervaring geleer dat metodes uit hierdie lande wat daar goed slaag, nie noodwendig by die onderrig van Afrikaans ook gewens is nie. Intendeel, dis algemeen bekend dat skerp kritiek veral ook in ons tyd gedurig op die feit gelewer word, naamlik dat metodes en beginsels uit die buitenland periodiek aangegryp word en oorhaastig in Suid-Afrika toegepas word. Baie min van hierdie ingevoerde stelsels het geslaag. Hulle word gewoonlik na 'n paar jaar vinnig laat vaar. Die kritiek is nie ten onregte nie.

Onder al hierdie omstandighede en waar die stryd teen Engels gewoed het en bestaan het in die praat en skryf van Afrikaans, was daar ten opsigte van die onderrig ook nie 'n goed gefundeerde en duidelike beleid nie. Met ons oë op die veroweraar het die goed bekende leuse: „Leer Engels, Afrikaans kom vanself", 'n groot agterstand ten opsigte van Afrikaanse taalstudie en wetenskaplike taalonderrig veroorsaak. Hierdie leuse mislei tot vandag toe nog

-----

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.15.

steeds baie gebruikers van Afrikaans. Reeds in 1938 het F.J. Labuschagne in sy inaugurele rede as professor in die taalwetenskap aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys sterk teen die onwetenskaplikheid van die tradisionele grammatika in Suid-Afrika standpunt ingeneem.<sup>1</sup> In 1953 het S.P.E. Boshoff ook gewaarsku: „Ons verkeer nog te veel in die salige geloof dat Afrikaans vanself kom”.<sup>2</sup> In die skool ressorteer Afrikaans vandag nog nie onder die sogenaamde „leervakke” nie. Jespersen het ook stryd teen die valse leuse gevoer: „Many people say it comes by 'instinct', as if 'instinct' were not one of those fine words which are chiefly used to cover over what is not understood, because it says so precious little and seems to say so precious much. But when other people, using a more everyday expression, say that it all 'comes quite of itself', I must strongly demur: so far is it from 'coming on itself' that it demands extraordinary labour on the child's part”.<sup>3</sup>

Die beleid en metodes by die onderrig van Afrikaans het van die begin af verwoering geskep en weerstand gewek. Leermeesters het onder invloed van Engels en Nederlands ook ou metodes gevolg wat tot die klassieke teruggevoer kan word. „Die leermeesters se behandelingswyse van die taalfeite is formalisties en onprakties”.<sup>4</sup> „'n Wesenlike verskil tussen 'n Engelstalige leerboek vir die Latynse grammatika en die destydse Afrikaanse „grammatikaboeke” was daar nie”.<sup>5</sup> Juis hierteen het sommige taalmeesters en taalgeleerdes in die buiteland ook in verset gekom. Allerlei taalvraagstukke en die taalonderwys is meestal in die lig van die kennis van Grieks en Latyn beskou. Dit is

-----  
<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Grammatika, taalwetenskap en taalonderwys.

<sup>2</sup> Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies oor Afrikaans, p.71.

<sup>3</sup> Jespersen, O. a.w., p.128.

<sup>4</sup> Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.15.

<sup>5</sup> Bruwer, L.C. Voorwoord in Kemp en Van der Merwe, Ons moedertaal.

die skadusy van die middeleeuse taalonderrig en skoolwerk en dit is in Suid-Afrika ook toegepas. Tot op die hede geld nog die sielododende invloed hiervan. Hiervolgens leer leerlinge net die taalfeite. Hulle leer dit nie ook begryp en hanteer nie.

'n Klassieke tradisie wat hier via Nederlands en Engels ons taalonderrig ingedring het en vandag nog sterk aan die orde is, sodanig dat dit skyn of ons dit nog in geslagte nie verander sal kry nie, is die ou logisistiese benadering. As taalgebruik in stryd is met die logika, onlogies is, word dit afgekeur. Uitdrukkingsvorme van moderne tale word met die maatstaf van die middeleeuse Latynse skoolgrammatikas gemeet. Die mens verlang nou eenmaal vaste reëls in sy taal. Hy verkeer onder die indruk, en wil dit ook so hê, dat 'n woord, 'n uitspraak, 'n vorm, 'n uitdrukking of sinswending òf reg òf verkeerd is. Baie besef nie dat meer as een reg of verkeerd kan wees nie, dat mens nie kan veralgemeen en onnodige of willekeurige onderskeidings kan maak nie, omdat ons reeds op grond van diepergaande studie die afgelope eeu al meer begryp dat taal nie logies is nie, en dat die Latynse maatstaf vandag nie sonder meer toegepas kan word nie. „Taal is iets wat elke oomblik verander en waar dit self die maatstaf moet aangee, moet die maatstaf self veranderlik wees.”<sup>1</sup>

Die valse geloof dat Afrikaans vanself kom, die ontbeer van 'n tradisie van onderrig, die sug na „mooiskrywery” en die sentimentele verwagting dat digters en skrywers die voorbeeld stel en alles verder met die taal en taalgebruikers sal regkom, het veroorsaak dat ons beleid ten opsigte van die onderrig ook altyd onwetenskaplik en onprakties was. In 1956 het Jaco van der Merwe voor die Akademie dit beklemtoon dat ons metodes van onderrig die afgelope

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.15.

vyftig jaar geen wesenlike veranderinge ondergaan het nie,<sup>1</sup> met ander woorde die metodes van Afrikaansonderrig was maar soos die onderrig van Nederlands en Engels voor Afrikaans nog onderrig is. Tot 1956 was daar nog geen implementering van 'n nuwe metode van onderrig van Afrikaans - die jongste en nuutste Westerse taal nie. Wel was daar altyd onwetenskaplike en sentimentele doelstellinge soos „liefde en belangstelling vir die goeie boek“; later word dit nog erger. Maar geen onderwyser het nog geweet hoe liefde en belangstelling onderrig en geëksamineer word nie, en waar dit bereik is, het dit waarskynlik tog werklik vanself gekom. Hier moet beklemtoon word dat die goeie onderrig en groot welslae wat sommige taalonderwysers behaal het, nie vergeet moet word nie.

Selfs tot 1959 het hierdie „verhewe“ doelstellings weer sterk na vore getree in die Transvaalse leergang vir die onderrig van die moedertaal in st. VI tot X. Dit het voortgeduur tot die einde van 1967. Onder die „Algemene doelstellings“ is hier onder andere die onderstaande vervat:

„Die onderwys van die moedertaal is derhalwe nie maar die onderwys van 'n vak nie; dis die belangrikste onderwys denkbaar. Die moedertaal is lewensvak.

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

„Die besondere doel, . . . , kan soos volg saamgevat word: die verwerwing van taalkennis, taalbeheersing, taalinsig, taalgevoel.

„Aan hierdie doel moet al ons taalbedrywighede op skool getoets word!“<sup>2</sup>

As eerste algemene doelstelling by die onderrig van letterkunde staan:

---

<sup>1</sup>Van der Merwe, Jaco. Tydskrif vir wetenskap en kuns, Deel XVI, Oktober 1956, p.99.

<sup>2</sup>Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, St. VI tot X, T.O.D., Julie 1959.

„Om goeie letterkunde te geniet en te waardeer en letterkundige smaak te ontwikkel.”

Verder volg:

„Om positiewe gesindhede teenoor die eie letterkunde aan te kweek, op so 'n wyse dat dit sal voortduur nadat die leerling die skool verlaat het.

„Om die leerling geestelike bevrediging te laat vind in die beleving van 'n verhaal wat goed vertel is, in die skoonheid van woord en beeld, in die begrypende openbaring van menslike dryfvere, ens., sodat die letterkundige studie ook sal lei tot die geestelike vernuwning en rypmaking van die leerling.

„Om die leerling kennis te laat maak met die Afrikaanse letterkunde en om hom 'n oorsigtelike beeld daarvan te verskaf van 1875 tot vandag.”

By die taalstudieprogram staan o.a.:

„Die aankweek van taalgebruiksvaardigheid – die praktiese gebruik en hantering van die taal – is geldig vir al die leerlinge, en daarom is dit noodsaaklik dat al die leerlinge hulle moedertaal doeltreffend moet kan gebruik.

„Die taalstudie moet gerig wees op die bevordering van die leerlinge se vermoë om

- i. die taal suiwer, juis en keurig aan te wend as kommunikasiemiddel en
- ii. te verstaan wat hy hoor of lees.”

By die stelwerkprogram word beklemtoon:

„Daar moet gelet word dat die doelstelling met elkeen van hierdie aktiwiteite is dat die leerling geleer word om sy gedagtes saaklik, presies, keurig en korrek te vertolk; . . . al die oefeninge moet daarna strewe om die stelvermoë van die leerlinge te bevorder.”

### c. Kritiek

S.P.E. Boshoff toon aan dat by bestudering van die kindertaal, die merkwaardige feit tref dat die kind in so 'n kort tydjie sy moedertaal betreklik

goed leer praat, naamlik binne die eerste drie jaar van sy lewe. Jespersen herinner in die verband ook aan Darwin: „When Darwin was asked in which three years of his life a man learnt most, he said: 'The first three'.”<sup>1</sup> „As ons bedink watter ingewikkelde stelsel klanke en klemtone, vorme en funksies, betekenis en woordordes die taal behels, dan kan hierdie prestasie van die kind werklik merkwaardig heet.”<sup>2</sup> In dieselfde drie jaar moet hy leer eet, loop, praat en alles wat nodig is om sy omgewing te ken en te aanvaar. In die tyd bestaan daar nog nie amptelike leermeesters nie, maar die kind het wel 'n „hele skare leermeesters, van oumagrootjie tot kleinboet en kleinsus, van ai Kaatjie in die kombuis tot klein Kiewiet, sy speelmaat”.<sup>3</sup> Hulle het hom nie geleer wat sy taalbehoefte moet wees nie, maar hom kans gegee en ook aangemoedig om te praat. Hulle het hom ook nie geleer hoe om die woorde volgens die bepaalde taalwette te verbind nie, en tog kan hy dit doen. „How can the little fellow learn all this, which when set forth in a grammar fills many pages and can only be explained by help of many learned words?”<sup>4</sup>

Na die kind werklik daarna uitgesien het, gaan hy skool toe, waar taalleermeesters nou gaan optree en ook 'n baie belangrike rol by sy praatwerk gaan speel, waar hy gaan lees en skrywe. Nou is dit nie meer die „skare leermeesters” wat hy by die huis gehad het nie. Indien die leermeester by die skool nie die leerproses op die regte manier kan voortsit nie, is dit tot die kind se nadeel, en dit is wat in Afrikaans sedert sy ontstaan tot vandag toe gebeur.

-----

<sup>1</sup> Jespersen, O. a.w., p.103.

<sup>2</sup> Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.67.

<sup>3</sup> Ibid., p.72.

<sup>4</sup> Jespersen, O. a.w., p.128.



Omdat daar nie 'n wetenskaplike en beproefde metode en tradisie bestaan het nie, het die meeste onderwysers maar hulle eie gang gegaan. Die metodes wat uit die buiteland oorgeneem is, was onwetenskaplik en ongewens vir Afrikaans. Boshoff wys daarop dat sedert die begin van die eeu in Amerika, Europa en die Skandinawiese lande sterk beswaar gemaak is teen verouderde en ongewenste metodes van taalonderrig, veral ten opsigte van grammatika.

Baie geleerdes het net veroordeel, terwyl sommige vernuwing probeer bring het. In Suid-Afrika het die ou ongewenste klassieke metodes voortbestaan. Die logiese, formalistiese onderrig was normatief. 'n Woord, uitdrukking, vorm, sin ens. in die taal is net reg of verkeerd. Leerlinge moet maar die taalreëls aanvaar sonder om dit te verstaan. Ons weet vandag dat taal nie logies is nie, en leerlinge kon nie die reëls van die grammatika op hulle lewende taal toepas nie. Onderwysers het nie en kon ook nie deur hulle eie taalgebruik die voorbeeld van beskaafde taal stel nie. Hulle was grootliks en is vandag nog aangewys op die gesag van grammatikas en taalboekies. Ons skole het 'n mag der menigte taalboekies en grammatikas met onderskeidings en reëls wat die lewende taal self dikwels nie ken nie. Die skrywers van die taalboekies lê hulle toe op klassieke reëls wat hulle in Afrikaans inwring sonder om die lewende taal te beluister en daarvolgens grammatikas op te stel. Die taalbeskrywer moet van die lewendige taal uitgaan en nie van die dooie taal in sy stilstand nie.

S.P.E. Boshoff het in die vroeg vyftigerjare sterk standpunt ingeneem teen grammatici wat van die begin van die onderrig van Afrikaans besig was met reglementering, dit wil sê teen die „doktrinêre taalbeskouings van pedante, dit wil sê teen die eensydige oordrywing van mense wat met hulle skyngeleerdheid te koop loop”.<sup>1</sup> Hy sluit ook koerantskrywers en persklaarmakers in

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.28.

wat ten spyte van die waarskuwings van bv. T.H. le Roux, „die taal dood dokter in 'n onbesonne strewe na 'n op-papier-gestandaardiseerde taal”.<sup>1</sup> Hierdie sielododende handhaaf van klassieke, baie foutiewe taalreëls en die opdring daarvan dwing die leerling om te glo dat wat hy van die taal geleer het, verkeerd is. Hy leer 'n sinnelose klomp reëls en onderskeidings wat hy self nie kan bemeester nie, en hulle wat hom liefde vir die taal moet leer, bereik juis die teenoorgestelde. Dit is vandag nog in groot mate die geval in die skool. Watter skok is dit nie vir 'n taalonderwyser om 'n hele aantal onjuisthede te ontdek in 'n taalboek wat hy en sy klas gebruik nie, bv. die klakkelose vertaling van die onwaarheid: „nouns are the names of people, animals and things”, en baie ander. Baie onderwysers en leerlinge is mislei deur skyngeleerdes, „haarklowers, kwaksalwers, skoolvosse en taaldokters”,<sup>2</sup> wat grammatikaboekies skryf en taalreëls neerlê soos dit in Van Dale staan. Tienduiseende sulke boeke wat nooit gedruk moes gewees het nie, is ten duurste deur skole aangekoop en staan vandag nutteloos op die stowwerige boekrakke van oorvol boekkamers. Geleerdes wat om hulle eie eer en aansien die taal in 'n rigting wat hulle voorskryf, wil dwing, het meer kwaad as goed gedoen. Dit was in oorsese lande ook steeds 'n probleem. Gardiner praat ook van: „The never-ending struggle between authority on the one hand, and the spirit of reform on the other”.<sup>3</sup> Hy wens dan dat „a sound linguistic theory will teach us which of the old-accepted grammatical categories should be retained and which of them are really in need of modification or rejection”.<sup>4</sup>

Die feit dat Afrikaners twee eeue reeds 'n spreektaal gehad het voor dieself=

-----  
<sup>1</sup>Ibid., p.100.

<sup>2</sup>Ibid., p.42.

<sup>3</sup>Gardiner, A.H. The theory of speech and language, p.1.

<sup>4</sup>Ibid., p.8.

de taal skryftaal geword het, het in die praktyk 'n gaping veroorsaak wat vandag nog bestaan. Hoewel dit 'n groot gebeurtenis was wat groot blydschap gebring het toe Afrikaans geskryf is, is dit nie maklik gedoen nie, veral na die oorheersende, meerderwaardige rol wat Nederlands en Engels gedurende genoemde twee eeue gespeel het.

Toe Preller in 1905, na die eerste Afrikaans in 1860 reeds geskryf is, sy pleidooi: „Laat 't ons toch ernst wezen", gelewer het, was dit juis op 'n tyd=stip toe die taalvraagstuk onhoudbaar geword het, want: „iemand het opgemerk dat die meeste Afrikaners drietalig is: hulle praat Afrikaans, bid in Hollands en vloek in Engels. In hierdie opmerking lê daar groot taal- en sielkundige waarhede opgesluit".<sup>1</sup> Die enigste moontlike oplossing was om met die tradisie van twee eeue te breek, Afrikaans te skryf en so 'n einde aan die sielsverskeurdheid van 'n volk te maak.

„Onze schrijftaal verschilt zover van onze spreektaal, dat de gros der Afrikaners het geschrevene slechts met moeite verstaan en het zelf nagenoeg nooit schrijven . . . Daarom behoort zich onze schrijftaal te regelen naar onze spreektaal." Uit hierdie woorde van Preller<sup>2</sup> spreek die ontroering en brandende behoefte van 'n volk wat deur baie vyande, baie oorloë en baie smarte gelouter is en 'n sterk nasiebewustheid gekweek het. Maar om Afrikaans te skryf, al was die wil daartoe en die gesindheid daarteenoor nog so positief, al was die vlees en die gees nog so gewillig, het groot probleme opgelewer, naamlik: om te kies tussen Nederlands en Afrikaans en vas te stel wat nie Afrikaans is nie en wat wel, om te kies tussen Nederlands en Engels ten opsigte van woordkeuse, sinsbou, uitdrukkinge en om 'n egte Afrikaanse spelling uit te bou.

-----  
<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.51.

<sup>2</sup>Nienaber, G.S. Die taalstryd na 1902, in Die wonder van Afrikaans, p.52.

Dit was in die skool waar kinders Afrikaans leer skryf het, die duidelikste dat dit swaar gaan. As ons krities teenoor die onderrig van die skryf en spreek van Afrikaans sedert sy begin staan en vandag by 'n terugblik oor die halwe eeu bewus is van groot mistastinge en leemtes, word ons nog sterker bewus van groter tekortkominge by die onderrig van die skryf van Afrikaans, en dit ten spyte daarvan dat baie meer tyd op skool aan skriftelike taalonderrig as aan mondelinge onderrig bestee word.

Dit is dan te verstaan dat leermeesters en leerlinge die mooiskrywery van voor= genoemde skrywers met ekstase beleef en verwelkom het. Dit was vir hulle die maatstaf vir 'n woordkunstenaar. Dit moes na die Engelse begrip: „It sounds pretty“, slegs mooi „klink“. Dit is bewonder en begeer, soos vandag nog die geval is. Leermeesters wou van al die leerlinge woordkunstenaars maak. Sulke voorbeelde word vandag nog voorgehou en leerlinge moet dan só skryf. Net so min as wat die meeste leermeesters en grammatikaboekskrywers kon onderskei en vernuwing kon bring, net so min kon hulle ook hier die voor= beeld stel en self so skryf. Hulle kon ook nie die mooiskrywery onderrig nie. Dit moes ook soos 'n towerslag vanself kom. Net so min as wat die verouder= de, logiese taalreëls die leerling besiel en leer dink het, net so min was hier= die soort skryf van Afrikaans funksioneel. Hoewel daar sedert 1905 tog ook voorbeelde van goeie geskrewe Afrikaans was, het die skool die mooiskrywe= ry gevolg. Boshoff beweer, en ons is dit daarmee eens dat sowel dit as die regdokter van Afrikaans deur taalsuiweraars uit 'n minderwaardigheidsgevoel teenoor Nederlands gedoen is. Ons weet ook verder dat dit gedoen is uit weer= stand teen die vyand en om te oortuig dat Afrikaans wel vir die woordkunste= naar 'n taal is, 'n medium tot uiting, soos enige ander taalmedium.

Wat die omstandighede ook al was, hier het 'n gebruik op onwetenskaplike, verkeerde en valse gronde ontstaan wat in ons taalgebruik en taalonderrig wyd uitgekring het en die grootste deel van die Afrikaanse taalgebruikers mis= lei het. Daarom kan Dekker van die prosa gedurende die beginjare tereg opmerk: „Hierdie duidelike lyn, soos in die poësie, hierdie vergestaltung van die dieper

volkslewe, individualiteit en estetiese gehaltes vind ons nie in die prosa nie."<sup>1</sup>

Nieteenstaande goeie prosa deur onder andere Preller, Cachet, Celliers, Jochem van Bruggen, Langenhoven, M.E.R. en andere het hierdie neiging voortgeduur.

Duidelike leiding in die jare dertig deur byvoorbeeld M.C. Botha en J.F. Burger soos in hulle Afrikaanse stylleer, het op dowe ore geval, bv. „Helder dink en innig voel is die grondslag waarop elke skrywer sy eie styl moet opbou - 'n ander kan nie vir ons dink en voel nie. Hier moet verder gewaarsku word teen die verkeerde idee dat 'n mens moet ‚hoog‘, ‚verhewe‘ en ‚buitengewoon‘ skrywe om 'n goeie styl te ontwikkel - dat 'n skrywer hom moet bedien van glad ander woorde en sinswendinge as wat deur die volk gebesig word. Niks is verder van die waarheid nie - eenvoud en natuurlikheid is ook hier kenmerk van egtheid“. Leermeesters kon ook nie hiervolgens onderrig gee nie, en hierdie kwaal het gebly tot in die jare sestig.

Dis duidelik dat die voorgenoemde aanhalings uit die doelstellings van die Transvaalse leergang opgestel is deur die garde wat hierdie dekades deurleef het. Dit het nie gekom om lewe en vooruitgang te bring nie. Dit is 'n voortsetting van die kategorie waarvan Jaco van der Merwe in 1956 gesê het dat metodes die afgelope vyftig jaar geen wesenlike verandering ondergaan het nie, want „voorligting sonder gelyktydige opwekking van belangstelling, sal vir ons in hierdie saak nie veel beteken nie“.<sup>2</sup>

Die Transvaalse leergang met sy doelstellings is grootliks gerig op wat Jaco van der Merwe die „onmeetbare dinge“ noem. Dit beklemtoon aanvegbare

-----  
<sup>1</sup>Dekker, G. a.w., p.47.

<sup>2</sup>Van der Merwe, Jaco. a.w., p.97.

stellinge en verwag van die onderwyser wat geen mens vermag nie, byvoorbeeld: „Taalonderwys is die belangrikste onderwys denkbaar“.

Hierdie stelling moet nog bewys word, en baie leerlinge en onderwysers sal oortuig moet word.

Doelstellinge soos: „Die moedertaalonderwys wil die hele skoolleerplan en opvoedingsdaad omvat“; „Die moedertaalonderwys wil die voortbestaan van die volk verseker, stoflik en nie-stoflik“, laat die onderwyser magteloos staan voor die ontsaglike taak. Dit slaan duidelik terug op ou sentimentele standpunte en bied weinig besieling tot wetenskaplike taal- en letterkundestudie. Die doelstellings onder die taalstudieprogram beklemtoon slegs die gebruik van die taal. Dit sien taal slegs as kommunikasiemiddel, slegs as die medium waardeur ek gedagtes bekend maak. Van deurdringende wetenskaplike taalstudie en ondersoek is hier weinig sprake. Dit mag bedoel word met „die verwerwing van taalkennis en -insig“, maar dit staan as onderdeel en nie as eerste doelwit en belangrikste voorskrif nie. Dit bly steeds maar hoofsaaklik besig met die onmeetbare dinge wat dan, paradoksaal, juis deur 'n eksamen gemeet moet word. Die hoë doelstellings word aan 'n blote geheue-toets onderwerp asof dit iets met mekaar te make het. Jaco van der Merwe het in 1956 al beklemtoon dat elke jong geslag in 'n veranderde wêreld leef. Diegene van die ouer bedeling wat die beleid in die nuwe tydsgewrig moet neerlê, begryp nie genoegsaam hoe veranderd die wêreld van die jong geslag is nie. By elke jong geslag heers 'n ander instelling teenoor die lewe wat vir baie van die oueres verbysterend is. Aan so 'n gewysigde lewenshouding moet hulle onderwysrigting en inhoud probeer gee, in plaas van om dit te ignoreer of te veroordeel. In Suid-Afrika waar die „veranderde wêreld“ die afgelope halfeeu so vinnig van gedaante verander het, waar die tydgees elke dekade, soos weerspieël in die letterkunde, ongelooflik verander, was hierdie spanning tussen tydgees en verouderde onderwysbeleid nog altyd een van die oorsake van swak onderwys, verwydering en taalverwaarlosing. Die tydgees word in die taalgebruik juis die beste geopenbaar omdat dit, in die doelstelling van

ons onderwys, gedagtes of menslike inhoud openbaar en kommunikasiemiddel is, net gebruik word!

As daar ernstige bedenkinge bestaan oor die wetenskaplike juistheid van die stof in taalstudie, oor die doelstellings by die onderrig, oor die bekwaamheid van taalonderwysers, oor die metodes, oor die algemene gesindheid in die skool teenoor taalonderrig en oor die leiding wat gegee word of nie gegee word nie, is dit dan onverstaanbaar dat ons vandag nog met Jaco van der Merwe kan saamstem dat „jaarliks honderde (tans duisende) matrikulante die land sonder enige letterkundige (en ons voeg taalkundige ook by) belangstelling ingestuur word, en dat daar haas geen Afrikaanse koerant verskyn sonder briewe en selfs hoofartikels wat groot onrus oor die toekoms van Afrikaans uitspreek"?<sup>1</sup>

Hierteenoor bestaan daar groot waardering vir geleerdes soos S.P.E. Boshoff, H. Venter en Jaco van der Merwe asook teenoor leermeesters en belangstellendes wat steeds gewaarsku het. Hierdie stemme het onder andere die Akademie daartoe gebring om hulle aandeel te hersien, en daar is tans aanduidings dat die onderrig van Afrikaans 'n nuwe toekoms ingaan.

#### 4. Veld van ondersoek

Die spanning tussen die „wonder van Afrikaans" en die besorgdheid oor Afrikaans tussen verouderde beginsels en metodes en die kreet om vernuwing tussen „the never-ending struggle between authority on the one hand and the spirit to reform on the other"<sup>2</sup> laat die taalleermeester voor 'n groot vraagstuk te staan kom. Dit bied hom die geleentheid om te ondersoek, na te vors, vas te stel en, sover moontlik tot duidelikheid te kom. Hy kan nie net volgens sy eie ervaringe algemene stellinge maak soos briëfskrywers in koerante en

<sup>1</sup>Aangehaal deur Nienaber, P.J. Die stand van Afrikaans, Onderwysblad, LXXIV, nr. 817, November 1967, p.365.

<sup>2</sup>Gardiner, A.H. a.w., p.1.

tydskrifte wat op enkele ervarings- en indrukke hulle argumente grond nie. Hy mag hom ook nie om een of ander onwetenskaplike rede op een van die uiterste standpunte stel sonder om dit te kan verantwoord nie. Indien hy tussen die twee uiterstes tot helderheid en sekerheid wil kom, sal hy ook nie die saak met vooroordeel teenoor een van die uiterstes kan benader en bestudeer nie.

Benewens die wonder van Afrikaans wat in ons dag ook waargeneem word, kan mens ook die teendeel verwag. Geestelike verwildering en vervlakking, veral onder die jeug, het 'n wêreldvraagstuk geword. Dit kom sedert die oorlog, maar veral in die sestigerjare, tot openbaring in leefwyse, menseverhoudings, waardebeplanning, musiek, kleredrag en mode, ontspanning en veral die letterkunde. Omdat taalvermoë en taalgebruik so nou met ons leefwyse, menswees en volkwees verbode en verweef is, is dit ook aangetas. Ons tyd word ook gekenmerk deur 'n wêreldverskynsel van uitwissing van grense, van emosionele uitbarstings en opstand teen tradisie. In Suid-Afrika is dit veral in die jongste letterkunde baie duidelik. Die vraag ontstaan dan of die behoudende kragte soos die huis, die skool en die kerk in die onderwys en opvoeding houvas en invloed op die jeug verloor. Die skool wat net onderwys en opvoeding verrig, bied die beste geleentheid tot 'n veld van ondersoek.

Teenoor die feit dat gesaghebbendes die skool steeds van ondoeltreffende taalonderrig beskuldig, word die grootste deel van die skool se onderrigprogram aan taalonderrig gewy. Dit word ook onder andere veelomvattend „die belangrikste onderwys denkbaar" en „lewensvak" genoem. Aan erns en verhewe doelstelling ontbreek dit nie. Enige ondersoeker mag dan vra in watter mate die onderrig slaag. Om die vraag te beantwoord is 'n ondersoek by st. X die doeltreffendste, veral hulle prestasie in die Eindeksamen. Vir 'n ondersoek na taalvermoë, taalgebruik en taalbeheersing is die opstel die geskikste. Hier word die leerling voor die toets gestel om uit eie vermoë en krag, deur self dink-en-sê, die beste in hom tot uiting te laat kom. Dit is die hoogtepunt en afronding van die hele skoolloopbaan se taalstudie. Dit stel hom voor die grootste uitdaging en geleentheid van sy skoolloopbaan. Hy is deur



en deur op eie dinkvermoë, eie skepping en eie stelvermoë aangewys. Omdat al die ander afdelings van taaltoetsing neerkom op gememoriseerde stof wat slegs gereproduseer word, bied die opstel die beste moontlikheid vir die beoogde toetsing. Stelwerk bewys waartoe die leerling met al sy intellektuele en geestelike vermoëns deur medium van sy taal in staat is. Stelwerk dien hier as openbaring en toets van hoe sy „wetenskaplike insig in die taal en sy middele gevorm en gevestig is”<sup>1</sup> en hoeveel die taalonderrig van sy hele skoolloopbaan bereik het. Dit openbaar en toets ook sy rypheid van gedagte, van selfstandige verwerking van gegewens, naamlik gedagtes, waarnemings, assosiasies, beelde, ervarings, indrukke, herinnerings, voorstellings en so meer. Dit openbaar hoe hy deur konstruktiewe denke, kragtens aanleg en geestestruktuur, tot eie sintese en siening kan kom en hoe noukeurig en presies hy dit in woorde kan stel, sonder die moontlikheid van die weergee van behandelde werk of die naskrywe van die onderwyser of ander geleerdes se gedagtes, soos by letterkunde-antwoorde. Die opstel openbaar en toets ook sy beheer van die stof, oorspronklikheid in benadering, interpretasie en vertolking van die onderwerp indien die tema daartoe geskik is, die uitbou van die sentrale tema en gedagtegang wat logies ontvou in die beste en eie woord, eie styl en eie segging.

As veld van ondersoek is die opstel verder geskik omdat dit 'n skriftelike toets is. Volgens die leergange die afgelope halfeeue geskied die meeste taalonderrig op skool skriftelik. In haas al die afdelings van taalonderrig moet kinders skryf. Ten opsigte van mondelinge werk word hy feitlik die swye opgelê. As hy nie self skryf nie, lees hy wat ander geskryf het, voorgeskrewe boeke, klasleesboeke en ander. Hy het die meeste te make met die geskrewe taal, behalwe waar hy na meester se gesproke taal luister. Hoe ons prinsipiëel ook al verskil, die kind is vir skriftelike toetsing of eksamen baie beter voor-

---

<sup>1</sup>Venter, H. Lopende kommentaar.

berei as vir mondelinge stelwerk. Teen die Eindeksamen is hy baie beter gereed om die taal te skryf as te praat. Na jare se ervaring van eksamenskryf en met al die afrigting en gereedmaking deur die onderwyser is matrikulante teen die tyd ook gewoon aan en ryp vir eksamen. Indien enige besware of kritiek teen eksamen bestaan, bly die omstandighede vir al die matrikulante dieselfde en die gemiddeld gee 'n betroubare beeld.

Die onderwerpe is ook in ooreenstemming met die jarelange onderrig deur al die standerds heen en getrou aan die kind se ervaring gekies. Die onderwerpe word deur 'n ervare eksaminator so gekies dat, so ver moontlik, elke leerling na eie aard en aanleg 'n onderwerp sal kan kies om oor te skryf. Hierdie keuse van onderwerpe word deur 'n raad van moderatore bestaande uit erkende en ervare taalgeleerdes, asook deur die hoogste gesag van die onderwysowerheid, gekontroleer. Alle moontlike maatreëls word getref om seker te maak dat geen kandidaat enigsins benadeel, ontstel of verwar word nie. Daar mag niks voorval wat hom verhinder om sy allerbeste te lewer nie.

Om al hierdie redes word die opstel as die geskikste beskou vir 'n ondersoek na taalvermoë en taalgebruik.

Die ondersoek is moontlik gemaak deur die Transvaalse Onderwysdepartement, wat die opstelle van matrikulante in die Eindeksamen van die middelbare skool in 1960 beskikbaar gestel het. Hierdie 4523 kandidate het almal dieselfde eksamen afgelê, aangesien die huidige differensiasie in 1960 by Matriek nog nie toegepas is nie. Hulle het ook almal uit dieselfde groep opstelonderwerpe gekies, en almal se werk is deur dieselfde eksaminator met sy ondereksaminatore onder dieselfde omstandighede en volgens dieselfde memorandum nagesien en geëvalueer. Die veld van ondersoek, die beskikbare stof, is dus 100% volledig. Die gegewens wat hieruit opgestel word, moet gevolglik volkome betroubaar wees vir Transvaal in 1960. Dit kan ook op ander jare en op Suid-Afrika interpreteerbaar wees.

## 5. Metode

Dit is vir een mens nie moontlik om al die gegewens uit 4523 opstelle te omvat en te verwerk nie. Dit is ook nie nodig om die gegewens van die 261 opstelle wat 40% behaal het, en dan weer die 162 wat 41% behaal het, apart te probeer verwerk nie, omdat dit geen verskil sal vertoon nie. Volgens 'n statistiese formule is 'n seleksie gemaak om 'n monster te verkry wat verteenwoordigend en volkome betroubaar is. Die kandidate se name is ook deur die Departement verstrek, waarvolgens hulle vir die hele ondersoek in twee groepe, seuns en dogters, verdeel is. Die monster bestaan uit die opstelle van 500 seuns en van 500 dogters.

Die vraag na 'n maatstaf, 'n standaard vir die beoordeling van 'n opstel is die belangrikste. Uiteenlopende standpunte en gedagtes by onderwysers is algemeen bekend, en 'n ondersoek van hierdie aard moet volgens 'n vaste patroon en 'n vaste vorm geskied. 'n Vereiste en vaste standaard moet deurgaans gehandhaaf word. Vooraf moet duidelikheid verkry word, byvoorbeeld of 100% aan 'n matriekopstel toegeken kan word sonder om te veel of te min van 'n kandidaat te verwag. Daar moet ook vasgestel word hoedanig tussen matriekwerk en die werk van universiteitstudente en volwassenes onderskei kan word. Ook moet dit verantwoord word of die norme in die beste opstelle lê en of objektiewe norme bestaan en gevind kan word wat in elke opstel toegepas kan word.

Oor die vraagstuk van die nasien van 'n opstel en punttoekenning bestaan by geleerdes en gesaghebbendes groot verskil van mening. Soos by alle ander verskilpunte tussen gesaghebbendes oor die taal en oor taalonderrig bly dit hier ook net by verskilpunte. Die nasien van die opstel, punttoekenning en stel van 'n standaard minstens vir Matriek is nog nooit in Afrikaans deur 'n paneel geleerdes deurgrond en opgelos nie. Ten opsigte van bepaalde grondbeginsels mag eenstemmigheid bestaan, maar by praktiese toepassing bestaan groot verskille. Al sal objektiewe norme bestaan, bestaan die byna volmaakte opstel waar die norme toegepas word, nie.

Objektiewe norme is by die ondersoek na die standaard van die 4523 kandidate se werk toegepas. Dit is waarskynlik ook van die beste van alle moontlike weë van ondersoek omdat dit volkome betroubare stof en gegewens is. Die werk self sal bepaal op watter standaard van taalvermoë en taalgebruik hulle gematrikuleer het.

Die beslissing en evaluering van die eksaminator is aanvanklik gevolg. Die Departement van Onderwys het dit ook aanvaar nadat moderatore dit gekontroleer het. Hiervolgens is die twee beste opstelle, een van 'n seun en een van 'n dogter, aan al die gesaghebbende taal- en letterkundiges in ons land gestuur met die versoek om dit te evalueer en hulle bevinding te motiveer. Dit tref ook so dat die eksaminator aan die twee opstelle 100% toegeken het. Slegs die paar geleerdes van wie bevindinge en uitsprake aangehaal word, het gereageer. Hulle bydrae is baie waardevol. Hierna is 'n norm gestel en aan die hand van drie opstelle is eerstens die nasienwerk van die eksaminator ondersoek. Die metode word later breedvoeriger gegee, en die gegewens word statisties verwerk. Gevolgtrekkinge en bevindinge word breedvoerig gestel en gemotiveer.

Samevattend kan nou gesê word dat daar geen beter monster en stof as hierdie opstelle vir dié ondersoek gevind kan word nie, omdat:

- a. 4523 matrikulante na jare van taalonderrig, naamlik van graad I tot st. X soos dit daaglik en weeklik deur die skoolrooster vasgestel is, hier hulle moedertaal skryf;
- b. hierdie skryf van Afrikaans nie net die onderrig wat hulle ontvang het openbaar nie, maar 'n samestroming van kennis, dinkvermoë, opvoeding en wysheid van hart is soos ingegee deur huis, skool, kerk, maatskappy en owerheid;
- c. dit die matrikulant se rypheid as mens wat hy is deur oorerwing en omgewing openbaar en wat die beste deur gedagte-inhoud en taalgebruik waargeneem

neem kan word;

d. dit oor die onderwerp geskryf is wat hy self uit 'n hele aantal kies ooreenkomstig die waar hy al die jare van onderrig mee te make gehad het, dit wil sê die wat binne sy ervaringsfeer en bevatlikheid lê;

e. die opstelle soos die ander vakke in die Eindeksamen ook, die hoogtepunt is van die skoolloopbaan waarvoor die kind jare lank voorberei en geoefen is. Dit is deur baie leermeesters op die weg tot hier by hom ingeskerp, en hy is gereed gemaak om sy allerbeste te lewer;

f. dit onder die gunstigste omstandighede geskryf is waarvoor geen geld en moeite deur owerheid en skool ontsien is nie om al die kragte wat tot die kind se geestelike en intellektuele vorming bygedra het, in die eksamenlokaal te laat harmonieer.

Verder moet duidelikheid verkry word oor die plek van die opstel in die taalonderrig, oor die onderrig van die opstel en die opstel as maatstaf of openbaring van taalvermoë en taalgebruik. Norme en kriteria en 'n standaard van evaluering moet gevind word en by die ondersoek toegepas word.

Die ondersoek wil dan vasstel op watter standaard die taalvermoë en taalgebruik van leerlinge is as hulle met die skool klaar is. Dit sal aandui of die onderrig slaag en aan al die verwagtings voldoen. Uit die resultate wat verkry word, sal implikasies, wenke en aanbevelings opgestel word.

## HOOFSTUK II

1. Taalvermoëa. Wat is taal?

Taal is een van die menslike funksies wat so kenmerkend en algemeen deel van ons bestaan is dat dit opsetlike, doelgerigte nadenke verg om dit te definieer. Vroeg in die kind se lewe begin die proses van leer praat. In die skool gaan die onderrig van praat en van korrekte taalgebruik voort. Ten spyte van uiterlike waarneming, byvoorbeeld die trots en blydschap van ouers by die aanhoor van die eerste woorde wat die klein kindjie sê, die aangename ervaring in die skool as leerlinge goed vorder in die gebruik en hantering van die taal, kom weinig taalgebruikers daartoe om taal te definieer. Geleerdes kom selde daartoe, en linguïste, wie se taak dit is, kon nog nooit met mekaar daaroor saamstem nie. Gewoonlik skyn dit ook so natuurlik om te praat dat dit onnodig is om te wil definieer, net so onnodig as om een van die ander natuurlik aangebore handeling, bv. loop, te definieer. „Die proses van praat en ook skryf gebeur gewoonlik so maklik, dat ons vergeet dat dit die grootste kuns is, wat ons, as kinders reeds, geleer het”.<sup>1</sup> Dit was deur al die eeue van die mens se bestaan waarskynlik so, daarom dat dit ongeveer maar die laaste eeu is dat taal wetenskaplik „by careful and comprehensive observation”<sup>2</sup> bestudeer word.

Deur die loop van die geskiedenis van die menslike kultuur het groot digters en denkers van die vroegste tye af die waarde van taal besef, maar die diep

-----  
<sup>1</sup>Bouman, A.C. Die mens en sy taal, in Nienaber, P.J. Taalkundige opstelle, p.7.

<sup>2</sup>Bloomfield, L. Language, p.1.

grondige dinge oor taal is nie aangeraak nie.

Ons weet dat die aangebore vermoë om taal te leer, sodanig dat die mens 'n taalmakende en taaldraende wese is, 'n genadegawe van God is. Die vraag ontstaan egter in watter mate die mens se taak en verantwoordelikheid ten opsigte van die genadegawe deur die eeue duideliker begryp word. Teenoor die reeds aangehaalde leuse in die skool, naamlik dat Afrikaans vanself kom, is dit duidelik dat taalgebruikers van Afrikaans ook nie hulle taak en verantwoordelikheid na wense begryp nie. Dit is te betwyfel of die skool, selfs in die jongste tyd, begryp dat praat nie 'n natuurlike funksie van die menslike gees, soos om te loop 'n aangebore biologiese funksie van die mens is nie. Dit is tot op die huidige 'n leemte in die onderrigbenadering. Die kind sal leer loop sonder die rol wat beskawing en kultuur, godsdiens en tradisie speel. Hy sal leer loop bloot omdat hy as lewende organisme van sy geboorte af met spier en senu toegerus is en biologies van senu-energie gebruik kan maak, en spierbewegings kan maak wat hom voorbestem om sonder die hulp van sy ouers te kan loop.<sup>1</sup> Andersyds is dit waar dat die kind ook voorbestem is om te praat, maar praat word nie soos loop op grond van biologiese senu- en spiermoontlikhede alleen werklikheid nie. Praat word werklikheid omdat die kind in 'n samelewing en deur die onontbeerlike bydrae van ouers en skool volgens tradisie en norme van beskawing, kultuur en godsdiens opgevoed word.

Hoewel digters en denkers deur die eeue die waarde van taal beklemtoon het, en hoewel F.J. Labuschagne beweer dat daar reeds so baie oor die oorsprong en wese en aard van taal gesê en geskryf is dat dit vir niemand meer moontlik is om nog iets oorspronklik by te dra nie, sê Bloomfield tereg: „Linguistics, the study of language, is only in its beginnings”,<sup>2</sup> en Labuschagne beves-

-----  
<sup>1</sup>Sapir, E. Language. An introduction to the study of speech. Nederlandse vertaling: Sötemann, A.L. Wat is taal? p.1.

<sup>2</sup>Bloomfield, L. a.w., p.4.

tig dat hy nie een van al die bestaande teorieë kan aanvaar nie.

Elkeen wat in Suid-Afrika met die onderrig van Afrikaans te make het, sal saamstem dat hierdie heersende toestande ten opsigte van taalstudie onduidelikheid en onsekerheid veral in die skool laat voortduur. Dit tref ook nie net die kinders en leermeesters nie, maar dit bestaan ook by volwassenes. Gebrek aan kennis, onsekerheid oor verworwe kennis en gebrek aan wetenskaplike leiding kan tot onverskilligheid teenoor Afrikaans bydra. Soos S.P.E. Boshoff die tradisionele benadering verwerp,<sup>1</sup> stel Bloomfield dit ook sterk: „The knowledge it has gained has not yet become part of our traditional education; the 'grammar' and other linguistic instruction in our schools confines itself to handing on the traditional notions. Many people have difficulty at the beginning of language study, not in grasping the methods or results, but in stripping off the preconceptions which are forced on us by our popular scholastic doctrine".<sup>2</sup>

F.J. Labuschagne wys daarop dat hoewel taalstudie eers aan die begin van die negentiende eeu tot die status van 'n wetenskap verhef is, dit in werklikheid slegs 'n metode vir die beoefening van 'n pseudowetenskap is wat op taalgewens en -verskynsels betrek is. Diegene wat hulle prakties en teoreties op wetenskaplike taalstudie toegelê het, was nie eerstens taalgeleerdes nie, soos André Martinet dit ook stel: „Plain linguists are few and far between. Being one of them, I may perhaps be excused for concentrating on language as my sole subject".<sup>3</sup> Hulle het saamgepraat met teologiese, filosofiese en metafisiese hipotetici en teoretici uit die verlede.<sup>4</sup> „Just as in the past, a

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.15.

<sup>2</sup>Bloomfield, L. a.w., p.4.

<sup>3</sup>Martinet, A. A functional view of language, p.1.

<sup>4</sup>Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957, p.69.



linguist was necessarily a philologist and, more often than not, the student of some literature, he is now likely to be an anthropological linguist, a mathematical linguist, a statistical linguist or, of course, still, a philological linguist".<sup>1</sup>

Die krag uit die verre verlede wat vandag nog sy invloed in die onderrig van Afrikaans laat geld, kom van die Grieke. Hulle het skerpsinnig en onvermoed oor die oorsprong, geskiedenis en struktuur van taal gespekuleer. Hulle het egter geen ander taal behalwe hulle eie bestudeer nie en dit as vanselfsprekend aanvaar dat die struktuur van hulle taal die universele vorme van die ganse menslike gedagte-wêreld omvat. Gevolglik het hulle al hulle grammatikale waarnemings tot net een taal, hulle eie, beperk en dit in filosofiese gedaante gestel. Die bevindinge van die Grieke was so sterk dat ons tradisionele beskouing van taal grootliks deur hulle neergelê is, nl. „die logies-kategorieë, klassisties-rasionalistiese grammatika met sy begrippe-stelsel en sy terminologie à là Aristoteles".<sup>2</sup> Dit is vandag nog van krag in ons taalbenadering en taalonderrig, en hoewel sterk eietydse en moderne standpunte besig is om veld te wen, sal nog baie gewerk moet word voor die verouderde begrippe verdring is.

Na al die pogings tot wetenskaplike omskrywings en oppervlakkige definisies gedurende die afgelope 25, 26 eeue bestaan daar vandag weinig, indien enige, finale of aanvaarbare resultaat. Dit is nie alleen die geval met die wetenskaplike taalstudie nie maar veral ook in die skool en die onderrig van die moedertaal. Baie vrae en probleme bly vir die taalleermeester onbeantwoord en onoplosbaar, nie vanweë onvermoë of onwetenskaplikheid van denkers of ondersoekers nie maar omdat hulle nie die objek van hulle studie

-----  
<sup>1</sup> Martinet, A. a.w., p.1.

<sup>2</sup> Labuschagne, F.J. Ibid.

begryp nie. „Linguistic science arose from relatively practical preoccupations, such as the use of writing, the study of literature and especially of older records, and the prescriptions of elegant speech, but people can spend any amount of time on these things without actually entering upon linguistic study”.<sup>1</sup>

Dit is nie alleen deur die onwetenskaplikheid van vroeëre studies deur „skyn= geleerdes” of „taalamateurs” veroorsaak nie maar ook deur die eeue-oue, oorgeërfde norme en beginsels van die eensydige, beperkte siening van die Grieks-Romeinse filosofiese benadering en formuleringe wat oor die hele Westerse wêreld veralgemeen is. Griekse filosowe het in hulle physis-teorie die gedagte uitgebou dat taal uit en deur die natuur self ontstaan. Dit bedoel 'n soort natuur-bonatuurlikheid, wondermag of natuurbeleving waar die dinge wat bestaan, hulle wesendheid aan die mens vertolk, wat dit intuitief of rasioneel opvang, dit interpreteer en sosiaal gebruik. Hierdie fantasie heers vandag nog in ons taalonderrig en is waarskynlik verantwoordelik daarvoor dat baie leermeesters nog glo dat Afrikaans vanself kom en nie geleer hoef te word nie. Hulle verwag dat taalbeheersing en -vermoë deur 'n wonderwerk of bonatuurlike beleving by die kind sal opdaag. Hulle verwag ook en wek by die kind ook soms die valse illusie dat by die skryf van Afrikaans iets ongewoons, iets wonderbaarliks moet plaasvind dat hy sommer eendag meteens 'n skrywer sal word. Onderwysers en leerlinge wat nie goed op hoogte van die wonder van Afrikaans is nie, kan daardeur ook aangemoedig word om te glo dat dié wonder tog gebeur.

As taalgeleerdes nog nie deur hierdie oppervlakkigheid kon dring nie, is dit te verstaan dat die skool en die taalonderrig ook nog nie in die dieptes van grondige wetenskaplike taalstudie kon afdaal nie. Die ou skoolgrammatika wat op geen wetenskaplike gronde staan nie, is nog altyd gebruik en dien nog steeds

---

<sup>1</sup>Bloomfield, L. a.w., p.21.

as rigsnoer by taalstudie.

Hierdie onwetenskaplike aktiwiteite het dwarsdeur die wêreld oppervlakkige definisies van taal laat ontstaan, wat vandag nog invloed in die taalonderrig laat geld. Taal is al onder andere genoem: „An invention of ancient heroes, or also the product of a mystical spirit of the Folk. It began in man's attempts to imitate noises, or in his natural soundproducing responses or in the violent outcries and exclamations”.<sup>1</sup>

Die meeste definisies van taal het egter een sentrale punt van ooreenstemming, en dit is ten opsigte van die uiterlike waarneembare dat taal hoofsaaklik kommunikasiemiddel is. Taal bestaan net vir gebruik tussen mense. Hierdie siening, wat lank reeds in die Westerse taalonderrig gehuldig word, is onder andere die oorsaak dat die Transvaalse leergang van 1959 die gebruikaspek van taal in die onderrig so oorbeklemtoon.

Martinet verduidelik dat hy in sy definisie van taal baie belangrike aspekte van taal nie pertinent noem nie, bv. „speech melody, which, in the minds of some educators, should embody the most salient features and decisive aspects of the language they teach”.<sup>2</sup> Hy verduidelik verder dat „the melodic continuum that results from a continuous vibration of the glottis is precisely what we referred to as speech melody”. Reichling praat ook van sinne as „geluidsbouwsels”, waarvan die onderskeidende kenmerk 'n bepaalde melodie is, nie 'n musikale melodie nie maar taalmelodie, die sinsklank wat tot die musiese aspek van spraakgeluid behoort.<sup>3</sup>

-----  
<sup>1</sup>Bloomfield, L. a.w., p.6.

<sup>2</sup>Martinet, A. a.w., p.27.

<sup>3</sup>Reichling, A. De taal: Haar wetten en haar wezen, in ENSIE II, p.38.

Sonder om die wetenskaplike fundering van die melodie in taal verder te ontgin het dit deur die jare van oppervlakkige onderrig, waarskynlik in verskillende tale, onder andere in Engels en Afrikaans, vervlak tot 'n niksseggende misleidende cliché. As in Engels gesê word: „It sounds pretty“, of in Afrikaans: „Dit klink mooi“, wanneer byvoorbeeld na 'n opstel geluister word, sal min mense presies kan sê wat werklik mooi is. Die „klink“ soos deur die gehoorsintuig waargeneem word, is in die onderrig tot 'n norm verhef wat bloot as sêding bestaan en geen diepte van verantwoording inhou nie.

Hoewel die onwetenskaplikheid van al die spekulasie baie taalgeleerdes nie bevredig het nie, het dit, veral in Amerika, steeds toegeneem: „die Amerikaanse uitwasse van die Strukturalisme, die Glossematiek, die Sosiaal-teoretisme, die Spreker-hoorder-pragmatisme en wat nie al nie“. <sup>1</sup>

Veral die spreker-hoorder-pragmatisme het in samewerking met die ewolusionisme steeds verder van die mens as enigste taalwese beweeg. Dit blyk duidelik uit die verslag van 'n simposium van die „XVIIth International Congress of Psychology“, wat in Augustus 1963 te Washington gehou is. Dr. E.H. Lennenberg<sup>2</sup> het dit georganiseer en as tema „the phenomenon of language“ gekies.

Van groot betekenis tydens die kongres is die referaat van George A. Miller oor „Language and psychology“. Hy sê vooraf dat geen tradisionele beskouing oor taal hom bevredig nie; vir sy referaat het hy egter besluit, „and so I shall adopt one of them, not because I like it but because I do not know how else to proceed“. <sup>3</sup> (Ek onderstreep.)

-----

<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Enkele aspekte van die funksionele woordbeskouing, in Taalfasette II, p.97.

<sup>2</sup> Lennenberg, E.H. New directions in the study of language.

<sup>3</sup> Ibid., p.91.

Dit is duidelik dat Miller se eerlike bekentenis bevestig dat hy ten opsigte van taalbeskouing en -benadering in die bestaande teorieë en strominge niks kon vind nie en 'n voorbeeld is van hoe onwetenskaplike taalstudie en -onderrig 'n volgeling in 'n byna „lugleegte" laat beland. Al die referate op hierdie kongres het op een of ander wyse uitgegaan van die standpunt dat die verklaring vir die ontstaan van taal by die dier gesoek moet word. Tientalle werke oor biologiese ondersoeke, eksperimente, navorsing en bevindinge is op die kongres as bewysvoeringe en motivering aangehaal. Hulle aanvaar dat die dier ook gevoelslewe, denklewe en strewingslewe het en daarom oor taal beskik. Taal het dus 'n dierlike herkoms, en die erfenis van die oerdier wat ons vandag nog by die diere aantref, is vir hulle navorsingsmateriaal om die oorsprong en wese van taal by die mens te verklaar. So het die kongres ook sy bespreking op 'n baie ou teorie, wat nog nooit enige lig op die vraagstuk kon werp nie, gebaseer.

Benewens die denkrigting op die Amerikaanse kongres bestaan daar tal van beskouinge wat taal aanvaar òf as middel òf as simbool: taal is uitingsmiddel van gevoelens, gedagtes, begeertes, of dis mededelingsmiddel of omgangsmiddel, of taal is 'n stelsel van verkeerstekens of 'n stelsel van klank- of woordsimbole. Al dergelike definisies van taal is grotendeels voorwetenskaplik. Enige kind behoort sonder besinning en kennis uit naïwiteit te kan sê dat taal omgangsmiddel is. Dit verg geen wetenskaplike studie nie. Dit het geen waarde nie en sê eintlik niks. Benewens al die strominge ten opsigte van taal-onderrig in die skool is hierdie onwetenskaplike beskouing ook in ons taal-onderrig van toepassing en dien as grondslag van 'n groot deel van die onderrig-program in die skool waarvoor leerlinge geëksamineer word.

Na al die eeue van spekulasie en gesien die onbevredigdheid wat al die teorieë oor taal vandag nog vir die student en eerlike ondersoeker, soos G.A. Miller en ander, laat, kan ons sê dat die uitgangspunt van die teorieë verkeerd is. Behalwe dat F.J. Labuschagne in sy werk: „Die oorsprong en wese van taal, funksioneel gesien", al die teorieë ontleed het en aangetoon het hoe onwetens-

skaplik en onhoudbaar hulle uitgangspunt is, sê H. Venter ook: „In die mees=te van hierdie beskouinge word uitgegaan van 'n buite-Skriftuurlike, evolusio=nistiese, geheel en al humanistiese antroposentriese standpunt”.<sup>1</sup> Geen Christenonderwyser of -taalwetenskaplike, in watter taal ook al, kon nog sy onderrig of studie ten volle op een van die bestaande teorieë grond nie. Dit is nie net die geval omdat hulle „buite-Skriftuurlik” is nie maar ook omdat hulle onbewysbaar en onlogies is.

„Hierteenoor stel ons dat die mens die hoogste skepsel van God is, geskape na die beeld en na die gelykenis van God, volmaak en sondeloos geskape, en dat hy in sy geskopenheid en geroepenheid as mens so toegerus is dat hy sy volle roeping koninklik, profeties en priesterlik kan vervul”.<sup>2</sup> Hierkragtens is die mens ook die enigste „selfkenbare, selfkennende wese in die ganse kos=mos by wie die verskynsel taal aangetref word”.<sup>3</sup> Die mens is die enigste wese wat sterk en duidelik bewus is van homself en van sy persoonlikheid. Die mens is die enigste wese met ewigheidsoorprong, ewigheidsgebaarwor=dinge en ewigheidsbestemming. Die mens is ook die enigste taalwese en taal=makende wese. Om die taal van die mens na sy oorsprong en wese te bestu=deer moet by die mens en die mens alleen begin word.

Omdat „die mens nie die uitkoms van 'n langdurige ontwikkeling oor baie soorte”<sup>4</sup> is nie maar as mens geskape is, moet en mag hy nie met die dier vergelyk word „om tot helderheid oor sy wese te kom nie: hy het met die dier wesenlik niks gemeen nie”.<sup>5</sup>

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. Taal as beheersingsmiddel, p.5.

<sup>2</sup>Venter, H. a.w., p.7.

<sup>3</sup>Labuschagne, F.J. a.w., p.75.

<sup>4</sup>Venter, H. a.w., p.6.

<sup>5</sup>Ibid.

Ons begryp en aanvaar dat die mens as personistiese wese in 'n milieu, 'n omwêreld, die lewensuniversum leef waarin hy geplaas is en waartoe hy behoort en waarteenoor sy individuele self eintlik eers bestaansbewustheid, betekenis en inhoud kry. Maar taal is nie in die eerste plek 'n sosiale verskynsel nie. Dit kan dit ook nie wees nie, en al die voorstanders van die uitgangspunt kon nog nooit motivering lewer wat wetenskaplik geverifieer en vir die gelowige aanvaarbaar is nie.

Taal is deel van die aard van die mens se geskapeheid. Die mens wat goed en gaaf geskape is, is as taalwese geskape. Hiervolgens het die mens 'n hoë wesen-gegewe ontvang, naamlik die gees met sy selfbewustheid. Dit verhef die mens ver bo die ander wesens wat God geskape het en onder die heerskappy van die mens geplaas het: „U het hom 'n weinig minder gemaak as 'n goddelike wese en hom met eer en heerlijkheid gekroon”.<sup>1</sup> Dit is juis in hierdie „wesen- en bestaansfeitelikheid”<sup>2</sup> dat die oorsprong en wese van taal, die objek van die Linguistiek, gesoek moet word. Geen ander uitgangspunt kan met die Skrif en die daad van God ooreenstem en bevredigende lig op die saak werp nie. Geen ander grondslag mag by taalonderrig toegepas word nie, en die kind mag nie anders as skepsel van God gesien word nie.

Dit sal interessant en betekenisvol wees om deur ondersoek die faktore te bepaal wat meegewerk het dat taalkundiges en navorsers nog altyd voor hierdie benadering teruggedeins het. Taalgeleerdes het soms wel 'n vermoede uitgespreek wat tog na 'n hoër siening as die gewone vergelyking tussen mens en dier heenwys. Ons onthou dat Freud van die onderbewuste gesê het dat dit die pakhuis van lewende materiaal is. Dit blyk soms dat dit tog wel besef is dat die bronne en die oorspronge van taal in die menslike wese „must be

---

<sup>1</sup>Ps. 8 : 6.

<sup>2</sup>Labuschagne, F.J. a.w., p.69.

very complex and delicate".<sup>1</sup> Maar verder het hulle dit nie gevoer nie, en geen teorie het nog dieper deurgedring nie.

Op grond van Skrifgegewens en as wetenskaplike geprikkel deur die onwetenskaplikheid en onvolkomenheid van bestaande teorieë het F.J. Labuschagne verder gevorder, dieper deurgedring en belangrike baanbrekerswerk gedoen. Jare gelede het hy al daartoe gekom, ingesien en beweer dat dit onweerlegbaar duidelik is dat daar serebraal 'n werkplek moet bestaan waar al die sintuiglik waargenome, alles wat van die onwêreld deur die sintuie na binne gaan, tot 'n bewussynlike eenheid gesintetiseer word. Dit is tog ook vir elke denkende mens duidelik dat daar wel so 'n werking in die mens plaasvind: gegewens, gewaarwordings, waarnemings en indrukke bly soms lank in bewaring voor dit in 'n nuwe eenheid en nuwe gedaante te voorskyn kom. Hierdie werking en inwerking van ewigheidswaardes, van onsterflike dinge vind in die sterflike liggaam van die mens plaas.

Deur hierdie vindinge blyk dit steeds duideliker dat die mens as taalmakende wese geskape is en dus geestelik en liggaamlik volkome daartoe toegerus is. Dit word ook vroeg in die Skrif bevestig deur Genesis 2:19-20. Na God die mens geskape het en volledig toegerus het om taal te maak, het Hy hom onmiddellik aangespreek, 'n opdrag gegee en die taaltoerusting in werking gestel. Die diere, wat ook almal deur Hom elkeen na eie aard geskape is, moet deur die mens benoem word. Baie betekenisvol is die Skrifwoord: „om te sien hoe hy hulle sal noem”. God het reeds die name van die diere gereed gehad, maar die mens, wat van God se geslag<sup>2</sup> is, Hy by wie die Woord in die begin was, verhef hierdie mens tot mede-uitvoerder van sy skeppingsplan. Hy wil na sy eie welbehae sien hoe die mens deur sy gegewe taalvermoë dadelik die

*Waarvoor  
is dit?*

<sup>1</sup>Bloomfield, L. a.w., p.32.

<sup>2</sup>Woltjer, J. Het woord, zijn oorsprong en zijne uitlegging, p.61; aangehaal deur H. Venter: „Taal as beheersingsmiddel”, p.9.



werke van God logoseer en die name wat God wou hoor, uitspreek. H. Venter verwys hier na J. Woltjer se waardevolle verduideliking: „Hij (Adam) moet toonen dat de logos in hem werkt naar de gelijkenis van den Logos zijns Schepers”.<sup>1</sup>

Vir die gelowige taalleermeester en vir die gelowige student en leerling is dit 'n wondergegewe om onderrig en studie op te bou. Hier is geen sprake van taal as kommunikasiemiddel of as simbool of as sosiale verskynsel of as kontakmaker nie. Hier is ook geen sprake van geluide voortbring wat later deur ewolusie taal word nie. Hierin is ons dit van harte ook eens met Venter dat „hierdie taal goed, volmaak volkome adekwaat was, sodat die sondelose mens, wat suiwer en finaal geken het, ook suiwer en finaal kon verwoord”.<sup>2</sup> Hoewel „tussen ons en hierdie taal die verduistering deur die sonde staan”,<sup>3</sup> gee ons as enigste wetenskaplik gefundeerde en geverifieerde definisie van taal, dié van F.J. Labuschagne: „Taal is daardie personistiese, personisties-enige woordstelsel waarin en waardeur die logosse, elk afsonderlik en soortlik onderskei en in hulle linguale gestalte gegee, gekonkretiseer, manipuleerbaar gemaak en georden word in woorde, frases, sinne wat die mens, as personistiese wese, dan bewerkstuig om daarmee sy selfvergestalting en selfverwesenliking te bewerkstellig: individueel, sosiaal, kultureel en geestelik”.<sup>4</sup>

#### b. Taal as beheersingsmiddel

God, die Skepper van hemel en aarde, het Hom in sy skeppingswerk geopenbaar. Sy skeppingsdaad het bestaan uit die spreek van 'n woord, waarna dit

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup>Venter, H. a.w., p.12.

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>Labuschagne, F.J. a.w., p.91.

wat Hy wou skep, in aansyn getree het. Hy het die dinge nie uit niks geskape nie maar uit Homself, uit sy ewige selfgenoegsaamheid. Hy het ook by sy skepping al die dinge genoem. „Door dit noemen is het schepsel uitgedrukt, gelijk God het van eeuwigheid kent, bedoelt; gelijk het in het Woord, dat bij God en God is, ligt uitgedrukt; gelijk het zijn moet naar Gods welgevalle, en gelijk het dan ook wordt, is, als Hij scheidt”.<sup>1</sup>

Die name wat Adam aan die diere moet gegee het, was steeds openbaring van God na sy wil en welbehae. Die name wat Hy van ewigheid af geken het, moet nou deur Adam gegee word. „In het noemen der schepselen moest de mensch Gods zich de gesproken woorden, de gedachten Gods, geestelijk bewust worden en ze uitspreken, ze tot God in het menschenwoord doen terugkeeren”.<sup>2</sup>

Sikkel verduidelik verder: „De mensch moest in zijn woorden het Woord vertolken, spreken, belijden, Gods Naam uitroepen, Gode tot heerlijkheid, en tot ontsluiting van zijn eigen wezen in de kennis, in de gemeenschap, in de liefde Gods”,<sup>3</sup> want „so sal my woord wees wat uit my mond uitgaan: dit sal nie leeg na My terugkeer nie, maar doen wat my behaag en voorspoedig wees in alles waartoe Ek dit stuur”.<sup>4</sup>

Hierby sluit H. Venter aan. As gelowige taalwetenskaplike het hy sy beskouing van „Taal as beheersingsmiddel”, op Bybelse gronde, in sy logiese konsekwensies tot 'n hoogte deurgevoer wat nog deur geen taalkundige in ons tyd bereik is nie. Met dank en erkentlik word hier van sy beskouinge gebruik gemaak omdat dit Skriftuurlik en wetenskaplik verantwoord is.

---

<sup>1</sup>Sikkel, J.C. Het boek der geboorten, p.107.

<sup>2</sup>Ibid., p.108.

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>Jes. 55:11.

Samevattend sê Venter: „So gesien is die mens se woord in eerste en laaste instansie van God se woord afhanklik”.<sup>1</sup> Waar die mens vandag, soos in alle tye, sy woord laat hoor, sy skeppingsopdrag uitvoer, moet hy hierdie waarheid nooit vergeet nie. In die skool, by alle onderrig, maar veral by die onderrig van en in die moedertaal, waar die woord van die onderwyser die kind moet vorm om weer op sý beurt deur sý woord te vorm, moet dit die grondgedagte van alle onderrig wees. Venter wys op die betekenisvolle siening van Sikkel: „De geest, het woord des menschen, is het hoogste scheppingswerk Gods, en door het woord moet de geest menschen vormen, (ek onderstreep) de wereld regeeren en de Schepping bewerken”.<sup>2</sup> Ons stem saam dat dit die hoogste skepping is. Die onsterflike in die mens is eintlik dat hy beeldraer van God is. Geen ander wese besit 'n gees nie, omdat geen ander wese na die beeld van God geskape is nie. Deur die gees is die mens die taal gegee, en daarom is die mens die enigste taalwese. Hoewel taalgeleerdes toegee dat taal „inwendige betekenis” het, en Stutterheim toegee dat dit onmoontlik is om „de psyche van de taalgebruiker – als het over het leren en beheersen van een taal gaat”<sup>3</sup> buite rekening te laat; Bloomfield die feit dat 'n kind taal be= magtig: „the greatest intellectual feat any of us has ever required” noem,<sup>4</sup> en Gardiner in sy definisie van taal konstateer „that I do not attempt to deny the thought element in speech”,<sup>5</sup> en vele ander op dieselfde wyse van bewussyn, gees en gewaarwording praat, dring nie een deur tot Venter se omskrywing nie: „omdat die mens bewussyn van die dinge, die ‚logos’, die gewaarwording het en steeds van meer en meer dinge verkry, het hy en maak hy woorde vir die

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.9.

<sup>2</sup>Sikkel, J.C. a.w., p.161.

<sup>3</sup>Stutterheim, C.F.P. Taalbeskouing en taalbeheersing, p.18.

<sup>4</sup>Bloomfield, L. a.w., p.29.

<sup>5</sup>Gardiner, A.H. The theory of speech and language, p.18.

dinge in al die kategorieë van die bewussynlike, van die logos, die gewaarwording".<sup>1</sup>

Deur die eeue is dit 'n groot gebrek dat geleerdes die dinge vermoed, selfs noem, maar nie tot die diepte ontgin nie. Daarom kon die onderrig van die taal ook nooit tot die grond van die werklikheid raak nie. Die vraag bly staan of taalgeleerdes nie steeds teruggedeins het omdat hulle slegs deur die Woord van God tot die grond van die saak kan kom nie.

As Sikkel sê: „Door het woord moet de geest menschen vormen, de wereld regeeren en de schepping bewerken”,<sup>2</sup> omvat dit die hele doel van God met die mens wat Hy geskape het. Hiervolgens is die mens besig met „roepingswerk, uitvoering van sy beheersingstaak wat aan hom opgedra is”,<sup>3</sup> en die grootste middel wat die mens daartoe het, is sy taal. Die grootste mag tot heers, beheers en gehoorsaamheid aan die opdrag en wet van God is ook na sy werkprogram, na sy skepping, na sy beeld, die woord aan die mens gegee.

As Sikkel dit nog duideliker stel: „Gods Verbond stond in Adam. Hem is het woord, de taal en daarmee de heerschappij geschonken”,<sup>4</sup> is dit onder andere een van ons grootste take om eerstens te besef in watter verantwoordelikheid die mens met sy taal voor God staan. In geen taalboek en in geen onderrigprogram word die leerling tot hierdie besef opgeskerp nie.

As die beeld van God in die mens deur die sonde verduister is, is al die vermoëns waarin die beeld van God in die mens geopenbaar word, ook verduister

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.10.

<sup>2</sup>Sikkel, J.C. a.w., p.161.

<sup>3</sup>Venter, H. a.w., p.10.

<sup>4</sup>Sikkel, J.C. a.w., p.162.

en kom dit in die menslike gees met sy taal, die hoogste van God se skepping, die sterkste en duidelikste na vore. Maar deur die verlossing en versoening wat daar in Christus is, moet die „beheersende funksie“ van die mens met die taal as middel steeds strewe om die beeld van God in die mens te laat herleef, en dit sal ook in die taal gereflekteer word.

Dit verdiep die taak van die taalonderwyser waar hy die onderrig deur die woord beheers. Dit verdiep die taak van elke gelowige wat deur die woord die skepping beheers. Direk onder God se gesag, soos Adam toe hy die diere name gegee het, steeds in geestelike verbinding met Hom waardeur Hy werk, openbaar Hy Homself in „die woord wat die Woord vertolk“. Alle opvoeding en onderrig moet strewe na die herwin van al die gawes en vermoëns van die mens wat deur die sonde verduister is, om sy roeping in die skepping uit te voer. As die mens die skepping deur die woord beheers, word die hele onderrig ook deur die woord beheers. Ouers, onderwysers en evangeliedienaars wat opvoed en onderrig, het net een middel om hulle taak te volvoer, naamlik taal. Die opvoeder of leermeester moet nie net die oordra deur die taal doen nie, maar hy beheers ook sy vak deur die enigste middel: taal. Geen groter of beter middel bestaan nie. Geen groter of beter metode as deur taal bestaan nie.

In die beheersingsfunksie is die mense van 'n volk in verskillende kategorieë van gesag ingedeel. Namate 'n mens sy beheersing volvoer, word hy met gesag bekleed. Hierin bestaan die ruimste differensiasie denkbaar. Al stem ons nie saam dat taal eerstens sosiale verskynsel of kommunikasiemiddel is nie, is taal wel sosiaal diensbaar en kommunikatief bruikbaar, soos in die skool. „Dit stel die mens in staat om die wêreld en sy volheid in sy geheel te beheers“. <sup>1</sup> As gevolg van die sondeval is die indeling in genoemde kategorieë en die norme daartoe ook verduister. Baie valse profete, „halfgeleerdes“ en „taalamateurs“, is besig om, soos by Babel, verwarring te skep. Al die de-

---

<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.15.

finisies van taal, taalbeskouinge en uitsprake wat vervlakking veroorsaak, is voorbeelde. Voorstanders van sulke onwetenskaplikhede word juis vanweë hulle verswakte of onbevredigde beheersing van hulle terrein „halfgeleerdes” of „taalamateurs” genoem. Hoe beter iemand op sy terrein deur sy woord die Woord vertolk, hoe groter is die lewensuniversum wat hy beheers. Die teenoorgestelde hiervan is ook waar. S.P.E. Boshoff verduidelik dat „taalbeheersing, d.w.s. die vermoë om jou duidelik en ondubbelsinnig maar ook korrek en goed uit te druk, 'n gawe is wat nie gelykop onder alle mense uitgedeel is nie. Party mense het 'n aanleg daarvoor en ander leer dit met moeite aan”.<sup>1</sup> Stutterheim is dit eens dat „de verschillen tussen de ene taalgebruiker en de andere enorm zijn”<sup>2</sup> en „de ervaring toont aan, dat voor begaafden een hoog peil van taalbeheersing ook intuïtief bereikbaar is”.<sup>3</sup> W.E.G. Louw onderskei ook: „Die taak van ons taalonderwys, soos ek dit sien, is die aankweek van die vermoë by elke persoon wat weens intelligensie en begaafdheid (ek onderstreep) vatbaar is daarvoor, om wat hy wil sê of skryf, presies en duidelik te sê en te skryf”.<sup>4</sup>

Volgens die gelykenis van die talente en ook uit ervaring is dit vir almal duidelik dat gawes nie gelykop onder alle mense uitgedeel is nie. Nogtans is alle mense deel van die skepping, en elkeen pas in in die plan van God met die wêreld. Die doel van al ons beheersing, van al ons opvoeding en onderwys moet steeds gerig wees tot die mense van God, „sodat die mens van God volkome

-----  
<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. a.w., p.17.

<sup>2</sup>Stutterheim, C.F.P. a.w., p.40.

<sup>3</sup>Ibid., p.60.

<sup>4</sup>Louw, W.E.G. Die suiwer gebruik van Afrikaans, in F.A.K.-referate, 1958, p.33.

kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus".<sup>1</sup> Hy gee die gawes, maar die voltooiing van hierdie toerusting moet deur die mens met die gesag daartoe en sy taal as middel tot beheersing op grond van die Skrif „tot lering, tot wederlegging, tot teregwyding tot onderwysing in geregtigheid“<sup>2</sup> gedoen word. As Stutterheim beweer: „De taaluiting heeft slechts één betekenis . . . nl. die welke het voor de ideale hoorder of lezer heeft“,<sup>3</sup> en dan saamstem met die menigte geleerdes wat taal slegs sien as sosiale gebruiksmiddel wat gedagtes vertolk, bewys hy die gelowige beheerser 'n ondiens. Wat Stutterheim en die meeste taalgeleerdes blykbaar vergeet of negeer, is dat die verhouding tussen taalbeheerser en God sedert die naamgewing van die diere deur Adam prinsipiël nog geensins verander het nie. Toe Adam die diere name gespreek het, was God die enigste en hoogste Hoorder. Dit is vandag nog presies so. Geen taalbeheerser kan Hom ontwyk nie. Hoewel in 'n menslike samelewing nie die enigste nie bly Hy die eerste, die hoogste Hoorder van alle taalbeheersing. Hy het Adam laat spreek „om te sien hoe hy hulle sal noem“. <sup>4</sup> Hy bekleed elke mens vandag nog met gawe en gesag en laat hom heers „om te sien“ en te hoor hoe hy die Woord vertolk, en elke mens staan met die taal van sy mond nog net so voor die aangesig van God as wat Adam met sy eerste en met al sy spreke gestaan het. Net so min as wat Adam se taalbeheersing sosiaal gerig was, is ook enige mens se taal vandag eerstens sosiaal gerig. Geen mens mag vandag en tot in ewigheid vergeet dat God die eerste Hoorder van sy taalbeheersing is nie. Indien die sosiale vandag bygereken word, al is dit al die bewoners van die aarde wat luister, dan nog is die sosiale aspek van

---

<sup>1</sup> II Tim. 3:17.

<sup>2</sup> II Tim. 3:16.

<sup>3</sup> Stutterheim, C.F.P. a.w., p.39.

<sup>4</sup> Gen. 2:19.

taaluiting „soos 'n stoffie aan die weegskaal"<sup>1</sup> en mag dit nie deur taalgeleerdes en leermeesters oorbeklemtoon of uit perspektief geruk word nie. As 'n taalgeleerde soos Diamond dan sê: „Let us leave the Bible and turn to the more sophisticated theories of the Greeks and the modern world",<sup>2</sup> bevestig hy slegs al ons besware teen die onvolkomenheid en onwetenskaplikheid van al die taalbeskouinge en -teorieë wat sedert die Grieke en tot by die moderne wêreld nog nie bevredig het nie. Hy verwerp die gesag van God as eerste Hoorder van alle menslike taalbeheersing. Hierdeur verbleek en vervlak sy beskouing saam met die van die Grieke en die moderne wêreld tot voorbeeld van die wanbegrip oor taal „wat die ongeleerde en onvaste mense verdraai, net soos die ander Skrifte, tot hulle eie verderf".<sup>3</sup> Dit bevestig ook nog eens dat die meeste taalgeleerdes terugdeins voor die „diepte van die rykdom en wysheid en kennis van God" en „hulle beheersingstaak nie op God se wyse (wil) uitvoer nie, en vir hulleself naam (wil) maak"<sup>4</sup> soos by Babel die geval was.

Die hoogste doelstelling by alle onderwys en opvoeding is om die mens te leer en te vorm en te laat ontwikkel om as voorbeskik en bestem daartoe sy lewens= taak te volvoer. In watter hoedanigheid of mate ook al „altyd en orals is die mens bewus of onbewus besig om die wêreld met sy taal te beheers".<sup>5</sup>

Dit is alleen moontlik as die mens eers self sy taal kan beheers. Soos die gees= telike en intellektuele potensiaal van die kind deur onderrig ontwikkel en ge=

-----  
<sup>1</sup>Jes. 40:15.

<sup>2</sup>Diamond, A.S. The history and origin of language, p.259.

<sup>3</sup>II Pet. 3:16.

<sup>4</sup>Venter, H. a.w., p.14.

<sup>5</sup>Ibid., p.19.



vorm word, vind die ontwikkeling van die beheersing van sy taal ook gelyktydig plaas. Taal is in die ontwikkeling en vorming van die gees en intellek die belangrikste, die onontbeerlike middel. Die rypheid en wysheid wat bereik word, vind eerstens in die beheersing van sy taal gestalte.

Die jeug is juis die tyd van geestelike onsekerheid, woelinge, gewaarwordinge, van storms en drange, van begeertes en verlangens wat geen naam het nie. Hierdie vaagheid is ook in die taalbeheersing duidelik. In ons dag is die taalvermoë van veral die jeug baie gering. Dit bestaan hoofsaaklik uit 'n aantal afgesaagde uitdrukkings en woorde, 'n aantal terme in oordrewe taal, 'n aantal modewoorde en 'n aantal emosiewoorde - 'n taal feitlik onveranderd eenders uit alle monde.

By hierdie vaagheid en onsekerheid kan die kind en jongmens nie bly nie. Die woelinge en roeringe van groot magte in sy gees roep om uiting en dwing hom voort. „Die soekende mens", 'n alombekende uitdrukking in Afrikaans het ook die kreet van die Eksistensialisme geword. Steeds word na duidelikheid gesoek. Indien duidelikheid gevind is, spreek dit uit die beheersing van sy taal. Oor al die sake van sy lewe moet die mens so ver moontlik duidelikheid kry en 'n keuse doen. Dit is vir hom eers duidelik as dit in die beheersing van sy taal gestalte vind. Venter verduidelik dat taal nie eerstens middel tot selfverwesenliking en selfvergestalting is nie.<sup>1</sup> Die verwerwing van die taalvermoë en die beheersing van taal is 'n voorvereiste vir die uitvoering van sy beheersingstaak wat aan hom opgedra is.

Beheersing van taal is die taak van elke mens wat die vermoë daartoe ontvang het. Ons is bekend met die verwesenliking daarvan byvoorbeeld in die huis:

Die woord van gesag van die vader.  
Die trooswoord van die moeder.

---

<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.12.

Verder ook: Die woord van die regter.  
Die woord van die koning.  
Die woord van die profeet.

Deur die beheersing van die taal word die beheersingstaak uitgevoer.

Die skool lê hom daarop toe om die leerling tot deeglike beheersing van taal te lei. Dan eers kan hy die vak beheers. Almal wat met onderwys te make het, weet dat 'n leerling in enige vak of oor enige saak eers duidelikheid verkry het as hy korrekte antwoorde in sy taal, in woorde kan stel.<sup>?</sup> Daarom is dit ondenkbaar dat dit nie sedert die ontstaan van Afrikaans tot vandag toe 'n vaste beginsel in die skool was nie, naamlik dat elke onderwyser ook taalonderwyser is. Dit word egter teenswoordig dikwels gehoor, en die vertroue bestaan dat daar veel van tereg sal kom.

Dit is ook by die onderrig van alle vakke dat die leerling bewus word van die „semantiese meervlakkigheid van die woord waarop die taal aangewys is”.<sup>1</sup>

Dit kan kortliks soos volg verduidelik word. Die woord simbool kan verskillende logaliteitsveranderinge ondergaan.

- (1) 'n Simbool in die Fisiologie is bv. pH.  
Dit beteken die suurgraad van 'n vloeistof.
- (2) 'n Simbool in die Chemie is bv. Hg.  
Dit beteken kwik.
- (3) 'n Simbool in die Wiskunde is bv.  $f(x)$ .  
Dit beteken die funksie van  $x$ .
- (4) 'n Simbool in die letterkunde is bv. die doringboompie in Totius se gedig: Vergewe en vergeet. Dit simboliseer die swakke wat altyd deur die sterke vertrap word.

So kan die woord simbool in nog meer vakke en rigtings byvoorbeeld die skilderkuns, Volkekunde, heraldiek en andere diensbaar wees en gebruik word.

Die leerling moet begryp dat sy beheersing van taal nie net die logos, „ge=

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.18.

waarwording" of betekenis van 'n woord gebruik nie, maar dat, soos Reichling dit noem, ook die verskillende onderskeidinge van die betekenis onder beheersing van taal diensbaar word.

Namate die mens meer en meer in 'n vak of rigting verdiep, moet die beheersing van sy taal beter en fyner wees. Die wêreld wag byvoorbeeld na baie eeue van sy bestaan nou meteens op 'n duideliker antwoord oor 'n saak wat so oud is soos die mens self, naamlik 'n bevredigende verduideliking van wanneer 'n mens dood is. Met die vordering en prestasies van die mediese wetenskap in die oorplanting van harte moet die medikus deur die beheersing van sy taal hierdie saak opklaar. Dit bevestig Venter se stelling: „Hoe hoër die vorm van beheersing, hoe delikater word die middel, i. c. die taal waarmee beheers word".<sup>1</sup>

Gedagtig aan die stelwerk van leerlinge in die skool wat skeppingswerk is, dien ook verwys te word na die digter, wat ook dikwels sy poësie op die semantiese meervlakkigheid van die woord laat steun. Ons dink byvoorbeeld hoe die woord verskriklik daagliks by die bakvissie in verband met enige nietige saak of voorval gebruik word. Ons dink verder aan die gebruik van verskriklik in verband met 'n saak of voorval wat werklik verskrikking wek. Maar as Van Wyk Louw in Die swart luiperd sê:

elke blaar was skraal van lig  
 en elke varing 'n dun brand  
 rondon my voete, en water was  
verskriklik skoon en het gekring,

besef ons dat hierdie betekenisonderskeiding van verskriklik net in die beheersing van taal by 'n groot meester kan voorkom.

Die ontwikkeling en vorming van al die geestelike en intellektuele vermoëns

---

<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.18.

van die kind is in alle onderrig en opvoeding van die grootste belang. Die vlak wat die leerling uiteindelik bereik, spreek uit sy beheersing van sy taal. Die onderstaande twee voorbeelde illustreer kortliks wat hiermee bedoel word. Die voorbeelde is uit die monsternatuur van die ondersoek geneem en dien hier geen kritiese beskouing aangaande matrikulante se stelwerk nie. Dit is slegs voorbeelde ter motivering van die bewering aangaande beheersing van taal.

#### 1. Die hoofstraat van Verlorelei

Dit ontstaan sommer uit die niet, reg voor Dominee se huis, en eindig in die verkrompe houtheek van die 'Vlei' se gesamentlike skaapkraal; diè hoofstraat, van presies .7 myl lank: verlore soos die naam aandui.

'n Verlatenheid open in die pastorie en kronkel lui-bulterig tot by die skapies. Dominee is die vader, aan die kop van die tafel om die doen en late van almal gade te slaan; die herder oor sy skape.

Naas hom woon oom Kootjie. As mees gesogte ouderling en eerste burger van die dorp beslaan hy 'n ereplekkie in die hoofstraat met 'n ontsaglike tuin waar die kakiebosse weelderig groei.

Die speelplek kan onderskei word van die res van die straat; daar dit nie 'n asempie stoffie bevat, wat nie alreeds stewig vasgestamper is deur kindervoete nie. Dit is soos 'n wollige kombers van die burgemeester af, uitgewerp oor klein bergies tot net voor die blare-skone kindertuin, ens. ens.

Opmerking Elke nasiener van stelwerk sal dadelik hierdie voorbeeld identifiseer as bewys van die voorgaande bewering dat die taalvermoë van die jeug gering is. Die beperktheid van taalvermoë en die beperktheid van die beheersing van taal is in hierdie voorbeeld baie duidelik.

Deur verbeelding of waarnemingsvermoë of assosiasie het hierdie kandidaat iets treffends mee te deel wat goed kon slaag as hy oor die taalmiddele beskik het. Sy mededeling word egter geskaad deur die woord verkrompe. Dit is nie duidelik wat hy van die houtheek wil sê nie: verkrimpte, verskrompel? 'n Verlatenheid open in die pastorie bedoel waarskynlik begin by of voor of naby die pastorie. Dit kan tog nie in die pastorie wees waar Dominee die vader almal gade slaan nie, en hoe kan verlatenheid lui-bulterig kronkel tot by die

skapies? Die gebrek aan samehang tussen die eerste en tweede sin van die tweede paragraaf val ook op. Die mees gesogte ouderling, die verwarring en vaagheid van die laaste paragraaf bevestig dat die kandidaat se taal te kort skiet om die situasie te beheers. Indien hy oor die vermoë en middele beskik het, en dit doelmatig kan gebruik, sou hy ook die waargenome situasie deur sy taal kon beheers, byvoorbeeld deur die komma tussen tuin en waar te plaas en veel aan duidelikheid van segging te win. Volgens Stutterheim se indeling ressorteer hierdie onduidelikheid onder:

- b. Iemand kent een bepaalde woordvorm, maar verbindt daarmee <sup>1</sup> altijd de verkeerde betekenis, dus gebruikt het altijd verkeerd.

## 2. Die plek waar ek die graagste gaan vakansie hou

Die plek is die plaas, en die slotparagraaf lui:

Wat vir my die heel aangenaamste is, is om in die aand op die damwal te lê en na die weerkaatsing van die sterre in die water te kyk, na die gekwaak van die paddas te luister en te hoor hoe hulle nou en dan in die water plons. Dan sing my hart: 'Dis darem lekker, dis darem lekker, dis darem lekker om op 'n plaas te bly ...'

Opmerking Dit is duidelik dat hier iemand aan die woord is wat oor taalvermoë beskik. Hier vind ons nie leë, onbegrepe, verkeerd gebruikte woorde nie. Hier is nie net iemand met individualiteit, persoonlikheid en aanvoeling nie, maar getrou aan die ekstatiëse belewenis van die jongeling, beskik hy ook oor die taalbeheersing om te stel wat hy ervaar. Hy kan sy taal gebruik om die bepaalde situasie op 'n bepaalde wyse te beheers. Hier het onderrig en opvoeding wel geslaag. Hierdie kandidaat kan sy beheersingstaak in die toekoms verrig.

-----

<sup>1</sup>Stutterheim, C.F.P. a.w., p.50.

c. Die woord

Taalwetenskap en taalonderrig wat tot dusver vanuit buite-Skriftuurlike standpunte en grondbeginsels oorheers is, het deur die eeue nooit volkome bevredig nie. Dit is nie die geval omdat hulle eerstens buite-Skriftuurlik is nie. Buite-Skriftuurlike beskouinge kan wel wetenskaplik oortuig, maar baie buite-Skriftuurlike geleerdes het in die taalwetenskaplike studie steeds onbevredig gebly. Dit bevestig dat die ganse buite-Skriftuurlike taalwetenskap nog nooit wetenskaplik kon oortuig nie. Die feit dat die Bybel tot diep in die sestiende eeu, en in 'n groot mate vandag nog, vir die massa 'n geslote boek gebly het, het 'n groot aandeel aan die buite-Skriftuurlike beskouinge. Tradisies, wetenskaplike grondslae, kennis en wyskede oor byna sestien eeue uit die ou, groot wêreld, kon nie deur Bybelse beskouinge verdring word nie. Dit is vandag nog die geval. Die grootste wêreld van wetenskaplike kennis, van skole en universiteite wat dit onderrig, behoort nie aan hulle wat dit in die lig van die Woord van God doen nie. Hoewel „die Hervorming met sy sterk nadruk op die uitsluitlike en absolute gesag van die Heilige Skrif die Bybel in die nederigste woning ingedra het”,<sup>1</sup> het dit die paleise van die wetenskappe en hulle beoefenaars kwalik bereik.

Ten opsigte van die taalwetenskap het Woltjer in 1908 daarop gewys dat daar byvoorbeeld een fout reeds by die oorsprong ontstaan het wat vandag nog bly nawerk. Hy verwys dan na die grammatika wat by die Grieke ontstaan het in die tyd toe die geskrewe woord van vroeëre eeue wat van geslag tot geslag oorgelewer is, nie meer verstaan is nie. In hulle nadenke en ondersoeke was die Grieke ook gerig op verouderde en verstarde tale wat verklaar moes word. Die ongeluk hiervan was dat die Grieke al eerstens en uitsluitlik ou geskrewe tale bestudeer het en daarna die lewende spreektaal. „Dit karakter, dat zij in

---

<sup>1</sup>Louw, W.E.G. Vaandels en voetangels, p.25.

de eerste en eigenlijke plaats het geschreven, zichtbare woord tot voorwerp had en eerst in verband daarmede het gesproken en gehoorde woord, heeft de taalwetenskap tot haar schade meer dan tweeduizend jaar bewaard".<sup>1</sup> Dit is maar eers in die laaste twee eeue dat geleerdes deur die vergelykende taalstudie tot 'n dieper insig in die logiese funksies van die taal gekom het.

Grammatika, die afdeling van taalstudie wat die woord en sin bestudeer, is deur vele taalgeleerdes ondersoek, en leemtes is aangedui. S.P.E. Boshoff toon aan dat voorstanders van grammatikaonderrig „wel 'n hele aantal positiewe wenke vir verbetering van die vak aan die hand gedoen (het), maar hulle het meestal in gebreke gebly om met behulp van grammatikas en taalboeke vir skoolgebruik presies en in besonderhede aan te toon hoe dit gedoen moet word".<sup>2</sup> Hy wys verder ook op die baie leemtes in die onderrig van Afrikaanse grammatika.

In sy inougurele rede as professor in taalwetenskap aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys het F.J. Labuschagne in 1938 aangetoon hoe onwetenskaplik en futiel die tradisionele grammatika in Suid-Afrika nagevolg word. Teen die agtergrond van duidelike historiese gegewens bewys hy dat taalgebruik en taalonderwys deur die literêr-estetiese ideaal beheers was, dat die beskouing van Aristoteles „vandag nog taalwetenskap en taalonderwys grotendeels beheers".<sup>3</sup> Die historiese lyn loop duidelik deur die eeue tot vandag toe, en baie taalgeleerdes het sterk afkeer uitgespreek en om vernuwung geroep, maar niemand kon iets daadwerklik in die praktyk lewer nie. Hierdie omvattende wetenskaplike betoog is vandag nog van aktuele waarde en belang, omdat die toestand steeds voortduur.

-----  
<sup>1</sup>Woltjer, J. Verzamelde redevoeringen en verhandelinge, p.98.

<sup>2</sup>Boshoff, S.P.E. a.w., p.16.

<sup>3</sup>Labuschagne, F.J. Grammatika, taalwetenskap en taalonderwys, p.5.

In ons onderrig is ons gewoonlik besig om die probleem van die ontstaan van Afrikaans deeglik te bespreek en te beklemtoon. Die leerling word dan met die vaaghede en verskillende teorieë gekonfronteer, en dan laat ons dit daar. Die een geslag na die ander is nou besig om die feit van die onsekerheid oor die ontstaan van Afrikaans oor te dra. Dit op sigself is nie verkeerd nie, mits daar verder gegaan word en al die sekerhede en rykdomme uit die bestaan van Afrikaans ook onderrig word. Die klem moet nie net op die skryftaal val nie. Dit is gewoonlik maar 'n klein deeltjie van die taal van die tydvak wat dit verteenwoordig. Die spreektaal, wat baie ouer as die skryftaal is en deur baie meer mense gebruik word, verdien net soveel aandag en studie en is vir die leerling en student van meer praktiese nut.

By taalstudie van hierdie aard moet ons nie net tot helderheid kom oor die ontstaan en wese en dan die definisie van taal nie maar ook van die woord. As dit deur die eeue van menslike spraak so moeilik was om taal, die bekendste mens-enige vermoë of verskynsel, te omskryf dat taalgeleerdes tot op hede nog nie eenstemmigheid bereik het nie, geld dieselfde van die woord. Woorde is so deel van ons bestaan dat dit byna naïewer is om te vra wat 'n woord is as wat dit is om te vra wat taal is. Elke normale mens, van die onontwikkelde ste Boesman tot die ontwikkelde Fransman, onderskei woorde en spreek in „vormen van een rijk symbolstelsel”<sup>1</sup> wat met mekaar volkome vergelykbaar is, en weet uit „daelike ervaring dat woorde bestaan en wat 'n woord is”.<sup>2</sup> Nogtans bestaan daar ten opsigte van wetenskaplike omskrywing en definisie van die woord nog minder eenstemmigheid by linguïste, en dit is moeiliker om die woord te definieer as wat dit is om taal te definieer. F.J.

-----

<sup>1</sup>Sapir, E. Language. An introduction to the study of speech. Nederlandse vertaling: Sötemann, A.L. Wat is taal? p.23.

<sup>2</sup>Labuschagne, F.J. Enkele aspekte van die funksionele woordbeskouing, in Taalfasette II, p.95.



Labuschagne wys daarop dat die president van die VIe Internasionale Linguistiekongres, 1949 te Parys, Vendryes, in sy opsomming van die resultate van die kongres in sy sluitingsrede die „krisis van die moderne Linguistiek” blootgelê het deur sy betekenisvolle verklaring dat „die Linguistiek selfs nog nie eenstemmig is oor wát 'n woord, die woord as fundamentele element van die objek van hulle wetenskap is nie”.<sup>1</sup> Dit beteken „dat die Linguistiek hom besig hou met 'n studie van 'n objek en sy materiaal, so veelsydig as geen ander nie, sonder om te weet wát dit eintlik is, wat dit pretendeer om wetenskaplik te bestudeer en te verklaar. Daar is geen ander wetenskap waarvan dit in die sin en in die mate gesê kan word nie”.<sup>2</sup> (Ek onderstreep.)

Dit is dus te verstaan dat, net soos in geval van taal, baie oppervlakkige definisies en onaanvaarbare omskrywinge deur die eeue tog aanvaar en gevolg is. Dit is vandag duidelik dat dit meegebring het dat onwetenskaplikheid, „alledaagse, naïewe, voorwetenskaplike kennis of vrugtelose spekulاسie omhul met 'n kleed van wetenskaplike vertoon en skyn”,<sup>3</sup> die aktuele probleem vir die linguis en taalonderwyser nog groter maak. Ook hier, soos in geval van taal, bly omskrywings slegs by die gebruikaspek en die klankverskynsel. Soms word die woord ook, soos taal, beskou as „de gietvorm van de gedachte”,<sup>4</sup> maar tot 'n duidelike, vir almal aanvaarbare definisie kom hulle nie.

Die ensiklopedie Winkler Prins sê: „Woord noemt men een taalteken dat men op grond van zijn klankvorm en betekenis uit een taaluiting kan afzonderen”. So 'n verduideliking bring geen lig nie, omdat dit nie sê wat betekenis is nie en omdat enige oningeligte mens kan onderskei dat 'n woord klankvorm en be=

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Sapir, E. a.w., p.23.

tekenis het. Van betekenis sê die ensiklopedie: „De betekenis van een gegeven woord is datgene, waarover in een gegeven taalgemeenschap, door middel van het woord in kwestie, verstandhouding tussen spreker en hoorder (schrijver en lezer) mogelijk is". Hier word „betekenis" nou weer met „woord" verduidelik, terwyl „woord" self nog nie omskryf is nie. Die verduideliking baat nie veel nie. Die definieer van woord word verder met 'n hoorder of 'n leser in verband gebring. Dit kom weer neer op sosiale kontak en kommunikasie, wat dan op die gebruikswaarde van die woord uitloop, wat, soos meermale voorheen aangetoon, wetenskaplik nie bevredig nie. Hierna gaan die ensiklopedie voort om te verduidelik aangaande die woordsoorte en veral die skerp kritiek van A.W. de Groot teen die tradisionele benadering wat uit wetenskaplike oogpunt nooit bevredig het nie. Dan sluit die ensiklopedie veelseggend af met: „Een bevredigende oplossing van het probleem der woordsoorten is hiermee echter nog niet bereikt". Vir die taalleermeester, die student en die leerling wat wil weet en verstaan, bied die ensiklopedie weinig.

Aangaande al die beskouinge is ons dit eens met Labuschagne dat geen enkele van die talle verklarings linguisties aanvaarbaar is nie.

Reichling sê tereg dat alle taalondersoek van die taalgebruik moet uitgaan.<sup>1</sup>

*Confidence in performance*

Die woord kan alleen bestudeer word soos hy in taalgebruik verskyn en bestaan. Hy moet in die lewende gebruik, uit die lewende taal, waargeneem word en verklaar word. Reichling werp meer lig op die saak as hy verduidelik dat 'n woord is 'n „ervarings-gegeven dat vrij is van elke grammatiese abstraksie. De taalmaker is wezensgebonden aan zijn ‚Umwelt‘; hij is in woord-making en woord-gebruik noodzakelik afhanklik van het bestaande gebruik in de gemeenschap die hem voortbrengt",<sup>2</sup> en as lid van die gemeenskap dra hy

-----  
<sup>1</sup>Reichling, A. Het woord, p.103.

<sup>2</sup>Ibid., p.90.

self ook weer tot die ontwikkeling van die gebruik by. Die hele taalonderrig berus ook grootliks op die woord in sy sinsverband, en die dieper siening van die geïsoleerde woord in sy funksie word verontagsaam. Die meeste linguïste is dit blykbaar met mekaar eens dat die sin die eenheid van taalgebruik is. Reichling daarenteen stel dit duidelik dat die woord nie alleen sintagmaties gebruik word nie. Taalgebruik brei sigself uit op die wyse van die bouwerk aan 'n gebou: die groter geheel moet bestaan uit dele wat tevore reeds bestaan het.<sup>1</sup> (Ek onderstreep.)

Reichling handhaaf dat die sin vir sy bestaan van woorde afhanklik is. Woorde is nie vir hulle bestaan van die sin afhanklik nie. By die onderrig moet die twee kante van die saak nie so ver moontlik uitmekaar gedryf word nie maar op logies deurdagte gronde versoen word. Sonder om die bestaan van die woord te gering te ag kan ons by alle benadering en onderrig onthou wat Van Wyk Louw sê: „om een woord volkome reg en mooi te gebruik, moet 'n mens nie alleen daardie een woord ken nie, maar ook baie om hom heen”.<sup>2</sup> Woorde staan in noue verband met mekaar.

By verdere verdieping en verduideliking praat Reichling en ander linguïste, nie net in Nederland nie maar ook in Engeland, Duitsland en Frankryk, van die „gedagte-inhoud” van 'n woord. Die ervaringsmoment, die belewenis by die aanhoor van 'n woord is dat mens in die woord iets dink, „zijn karakter als denk-vorm echter is geen functie van het woord, de denkvorm is het woord zelf”.<sup>3</sup> Hierdie „denkmoment” het verder as kenmerk dat dit voor dit in 'n ken-geheel, in 'n teken, kan optree, reeds moment moet gewees het van 'n ander ervaring, dit wil sê reeds op een of ander wyse gedink moet gewees het dat dit in die algemene dinkvorme van die taal inpas.

-----  
<sup>1</sup>Vgl. Reichling, A. Het woord, p.108.

<sup>2</sup>Louw, N.P. Van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.61.

<sup>3</sup>Reichling, A. a.w., p.139.

As H. Venter sê: „Hy (taalgebruiker) omhul en omklee sy logos of gewaarwording met die woord”,<sup>1</sup> stem dit ooreen met wat Woltjer in 1908 reeds van Adam se naamgewing van die diere gesê het: „In den logos van den mensch spiegelde in creatuurlijke mate zich zuiver af de Logos, het Woord, dat in den beginne was bij God, door het welk alle dingen gemaakt zijn. De logos alleen kent den Logos”.<sup>2</sup> Hier is baie meer te verstaan as bloot gedagteinhoud. Adam het die diere waargeneem en oombliklik elkeen na sy eie aard gekeken, en die selfbewuste mensiesiel het ook dadelik aan die verkreeë kennis uitdrukking gegee, die logos in 'n woord vergestalt. Woltjer wys daarop dat „de Schepper zich hier als het ware (verlustigt) in zijn werk”<sup>3</sup>: „en my verlustiging was met die mensekinders”.<sup>4</sup> In plaas daarvan dat hierdie verlustiging tussen logos en Logos deur die eeue in die menslike woord en die on- wording  
met die  
woord derrig van die woord voortgeduur het, is dit deur die sonde verduister. Vrywillig het die mens 'n ander rigting ingeslaan, soos Diamond dit radikaal stel: „Let us leave the Bible and turn to the more sophisticated theories of the Greeks and the modern world”.<sup>5</sup> Dit is inderdaad gedoen. Die Griekse wysheid en slagspreuk deur Aristoteles dat die mens 'n kuddedier, 'n sosiale diër is, het ook alle taalstudie in die kudderigting gedwing. Die woord is grootliks as sosiale verskynsel bestudeer, die woord soos hy in die gemeenskap tussen spreker en hoorder bestaan. Hulle het dit egter nagelaat om hulle ondersoek terug te voer tot die individu en sy bewussyn waaruit die woord opbloeit. Behalwe hierdie oppervlakkige benadering is dit verder in die praktyk volgens verouderde metodes ook onderrig. As Diamond praat van „Greeks and

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. a.w., p.10.

<sup>2</sup>Woltjer, J. Verzamelde redevoeringen en verhandelinge, p.24.

<sup>3</sup>Ibid., p.25.

<sup>4</sup>Spr. 8:31.

<sup>5</sup>Diamond, A.S. a.w., p.259.

the modern world", bly hy grootliks in gebreke om die moderne behoeftes te peil en daar rigting aan te gee. Dit blyk trouens die paradoksale verskynsel te wees dat haas in elke dekade van die twintigste eeu van „moderne wêreld” en vereistes gepraat word, sonder om in die taalstudie vorm daaraan te gee. Modern blyk die afgelope dekades slegs te wees opstand teen en verwerping van die klassistiese gees en tradisie waarvolgens die taalfeite formalisties en onprakties behandel word in ooreenstemming met die uitgediende logisistiese beskouing sonder om iets anders aan te bied wat die taalstudie en taalonderrig oor die aarde kan verower.

As hier voorheen met waardering na die funksionele taalbeskouing as die bruikbaarste en vrugbaarste vir alle taalstudie en taalonderrig verwys is, soos dit in die lig van Gods Woord sy beslag in Potchefstroom gekry het, soek mens in al die taalstudies na moontlike ooreenstemming. Sommige buitelandse en ook binnelandse taalgeleerdes mag die funksie van die woord noem, en hoewel hulle die funksionele waarde en benadering nie verwerp nie, dring nie een tot 'n helder gemotiveerde beskouing deur nie. A. Martinet noem homself een van die weinige „plain linguists” en is 'n voorstander van die funksionele beskouing. 'n Groot deel van sy betoog en onderneming is om 'n radikaal botsende standpunt teenoor die strukturalisme in te neem.<sup>1</sup>

Reichling kom na ons mening naaste aan die funksionele beskouing: „Taal-gebruik berust op die constantheid van de in het woord vastgelegde onaanschouwelijkheid”.<sup>2</sup> Hy verduidelik verder dat die woord onverklaarbaar is sonder die „Einheitsbildung” wat ons denke noem, en „het ervarings-moment dat in die vormen waarneembaar wordt, noemen we woord”.<sup>3</sup> „In deze eenheid- en

-----  
<sup>1</sup> Martinet, A. a.w., p.3-4.

<sup>2</sup> Reichling, A. a.w., p.99.

<sup>3</sup> Ibid., p.108.

toepasselijkheid-gevende act, die dus een denk-act is, konstitueren we een bepaalde ken-eenheid, het taalteken, het woord".<sup>1</sup> Dan onderskei Reichling baie skerp en duidelik die gebruikskarakter van die woord van sy funksionaliteit, dit wil sê van sy invloed op die „andere ervaringsmomente waarmee het een groter ervaringsgeheel uitmaakt”.<sup>2</sup>

Hoewel hierdie siening van die funksionele anders is as die van Martinet, bly dit nog by die ervarings van die mens sonder om af te skiet in die dieptes van die menslike gees en te verduidelik watter bydrae die gees van byvoorbeeld 'n kind tot woordmaking lewer, en hoe dit bevredigend en verstaanbaar onder-  
 rig moet word. In 1954 maak Stutterheim J.G.M. Moorman se woord nog erg van toepassing: „De leerlinge vinden grammatica, spraakleer, altijd iets verschrikkelijks”, en voeg dan logies by: „Waar tegenzin is, is geen belang-  
 stelling; en waar geen belangstelling is, kan het onderwijs niet vruchtdragend zijn”.<sup>3</sup> Die vraag kom verder tot elke taalleermeester, naamlik of die toestand in die Westerse tale vandag veel verbeter het? In Suid-Afrika weet elke taal=  
 onderwyser dat hier weinig bevestiging te vinde is daarvan dat leerlinge en *word dit*  
 studente nie met „tegenzin” nie maar met toewyding die moedertaal leer en *met belang*  
 bestudeer. Of die onderwys van Afrikaans dan wel „vruchtdragend” is, is 'n *tegenwoordig*  
 saak waaroor soms ook twyfel bestaan.

Reichling omskryf die woord as 'n isoleerbare, betekenisdraende volstrek bepaalde taalbousel waarmee ons in die gebruik die sake noem.<sup>4</sup> Die defini-  
 sie bevredig ook nie, omdat al Reichling se verduidelikings nie tot die ont-

-----  
<sup>1</sup>Ibid., p.146.

<sup>2</sup>Ibid.

<sup>3</sup>Stutterheim, C.F.P. a.w., p.57.

<sup>4</sup>Reichling, A. De taal: haar wetten en haar wezen, in ENSIE II, p.39.

staan van die woord in die mens se gees deurdring nie. As die doel van die woord is om die sake, dit wil sê alles waaroor ons in woorde met mekaar kan praat, te benoem, dan bestaan die woord om die sake, om die uiterlike, die omwêreld. Dit kom wel in die gebruik van die woord voór, maar ons verwag dat die mens-enige, die volle aktiwiteite van die menslike gees in die definieer of omskrywing van die woord vervat moet word. Om die woord in sy funksie van kommunikasiemiddel te sien is alleen nie genoeg nie, want dit is nie al funksie wat die woord verrig nie. Sikkel het dit voor 1923 al duidelik gestel en vir enige taalwetenskaplike die weg aangetoon om tot dieper deurgronding van die menslike woord te kom: „Het woord, het spreken is een geestelijke werking, een werking waarin en waardoor een geestelijk wezen zich uitdrukt, gemeenschap oefent, zich openbaart. . . . Maar het eigenlijke van het woord, van het spreken, is niet de klank en niet de klankvorming. Het woord zelf is een geestelijk werk; en daarin wordt Hij door zijn geestelijk scheepsel verstaan. Maar God wekt daarmee ook het woord in den menselijken geest. Hij roept in die ontmoeting de geestelijke werking van den wel toegerusten geschapen menselijken geest op. De mensch verstaat daardoor niet alleen de gedachten maar ook de woorden Gods; en zijn geest opent zich niet alleen in gedachten, maar ook in woorden. De menselijke taal wordt geboren”.<sup>1</sup> 'n Duideliker grondslag of vertrekpunt vir enige taalstudie oor die menslike gesproke of geskrewe woord is kwalik denkbaar. 'n Beter grondslag waarop taalonderrig in die skool kan geskied, is moeilik te vinde. Sikkel verduidelik dat die menslike gees nie net God se spreke gehoor en verstaan het nie maar dat in die aanhoor en verstaan die menslike gees hom werkend ontsluit: die mens hoor, hy dink en dan spreek hy.

In ooreenstemming met Bybelse gegewens en in aansluiting by die Skrifgetroue siening van Sikkel, kom die enigste aanvaarbare wetenskaplike omskrywing

---

<sup>1</sup>Sikkel, J.C. a.w., p.161.

van die woord van F.J. Labuschagne. Hy sien die woord nie eerstens as teken of simbool of gebruiksmiddel of kommunikasie-middel of as ontstaande as noodmiddel of uit diergeluide of uit die gemeenskap nie. Die woord is vir hom die primêre taaleenheid en eie skepping van die mens as enigste taalwe- se. Onder sy leiding begryp en aanvaar ons dat die vorming van die logos, die vergeestenis, in die centrecephalon plaasvind deur die vermoëns van die gees: emosie, ratio, volisie. Hierdie aktiwiteit ontstaan wanneer die bewussyn, deur die werking van die sintuie wat die stof uit die omwêreld versamel, in werking tree. In die vermoë om deur die Godgegewe sintuie die omwêreld waar te neem en daaroor te kan dink, sien Sikkell die werking van God: „Hij roept in die ontmoeting de geestelijke werking van den wel toegerusten gescha- pen menschen geest op”.<sup>1</sup> (Ek onderstreep.) Van Wyk Louw sê van die digter se geestelike aktiwiteit: „Die inhoud van sy werk, die lewe, prik hom gedurig wakker met pyn, verlange of vreugde. Wát hy wil sê, die dinge wat hy ervaar, glo, na verlang, lyk vir hom veel belangriker as hoé hy dit sê”.<sup>2</sup> Hiermee skets hy ook die geestelike werking in veel mindere mate by die ge- wone mens wat 'n woord spreek of skryf. Hierdie proses waardeur God die menslike gees oproep, noem Van Wyk Louw, „lewe”, „inhoud” of „visie”, „om ons maar aan sulke vae woorde te hou”.<sup>2</sup> Maar dit is inderdaad die hoër, geestelike lewe: die menslike gees wat deur die Gees in werking gestel word. Hierdie logosvorming is waarskynlik wat Sapir, Reichling en Stutterheim met „gedagte”, „denkmoment van die woord”, „betekenis”; wat Gardiner, Diamond en andere met „thought” bedoel. Wat Woltjer „gewaarwording”, Reichling „ervaringsmoment”, Kempen<sup>3</sup> „bewussynsinhoud” noem, is wat Labuschagne en Sikkell „logos” noem, naamlik dit wat in die gees as die menslike, lewende,

-----  
<sup>1</sup>Louw, N.P. Van Wyk. Die digter as intellektueel in Beskouings oor poësie, p.75.

<sup>2</sup>Ibid., p.76

<sup>3</sup>Kempen, W. Woordvorming en funksiewisseling in Afrikaans, p.14.



gees in „prikkel" en „pyn" opgeroep is, gevorm word, lank voor dit nog in die klankgestalte van 'n woord verskyn. Uit menslike ervaring weet ons dat baie sulke vorme nooit in klankgestalte verskyn nie.

Hierdie in die gees gevormde moet kragtens die opdrag van God en die beheersingstaak en beheersingsfunksie van die mens drabaar, beskikbaar, be=waarbaar wees vir alle menslike doeleindes en funksies waarvoor dit gevorm is. Labuschagne verduidelik dat die bruikbaarstelling en beskikbaarstelling van die logos geskied in die materiaal wat vir die gees onmiddellik bereik=baar is en wat binne die mens se ervaringswêreld lê. „Die materiaal, die enigsmoontlike, is die menslike, selfgemaakte taalklank".<sup>1</sup> Dan vind die wer=king plaas waar die logos uit die gees gelig word - „de taal bloeide in den mensch op en uit"<sup>2</sup> - en drabare, bewaarbare bruikbare gestalte in die mens=e taalklank kry. Die proses van fonemisering, van „ingieting" van die logos in die klankgestalte vind dan plaas, en die woord wat ontstaan het, word na artikulering gehoor.

Die ontwikkeling van die kindertaal, waar dit woord vir woord vorder in die taal- en spraakstelsel van die gemeenskap waarin die kind opgroei, is die duidelikste bewys en bevestiging hiervan. Dit moet voorts ook die belangrik=ste grondslag van alle taalonderrig wees. Indien die onderrig om watter re=de(s) ook al nie slaag nie, is volgens Stutterheim die volgende moontlik:

- a. Iemand kent een woord niet, ook niet de vorm daarvan.
- b. Iemand kent een bepaalde woordvorm, maar verbindt daarmee altijd de verkeerde betekenis, dus gebruikt het altijd verkeerd.
- c. Iemand kent een woord onvolledig, kent niet alle gebruikswijzen.
- d. Iemand kent een woord volledig en beschikt er toch niet in elk verband over.
- e. Iemand kent een woord volledig, maar de speciale of persoon=

-----  
<sup>1</sup>Labuschagne, F.J. Taalfasette, II, p.104.

<sup>2</sup>Sikkel, J.C. a.w., p.161.

lijke wijze, waarop een ander dat gebruikt, ontgaat hem.<sup>1</sup>

Indien ons na die woordkeuse van leerlinge luister en oppervlakkig vasstel in watter mate hierdie opsomming van Stutterheim dan op die onderrig van Afrikaans van toepassing is, kom ons tot ontmoedigende gevolgtrekkings.

Labuschagne wys tereg daarop dat die skepping van die logos uit sintuiglike ervaringsmateriaal asook die selfvervaardiging van die klankmateriaal en die wetmatige selekteer en rangskikking daarvan, byna 'n mistieke proses is. Indien ons dit aangaande die misterie met Labuschagne eens is, of as dit vir ons selfs totaal onbegryplik voorkom, moet ons aanvaar dat dit „wel só geskied, net op grond daarvan dat die psigosomatiese mens 'n daartoe voorbeskikte, daartoe volkomelik toegeruste taalwese is. Hy moèt dit doen, en hy doen dit só”.<sup>2</sup>

Die mens is die enigste wese wat deur die Skepper toegerus is met die gees en sy vermoëns. Hierdie geestelike werking, logosvorming, staan ook in diens van verhewe dinge. Dis die oorsprong van die hoër geestelike lewe en dis die hoër geestelike lewe self. God het saam met die vermoëns ook die opdrag gegee, die mens met gesag bekleed, verantwoordelikheid aan hom toevertrou en eis ook die allerhoogste rekenskap: „Uit jou woorde sal jy geregverdig word, en uit jou woorde sal jy veroordeel word”.<sup>3</sup>

Van al die benaderinge en omskrywinge aangaande die oorsprong en wese van die woord, stel ons ons in hierdie ondersoek op die standpunt van die funksionele taalleer. Labuschagne se siening word aanvaar en gevolg. Die woord word gesien in sy funksie soos hy by die gebruiker bestaan. Die mens word as enig=

-----  
<sup>1</sup>Stutterheim, C.F.P. a.w., p.50

<sup>2</sup>Labuschagne, F.J. Taalfasette II, p.104.

<sup>3</sup>Matt. 12:37.

ste taalmaker en taalwese erken. „Alles wat die mens belewend aanraak, word woord." As van belewenis en beheersing in die mens se wêreld gespreek word, bedoel dit direk die dinge wat sy gees raak. Hierdie siening erken die mistieke of wonderbare werking van hoe die dinge wat die mens beleef, woord word, in die woord vergestaltung kry. Van die dinge wat die mens beleef, het hy 'n gewaarwording wat nog nie taal is nie, maar dit is in die woord vergestaltbaar.

Vir die taalonderwyser is dit van groot belang om te weet hoe dit wat leerlinge te sê het, woord moet word. Daarom wil die ondersoek vasstel watter funksie die woord in hierdie stelwerk verrig. Dit sal openbaar wat leerlinge aan die einde van hulle skoolloopbaan te sê het en of hulle dit as 'n roeping aanvaar het om dit presies en korrek te sê. Dit sal aantoon in watter mate leerlinge geestelike vorming en verfyning bereik het. Wat hulle te sê het en hoe hulle dit sê, sal uit hulle woordkeuse en woordgebruik duidelik word.

## HOOFSTUK III

1. Taalgebruika. Taal en denke (Taal as denkmiddel)

Die gelowige taalgebruiker behoort te weet dat die vermoë om taal te maak en te gebruik ook deel is van sy totale gawes as synde na die beeld van God geskape. Hy weet ook dat die woorde deur God beoordeel sal word en dat taal met die hoogste verantwoordelikheid gebruik moet word. Die logos van elke woord wat deur die werking van die gees gevorm word, bly in elke gesproke en gebruikte woord voortbestaan. Die mens is nie net daartoe toegerus en geroepe om taal te maak nie, maar dis 'n seën van God, en dit is 'n opdrag aan mense van God om die woorde van God oor die dinge van God te spreek: „As hulle swyg, sal die klippe uitroep”.<sup>1</sup> Hierdie spreek moet teenoor die naaste volgens die gebod van die liefde geskied. Die taalgebruiker en die taalonderwyser begryp dat die stryd tussen goed en kwaad ook ten opsigte van taalgebruik gestry moet word. Soos alle deugde wat die mens alleen deur die uiterste inspanning en toewyding kan behaal, moet hy ook die beste woorde vind. Dit is onwaar dat taal en sy hoë deugde in ons sondige bedeling vanself kom. Taal moet geleer word, dit kom nie vanself nie. Dit was met die dinge wat die mens bereik, ook nooit anders nie. Selfs Salomo erken: „Die Prediker het gesoek om welgevallige woorde te vind en wat in opregtheid geskrywe is - woorde van waarheid”.<sup>2</sup>

Dit is met die kind ook so. Die leerproses gaan deur sy hele lewe gepaard

-----  
<sup>1</sup>Luk. 19:40.

<sup>2</sup>Pred. 12:10.

met die aanleer van taal, die soek en vind van die regte woord. Elke onderwyser weet hoe dikwels kinders sê: „Meneer ek weet, maar ek weet nie hoe om te sê nie“. Dit is gewoonlik ook die waarheid, en dit moet ons dan ook nie bevrees nie, want ons lees dat Jeremia ook uitgeroep het: „Ag, Here, Here, voorwaar ek kan nie praat nie, want ek is jonk“. <sup>1</sup> Dit is vir volwassenes ook daaglik die probleem om die regte woord te vind. Daarom moet volwassenes, onderwysers en kinders, net soos ons wysheid van God mag afsmeek, <sup>2</sup> ook die regte woorde van wysheid van Hom smeek. Sy belofte aan Moses: „En ek sal met jou mond wees en jou leer wat jy moet sê“, <sup>3</sup> is ook vir alle gelowiges bedoel.

God, wat oor die woorde van ons mond sal oordeel, beloof en gee in sy ewige geregtigheid die taalvermoë en gawes om woorde van waarheid en wysheid te spreek wat Hom welbehaaglik is. Dit plaas die verantwoordelikheid op die mens om tot kennis te kom, om as redelike wese deur die uiterste gebruikmaking van sy denke steeds rekenskapgewend en verantwoordend sy woorde te kies en te spreek of te skryf. As Paulus sê: „Ek sal met die gees bid, maar ek sal ook met die verstand bid“, <sup>4</sup> besef ons dat woordkeuse en taalgebruik in die hoogste momente van die siel deur die werking van die verstand en al sy vermoëns gerig moet word. Om so te verdiep, te beplan en te keur vereis toegewyde en intense dinkwerk. Om leerlinge te leer dink is ook by die onderrig van die taal van baie groot belang. Hulle moet dit met moeite en inspanning verwerf, want hulle ontvang dit nie klaar gemaak nie. Langenhoven het dit lank gelede reeds begryp: „Eers dink en dan praat, eers begrip en

---

<sup>1</sup> Jer. 1:6.

<sup>2</sup> Jak. 2:5.

<sup>3</sup> Ex. 4:12.

<sup>4</sup> I Kor. 14:15.

daarna die woord, eers die gedagte en daarna die sin - dit is die normale prosedure by die grootmens, maar by die kind kry ons die omgekeerde".<sup>1</sup>

„Ons moet die leerling eers leer om iets te sê te hê voordat ons hom kan leer hoe om dit te sê".<sup>2</sup> Dit moet ook die kerngedagte wees by die onderrig van al die vakke, want „die taalkunde het reeds lankal bevind dat die denkvermoë regstreeks verband hou met die taalvermoë wat daarop neerkom dat denke ongesproke taal is".<sup>3</sup> S.P.E. Boshoff wys daarop dat ten spyte van die groot bydrae wat taalstudie tot die ontwikkeling van die kind se denkvermoë lewer, geen ernstige en bevoegde taalkundige of sielkundige of opvoedkundige vandag, soos geleerdes vroeër wel gedoen het, wil volhou dat taalstudie die enigste of die vernaamste vak is om 'n leerling se denkvermoë te help ontwikkel nie.

„Die patetiese, 'n mens wil amper sê die patologiese, van die geval is juis dat die taalstudie vandag miskien die minste van alle skoolvakke doen om die leerling se denkvermoë te help ontwikkel omdat dit bloot geheuewerk in plaas van dinkwerk geword het".<sup>4</sup>

Dit is 'n bekende feit dat die mens, veral in sy kindstadium, 'n na-aper is. Ons is van nature navolgers en besef nie altyd in watter mate ons navolg, nadink en napraat nie. By taalgebruik speel navolg, na-aap en napraat 'n belangrike rol, en dit het 'n ewe belangrike uitwerking op gewoontevorming in ons taal. Woorde, uitdrukkings en gesegdes word geslagte lank nagesê sonder dat hulle funksioneel ondersoek word. Reichling sê dat die betekenis die denkmoment van 'n woord is. Dit wil sê dat ons eerstens in die woord iets dink.

-----

<sup>1</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.21.

<sup>2</sup>Bingle, H.J.J. Die moedertaal, in Coetzee, J. Chr. & Bingle, H.J.J. Beginsels en metodes van die middelbare onderwys, p.92.

<sup>3</sup>Senekal, H.J. 'n Nuwe oriëntering t.o.v. die onderrig van Afrikaans het gebiedend noodsaaklik geword, in Tydskrif vir geesteswetenskappe, Maart 1964, p.15.

<sup>4</sup>Boshoff, S.P.E. Ons en ons taal, p.21.

Hierdeur beklemtoon hy direk die werking van die denke, naamlik doelgerigte, bewuste, inspannende, logiese dinkwerk. Sonder die dinkwerk en die werking van die geestesvermoëns sal die woord 'n onverstaanbare klank wees. Dit is egter ook moontlik dat bekende woorde so meganies gebruik word dat die denk= moment heeltemal vervaag. Baie gesprekke, opstelle en ander stelwerk bestaan hoofsaaklik hieruit. Die dinge waaroor gespreek en geskryf word, is die bekendste gewoontedinge uit die roetinegang van sy bekende lewenspatroon, uit die impulsiewe, emosionele, volisionele gewoontelewe, en die bekende ervarings uit sy klein wêreld. Hy kan dit sonder inspanning of bewuste dink= aktiwiteit te eniger tyd uitspreek. Dit is hoofsaaklik meganiese of masjinale assosiasie. Die een assosiasieflits roep die ander een op, die een beeld 'n tweede, die een woord 'n ander woord. Eintlik is dit die woorde wat vir hom assosieer of dink. Hierdie spreker of skrywer mag vaag bewus wees van 'n moontlike verband tussen die geassosieerde, maar daar is geen blyke van doelgerigte verbandlegging om deur logiese gebruik en interpretasie van die verskillende vergeestnisse, logosse, of denkmomente van woorde tot 'n herskepping of selfs maar 'n skamele sintese of vinding te kom nie. Dit dra ook geen persoonlike stempel nie en is hoogstens reproduksie van geheuebeelde, waarnemings en assosiasies. Sapir praat ook van taal waarin „ik niet bezig ben moeizaam een gedachte te formuleren, en dat datgene wat ik overbreng nauwelijks meer is dan een aangename herinnering".<sup>1</sup> Omdat dit nie onder die gesag van die logika staan nie, is hier min of geen maatstaf of norm nie. Dis ongebonde, en onsamehangende spronge word soms gemaak. Een woord kan die gang maklik verander en verwar. „Dit spreek vanself dat daar by so 'n metode geen sprake kan wees van 'n selfverowerde en blywende geestes= besit nie. Maar wat nog erger is: die leerling en die student kan of wil op die ou end nie meer self dink nie; hy deins terug vir 'fundamental brainwork'. Al wat hy nou hoef te doen is net napraat en naskryf".<sup>2</sup>

-----  
<sup>1</sup>Sapir, E. Wat is taal? p.14.

<sup>2</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.23.

By dinkwerk kan geen passiwiteit bestaan nie. Om te dink beteken om aktief te wees. Dink is altyd werk wat inspanning verg. As die mens van nature geneig is om lui te wees en die maklikste weg te volg, is dit op al die lewensterreine merkbaar en veral ten opsigte van dinkwerk. Luidens Boshoff se voornoemde beskuldiging stem ons saam dat die onderrig, ten spyte van baie eksperimenteer, veel toegegee het aan hierdie menslike swakheid. In plaas van leerlinge te leer dink, vir hulle ook dinkwerk as huiswerk te gee, bestaan die meeste skoolwerk uit papegaaierk, na-aap, nasê, naleer, sonder om die stof tot gesistematiseerde, bewaarde kennis te verwerk. „Dit is ons eie skuld, omdat ons die skadusy van die middeleeuse skoolwerk nageaap het en nie die lig sy daarvan raakgesien het nie”.<sup>1</sup>

Die bewus wees van, die beleef en ervaar dat ek opsetlik en doelgerig iets doen, is die eerste bevestiging dat ek dink. Ek is nie vaagweg bewus dat daar verband tussen die geassosieerde dinge mag bestaan nie. Ook bestaan nie net die vae moontlikheid dat die gegewens dieper sin mag hê nie, maar ek is bewustelik besig om die verband te soek en te lê en om in die diepte wat vir my toeganklik mag wees, te probeer indring. Die denke toets van watter aard die verband of verhouding is; hy stel vrae en beantwoord dit. Die denker kom tot 'n beslissing en bring konsekwensies aan die lig. Deur te wil, te ken, toe te gee, te verwerp, te vergelyk, te onderskei en te interpreteer is die dinkvermoë aktief en verwerk dit waarneminge of wat ek gehoor het, of assosiasies wat ek self geskep het, onder leiding van eie belewinge en begeleidende voorstellinge tot 'n geheelbeskouing, 'n duidelikheid van hoe dit in die werklikheid moet inpas. Waarnemings bly nou nie net waarnemings nie maar word en wek gewaarwordings en indrukke en word so vergeestelik.

Korrekte dinkaktiwiteit wat van die korrekte grondvraag uitgaan en wat met

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. a.w., p.21.



korrekte gegewens werk, is doelgerig. Dit moet op iets, 'n beslissing, 'n vinding, 'n beskouing of oordeel uitloop. Dit volg die weg van en staan onder gesag van die logiese orde. As die logiese orde verbreek word, verval die denke.

Sielkundiges stel dit duidelik dat gevoelsbelewinge, spanningbelewinge, assosiasies, voorstellings en woordvoorstellings die psigiese kant van die denke is maar dat die psige alleen nie die denke kan verklaar nie. Die „gedagte” val buite die psigiese. Dit behoort tot die bo-psigiese, die bo-individuele. Dis nie 'n beleving nie, ook nie 'n psigiese inhoud nie. Dit bestaan objektief. Dit bly altyd dieselfde, terwyl die psigiese by die denke elke oomblik verander. Die wesenlike van dink bestaan in die „vat”,<sup>1</sup> die bemeester van 'n gedagte. Gedagtes is altyd daar. Die mens kan hulle vat - na vermoë, na willekeur; as hy nie wil nie, hoef hy nie, of hy kan gewoonweg, of hy kan al meer, dieper en hoër. Deur dinkwerk kom hy tot die „gedagte”,<sup>2</sup> en deur hierdie menseninge vermoë en genadegawe, „dink”, vorder hy van die een gedagte na die ander. Baie gedagtes (waarhede) het deur die eeue dieselfde gebly. Baie mense „vat” hulle, maar baie meer mense „vat” hulle nie. Hulle is „nie-individueel, nie-persoonlik, oordraagbaar”. D.J. Opperman maak hierdie siening op N.P. van Wyk Louw van toepassing. Hy noem Louw onder andere 'n groot vernuwer omdat hy 'n groot digter is, en sê: „Hy besit die gawe en die skoling om met hoë mate van volledigheid ons verwickelde situasie as mens op hierdie aarde te „vat” en om in sy voortdurende soeke ons deur die dwingendheid van sy belydenis aan te gryp”.<sup>3</sup> Hierdie soeke by Van Wyk Louw is dieselfde wat by die meeste mense, reeds van kindsdae af, bestaan, naamlik die soeke na waar-

-----  
<sup>1</sup>Bavinck, J.H. Inleiding in de zielkunde; derde hersien en vermeerderde (deur A. Kuyper) uitgawe, p.184.

<sup>2</sup>Ibid.

<sup>3</sup>Opperman, D.J. Digtters van dertig, p.248.

heid, na gedagtes wat sekerheid en duidelikheid en sekuriteit gee, antwoorde op al ons vrae. Van Wyk Louw sê self daarvan: „Almal is eweseer onderworpe aan die eis om die werklikheid juis te sien, om die ‚waarheid‘ daarvan te vind. Elkeen van ons verwerf maar 'n klein brok waarheid in sy lewe, ons gaan gekleed in selfbedrog in verwarring, dwaasheid, halwe waarheid tot aan ons sterfuur toe”.<sup>1</sup> In hierdie wêreld staan onderwyser en kind en aanskou die „chaos deurstraal van lig wat vreemde vorms daarin laat ontstaan”<sup>2</sup> en besef vroeg in die lewe dat die mens „in sy wese onvolmaak is, dat sy denke beperk is, dat die dwaling nader aan ons lê as die waarheid”.<sup>3</sup> Tog is almal gebonde aan die aarde soos die drenkeling in D.J. Opperman se Kind van die aarde:

Ten spyte van verdrukking en die pyn  
het hy die aarde, see en die sonskyn  
so lief gehad, hy kon dit nie verlaat  
met sy verlede in verval en kwaad  
vertak, in swaarkry en verdriet; sy hart  
is met die aardse dinge so verward  
hy sou in hemele as 'n gevange gees  
ewig aan hulle nog verbonde wees.<sup>4</sup>

Soos Salomo woorde van waarheid gesoek het en soos die digter die drang het „om wat hy aan insig in die werklikheid verwerf het, tot 'n tydlose gestalte te vorm”,<sup>5</sup> moet die taalonderrig die leerling ook daartoe bring om in sy klein lewe elke oomblik deur sy denke ook 'n brokkie van die waarheid te verwerf. Hy moet 'n eerlike werker word „in daardie moeras waar woord en werklik=

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Beskouings oor poësie, p.76.

<sup>2</sup>Ibid., p.73.

<sup>3</sup>Ibid., p.78.

<sup>4</sup>Opperman, D.J. Heilige beeste, p.48.

<sup>5</sup>Louw, N.P. van Wyk. a.w., p.76.

heid soos water en aarde bymekaar kom".<sup>1</sup>

By die dinkaktiwiteit werk die mens dus met gedagtes wat hy reeds „gevat" het met eie waarnemings, assosiasies, beelde, ervarings, voorstellings, gevoelswaardes, gesigs-, gevoel- en geheuebeelde, woordordes, -vorme, -funksies en -betekenisse. Die aktiwiteit vind in die onsterflike menslike gees plaas. Dit word gelei deur die ewig lewende krag en vermoëns. Onder gesag van die logiese orde verwerk en herlei ons gegewens uit die bewussyn of uit die ganse wêreld van werklikheid, gedagte-inhoude en kennis wat ons kragtens vermoë en skoling kan „vat", tot die werklikheid soos dit inpas in die patroon van my individuele menswees, of soos dit hierdie patroon moet beïnvloed en vorm. „In 'n wêreld wat so deurdenk en deurvors is, bevind (die mens) hom elke dag tussen die denkkontruksies wat mense met dieselfde strewe as hy - naamlik om die waarheid te soek - opgebou het. Groot denkers het geworstel om daardie waarheid te soek; het insigte gekry wat hulle aan die wêreld gegee het. Dit is dikwels deur groot groepe as die finale openbaring van die waarheid aanvaar; dit het wêreldbeskouings geword, hartstogtelik verdedig juis om die kern van waarheid of die brok waarheid wat in hulle neergelê is".<sup>2</sup>

„Die begrippe en dinkvorme wat ons volk in die loop van sy geskiedenis verwerf het, is in ons taal vasgelê. In ons moedertaal is ingeweef die ervarings van ons voorvaders, en van lang reekse voorgeslagte. Die ervaring van ons eie lewe sou lank nie voldoende wees om tot 'n betekenisvolle ordening van al die verskynsels wat ons omring te kom nie. Nou neem ons die verskynsels waar soos hulle in die taal georden lê".<sup>3</sup>

-----  
<sup>1</sup> Louw, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.83.

<sup>2</sup> Louw, N.P. van Wyk. Beskouings oor poësie, p.79.

<sup>3</sup> Schoonees, P.C. Rondom die woordeboek, p.35.

Maar hierdie begrippe, dinkvorme en konstruksies is ook die werk van mens. „Ook hulle bestaan nog binne die ryk van die dwaling”,<sup>1</sup> omdat „die mens deur sy natuurlike samestelling behalwe die waarheid ook die onwaarheid kan dink: dat hy nie van nature in die ryk van die waarheid lewe nie”.<sup>2</sup> Omdat ons, soos al die geslagte voor ons, „deur 'n spieël in 'n raaisel” kyk, is ons steeds besiel en geboei deur die misterie van raaisel op raaisel om dit meer en meer te deurgrond. Dan kyk die mens af in die dieptes van sy eie siel en bewussyn, wat dieper is as al ons kennis. Indien God, wat van ver af reeds ons gedagtes ken, gedagtes wat ons self nie ken nie, dan nie ons bewussyn verlig nie, bly ons in die duisternis van die vormlose, van die „chaos”.

Duidelikheid moet nou verkry word oor die vraag of taal en denke te skei is. Woltjerverwys na Max Müller wat die gewigtigste van alle filosofiese vrae beskouw, naamlik of denke sonder woorde moontlik is.<sup>3</sup> Diamond noem dit ook: „Many have doubted whether thought is even possible without language, and have urged that thought is but silent speech”.<sup>4</sup>

Stutterheim noem ook „de relaties en grenzen tussen taal en denken in hun problematiek”.<sup>5</sup> Sapir verwys na die ou probleem: „Men heeft meermalen die vraag gesteld of het mogelijk is te denken zonder gebruik te maken van woorden, en of taal en denken niets ander zijn dan twee facetten van hetzelfde psychische proces”.<sup>6</sup>

-----

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Beskouings oor poësie, p.79.

<sup>2</sup>Ibid., p.78.

<sup>3</sup>Woltjer, J. Verzamelde redevoeringen en verhandelings, p.109.

<sup>4</sup>Diamond, A.S. The history and origin of language, p.13.

<sup>5</sup>Stutterheim, C.F.P. Taalbeskouing en taalbeheersing, p.4.

<sup>6</sup>Sapir, E. a.w., p.13.

Baie uitsprake en uiteenlopende antwoorde is hieroor gegee. Tereg merk Sapir op: „Het probleem is des te lastiger omdat het omgeven is door misverstande-  
den".<sup>1</sup> Diamond antwoord: „Language, therefore, must be in some sense  
the embodiment of all the advances in thought of all our human ancestors - a  
diary of their day-to-day thoughts".<sup>2</sup> Max Müller is ook oortuig dat ons son-  
der woorde nie kan dink nie. Sapir beweer egter dat „de taaldaad zelf niet al-  
tijd de uiting van een gedachte behoeft te zijn".<sup>3</sup>

M.J. Langeveld, wat 'n uitgebreide studie van taal en denke gemaak het, be-  
weer onder andere: „Hoewel omgekeerd ook de taal herhaaldelik het denken  
haar vormen ten dienste stelt. Ook al ontplooi taal en denken zich in een  
dialektiese verhouding, toch staat het denken stil zodra het de gegee taal  
als zijn uiterste mogelijkheid aanvaardt. Dit betekent echter dat de ontwikke-  
ling der taal afhanklik is van wat het denken in haar tot uitdrukking brengt".<sup>4</sup>  
Woltjer stel dit duideliker: „Ik meen echter, dat het antwoord zeer beslist  
moet luiden: denken zonder woorde is mogelijk, geschiedt zelfs door ieder  
mensch iederen dag. Denken is volgens Müller niets anders dan verbind, en  
wat scheid in zich sluit".<sup>5</sup> Hy verduidelik verder dat die mens voorstel-  
linge en begrippe verbind sonder om woorde te gebruik. Hierby moet ook on-  
derskei word tussen bewuste en onbewuste denke. Wanneer ons met bewuste  
denke besig is, gebruik ons meestal woorde, want ons praat met onself. Die  
onbewuste denke vind egter nie deur woorde plaas nie, en tussen  
die twee uiterstes bestaan verskillende oorgangstadia

-----  
<sup>1</sup>Sapir, E a.w., p.13.

<sup>2</sup>Diamond, A.S. a.w., p.13.

<sup>3</sup>Sapir, E. a.w., p.13.

<sup>4</sup>Langeveld, M.J. Taal en denken, p.40-41.

<sup>5</sup>Woltjer, J. a.w., p.110.

wat dit dikwels onmoontlik maak om te beslis of die dinkaktiwiteit deur woorde plaasvind of nie.

Woltjer toon aan, en stem met Reichling ooreen, dat daar in die gees dinkaktiwiteite bestaan voor die bewuste en willekeurige denke plaasvind. Hy is dit eens met Sigwart wat sê: „Het bewuste oordelen onderstelt dus dat die voorstellingen reeds gevormd zijn”.<sup>1</sup> Indien daar in die vorming van die voorstelling reeds 'n sekere denklaag aanwesig is, bestaan daar tog ongetwyfeld verskillende gewaarwordinge, „een samenvatten van een velerlei tot een geheel, een in-betrekking-brengen van dit geheel als eenheid tot zynen veelvoudiger inhoud, een vasthouden van het zóó gewonnen product”.<sup>2</sup> Hierdie geestelike werking vind plaas voor ons bewuste en opsetlike denke en volg onbewuste wette uit die onpeilbare dieptes van die siel, die menslike wese. Langeveld verwys ook na Frohn. Hy „gaf ons een inzicht in de genetiese verhouding in de verschillende funkties der onderscheidene lagen bij elementaire en hogere denkprocessen”.<sup>3</sup>

Langeveld se siening: „Zij doet minder door oneindig veel niet uit te drukken”,<sup>4</sup> stem ooreen met wat 'n groot meester soos Van Wyk Louw sê: „Rondom elke woord wat hy gesprek het, lê nog die rykdom van die onuitgesprokene: onaangeraak, aanloklik, tergend”.<sup>5</sup> „The thing-meant is always outside the words, not within them.”<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup>Ibid., p.112.

<sup>2</sup>Ibid.

<sup>3</sup>Langeveld, M.J. a.w., p.95.

<sup>4</sup>Ibid., p.76.

<sup>5</sup>Louw, N.P. van Wyk. Beskouings oor poësie, p.80.

<sup>6</sup>Gardiner, A.H. The theory of speech and language, p.50.

Ons is dit eens dat daar dieptes in die menslike siel is waar die roersele en gewaarwordinge ver buite die bereik van taal aan die werk is. Maar ons is dit ook eens dat by bewuste en willekeurige dinkwerk, op die vlak waar die taalonderrig plaasvind en werk, wel deur taal gedink word.

By dinkaktiwiteit, die verwerking van alles wat die gees opgeneem het, word die verskillende intellektuele en geestelike gawes duidelik. Baie leerlinge en volwassenes bly op die vlak van naïewe, impulsiewe, meganiese assosiasie. Van selfstandige verwerking is by hulle weinig te vind. Beslissings, oordele, geheelbeelde, vindings en gedagtes van ander mense word sonder meer oorgeneem en aanvaar. Waarskynlik te wyte aan intellektuele onvermoë ontbreek 'n eie siening, 'n eie oordeel, 'n eie antwoord. Onder drang van die emosionele en volisionele word die woorde slegs na hulle klankwaarde en assosiasies gebruik.

Van hierdie lae vlak varieer die dinkaktiwiteit en sy produkte hoër op tot by die geniale, konstruktiewe en abstrakte denkers en skeppers, wat deur die eeue die „begrippe" en „dinkvorme", die „denkkonstruksies" gevorm het wat wêreldbeskouings, die norme van wetenskappe en beskawings geword en gebly het. Dit is verstaanbaar en ook aanvaarbaar dat in die hoogste wat bereik word, byvoorbeeld in 'n groot gedig, taal en denke een is, onskeibaar dieselfde. Oor vorm (taal) en inhoud by die gedig is reeds veel gesê en uitgemaak en duidelikheid verkry. T. T. Cloete<sup>1</sup> verduidelik dat 'n gedig nie 'n sekere ontroering of gedagte of wat ook is wat eers 'n aparte eksistensie het en wat dan later in 'n aparte klaargemaakte digterlike vorm gegiet word nie. Van hierdie opvatting sê J. C. Bloem ook: „Niets is onjuister als dit. Vorm en inhoud van een gedicht ontstaan tegelijkertijd, zijn volstrekt onscheidbaar. Ik zou eigenlijk nog verder willen gaan en zeggen: zij zijn gelijk, zij zijn

-----  
<sup>1</sup>Cloete T. T. Klaslesing. Afgerolde aantekeninge beskikbaar.

hetzelfde".<sup>1</sup> Volgens Leopold is die vorm van 'n gedig „selfverkose" of soos Bloem sal sê nie kiesbaar nie. Die digter dink in of deur die vorm, die gedagte eksisteer deur die vorm. „Dinge wat gewoonlik as inhoud gesien word, het vormwaarde en dinge wat vir vorm aangesien word, is inhoud".<sup>2</sup> In die gedig het ons direk te make met die wonders van die taal, die wonder van Afrikaans. Dit is vanselfsprekend dat taalkennis, wat deur onderrig en studie verwerf kan word, 'n voorvereiste is vir die verstaan van 'n gedig.

Taal en denke mag by die filosoof ook een wees, maar dit kan verder baie uiteenlopend voorkom. Dit moet ook nog vasgestel word of alle mense hulle bewuste denke deur taal doen of slegs deur taal doen. Sommige mense mag meer in beelde dink. Die komponis dink in musiek, in note. Soos die filosoof met homself redeneer, hoor die komponis in sy diepste belewenisse gedurig musiek. Die statistikus en wiskundige dink waarskynlik in syfers/getalle en veral simbole, en die skilder in kleure. Hoe dit ook al plaasvind, is en bly elkeen se medium vir hom taal.

Die onderwyser weet dat die leerlinge in sy klas ten opsigte van dinkwerk en dinkvermoë baie van mekaar verskil en dat die uiterstes in een klas soms ver uitmekaar kan lê. Die onderrig moet hiermee rekening hou en so aangepas word dat elke leerling die geleentheid kry, gelei word en daartoe opgewek word om na vermoë sy beste te lewer. Dit moet as hoë ideaal gestel word. Hier is taal en denke ver uitmekaar. Soms slaag 'n opstel net om die redelike taalgebruik, en soms net om 'n paar goeie gedagtes wat daarin voorkom. Die onderrig strewe daarna om taal en denke een te maak. Dit is die hoogste wat bereik kan word.

Die gewone, alledaagse gegewens en waarnemings word nie net versamel,

---

<sup>1</sup>Bloem, J.C. Doorschenen wolkenranden, p.101.

<sup>2</sup>Cloete, T.T. Klaslesing. Afgerolde aantekeninge beskikbaar.



aaneengeryg of genoem nie, maar daar word gekeur, onderskei en teen mekaar opgeweeg. Die logiese orde word steeds hoog gestel en gehandhaaf, en die logiese gedagtegang boor deur al die gegewens om dit tot 'n eenheid saam te voeg en tot klaarheid te kom. Nuwe vergesigte, nuwe lig, nuwe geheelbeelde, oordele, insigte en gedagtes verskyn uit die mate van kreatiwiteit waar die leerling oor beskik. Dit word met 'n bepaalde doel voor oë in 'n patroon ingepas wat die persoonlikheid weerspieël en individualiteit behou. Die leerling moet bewustelik sy eie stof versamel, dit in sy eie gedagtes omwerk, dit in sy eie vorm uitdruk. Die onderwyser moet steeds onthou dat die grootste nooit gesê kan word nie.

Die leerling behoort in mindere of meerdere mate te kan vasstel waarom hy juis hierdie besondere gegewens en gedagtes oor 'n onderwerp selekteer en tot eenheid voeg, terwyl ander weer by hom verbygaan. Indien hy nie kan vasstel waarom nie, moet hy deur selfondersoek 'n beeld verkry van die aard van gegewens, gedagtes en gewaarwordinge wat hy kragtens sy geestelike samestelling versamel en verwerk. Hier is die beginpunt van eerlike en ernstige verdieping, van selfondersoek en eie benadering en van die bewuswording van individualiteit. Indien 'n leerling dit nie kan doen nie - aanvanklik sal niemand dit kan doen nie - moet hy onder leiding begin dink. In selfondersoek moet hy probeer om 'n indruk, 'n gewaarwording, 'n stemming, liefde, bewondering of 'n oorheersende gedagte of 'n ervaring uit sy lewe of 'n herinnering waaraan hy dit bewus of onbewus verbind, te ontdek. Hierin kan die onderwyser die leerling baie help, want „die dier ervaar net; (maar) die mens ervaar en beleef nawerkend, waarderend en besinnend”.<sup>1</sup> Die individu moet vasstel of sy gedagtes en assosiasies in 'n patroon saamval, en dan watter patroon en waarom juis dié patroon. Verder moet die patroon getoets word

-----

<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957, p. 69.

aan hoë norme. Hy moet probeer vasstel in watter rigting sy gees werk, want elke mens beskik kragtens sielstruktuur oor 'n eie geestelike rigting wat die grondtoon van sy lewe vorm. Hier moet ook vasgestel word of die rigting ooreenkomstig die wet en Woord van God is. Die menslike gewete wat diep in die geestelike bewussyn werk, is as maatstaf alleen nie volkome betroubaar nie, omdat dit ook deur die sonde verduister is. „Laat die leerling dit altyd in gedagte hou dat alleen selfstandige nadenking inhoud gee aan sy lewe en dat dit 'n onontbeerlike voorvereiste is van die stelkuns.“<sup>1</sup>

b. Woordgebruik en woordkeuse (Taal as uitingsmiddel)

Van Wyk Louw sê van die digter dat sy grootste drang is om vorm te gee.<sup>2</sup> Dit is waar van die gedig. Dit is die hoogste wat die taalwoordkuns kan bereik. Dit is die beste voorbeeld van die bereiking van die droom, van die ideaal. Die proses van vormgewing verskyn, wel nie as kunsvorme nie, ook by die gewone taalgebruiker. Dit is ook die objek en doel van taalonderrig. As 'n taalgebruiker 'n woord kies en gebruik, is dit omdat die woord na sy vergeestenis of logos kan oordra wat die spreker of skrywer wil oordra. Die vorm moet geskik wees vir die inhoud, die strewe moet wees dat vorm en inhoud een moet wees. Gewoonweg praat ons van die betekenis van 'n woord. Reichling sê, soos reeds aangehaal, dat met die betekenis van 'n woord eerstens bedoel word dat ons by die gebruik van die woord in die woord iets „dink“. Die „iets“ dui daarop dat ons nie alles in die woord dink wat ons moontlik daarin kan dink die oomblik as ons dit gebruik nie. Hy verduidelik verder dat ons gewoonlik van die verskillende betekenis van 'n woord praat en dat dit foutief is. 'n Woord het net een betekenis maar baie onderskeidings in die een betekenis. Dit maak die vorm=

-----  
<sup>1</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.24.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. Beskouings oor poësie, p.71.

gewing ingewikkelder. J.G.H. Combrink wys ook daarop dat die „iets“ wat ons in die woord dink, nie die hele betekenis van die woord is nie maar meesal net 'n deel daarvan. „'n Woord se betekenis bestaan dus uit dele. Hierdie dele word nie almal gelyk gedink as mens die woord gebruik nie.“<sup>1</sup> H. van Riessen wys daarop dat die woord „logos“ „een serie betekenissen heeft, waarin woord, zin, bewering, gesprek, gedachte, begrip, oordeel en grond tezamen gevat worden“,<sup>2</sup> en verduidelik dat die taal self nie kennis is nie maar dat in die taal „is de relatie met iets anders aan de orde. De taal is altijd betrokke op iets anders“,<sup>3</sup> iets wat openbaar, onthul word. Om die verskillende onderskeidings van die betekenis van 'n woord te ken en die beste te kies wat moet openbaar, is 'n belangrike doelstelling by taalonderrig en -studie. Dit is ook 'n voortsetting van die aanleer van die taal waarmee kinders in hulle eerste lewensjaar reeds begin.

Die mens se gebondenheid aan tyd en plek, die omstandigheid waarin hy hom bevind, en die werksaamheid van die bewussynsvermoëns bring mee dat die gees deur sy werking die bepaalde „iets“ onderskeidend selekteer wat logies in die situasie pas. Onder ander omstandighede, sal die gees op dieselfde wyse 'n ander onderskeiding van dieselfde woord se betekenis selekteer, wat dan weer in daardie situasie pas. Afrikaners was nog altyd bekend om die pragtige vindinge en verrassende kwinkslae in die onderskeiding, toepassing en interpretasie van verskillende onderskeidings van 'n woord se betekenis. Van Wyk Louw herinner aan die kindertaal: „Die kind en ongeletterde maak dikwels hul nuwe woord uit die klein voorraad wat hulle reeds besit“.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Combrink, J.G.H. Betekenisleer, in Tydskrif vir geesteswetenskappe, Junie 1966, p.106.

<sup>2</sup> Van Riessen, H. Correspondentie-bladen, Maart 1959, p.12.

<sup>3</sup> Ibid., p.11.

<sup>3</sup> Louw, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.83.

Indien die mens dan nou in situasies, onder omstandighede, by geleenthede, onder leiding van die gees die regte logos en woord moet en wil vind, beteken dit nie dat taal ook 'n sosiale verskynsel is nie? As die individuele logosse, die verskillende ietse wat ons almal logies in woorde dink, so 'n eenderse gemeenskaplike verstaanbaarheid het, is dit ook duidelik dat die klankgestaltes, die verstaanbare woordvorme, ook deur almal geken moet word en dus ook gemeenskaplike klankwaarde het. „'n Mens moet in sy taal met sy medemens rekening hou. As hy verlang dat hulle hom moet begryp - en dit wil hy uiteraard meestal - dan moet hy hom verstaanbaar probeer maak.”<sup>1</sup> Dit moet 'n belangrike deel van die onderrigprogram wees en moet by leerlinge tuisgebring word dat die woorde van die individu in sosiale omgang vir hom ook persoonlikheidswaarde kry. „Gedagtewisseling is 'n noodsaaklikheid van ons alledaagse bestaan, want ons gaan almal praat-praat deur ons lewe.”<sup>2</sup> Om aan ons gedagtes en gevoelens uiting te gee is deeglike opleiding vir ons almal 'n onontbeerlike vereiste. Namate ons deur skoling en ervaring kennis opdoen, „vat” ons meer en meer „dele” van 'n woord, meer en meer „onderskeidings” van sy betekenis, verkry ons logos van „meer en meer dinge”. Dan onderskei ons gaandeweg fyner en kan ons die woord beter kies. „Woorde is die skrywer se gereedskap. En dis al gereedskap wat hy het. Hy moet die regte woord kies, en nadat hy dit gekies het, moet hy hulle reg rangskik. Meer as dit hoef hy nie te doen nie, en kan hy ook nie doen nie.”<sup>3</sup>

Wat Langenhoven hier so eenvoudig of maklik voorstel ten opsigte van 'n skrywer, is vir alle taalgebruikers waar, al is dit dan nie so maklik gedaan as gesê nie. Van Wyk Louw praat ook van „die altyd onvoldoende werktuie” van

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.18.

<sup>2</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.13.

<sup>3</sup>Ibid.

die taal;<sup>1</sup> S.P.E. Boshoff beskryf dit ook as „kennis, begrip en gebruik van ons dinkgereedskap“;<sup>2</sup> F.J. Labuschagne noem taal „'n instrument, 'n werktuig vir die hele kompleks van doeleindes“,<sup>3</sup> en Gardiner sê: „If words are always instrumental, sometimes at least they are instruments of a very exceptional kind“.<sup>4</sup> Deur heel ons lewe hanteer en gebruik ons hierdie instrument omdat ons wil meedeel. Dit begin by die vroeë kindertaal, waar slegs geluide, geraas en gebare die werk van woorde doen en as sodanig goed verstaan word, en dit strek tot by die hoogste woordkuns. „Zijn aanleg heeft de dichter van nature, maar de techniek, de vaardigheid in het hanteeren van het taalinstrument, dat haarfijn-precies kunnen zeggen wat hij te zeggen heeft, dat wordt hem niet aangeboren, dat kan hij zich alleen door hard, hard werken eigen maken. Wie bang is voor wat zweetdruppels wordt niets, al is hij nog zoo begaafd“.<sup>5</sup>

Elke individu ervaar sy omstandighede, geleenthede en situasies op sy eie individuele wyse „in ooreenstemming met sy personistiese wesendheid“, en as hy 'n woord soek en gebruik, is dit nie net om sy persoonlike, individuele logos oor te dra nie, maar hierdie instrument het sy ontstaan ook te danke aan die doel wat daarmee gedien word, want „die taal wil nie net gehoor wees nie, maar ook méér as die gehoorde opwek“.<sup>6</sup> Deur die woord wil die gees wat dit voortbring, ook kontak maak met die gees van die hoorder om verstaening en harmonie te vind. „In die woord versmelt gees en materie, logos en

-----  
<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.83.

<sup>2</sup>Boshoff, S.P.E. a.w., p.22.

<sup>3</sup>Labuschagne, F.J. Taalfasette II, p.97.

<sup>4</sup>Gardiner, A.H. a.w., p.54.

<sup>5</sup>Padberg, H. De mooie taal, p.5.

<sup>6</sup>Cloete, T.T. Klaslesing. Afgerolde aantekeninge beskikbaar.

klank tot 'n onskeibare, wesenlike eenheid"<sup>1</sup> wat die mens as beelddraer van God met al sy vermoëns verteenwoordig en sy persoonlikheid openbaar. „In dien diepen grond van ons wezen wortelen gevoel, wil en verstand. Uit dien diepen grond komt het woord op, de uiting steeds van ééne en dezelfde ziel, 't zij het het gevoel is, dat als een brandend vuur door dat woord een uitweg zoekt naar buiten, 't zij de wil door het woord zijne werking oefent op den geest van anderen, of wel het klare verstand door het, woord mededeelt wat het denkt en weet, of ook beurtelings het een en ander geschiedt".<sup>2</sup> In die woordkuns is dit in sy suiwerste vorm waarneembaar. Die kunstenaar wil dat sy woord gelees word. Dit is een van die belangrikste stellings wat van die begin af en oral in Van Wyk Louw se opstelle voorkom, dat die letterkundige werk in 'n bepaalde gemeenskap wortel soos 'n boom in die aarde en sy sap uit daardie gemeenskap suig. Omgekeerd is dit ook weer waar dat die literêre kunswerk nie alleen gevoed word deur die gemeenskap nie maar daardie gemeenskap terugwerkend kan verander. Groot digters soos Shakespeare, Vondel, Goethe en, in Afrikaans, Van Wyk Louw en Opperman het hulle gemeenskap ook sterk beïnvloed.

By almal wat nie woordkunstenaars is nie, in die skool en by alle moedertaalonderrig, moet die strewe na eerlike individuele uiting in deurdagte, versigtige woordkeuse 'n baie belangriker plek inneem as wat tans die geval is. Onbedagsaamheid, onverskilligheid, geweteloosheid en verwildering is onder andere aanduidings dat die onderrig en sy benadering nie geslaag het nie.

By woordgebruik en woordkeuse in Afrikaans, soos seker ook in ander tale, speel die mag van die voorbeeld 'n belangrike rol. Die invloed van toonaange-

-----  
<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957, p.86.

<sup>2</sup> Woltjer, J. a.w., p.123.

wende skrywers en digters is in elke tydvak van die groei van Afrikaans duidelik. Vir die leerling en student wat in die hantering van die taal onderrig word, is in Afrikaans goeie voorbeelde om hulle te besiel. Die besieling moet meewerk tot die ontwikkeling van die persoonlikheid en individualiteit. Dit mag nie verval in slaafse navolging nie. Dit moet die kennis van die taal en die hantering daarvan verryk. By oordeelkundige onderrig kan op die werk van etlike digters in Afrikaans gewys word. Opperman het getoon hoe die gewone spreektaal poësie word. „Die woord wat hy gebruik, is die gewone alledaagse woord, onverfraaid, onliterêr, gelaai met nuwe dinamiek.”<sup>1</sup> In die prosa is hierdie ideaal ook verwesenlik, byvoorbeeld in die werk van J. van Melle, wat die grootste menslike gewaarwordinge in alledaagse, tooilose taal uitbeeld. Die direktheid en soberheid van M.E.R. se taalgebruik in haar prosa, wat „slegs sy nederige diens vervul van natuurlike en doeltreffende uitingsmiddel te wees”,<sup>2</sup> is 'n voorbeeld van die hoë doeltreffendheid waartoe die taalinstrument gebruik kan word. „By die een soos by die ander is dit maar net 'n blote saak van leer hoe om te dink en hoe om die gedagtes wat hy gedink het in woorde uit te druk om hulle aan mense mee te deel.”<sup>3</sup>

#### c. Suiwer en gebrekkige taalgebruik

In die enkele voorbeelde hier aangehaal lê ook die wonder van Afrikaans opgesluit. Ongelukkig het ons taalonderrig dusver onder valse indrukke en ongelukkige mistastings hierdie wonder nog nie ontdek en onderrig nie. Afrikaans is in die volksmond en in die skool besig om tot 'n oppervlakkige eenersheid te verstar. Die individualiteit van die taalgebruiker verdwyn. Die

-----  
<sup>1</sup>Dekker, G. Oordeel en besinning, p.6.

<sup>2</sup>Dekker, G. Literatuurgeskiedenis, p.303.

<sup>3</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XIV, p.10.

bekendste simptome is 'n aantal holruggeryde clichés of „afgebeulde seerrug woord(e)”,<sup>1</sup> afstootlike Anglisismes, woorde en terme wat alle gegewens in die uiterste oordreuenheid stel, woorde van sentimentaliteit en onegte mooiskrywery. In die meeste gevalle het die „denkmoment” in die woorde verlore gegaan. Dit het slegs modewoorde en terme, naïewe gewoonte geword waar die logos verlore geraak het en deur langdurige aanhoudende gebruik nog net bekend „klink”. Die bekende uitdrukking: „Dit klink mooi/bekend/goed/interessant”, het baie mense ook ver daarvan weggelei om elke woord met sorg te kies, om tot die logos of die beste „onderskeiding van die betekenis” deur te dring. „Hoe dikwels is 'n sin duister of dof omdat die skrywer net nie die een noodsaaklike woord kan kry nie wat die swartkol van sy gedagte tref; 'n mens voel: „Effens te hoog’, ‘n bietjie te knap’, ‘net skrams links’, ‘byná, maar darem nog regs verby’ - en nooit ‘Raak!’ nie.”<sup>2</sup> By ondersoek is dit net die klank wat bekend klink omdat dit so baie gehoor word. Die verstaanbaarheid is blote verbeelding, 'n illusie, selfbedrog.

Die klank van 'n woord het selde betekenis. Dit is 'n bekende feit dat daar op die klank van gedigte gelet word, maar daar bestaan baie misvattinge oor die funksie van versklank. „Die klank van 'n woord is volkome arbitrêr, en die woordklank as sodanig het nie betekenis nie; dit is hoofsaaklik die aanskoulike vorm van die betekenis”.<sup>3</sup> Geleerdes verskil egter, en sommige beweer dat die klank in sommige gedigte so belangrik is dat die betekenis verbleek. T. T. Cloete wys daarop dat van alle taalkunsvorme die poësie die grootste ontginning van die taal is waar dit tot sy hoogste ekspressiwiteit gevoer word. „Volgens Gottfried Benn, die Duitse digter, is die gedig die laboratorium

-----  
<sup>1</sup>Vgl. Louw, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa, p.26. (Aangehaal uit G. Preller)

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.77.

<sup>3</sup>Cloete, T.T. Klaslesing. Afgerolde aantekeninge beskikbaar.



van die taal."<sup>1</sup> Hoewel die klank „'n ontsaglike rol in poësie speel" en ook verskillende funksies kan verrig, soos 'n vers 'n akoestiese eenheid maak, 'n belangrike ritmiese funksie verrig en ook, kragtens die samewerkingsbeginsel van die poësie, saam met die betekenis sinryk kan wees, en soms 'n assosiatiewe of kombinerende funksie verrig deur woorde of verse of beelde onderling te verbind, bly die klank altyd afhanklik van die betekenis van die logos. Die betekenis is primêr. In die prosa of spreektaal is dit nog in meerdere mate die geval. By die onderrig in woordgebruik en woordkeuse moet kinders en studente gewys word op die fout dat daar voorgegee word „dat daar een of ander parallelisme tussen klank en betekenis by woorde bestaan, dat die betekenis van 'n woord en die klank van 'n woord op een of ander mistieke wyse aan mekaar verbind is sodat hulle altyd so 'n bietjie soos ‚die eendjies loop so paar en paar' saamgaan."<sup>2</sup> By ondersoek na die omvang van hierdie mistasting in Afrikaans kom ons tot die gevolgtrekking dat in die taalonderrig veel meer daarteen gewaarsku moet word en duidelik gemotiveer moet word.

'n Woord en uitdrukking moet ook versigtig en funksioneel gebruik word. Dit moet die hoofgedagte aanhelp. „Mooi" woorde en uitdrukkinge, mooiskrywery en beelde moenie die aandag van die hoofgedagte aflei en 'n paar tellings op homself gevestig hou nie, want ons weet darem al dat „dit presies is wat met slegte prosa gebeur",<sup>3</sup> en dit is die voorbeeld van swak woordgebruik. Die onderstaande twee voorbeelde uit C.M. van den Heever se prosa illustreer enigsins wat bedoel word.

„Die son sak anderkant die wilkerboom weg en verdwyn soos 'n vlam

-----

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Louw, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa, p.47.

<sup>3</sup> Ibid., p.28.

vuur in die kwynende gloed van 'n veraf veldbrand."<sup>1</sup>

„Die dae skuiwe rustig voort, sondeurgloeide dae wanneer die don=derwolke soos uitgemarmerde rose aan die blou van die hemel ver=rys . . .”<sup>2</sup>

Voorts moet noukeurig oorweeg word of al die woorde wat gebruik word, 'n funksie verrig. Onnodige woorde, stoplappe wat kenmerkend is van langdra= digheid en herhaling, moet vermy word, want „woordverkwisting kom nie uit rykdom nie, maar uit armoede”.<sup>3</sup> Baie voorbeelde uit Afrikaanse prosa en poësie kan as bewys hiervan gegee word. Die voorbeeld wat vervolgens kort= liks bespreek word om hierdie bewering te staaf, kom uit C.M. van den Heever se Somer, 'n werkie wat letterlik deur duisende skoolkinders en studente gelees is, bestudeer is en as voorbeeld van meesterlike woordgebruik en woordkeuse nagevolg word.

„Die koelte lê mild op die koring, die wind het gaan rus en die halme staan vorstelik, met effens geboë hoofde eerbiediglik en luister na die komende vrede en stilte van die aand. Die son sak anderkant die wilkerbome weg en verdwyn soos 'n vlam vuur in die kwynende gloed van 'n veraf veldbrand. Groots en teer kom die aand oor die koringlan= de, 'n laaste goudvonk van die verdwynende son tril uit die fynheid van are op, 'n geur van rypende lewe hang in die aandlug en laat die twee manne vir 'n oomblik gaan staan, sprakeloos, asof woorde nou onnodig is en net 'n diep-rustige vrede sal versteur, noudat die aand nader oor 'n wêreld wat in die son se hitte lê en bewe het, die aand wat streel en genees en kom soos 'n groot seën oor die land, wat ge= wag het in stille geloof en diepe wete.”<sup>4</sup>

Reeds in die eerste sin is woorde waarvan die gebruik nagegaan moet word:

-----  
<sup>1</sup>Van den Heever, C.M. Somer, p.13.

<sup>2</sup>Ibid., p.82.

<sup>3</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.54.

<sup>4</sup>Van den Heever, C.M. Somer, vyftiende druk, p.13.

koelte beteken gewoonlik skaduwee wanneer die son skyn, byvoorbeeld onder 'n boom of afdak. Hier kan dit nie wees nie. Bedoel die skrywer hier skemering of die hittegraad wat teen die aand afneem?

lê mild op op die koring; die lê op hinder. Koelte, skaduwee of skemering lê tog nie op die koring soos ryp op die grasperk nie; die bywoord mild by lê is ook ongelukkig; milde koelte, wat waarskynlik bedoel word, sal baie meer sê. En wat maak die milde koelte dan ten opsigte van die koring?

Dan begin die skrywer met personifikasie: die wind het gaan rus. Hierteen is geen beswaar nie, maar die personifikasie wat verder vorder, begin dan wankel: die halme staan vorstelik, korrek, maar dadelik die paradoksale: met effens geboë hoofde eerbiediglik. Waarom effens geboë? As dit is om die vorstelikheid nie te veel te buig nie, word dit tog in eerbiediglik gedoen en vorstelik sê dan baie min - feitlik niks. Uit luister na die komende vrede en stilte van die aand blyk dit dat koelte aandsonloosheid kan wees, en dat dit reeds aand is, maar die vrede en stilte van die aand is nog aan die kom. Maar nee, koelte kan nie aand wees nie, want die son skyn nog, sak nog weg. Die uiters retoriese, naïewe beeld soos 'n vlam vuur, of soos tienduiseende opstelskrywers ook al gesê het: soos 'n ronde vuurbal, strek geen skrywer tot eer nie. As ons netnou gedink het dat dit aand is met die vrede en stilte aan die kom, is dit blykbaar nie so nie, want nou kom die aand eers: Groots en teer kom die aand oor ...

In opvolging van die vlam vuur en in teenstelling met koelte en aand, praat die skrywer voorts van 'n goudvonk tril uit die fynheid van are op. Die enkelvoud vonk, teenoor are is nie duidelik nie. Bedoel dit 'n vonk uit elke aar of een groot vonk uit al die are saam? Die vonk uit die are in die ondergaande son is te vergesog, en 'n vonk tril ook nie. Wat ook onder fynheid in verband met are bedoel word, is nie duidelik nie. Die geur van rypende lewe, waar rypente lewe sintuiglik waargeneem word, is 'n beeld wat nie oortuig nie. Dat hierdie twee vir mekaar vreemde mans, waar een moeg, warm, nat van

die sweet en vol stof nou deur die aand so oorweldig word dat hulle in harmo= niese belewenis sprakeloos gaan staan, getuig nie van logiese denke nie. 'n Paar keer word nou gesê dat die aand kom, dat met komende vrede en stilte van die aand waarskynlik bedoel is: vrede en stilte van die komende aand. Die personifikasie van die land wat gewag het in stille geloof en diepe wete, laat mens vra na geloof en wete; waaraan word geglo en wat word so diep geweet?

As verder na herhaling gekyk word, is die opmerklikste:

die woord aand - 5 keer;

die rustigheid van die aand - 6 keer;

die aand wat kom, aanbreek - 5 keer;

die son wat ondergaan - 3 keer.

Indien hier tog wel 'n mate van stemming geskep word, dan is dit nie omdat dit deurleefde dinkwerk en noukeurige uitbeelding is nie. Dit is eerder verkry deur 'n aantal woorde wat in hulle algemene bestaan, betekenis, logos gewoon= lik hierdie stemming vertolk, byvoorbeeld mild, geboë hoofde, vrede en stilte, groots en teer, ryp lewe, sprakeloos, streel en genees, groot seën, geloof en diepe wete. Deur die geleentheid, plek en situasie wat die skrywer wil uit= beeld, kom hierdie woorde deur assosiasie na vore. Dit is eintlik die onder= werp wat die taal voorskryf, en dit is eintlik die woorde wat vir die skrywer dink, deurdat die een in die stemming van sonsondergang en aandstilte die ander een oproep. Uiteindelik het die skrywer hierdie groep woorde versamel, en nou moet hulle ingewerk of ingevleg word, al gebeur ook wat. Dié vermoede word versterk deur die laaste sin wat telkens as dit by 'n moontlike punt tot stilstand wil kom, net na 'n komma nuwe asem kry om voort te gaan tot die „mooi" woorde ingebring is, want dan klink dit treffend. Hier is nie veel te verstaan of te beleef nie, maar die gesamentlike geklank van die woorde mag wel plegtig aandoen.

Dit dien as voorbeeld in Afrikaans van wat Gardiner sê en waarmee ons saam= stem: „It cannot be denied that many of the words which we employ are relatively

aimless and owe their place in speech mainly to historical reasons".<sup>1</sup> Dit kan ook hierdie soort taalgebruik wees waar W.E.G. Louw aan gedink het toe hy daarteenoor as ideaal vir suiwer gebruik van Afrikaans gesê het: „Daaronder verstaan ek in die eerste plek tog die vermoë om oor elke saak of onderwerp wat hom voordoen, in vloeiende, gemaklike, idiomatiese en gevoelige taal te praat en te skryf, op so 'n wyse dat taal en gedagte, woord en voorstelling mekaar nie alleen so volmaak moontlik dek nie, maar deur dié dekking ook elke moontlikheid van misverstand en dubbelsinnigheid uitgeskakel word".<sup>2</sup> Praat en skryf is hiervolgens nie net „words, words, words" nie, maar soos in die geval van die moderne poësie met sy groter intellektuele inslag en die digters self se geroep om „more brains" in die poësie moet die prosa ook tot groter intellektuele aktiwiteit geïnspireer word. Leermeesters en kritici moet ook duideliker leiding gee deur wetenskaplike en oortuigende onderrig. Dan sal die belangrike besef deurdring dat die gewone, alledaagse, bekende, toillose woord dikwels ons gedagtes die beste, die korrekste weergee. Die leerling se soektog na woorde lewer nie ingewikkelde konstruksies, onbekende, groot of swaar woorde op nie. Hy beskik oor al die woorde wat hy nodig het. Hy moet net deur dink sy gereedskap keurig hanteer sonder om benewens die inhoud ook na vertoon, sensasie, oordreuenheid, langdradigheid, opsmuk en vreemdheid te strew. Gaandeweg, deur skoling en studie, vermeerder sy taalkennis, en sy woordeskat brei uit. Dan word die soektog na woorde makliker en sy segging treffender. „Wat die algemene woordkuns betref, verdien die alledaagse woord voorkeur bo die ongewone, die eenvoudige bo die geleerde, die beskeie bo die verwaande, die nederige bo die hoogdrawende, die konkrete bo die abstrakte".<sup>3</sup>

-----  
<sup>1</sup>Gardiner, A.H. a.w., p.45.

<sup>2</sup>Louw, W.E.G. Die suiwer gebruik van Afrikaans, in F.A.K.-referate, 1958, p.33.

<sup>3</sup>Langenhoven, C.J. Versamelde werke XII, p.53.

Dan beantwoord taalgebruik en woordkeuse net aan een, die belangrikste, vereiste, naamlik om funksioneel te wees. As voorbeeld hiervan word die onderstaande slotgedeelte uit Die Susters deur M.E.R. gekies. Hierdie voorstelling in woorde van tant Helena se heengaan is in Afrikaans seker ongeëwenaar.

„Maar tant Helena lê bleek en bewegingloos, haar oë nou strak na die venster gekeer. En toe Susara met haar praat en haar met sorg op lig van die kussings om 'n slukkie brandewyn en water te neem, het sy nog niks gesê nie. Van oë en gesig was die ang weg, maar Susara het haar met bekommernis gadeslaan; dit was, so het sy later aan Lena gesê, asof die ang en vrees na sekerheid oorgegaan het, en na binne ingeslaan het.

Daarna, as ek dit reg het, het tant Helena nie weer na iemand of iets buitekant haar teruggekeer nie; net stil gelê; nie eens geweet wat hulle aan haar gedoen het nie. Vanaf die derde dag ná Hettie se begrafnis het haar hande begin vat en pluk, hier en daar, aan die deken; en op die vyfde dag toe die eerste grou daglig deur die venster inskemer, hoor Susara die asem, reeds lank swaar en sukkelend, een maal diep intrek, en sag uitgaan, en nie weer kom nie.“<sup>1</sup>

#### d. Die sin

In die taalwetenskap bestaan baie uiteenlopende teorieë en standpunte oor die woord en die wese van taal. Linguïste kan mekaar maar nie oortuig nie. Wetenskaplike feite en gegewens kon asnog nie deur hulle onloënbare, geverifieerde, outonome feitelikheid en wetenskaplikheid alle persoonlike verskille in wetenskaplike benadering by taalgeleerdes uit die weg ruim nie. Dit is in Suid-Afrika ook die geval. Soms blyk dit dat geleerdes bepaalde standpunte en benaderinge handhaaf om ander redes as die wetenskaplike en gevolglik ook nie vir oortuiging vatbaar is nie. Dit het die onderrig nog altyd baie benadeel.

---

<sup>1</sup>M.E.R. Drie vertellings, p.44.

As daar ernstige verskil van opvatting oor die woord en sy funksies bestaan, is dit verstaanbaar dat nog meer verskille ten opsigte van die sin, sy aard en funksies, sal bestaan, want die sin bestaan tog uit een of meer, selfs baie, woorde. Tal van oppervlakkige en onwetenskaplike definisies van die woord wat vandag oor die hele wêreld aanvaar word, het meegebring dat nog meer onwetenskaplike, onvolledige definisies of omskrywinge van die sin bestaan. A.W. de Groot<sup>1</sup> wys onder andere daarop dat in die taalwetenskap ongeveer 200 definisies van die sin in omloop is. Die meeste kom egter groepsgegewyse op dieselfde neer, maar hulle verskil daarin dat in die een definisie meer en in die ander minder essensiële eienaardighede van die sin opgesom word, en dat in sommige definisies 'n bepaalde eienaardigheid as die belangrikste en as kriterium gegee word. In 'n volgende definisie word weer 'n ander eienaardigheid of besondere kenmerk van die sin meer beklemtoon.

Oppervlakkig beskou is die sin niks anders as die gebruikte woord of kompleks van gebruikte woorde nie. As die sin uit meer as een woord bestaan, vorm die woorde een of meer groepe, en dit is in alle tale so. Die sinsbou of verband tussen die woorde en tussen die groepe woorde word in bepaalde vormverskynsels duidelik. As ons Reichling se opvatting in gedagte hou, naamlik dat 'n woord net een betekenis, een logos, het maar baie onderskeidings, besef ons dadelik ook watter eindelose verskeidenheid onderskeidings in betekenis die woorde in 'n sin het. In 'n sin is baie meer faktore en beginsels om in aanmerking te neem, baie meer geleentheid om sommige aspekte te vergeet en ander weer oor te beklemtoon, baie groter ruimte tot misverstand, verskil in interpretasie en verskil van mening as in die geval van een woord. By die groepering van die gekose woorde wat 'n sin vorm en waarin byvoorbeeld sake of sakekomplekse genoem word, kom verder nog by die onmeetbare middele waaroor die spreker beskik om aan die hoorder duidelik te maak dat hy een

---

<sup>1</sup>De Groot, A.W. Inleiding tot de algemene taalwetenschap, p. 52.

sin spreek en nie twee of meer nie, dat hy behalwe die verhouding tussen die genoemde sake ook 'n persoonlike houding teenoor, 'n geloof aan, 'n bewering aangaande, 'n oordeel oor die sake uitdruk. Die spreker kan ook 'n emosionele reaksie op iets in die gegewe spreeksituasie of 'n standpunt of 'n gevoel teenoor wat genoem of bedoel word of wat in die situasie aanwesig is, uitdruk. Hoe gekompliseerd die semantiese struktuur van 'n sin ook al is, hoe gekompliseerd die genoemde sake in hulle onderlinge verhouding ook al mag wees en hoedanig die houding van die spreker teenoor die genoemde sake mag wees, beskik ons taal ook soos ander tale oor die middele om in die sin daar uitdrukking aan te gee.

As die sin dan in sy „sinsgestalt“ verskyn, herken die hoorder die tipe sinsgestalt en verstaan hy uit die eindelose moontlikhede presies die een ding wat die spreker bedoel. Hierdie inbou van al die menslik moontlike middele in die sin asook die herken van al die aanwesige lewende gegewens in die gestalt van 'n sin is nie maklik te beskrywe en te definieer nie, indien dit ooit moontlik is. Nogtans is dit vir hulle wat die taal as moedertaal ken, baie maklik te herken.

Woorde is die enigste materiaal waarvan sinne gemaak word, en as 'n sin uit woorde gemaak word, ontstaan 'n woordgroep. Reichling sê tereg dat 'n woordgroep 'n geheel van woorde is wat bepaalde vormkenmerke vertoon en wat deur die kenmerke van ander woorde of woordgroepe onderskei word.<sup>1</sup> So 'n woordgroep vorm ook 'n eenheid. As die eenheid klaar gevorm is, is dit ook duidelik dat van al die baie onderskeidings en moontlikhede hierdie eenheid verkry is vir net een bepaalde gegewe. Deur onder andere na Sjinees te verwys en ook deur middel van sketse verduidelik Hockett dat by die bou en verstaan van die sin daar meer informasie as die betekenis van die gekose woorde moet wees. Dit is informasie wat die spreker en hoorder wat mekaar verstaan beide in

-----

<sup>1</sup> Reichling, A. Taal: Haar wetten en haar wezen, ENSIE II, p.41.



hulle omdra. In die sinsverband word die woorde dan nie slegs as 'n reeks gegroepeer nie, maar hulle kry diepte waar dinge outomaties korrek gegroepeer word. Die eenheid van betekenis bestaan in hierdie diepte.<sup>1</sup> Gardiner onderskei voorts soos volg: „The sentence is the unit of speech, and the word is the unit of language”.<sup>2</sup> Op dieselfde beginsel bestaan baie van die byna 200 definisies waarna De Groot verwys en waarvan hy onder andere die onderstaande aanhaal:<sup>3</sup>

- (1) Die sin is die kortste inhoud van taalgebruik.
- (2) 'n Sin is die kortste eenheid vir die gebruik van woorde.
- (3) 'n Sin is die kortste selfstandige eenheid van intonasie wat een of meer woorde bevat.
- (4) 'n Sin is die kortste klankeenheid vir die gebruik van woorde.

Hoe onbevredigend en uiteenlopend die meeste opvattinge oor die woord en die sin ook mag wees, is alle taalgeleerdes dit eens dat die sin minstens 'n eenheid is, d.w.s. al die menslike taalmiddele en taalelemente vorm in die sin 'n eenheid - logaal, akoesties en grammaties.

Die woorde waaruit die sin gebou word, het elkeen sy afsonderlike logos, sy betekenis. Ten opsigte van betekenis sê Reichling tereg: „De term ‚betekenis’ is de nachtmerrie van de taalkunde, omdat hij van alles betekent. Zo word er ook gesproken van de betekenis van de zin. En natuurlijk, de zin betekent, hoe dan ook altijd iets”.<sup>4</sup> As ons dan dink aan die magte en kragte wat in die lewende gees van die menslike wese met al sy vermoëns aan die werk is by die strukturering van 'n sin, byvoorbeeld die onderskei tussen die logosse en

-----  
<sup>1</sup>Hockett, F.H. A course in modern linguistics, p.149.

<sup>2</sup>Gardiner, A.H. a.w., p.88.

<sup>3</sup>De Groot, A.W. a.w., p.52.

<sup>4</sup>Reichling, A. ENSIE II, p.41.

die kies van woorde, die rangskikking van woorde in hulle onderlinge verband, die inklee van die klank in al sy nuanses om die logos, die indruk, ontroering en dikwels emosie te vertolk deur die vorming van die besondere sinsgestalte uit die onbeperkte moontlikhede, en dit alles dan in 'n blitsdeel van 'n sekonde, sin na sin, besef ons dat taal 'n wonder is „spruitende uit die wondere vermoë wat God gegee het aan die mens”.<sup>1</sup> Die aanleer van taal is 'n grootse gebeurtenis en die onderrig daarvan 'n grootse taak.

Van Riessen, soos voorheen aangehaal, verduidelik dat taal altyd betrekking het op „iets anders”, dat die taal van die „iets anders” iets openbaar maak, iets onthul. Reichling noem dit die „niet-ik”. Labuschagne verduidelik verder aangaande die „iets anders”. „In sy eenvoudigste vorm is 'n sin die linguale vormgewing van 'n persoon- of saak-in-funksie deur òf sintemiese, òf sintematiese middele”.<sup>2</sup> Die „persoon” of „saak” is wat Van Riessen bedoel met „iets anders”. Dit is wat Reichling sê: alles waaroor ons in woorde met mekaar kan praat. Die „in funksie” is die „iets” wat Van Riessen sê wat medegedeel word, wat onthul word. Die spreker word dus geboei deur 'n persoon of saak en wat oor die persoon of saak mee te deel is. So het sake verskillende funksies wat uitsluitlik by hulle pas, wat eintlik met hulle wesenssaad saamhang: „die blote en suiwer in-funksie-gesteldheid van die saak”,<sup>3</sup> want geen saak bestaan sonder funksie of sonder „in-funksie-gesteldheid” nie. Dit is maklik en logies verduidelikbaar en verstaanbaar vir leerlinge. „As die regte opvatting oor taal by die leerlinge gevestig is, sal hulle nou reeds weet dat alles wat die mens beleef, by hom woord word. Die woord kom egter selde alleen voor wanneer 'n mens die taal gebruik om te dink, jou gedagtes te

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. Die taalhelde as draers van die wonder van Afrikaans, in Die wonder van Afrikaans, p.12.

<sup>2</sup>Labuschagne, F.J. Oorsprong en wese van taal, p.106.

<sup>3</sup>Ibid., p.107.

formuleer (jou denke te orden), te praat, te gesels, 'n verhaal of 'n gedig te skryf."<sup>1</sup> De Groot verduidelik voorts dat 'n spreker in sy praat nie alleen die „persoon/saak-in-funksie" sinsgestalt gee nie maar dat in die sinsgestalt die houding van die spreker ten opsigte van die bedoelde sake uitgedruk word, sodanig dat die hoorder begryp watter houding bedoel word.<sup>2</sup>

Tot dusver kan die taalonderwyser sy weg in die onderrig van voorgenoemde stof redelik goed en met redelike eenstemmigheid tussen taalgeleerdes vind. Maar dan ontdek hy 'n verskilpunt wat 'n diep kloof slaan en haas onoorbrugbaar is. In Suid-Afrika het dit menige onderwyser al voor groot onsekerheid geplaas. De Groot beweer dat 'n algemene reël is, naamlik dat 'n sin altyd uit een of meer woorde bestaan en dat woorde alleen in sinne gebruik word. (Ek onderstreep.) Dit stuur in die rigting van die strukturalisme wat beweer dat die woord sy betekenis eers uit sy sinsverband verkry. Ander geleerdes handhaaf dat „die basiese eenheid van die taal die woord is en dat die woord in die taal gewoonlik met ander woorde saam gebruik word".<sup>3</sup> Hoewel De Groot na hierdie „algemene reël" sê: „Op deze speciale kwesie zullen we niet verder ingaan",<sup>4</sup> konstateer hy later onomwonde: „Het woord is de kortste zelfstandige taaleenheid van vorm en betekenis"; „de zin is de kortste eenheid van taalgebruik". „Een woord heeft een eigen betekenis die niet een aspect is van de betekenis van een langere eenheid". „De betekenis van een woord is altijd dezelfde, ze is niet afhankelijk van de combinatie met andere woorden in een zin, en niet afhankelijk van de situatie waarin deze zin gebruikt wordt. Daarom is het onjuist te zeggen dat een woord zijn betekenis ontleent aan de

-----

<sup>1</sup>Venter, H. Sinsleer volgens die kernleerplan, in Referate, nasionale konferensie oor onderrig van Afrikaans, 6 tot 8 April 1967, p.1.

<sup>2</sup>De Groot, A.W. a.w., p.52.

<sup>3</sup>Venter, H. a.w., p.3.

<sup>4</sup>De Groot, A.W. a.w., p.52.

zin waarin het gebruik word".<sup>1</sup>

Reichling<sup>2</sup> beklemtoon ook dat die sin iets beteken soos die woord iets beteken, maar dat daar 'n groot onderskeid is. Die betekenis van 'n woord is 'n konstante, in 'n woord vasgelegde eenheid. Die gedagte wat die sinsinhoud uitmaak, is daarteenoor in prinsiep vry en nie vasgelê nie. In 'n sin kan ons hele reekse woordbetekenisse op allerlei verskillende wyses tot 'n nuwe eenheid sintetiseer. In 'n woord bly die betekenisinhoud in beginsel altyd dieselfde. Die sin se inhoud moet telkens uit die verskillende woorde opgebou word; die woordbetekenis word in verskillende sinne weer telkens geanaliseer, gedifferensieerd gebruik, volgens een van die baie moontlikhede.

Hierteenoor verklaar W. Kempen voor die Nasionale Konferensie oor die Onderrig van Afrikaans, 6 Oktober 1964, „Dat die strukturalisme heelwat inhoude en beskouinge gebring het wat in die hoogste skoolklasse sal en sal moet deurdring, of mense nou daarvan hou of nie." Mag dit wees dat baie lig op die wetenskaplike bestudering van taal gewerp word. Indien dit wetenskaplik gegrond en logies is, sal alle onderwysers dit aanvaar, ongeag die „hou daarvan of nie". Een saak staan egter vas, naamlik dat as 'n woord bestudeer moet word blykens die een onderskeiding van sy betekenis in een sin, waar dan van die sin af teruggewerk word na die woord toe, dit oneindig meer probleme vir die leerling sal oplewer en weinig onderwysers sal daartoe in staat wees. Om byvoorbeeld die woord „bysin" finaal weg te gooi sonder iets baie duideliker, beter en bruikbaar in die plek te gee, sal die onderrig van Afrikaans nie ten goede kom nie. Indien inhoude en beskouinge van die strukturalisme so bruikbaar sal wees, behoort dit nie net vir die „hoogste skoolklasse" tot seën te wees nie maar ook by die laer klasse aangepas te kan word. Dit is trouens

-----  
<sup>1</sup>Ibid., p.120.

<sup>2</sup>Reichling, A. ENSIE II, p.41.

die maatstaf vir enige taalbeskouing. Indien dit nie 'n grondslag vir alle taal= onderrig in die skool kan wees nie, is dit wetenskaplik ook nie houdbaar nie. Dit moet die ganse lewende taal in die volksmond omvat. Dit is seker ook nie moontlik om Hockett se definisie van 'n sin in die skool as uitgangspunt te gebruik nie: „A sentence is a grammatical form which is not in construction with any other grammatical form: a constitute which is not a constituent”.<sup>1</sup> Behalwe dat dit eensydig net die grammatiese vorm behels, kan die paradok= sale in 'n definisie nie metodiek word nie, nie deduktief nie, nog minder in= duktief.

Daarteenoor is H. Venter se definisie van die sin, wat ook ooreenstem met die reeds aangehaalde van F.J. Labuschagne, logies verantwoord, verstaan= baar en bruikbaar: „'n Sin is 'n geordende taalmatige konstruksie van die per= soon/saak-in-funksie as 'n selfstandige logale (inhoudelike, betekenis-) ge= heel”.<sup>2</sup> Teenoor al die voorgenoemde definisies van die sin en selfs ook die onderstaande van A.W. de Groot, omvat Venter se definisie die totale taal= vermoë van die mens soos dit funksioneel in die sin tot openbaring kom. De Groot se definisie dring ook nie deur tot die wondere vermoë van die mens om belewenisse uit die „ewigheid van sy hart” in spraak of woordgroepe, sin= ne te vergestalt nie: „Het mondelinge taalgebruik heeft in verreweg de mees= te gevallen plaats door middel van zelfstandige eenheden van klankvorm met groeps-, d.i. gestaltkarakter, die één woord of een combinatie van woorden omvatten, en door middel waarvan de spreker een houding van homself uit= drukt ten opzichte van iets. Deze eenheden noemt men in de taalwetenschap zinnen”.<sup>3</sup>

-----  
<sup>1</sup>Hockett, C.F. a.w., p.199.

<sup>2</sup>Venter, H. Sinsleer volgens die kernleerplan, a.w., p.2.

<sup>3</sup>De Groot, A.W. a.w., p.50.

By taalstudie is dit verder nodig om duidelikheid te verkry aangaande die funksie en belangrikheid al dan nie van die klank van die woord, en hier, van die sinsklank. By die sin in die prosa en die vers in die poësie speel die klank van taal 'n belangrike rol. Reichling noem dit duidelik onderskeibare eenhede „ge-luidbouwsels”,<sup>1</sup> naamlik sinne. Die spreker begin telkens opnuut 'n bepaalde uiting, en sonder teoretiese kennis hoor elke hoorder hoe die spreker elkers begin, voortgaan en voltooi. Hierdie taalgebruikseenheid is die sin, en die eenheid word gehoor. Reichling sê dat die onderskeidende eenheid klank is, 'n bepaalde melodie, en dit word opgebou volgens 'n sisteem van bepaalde inter-valle. Die taalmelodie is 'n afgeronde geheel van hoogte-, sterkte- en duur-verskille in die spraakgeluid, onderbreek deur in die geheel inpassende ruste. Die melodie noem ons die sinsklank.

J.G.H. Combrink noem vyf middele waardeur die taal in sinne semantiese verbande lê. Van hierdie middele verrig die klankbeeld van die woord die minste. Die woord moet eers op grond van betekenis sintaktiese verbande aangaan om dan in die sin sekere semantiese verbande te stig.<sup>2</sup>

Alle taal het klank omdat, volgens 'n verdere omskrywing van Reichling: „Het woord is het, op de wijze der taal gevormde, aanschouwelijk-onaanshouwewerlike gebruiksteken”.<sup>3</sup>

By ondersoek en nadenke begin ons besef in watter mate die aanskoulike, die klank, die terrein van die onaanskoulike, die betekenis, in Afrikaans binnegedring het. Dit is 'n verskynsel wat sedert die vroegste Afrikaans in die letterkunde en in die spreektaal sterk aanwesig is. Die Afrikaanse taalgebruiker

-----  
<sup>1</sup>Reichling, A. ENSIE II, p.37.

<sup>2</sup>Combrink, J.G.H. Die Afrikaanse middele tot semantiese verband, in Tydskrif vir geesteswetenskappe, Maart 1965, p. 44 en 47.

<sup>3</sup>Reichling, A. Het woord, p.147.

is oor die algemeen baie meer klankbewus as betekenisbewus. Dit is te wyte aan misvattinge sedert die ontstaan van Afrikaans by leiers op die gebied. Van Wyk Louw<sup>1</sup> wys daarop dat die manne van die Eerste Taalbeweging goeie prosa kon skryf, waarskynlik omdat hulle so 'n goeie kennis van Engels en Nederlands gehad het, waarin hulle self ook geskryf het. „En prof. Dekker sê tereg van die ou Genootskap se eerste Manifest uit 1878: „Hierdie joernaliste het die mag oor die woord besit”.<sup>2</sup> Nogtans het daar naas hierdie deugde in taalgebruik, veral in die tyd van Preller, Celliers en andere, onder invloed van die Tagtigers in Nederland, 'n neiging ontstaan tot „mooi prosa”, dit wil sê „dat dit die klank-kwaliteite van sonoorheid, volheid moet hê”.<sup>3</sup> Hierdie hoë eis aan die taalklank het „so baie van ons prosa bederf”. Om die verhouding tussen taalklank en betekenis steeds eweredig te hou, verg ook studie. Dit kom ook nie vanself nie. Dit moet onderrig word.

Van die taalklank is dikwels te veel verwag. Preller het byvoorbeeld verwag „dat elke woord van die prosa moet „dreun en gons soos die koeëls van 'n pompom””.<sup>4</sup>

Verder word dikwels van goeie prosa en poësie verwag dat dit „klankryk” moet wees, „so te sê iets by die musiek moet gaan leen”.<sup>5</sup>

Verder is ook verwag dat die kunstenaar moet „skilder met woorde”. Die prosa moet dan weer iets by die skilderkuns gaan leen.

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Vernuwing in die prosa, p.22.

<sup>2</sup>Ibid., p.18.

<sup>3</sup>Ibid., p.29.

<sup>4</sup>Ibid.

<sup>5</sup>Ibid., p.42.

Al hierdie opvattinge is verkeerd.

Ons is dit eens dat 'n sin 'n eenheid is, 'n logiese eenheid, 'n klankeenheid, 'n ritmiese eenheid. Hierdie eenheid word verkry deurdat kleiner eenhede in die grotere opgeneem word, en al die onderdele waaroor die taal beskik, word 'n geheel. Die kleiner eenhede kan afgesonder word maar kry eers in die groter verband doelgerigte betekenis. By die studie van die sin moet nie net ont hou word dat dit uit woorde bestaan nie maar dat die sin weer in die paragraaf opgeneem word en die paragraaf in die hoofstuk. Die woord en die sin kry dus eers sy werklike volheid in die geheel.

Die klank van die taal word in die gedig in 'n baie hoër mate ontgin en funksioneel aangewend as in enige ander gebruik, byvoorbeeld die roman of die drama. Volgens Wellek en Warren<sup>1</sup> behoort klank tot die eerste stratum. „In die gewone beskoulike prosa is die woordklank ondergeskik aan die woordbetekenis en eersgenoemde dra alleen laasgenoemde, maar in die poësie kan die klank ten minste gelykwaardig aan die woordbetekenis word.”<sup>2</sup> In die poësie kan die klank seker ook „ten meeste” gelykwaardig aan die woordbetekenis word. Die klank van 'n gedig kan nooit op homself beskou word nie maar moet altyd as deel van die geheel gesien word. So gesien, verrig die klank verskillende funksies in die gedig. Die klank is altyd afhanklik van die betekenis, maar in samewerking met die betekenis word dit een van die sinvolste momente in die gedig. Daar moet met versigtigheid en insig gewaak word teen die oorbeklemtoning van die klankwerking van taal.

'n Verdere wanbegrip wat nie net bestaan nie, maar ook onderrig word, so= danig dat seker die meeste lesers en hoorders daarna streef, is dat met

---

<sup>1</sup>Wellek, R. & Warren, A. Theory of literature, p.152.

<sup>2</sup>Cloete, T.T. Klaslesing. Afgerolde aantekeninge beskikbaar.



woorde geskilder moet word, „die teorie dat die verhaal voor ons geestesoog geskilder moet word”.<sup>1</sup> Van Wyk Louw en T.T. Cloete het egter duidelik aangetoon dat daar nie so iets soos „klankskildering” bestaan nie. Dit behoort by die onderrig ook 'n uitkoms te wees, want hoewel daar baie sentimenteel van gedroom word, kan niemand dit onderrig nie, en min skrywers wat dit probeer het, het iets blywends nagelaat. Grootse romanfigure bestaan wel, maar „hulle het vir ons tot lewe gekom alleen deur wat hulle doen en sê. Selfs 'n landskap in 'n roman leef vir ons nie uit sy beskrywing in kleur en perspektief nie, maar deur wat hy doen: deur die inwerking wat hy op mense het”.<sup>2</sup> Van Wyk Louw gee andersyds verder verduidelikend toe: „Daar is so iets soos prosaritmie, en soos 'n eie persoonlike klank in prosa. Maar die ritme van prosa is nie 'n nabootsing van enige soort ritme van die buitewêreld nie: dit is 'n klank wat aan die taal self inherent is.”<sup>3</sup> Die klankpatrone wat in sinne ingewerk word om te „klink” en bepaalde „dinge van die buitewêreld te suggereer, gee meestal net 'n gedreun af”.<sup>4</sup> Elkeen wat met taalonderrig te make het, weet in watter mate hierdie wanopvatting by leerling ingebrand word; en dis een van die praktyke wat dinkwerk, intellek en logika uitsluit.

Die misvatting word verder gevoer en vervloei in vaagheid wat groter onvermoë en onkunde veroorsaak as so dikwels van „musiek in taal” gepraat word. Reichling stel dit duidelik dat die „melodie van taal” nie 'n musikale melodie is nie maar 'n taalmelodie. Die sin word gekenmerk deur die sinsklank maar veronderstel noodsaaklike woordmateriaal.

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa, p.42.

<sup>2</sup>Ibid., p.41.

<sup>3</sup>Ibid., p.49.

<sup>4</sup>Ibid.

Die verwarring het sy ontstaan waarskynlik uit die middeleeue, toe poësie gesing is. Die minnedigter was tegelyk digter en komponis: „times when the arts of verse and music were most closely knit together, when each thing done by the poet had some definite musical urge or necessity bound up within it”.<sup>1</sup> Nog in Vondel se dramas, soos by die Griekse treurspele, is die reisange gesing. Teenswoordig word poësie nie dikwels gesing nie, en soms word ook beweer dat dit alleen swakker poësie is wat gesing kan word.

Die klank van 'n woord in 'n sin, in 'n gedig kan nie musikaal wees nie omdat die woordklank sonder die woordbetekenis inherent geen beeldende waarde het nie. Alleen wanneer bedoel word dat die taalklank analogies met die musiek is, kan van musiek gepraat word, maar dan moet nog duidelik vasgestel word waar= in die sogenoemde musiek bestaan. Waar gewoonlik van musiek gepraat word, wat dan ook „klankskildering” genoem word, moet vasgestel word of dit nie klanknabootsing is nie. Dan word die klank en ritme doelgerig aangewend om die klank na te boots, en dan is dit niks meer as klanknabootsing nie. Dit is gebruikelik dat musiek in die taal, prosa en poësie, nageboots word, byvoor= beeld in Raka deur N.P. van Wyk Louw:

..... en saam met die klop  
van die hol tamboer 'n dans getrap <sup>2</sup>  
van die dood, die dood, .....

Hier hoor ons die klop van die tamboer en die stamp van die voete wat dans, maar dit is alleen nabootsend uit die ritme en woordbetekenis en die assosias= tiewe of kombinerende funksie van die klank. Die klank is afhanklik van die be= tekenis. In die poësie het die klank 'n baie belangrike faktor geword, veral omdat van die bekendste en beroemdste verse na klanknabootsing strewe. Van

-----  
<sup>1</sup>Pound, Ezra, aangehaal deur T.S. Eliot in „Literary Essays”, p.197.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. Raka, p.56.

Wyk Louw wys daarop dat die taal maar 'n „heel beperkte reeks klankpatrone kan naboots . . . sê: die dreun van donder, die ritme van dans en dergelike, terwyl die ritmes en klanke van die wêreld eindeloos geskakeerd is – juis dié dinge wat die verhalende prosa probeer weergee: haat, liefde, woede en dies meer – wat geen fisiese klank het nie".<sup>1</sup> Wellek en Warren gee ook toe dat daar wel beperkte klanknabootsing bestaan wat slaag: „First there is the actual imitation of physical sounds, which is undeniably successful in cases like 'cuckoo', though it may, of course, vary according to the linguistic system of the speaker".<sup>2</sup> Wellek en Warren<sup>3</sup> verduidelik voorts dat die klank van die betekenis afhanklik is en gee die goeie voorbeeld uit Tennyson se poësie:

The moan of doves in immemorial elms  
and the murmering of innumerable bees.

As ons nou die „murmering” en „bees” vervang met woorde van dieselfde klankwaarde soos „murdering” en „beeves”, verdwyn die „musiek” meteens. Daarom moet die benaming „musiek” in taal en „musikale poësie” baie versigtig gebruik en onderrig word.

Waar die suggestie van musikaliteit deur die woordbetekenis, en waar die klank saam met die betekenis akoesties suggestief werk, wek die taal by die leser ontroeringe wat hy ook ervaar by die aanhoor van musiek. Hierdie ontroeringe, hoofsaaklik deur die betekenis van die suggestiewe woord, noem ons in ooreenstemming met Reichling se benaming: die „musiese” van die taal; 'n benaming wat bo „taalmusiek” verkies word. Wellek en Warren stel dit sterk en duidelik: „The term 'musicality' (or 'melody') of verse should be dropped as misleading”. „There are actually considerable differences between

-----  
<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Vernuwing in die prosa, p.49.

<sup>2</sup>Wellek, R. & Warren, A. a.w., p.163.

<sup>3</sup>Ibid.

the intonation line of a spoken sentence with its wavering, quickly changing pitches, and a musical melody with its fixed pitches and definite intervals."<sup>1</sup>  
 Hulle verantwoord hulle siening verder: „The Romantic and Symbolistic attempt to identify poetry with song and music is little more than a metaphor, since poetry cannot compete with music in variety, clarity and patterning of pure sounds."<sup>2</sup>

Vir die onderrig het die baie ou teorie van taalmusiek tweërlei betekenis. Aan die een kant het dit bygedra om die ongewenste „klaskamerdogmatisme" te bestry en meegebring dat maat, metrum en ritme in die poësie dikwels aandag ontvang, waar dit nie voorgeskryf is nie. Andersyds het dit veelvuldige en ernstige tekortkominge in die onderrig meegebring: „it gives free reign to arbitrary individual readings; it levels out distinctions between poets and schools of poetry by reducing all verse to a few types of monotonous beats".<sup>3</sup>

In die Afrikaanse prosa het dit ook tot wanopvattinge gelei waardeur menige leerling se taalgebruik baie benadeel is. Sinne bestaan vir menige leerling hoofsaaklik uit klankpatrone. Waar die kunstenaar die klank, die musiese, nie die sogenaamde klankbetekenis nie, in sy gedig of prosa beplan of behoort te beplan, skryf vele taalgebruikers slegs klankassosiasies. Die hoofdoel is die klankeffek, welke van die voorgenoemde ook al beoog word. Die klanken- en woordstrome vloei onbeplan, ondeurdink, onbeheerbaar, vooruit. Van geslag tot geslag oorgelewerde, bekende klankkombinasies, klankkonstruksies en klankwoorde val steeds maar in dieselfde historiese ou patrone in die sinne. Sonder dat skerp en streng gedink word, word klankpatrone, klankkombinasies, herinneringsklanke van oral gegryp. Baie belaglike betekenis kom so na

-----  
<sup>1</sup>Ibid., p. 160.

<sup>2</sup>Ibid., p. 161.

<sup>3</sup>Ibid., p. 191.

vore, en dis spoedig duidelik dat die skrywer „deur tradisionele woorde gekul”<sup>1</sup> is. Aan die sin bestaande uit klank, ritme en betekenis en grammatikaal korrek, word geen aandag gegee nie. Die woordstrome en verminkte klanksinne is dan bloot „sommer-maar-ontslae-raak-van-praat”.<sup>2</sup>

Die grammatika van die sin en vereistes wat gestel word, bespreek ons onder die kriteria in die empiriese gedeelte waarvolgens opstelle geëvalueer is.

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. *Vernuwing in die prosa*, p.11.

<sup>2</sup>Ibid.

## HOOFSTUK IV

## DIE OPSTEL

1. Sy plek in die onderwys

Gedurende die onderrig-, vormings- en ontwikkelingstydperk op skool en universiteit word al die persoonlikheidspotensialiteite van die individu geprikkel en aan die werk gesit. Op grond van die totale inwerking van die onderrig en kragtens eie aanleg en gawes vind die persoonlikheid en menswaardigheid van die individu gestalte in die volwassenheid. Hierna gaan die proses van verfyning en afronding deur die hele lewe nog voort. By alle verskille bly die individu homself, en sy taal verraaï sy identiteit. Die meeste mense se persoonlikheid, opgevoedheid, beskaafdheid en menswaardigheid word hoofsaaklik in sy taalgebruik geopenbaar, en dienooreenkomstig neem hy sy plek in die gemeenskap in en word hy geëer en gewaardeer.

Die enkeling is lid van die gemeenskap, van 'n samelewing, en dit lê nou eenmaal in sy aard om met ander mense te wil praat en deur hulle verstaan te wil word. Daarom moet hy hom deur sy taalgebruik so noukeurig moontlik verstaanbaar maak. Dit is 'n eerste en hoë eis wat in 'n gemeenskap gestel word. Elke individu met die skool- en universiteitsonderrig agter die rug, in watter werkring of beroep, is daagliks besig met die stel van Afrikaans, en in baie beroepe speel stelwerk (opstel), skriftelik en/of mondeling, 'n regstreekse rol, al staan dit nie juis onder die naam „opstel" nie. Die preek van die predikant, die pleidooi van die advokaat, die manifest van die politikus, die lesing van die dosent, die verduideliking van die onderwyser, die artikel van die joernalis, die verslag van die bestuurder, die notule van die sekretaris, die kommentaar van die omroeper, die advertensie van die sakeman, die sakebrief van die boer, die bespreking op 'n vergadering, daaglikse briefskrywe en korrespondensie, informele gesprekke, die weergee van gebeurtenisse, gelukwensinge, vertel van grappies en nog vele ander, is almal vorme van stelwerk, van die opstel

in die praktiese lewe. Hiervolgens word die moedertaal en die onderrig daar= van een van die belangrikste middele tot die algemene opvoedingsdoel: om die mens tot alle goeie werk volkome toe te rus vir hierdie en die toekomstige lewe.

Die individu wat graag deur sy gemeenskap verstaan wil word, tree eerstens deur taalgebruik in gemeenskap met God. „Beter en ryker taalontwikkeling stel die mens in staat om volkomener gemeenskap met God te oefen - 'n daad wat direk slaan op die toekomstige lewe.“<sup>1</sup> Taal is nie net „die uitgedrukte siel van die volk“ nie, maar dis ook by die individu die draer van die siel se lewende inhoud. Onderrig en opvoeding wat die sielsinhoud vorm en verfyn vind steeds gestalte in die suiwer gebruik van die taal.

Met die oog op die ontwikkeling van die vermoë om taal tot bogenoemde funksies ten volle diensbaar te maak vorm stelonderrig as sodanig: opstel, brief, paragraaf, parafrase, begripsoefening, spreekles en so meer, 'n belangrike onderdeel van al die taalarbeid of skoolarbeid deur medium van die moedertaal. Al die leerlinge ontwikkel dan volgens eie aard en aanleg, en dit bly steeds duidelik dat dit by die onderrig van die moedertaal gaan om een van die sentrale vakke van die skool.

Indien ons egter taalonderwys tot aan die universiteit ontleed, moet ons tot die gevolgtrekking kom dat die enigste of belangrikste doel daarvan blykbaar is om skrywers te kweek, want dit bestaan hoofsaaklik uit skryfoefening en stelwerk: opstelle, briewe, paragrawe, sinsontleding, begripsoefening, skriftelike antwoorde op letterkundevrae en dan nog die skriftelike eksamens.<sup>2</sup>

As onderdeel van die moedertaalonderrig wil die opstelonderrig die leerling

-----  
<sup>1</sup>Bingle, H.J.J. a.w., p.68.

<sup>2</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.75.

lei tot aanleer en bemeester van die stelkuns en om dit te verfyn: „die kuns om ons gedagtes en gevoelens treffend in te klee en logies te ontwikkel tot 'n samehangende geheel waarin geen onderdeel vervang of verskuif kan word nie”.<sup>1</sup> Dit word algemeen aanvaar dat minder intelligente mense se taalgebruik swaker is as dié van die intelligente en dat groter intellektuele vermoë spontaan groter taalvermoë meebring. Grové en Nienaber wys daarop dat selfs 'n skrywer soos die Fransman Flaubert soms dae lank gewik en geweeg het oor een paragraaf in 'n manuskrip: of die woorde nie miskien vervang kon word nie, en of die sinne onverbeterlik uit mekaar voortvloei. Die werk met woorde is 'n vakmanskap met onbegrensde moontlikhede, „that is their nature not to express one simple statement but a thousand possibilities”.<sup>2</sup> Die wêreld waarin hulle bestaan, is ewe onbegrens en deur niemand ooit ten volle geken nie. Daarom behoort elke taalgebruiker so konsensieus en nougeset soos Flaubert sy woorde te kies in alles wat hy stel. Dit moet ook die wese van stelonderrig wees omdat elke leerling se oë vir die onuitputlike en ondeurgrondelike van woorde geopen moet word. Die delf en verdiep in die misterie van woorde moet deur heel die lewe volgehou word, want dit lewer gedurig inspirerende vondste. „All we can say about them (woorde), as we peer at them over the edge of that deep, dark and only fitfully illuminated cavern in which they live - the mind - is that they seem to like people to think and to feel before they use them.”<sup>3</sup>

Om dus te beweer dat die opstel 'n belangrike onderafdeling van stelwerk is,<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Grové, A.P. & Nienaber, C.J.M.  
Begripstoetse en stelwerk in Afrikaans, p.82.

<sup>2</sup>Woolf, V. The death of the moth, p.127.

<sup>3</sup>Woolf, V. a.w., p.131.

<sup>4</sup>Bothma, T.C. & Cloete, T.T. Opstelonderrig, p.1.



is gedeeltelik korrek. Die opstel is nie net 'n integrerende deel van stelwerk en die onderrig daarvan nie, maar dit is uiteindelik ook die integrale geheel van alle taalstudie. Alle taalstudie en taalonderrig lewer sy vrug in die skryf van die opstel, van watter aard en in watter vak ook al. Dit was ook nog altyd een van die direkte doelstellinge by die taalonderrig, veral in Transvaal, waar die gebruik van taal in die onderrigprogram jare lank so sterk beklemtoon is. Leerlinge word ook aangemoedig en besiel om hulle taalkennis uit die letterkunde en taalstudie opgedoen, in die stelwerk toe te pas, te „gebruik“. „Die opstel is 'n baie goeie toets vir die kennis van grammatika, taalkonstruksie, interpunksie, spelling, woordeskat, die gebruik van die idioom.“<sup>1</sup> Baiekeer word hierdie gebruik oordryf, en dit lei dan tot kunsmatige sameflansing van allerlei woorde, uitdrukkings, segswyses en aanhalings wat niks bereik nie en sterk afgekeur moet word.

Van die onderwyser word by stelonderrig veel geverg. 'n Menigte probleme by die leerlinge moet opgelos word. Hy moet self duidelik weet wat en hoe onderrig moet word om vir sy leerlinge 'n duidelike weg aan te dui. „Perhaps the whole field of education offers no fairer opportunity than is presented to the teacher responsible for the essays in a sixth-form, if he has the wit and the will to use it, to widen the interests of his pupils and to touch their spirits to fine issues.“<sup>2</sup>

As onderdeel van die plek van die opstel in die onderrig kan verder nog doelstellings van die onderrig van stelwerk kortliks saamgevat word:

a. Eerstens word gewoonlik die praktiese, die stilistiese beklemtoon, naamlik dat die leerling dit wat hy te sê het ordelik en logies in beskaafde taal en

-----  
<sup>1</sup>Bingle, H.J.J. a.w., p.94.

<sup>2</sup>Aangehaal uit The teaching of English in England, deur Bingle, H.J.J. a.w., p.88.

in korrekte vorm uitdruk. Dit kan mondeling of skriftelik gedoen word.

b. Hiermee word nie bedoel dat dit gegewens of logosse moet wees wat niemand nog ooit uitgespreek het nie. Dit is onmoontlik. Maar dit moet dinge wees wat die leerling reeds „gevat" het of wel self gemaak het en tot 'n eie siening saamgevoeg het. Dit impliseer dadelik die tweede en belangrikste doelstelling, naamlik om die leerling te leer dink, skerp dink, streng dink. Hy moet nie by die eerste assosiasieflits vassteek en tevrede wees met wat opgeduik het nie, maar hy moet dit logies beredeneer, verder voer en in nuwe gedaante inpas in die mosaïek van die onderwerp. Hy moet deur diep, ernstige, inspannende dinkwerk die gedagtes, gegewens en gevoelens ook orden en sistematiseer. Dit ontwikkel sy geestelike gawes en laat geestelike dissipline ontstaan.

c. Hierdie dinkwerk laat verder die leerling se hoogs individuele kreatiewe vermoë ontwaak. Die stelwerkonderrig strewende daarna dat die leerling dit in homself moet ontdek. die vreugde daarvan ervaar. Die genot van vormgewing en eie skepping vir hulle wat daartoe begaaf is, versterk die individualiteit en verdiep en veranker die gees. Dit bring mee: eie waarde, eie rigting en persoonlike krag.

d. Hieruit vloei voort dat die leerling insig in die gesproke en geskrewe taal verkry. Hy begin die werke van skrywers en digters krities, ondersoekend, ontledend en waarderend lees, soos hy sy eie lees. Hy ontdek in die werke die onontdekte, „the sunken meanings to remain sunken, suggested, not stated",<sup>1</sup> wat selfs honderde jare oud is, wat altyd sal bly leef. Woorde wat uit die bewussyn opskiet, moet geskik wees om teenoor ander uit te spreek. Hulle moet in die sintaktiese vorm wat in die taal reël is, gebruik word. Deur opstelonderrig moet die student en die leerling begryp dat „taal iets is wat elke oom-

---

<sup>1</sup> Woolf, V. a.w., p.129.

blik verander"<sup>1</sup> en dat die maatstaf self ook veranderlik moet wees. „For it is their nature to change ... „When words are pinned down to one meaning they fold their wings and die."<sup>2</sup>

e. Opstel laat die leerling begryp dat taal 'n individuele verskynsel is wat ook sosiaal diensbaar is, dat 'n mens se vryheid ten opsigte van taalgebruik deur die eis van verstaanbaarheid aan bande gelê word. Dit hang van die skrywer of spreker self af of die inhoud, die betekenis, die logos, die „bewust-zijnsniveau"<sup>3</sup> uit sy stelwerk deur ander begryp word. Dit moet by elkeen 'n drang en behoefte wees om vir andere verstaanbaar te wees en 'n sosiale bydrae te lewer, soos dit by verantwoordelike, beskaafde mense altyd nog was. Dit is by die digter en skrywer ook so. „Dis die ewige drang van die digterlike krag om uit elke verstarring tot mode en konvensie los te breek en van nuuts af die blywende taak te aanvaar: om 'n kosmos in taal te skep. 'n Taal is nou eenmaal te groot om deur een Alexander oorheers te bly. En die werklikheid is oneindig: aan geen enkele geslag word dit gegee om hom finaal uit te sê nie."<sup>4</sup> Maar elke geslag moet geleer word om die dinge van homself duidelik uit te sê. So begin elke geslag ook van voor af aan.

Die doel van stelwerkonderrig is geensins om van al die leerlinge oratore en woordkunstenaars te maak nie: dit is ook onmoontlik. Nóg tans bied die program vir die kunstenaars die geleentheid om aangehelp te word. Opstelonderrig strewe daarna om die groot meerderheid leerlinge daartoe te bring om hulle taal redelik goed te ken en redelik goed te gebruik. Dit beoog die verryking van die gees as die leerling met kennis van die taal en beheer oor gedagtes sonder

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. Radiopraatjies, p.98.

<sup>2</sup>Woolf, V. a.w., p.132.

<sup>3</sup>Stutterheim, C.F.P. Taalbeskouing en taalbeheersing, p.51.

<sup>4</sup>Louw, N.P. van Wyk, Swaarte- en ligpunte, p.88.

vrees en onsekerheid sy woord kan spreek. Dit strewe om die leerling soveel te gee dat hy in die volwassenheid al die struikelblokke tot selfekspresie en selfverwesenliking uit die weg kan ruim en spontaan, met vrymoedigheid, aan gesprekke kan deelneem, sy opinie uitspreek en homself kan wees. Die onder=rig van stelwerk in Afrikaans is die belangrikste ekspressiewe taak van die moedertaalonderwys.<sup>1</sup>

## 2. Die onderrig van die opstel

### a. Kritiese oorsig

In menige handleiding of taalboek oor die onderrig van die opstel of van stel=werk oor die algemeen word ernstige bedenkinge en kritiek teen die tradisio=nele en bestaande metodes en resultate uitgespreek. 'n Groot deel van die be=sorgdheid oor Afrikaans wat in hoofstuk I genoem is, kom juis van werkgewers en universiteite, wat die middelbare skool veral dit ten laste lê dat leerlinge nie geleer het om redelik goeie Afrikaans te skryf nie. Dergelike beskuldigings wys direk na die onderrig in stelwerk. Onderwysers en leerlinge koester ook openlike afkeer van die opstel, en hoewel menigeen besef dat dit fataal is, duur die toestand van dekade tot dekade maar voort.

Taalboeke en handleidings raak die ou probleme dikwels aan, maar duidelike leiding wat tot die wesensgrond van die saak deurdring, bestaan in Afrikaans nie. Baie leuses of slagspreuke by opstelskrywe bestaan wel. Aan sentimen=tele doelstellings, verhewe ideale, modelvoorbeelde, asemblerowende vond=ste, pragtige onderwerpe en soetsappige drome van wonders wat by stelwerk van leerlinge moet gebeur, ontbreek dit ons nie. Voorheen is melding gemaak van die dwaling wat jare lank wyd en syd verkondig is, naamlik dat Afrikaans vanself kom. Ons kan beklemtoon dat dit op geen ander terrein van die taal=

---

<sup>1</sup>Vgl. Bingle, H. J. J. a.w., p.88.

akker so sterk geglo en verwag is as juis ten opsigte van stelwerk of „skryf=kuns" nie. Dit was sedert die eerste onderrig van Afrikaans so dat onderwysers leerlinge onder die indruk bring dat iets besonders soos met 'n towerslag by opstelskryf moet gebeur. Die leerling moet meteens met iets besonders wat almal sal verbaas, na vore kom. Dit moet sommer van nêrens neerdaal en „mooi", „pragtig", „wonderlik", „verrassend" wees, sommer meteens soos kunstenaarswerk. Leerlinge gee hulle sentimenteel ook oor aan sulke bespiegeling en wil graag so 'n wonder sien of voel gebeur sonder dat hulle daarvoor hoef te sweet. Hulle wens dat hulle skrywers of digters moet wees en verwag die dag waarop iets in die rigting moet gebeur. Om hulle verder te inspireer lees die onderwyser vir hulle ook uit die werke van woordkunstenaars voor of ook 'n modelopstel van 'n begaafde leerling en sê dan: „Só moet dit gedoen word". Maar dit bly alles vaag, swewend. Vir die praktiese werklikheid van swoeg in die hantering van die taal by die massa gewone, gemiddelde leerlinge wat nie kunstenaars of begaafdes is nie, het dit geen waarde nie.

In hoofstuk I is genoem dat die taalboek van C.P. van der Merwe: 'n Handleiding vir sekondêre Afrikaans-leerlinge, 1941, enigsins vernuwing van die taalstudie in die skool meegebring het. Onder die opstelonderrig doen die skrywer 'n sterk poging om vernuwing en verbetering te bring. Hy sê: „In die goeie ou tyd het leerlinge elke week 'n opstel geskryf, en die opstel was seker die mees gehate vorm van huiswerk. Sedert daardie dae het hierdie vorm van taalwerk 'n geweldige ontwikkelingsproses deurgemaak, maar populêr het dit ongelukkig nog nie geword nie. Dit sou seker goed wees, as taalmanne metodes kan aanwend om die opstel meer gewild te maak."<sup>1</sup>

Meer as twintig jaar later verklaar T.C. Bothma, na baie jare ervaring van opstelonderrig en ook as eksaminator van die opstel in Transvaalse Eindek=

---

<sup>1</sup>Van der Merwe, C.P. 'n Handleiding vir sekondêre Afrikaans-leerlinge, p.1.

samen: „Populêr het dit ongelukkig nie geword nie. Dat die taalonderwys in die algemeen sedertdien vordering gemaak het, is seker waar, maar dat die opstel nog steeds vir sowel die leerling as die onderwyser 'n nagmerrie is, is ook waar".<sup>1</sup> Ons kan ook onomwonde verklaar dat dit tot vandag nog die geval is.

Om die grondoorsake van hierdie feite vas te stel, kyk ons terug na Van der Merwe se bespreking en leiding by opstelskryf in die aangehaalde werk. Hy benadruk dat baie aandag aan die versameling van stof vir die opstel gewy moet word, dat voorbereiding uiters belangrik moet wees. Hy wys op dinkfoute en verkeerde interpretasie juis as gevolg van swak voorbereiding. Tot dusver gaan ons heeltemal akkoord. Hy waarsku verder: „Die populêrste stylfout is die opsetlike mooiskrywery, die voorliefde vir die sg. ‚hoë‘ woord, wat gewoonlik uitloop op 'n onsierlike hoogdrawendheid, 'n bombas van die ander wêreld. So baie stylfoute is tot hierdie gekunstelde onnatuurlikheid te herlei, dat 'n mens leerlinge waarlik met groot klem kan toeroep: Wees uself!“<sup>2</sup> Daarmee is ons dit ook eens en dit word gewaardeer.

Verder betoog die skrywer ook dat „leerlinge meen dat styl sommer op 'n goeie dag van uit die hemel op 'n sterfling neerdaal“, en moedig hulle aan om hard te werk om hulle woordeskat uit te brei „om iets so mooi as moontlik te sê“ (ek onderstreep) sonder dat hy die verskil tussen voorgenoemde „mooiskrywery“ wat afgekeur word, en hierdie „so mooi as moontlik“ verduidelik! Direk daarna in die volgende paragraaf skryf hy van groot kuns en van die onverklaarbare element: „vaag-weg skoonheid genoem, wat jou verpletter en verhef, jou ontroer en streel soos karmosyn berge in die sterwende aandson,

---

<sup>1</sup>Bothma, T.C. & Cloete, T.T. Opstelonderrig, p.5.

<sup>2</sup>Van der Merwe, C.P. a.w., p.2.

soos somernagte met 'n donker gewelf vol flonkerende sterre".<sup>1</sup> Na hierdie retoriek en paradoksale in die betoog en voorbeeld weet onderwyser en leerling nie wat „mooiskrywery" is wat mag en wat nie mag nie, en hoe om iets dan tog nog „so mooi as moontlik" te sê nie.

Die verwarring word groter as die skrywer waarsku teen langdradigheid, vaagheid en dubbelsinnigheid en dit ook diagnoseer as „alles direkte gevolge van die feit dat die leerling sy moedertaal nie kragtig fris en spontaan-duidelik kan skryf nie",<sup>2</sup> waarmee ons ook graag saamstem. Maar dan sê die skrywer: „Die mooi opstel gee die indruk dat dit spontaan en natuurlik geskryf is. Dit is vlot, ter sake, dikwels eenvoudig en vol treffende skoonheid".<sup>3</sup> Die groot begeerte by die onderwyser is nou om te weet hoe om leerlinge tot by hierdie „mooi opstel" te bring, want op miskien enkele uitsonderings na is dit al die leerlinge wat hulle „moedertaal nie kragtig fris en spontaan-duidelik kan skryf nie". Hulle kom juis skool toe om dit te kom leer. Die onderwyser moet hulle van die begin af leer tot hulle uiteindelik die „mooi opstel" kan skryf. Dit is 'n reusetaak, en die taalonderwyser wil graag weet hoe dit gedoen moet word, maar hierdie groot metodiek gee die skrywer nie. Inteendeel, hy maak dit nog moeiliker deur te praat van begaafde leerlinge, van Langenhovense geestigheid, van Sangiro se digterlikheid, van Celliers se plastiek, van groot kuns oorspronklik uit die volle kunstenaarshart, van stemming en atmosfeer, van nog baie kenmerke van groot kuns en groot kunstenaars en selfs van die hoogste kuns.

Behalwe dat die skrywer se benadering van opstelonderrig eintlik 'n lofuiting op groot kuns en kunstenaars is, is 'n ander grondtoon van sy bespreking: „hoe moet die leerling skrywe om hoë punte in die eksamen te behaal?" Uit eie

-----  
<sup>1</sup>Van der Merwe, C.P. a.w., p.3.

<sup>2</sup>Ibid., p.2.

<sup>3</sup>Ibid., p.3.

ervaring kan getuig word hoe ver al die dinge buite die bereik van die massa doodgewone, gemiddelde leerlinge lê en hoe breed en diep die kloof is wat hulle van die onderwyser en die opstelskei as hy hulle alles só voor oë hou. Na 'n les in hierdie trant wat hulle wel mag beïndruk, antwoord hulle gewoonlik: „Maar, Meneer, ons kan nie kunswerke lewer nie”, of: „Meneer, ons is nie kunstenaars nie”.

As ons verder in gedagte hou dat hierdie taalboek as grondslag gedien het vir etlike ander handleidings oor opstelonderrig wat sedertdien verskyn het, is dit te verstaan dat daar vandag nog nie duidelikheid is nie en dat groot probleme oor die onderrig van stelwerk nog nie opgelos is nie.

Billikheidshalwe moet toegegee word dat dit taalboek- en handleidingskrywers erns is met die onderrig van stelwerk en dat al die belangrike en waardevolle bydraes wat hulle lewer, gewaardeer word. Die leemte is egter slegs dat dit nog altyd ontoereikend was en dat 'n groot deel van stelonderrig nog in die duistert rondtas. Dit word vervolgens kortliks aangetoon.

Die beste voorligting uit handleidings en taalboeke oor stelonderrig praat nie net van kunswerk, kunstenaar, kunstenaarshart, begaafde leerling, skeppingswerk, plastiek, digterlik-liries, satiries, stemming en atmosfeer nie - alles dinge wat vir die meeste leerlinge onbereikbaar ver is -, maar ook van spontaneïteit, natuurlikheid, oorspronklik en duidelikheid. Maar hulle verduidelik nie waarin oorspronklikheid en natuurlikheid in stelwerk bestaan nie. Die kind weet nie watter van die dinge wat hy skryf, nou spontaan, oorspronklik en natuurlik is nie. Hoe moet 'n mens wees as jy so is? Hoe doen 'n mens dit? Hy het dan sy stof van buite af, oral, ook in die biblioteek gaan versamel. Hierdie duidelikheid gee die voorligters nie.

Hulle sê verder dat 'n leerling iets te sê moet hê voor hy skryf, dat hy stof moet versamel, dat sy ore en oë oop moet wees om waar te neem, dat hy met meerderes en intelligente mense moet gesels en oor die dinge moet nadink.



Hulle sê dat hy die dinge moet deurdink tot dit 'n eie plan, 'n eie opinie, 'n eie skepping word. Maar hulle sê nie wat „deurdink” impliseer nie. Hulle sê nie hoe mens dink nie, waar die eie opinie of eie plan vandaan kom en gevorm word nie, waarheen hy moet dink om nie dinkfoute te maak nie. Hoe moet hy dink=foute ken en voorkom? Wat is die eie plan, waar kom hy vandaan, hoe vind 'n kind hom? Hoe moet al die kunswerke en mooi aanhalings en modelopstelle wat gedurig vir hom voorgelees word, alles wat so ver buite hom lê, hom in sy onwetendheid en rampsaligheid tot 'n eie plan bring? Moet dit ook sommer self kom? Hy is dan van nature 'n na-aper.

Onder uitroeptekens roep skrywers en onderwysers leerlinge toe: „Wees eerlik!”, „Wees jouself!” Watter sielsverskeurdheid moet dit nie nou vir die leerlinge wees nie wat jare lank in die laerskool en dikwels in die hoërskool ook almal dieselfde raamwerk vir die opstel tussen stippels van die bord afgeskrywe het, daarby die ekstra vasgestelde woorde en uitdrukkinge vir woordskatuitbreiding en uiteindelik almal dieselfde opstelletjie geskryf het, wat nou oral stof versamel het, na „mooi”, „treffende” gedeeltes en modelopstelle geluister het, om nou homself te wees! Hoe moet hy weet waar die grens tussen eerlikheid en oneerlikheid lê? Hy wil nie oortree nie. Hoe moet sy gevoel en verbeelding as bondgenote hom nou help? Op al hierdie vrae gee geen taalboek 'n duidelike antwoord nie. Dit bly net by slagspreuke, mooi voorbeelde, goeie raad en waarskuwings, maar die wetenskaplike metode ontbreek.

Tussen al hierdie probleme en vrae, en nog baie meer vrae wat nie genoem is nie, probeer die onderwyser die onderrig gee, en leerlinge probeer hulle stelvermoë uitbou. Soms word die een aspek oordryf en soms 'n ander. Soms gaan 'n onderwyser sy eie weg en bereik met sy metode tog iets wat sy leerlinge tot seën is. In die meeste gevalle egter bly dit 'n nagmerrie van onsekerheid en rondtas vir sowel onderwyser as leerling, en laasgenoemde word lewenslank benadeel. Taalboeke haal gewoonlik ook aan dat die opstel nie populêr is nie, dat leerlinge met weersin vervul is en dat dit vir onderwysers 'n las is.

Behalwe om te sê dat dit verkeerd is, dat stelwerk vreugde en blydschap moet bring, dat skeppingswerk genot verskaf, gee hulle geen oplossing nie.

Die onderstaande stukkie stelwerk deur 'n matrikulant in Transvaal getuig van die leemtes in ons onderrigmetode. As ons verder verneem dat die meeste taalonderwysers aan hierdie skool „in vervoering geraak het oor die ‚oulike‘, ‚oorspronklike‘ opstel“, moet ons toegee dat besorgdheid oor Afrikaans en sy voortbestaan deeglik gemotiveer kan word. (Foute is onveranderd gelaat.)

Ek skep my eie wereld.

In 'n land, is die seë van die toekoms veranderd en 'n groot dier bad in die modder Veronderstel maar dat dit 'n mens is, die van verbeel=ding

Nee, dit sal geen liefde bring aan die mallemeule van kleure in die modder nie. Aanvaar die mens maar, die wereld kan binne oomblike tot 'n einde kom. Die alfabet gaan slegs van A to Z, maar getalle eindig nooit nie. Waar kan Zero gevind word.

In 'n land van kleure, die liefde om die lewe bestaan sleg tot die deel van my verbeelding. Daar is 'n klein seuntjie in 'n omgewing van donker=te en eensaamheid. In 'n nimmereindige tunnel is daar lig en friend=skap. Hy sal soek, maar nooit sal hy die God in wie hy glo vind nie. Die hemelruim is oneindig soos 'n atoom na 'n atoom in verlatenheid.

Waar is al die vliegtuie wat die lugruim deurskuis het, vrugteloos na slagvelde. Die mens se tekens van vooruitgang. Hy wat op 'n tyd ge=glo het dat blou en rooi een is.

Klein kan die vonkie wees wat die wereld vrymaak. Maar weer sal hy die Agent in Swart wees, die vis en die anker. Kry vir my daardie hond en ek sal hom vind - op die pad wat na nêrens lei, my heil op 'n vonk. Ek kon hom gewees het wat nooit was nie. As hy wou kon hy ge=wees het. Dit is te laat vir trane. Dink, die tyd is min.

Die wereld gaan verby ongehoord en ongesiens. liefde sal weer daar=die pad bewandel om 'n droom te vervul. 'n Sonstraaltjie op 'n onein=dige lang pad soos 'n lugspieëling in die woestyn. Skadus? Ek het ge=sien wat nie vertel mag word nie omdat liefde vir liefde nie bestaan nie, in wat jy glo om jou eie gewete te sus.

Een van julle wat in rooi is sal dit kan doen Die dag as hy die vonk sien sal hy hom nie erken nie.

Die vierde dimensie van tyd is nog nie opgelos nie.<sup>1</sup>

Die volgende voorbeeld is deur 'n kandidaat in die Eindeksamen van die Mid-delbare Skool geskryf. As 'n mens in gedagte hou dat hy sy hele skoollewe lank, van graad I af tot einde st. X, elke skooldag taalonderrig ontvang het, is die aanklag teen genoemde onderrig van ernstige aard.

Die droogte slaan hard.

'n Kernbom van droogte het op ons plasie ontplof. Die skokgolwe ruk die aangrensende plase en nog verder het die laaste trillings met ban-delose vernielsug voortgejaag.

Die daglumier het nou geen benydenswaardigheid nie. Dit lyk soos 'n eentonige rooi baksteenmuur vir die boere. Met hierdie troostelose verlatenheid gaan ons slaap en môre weer opstaan. As ek my oë draai en kyk na die lug, dan sien ek duisende der duisende aasvoëls wat stil soos 'n vlietende skaduwee heen en weer sweef en as ek stil staan en luister dan hoor ek die laaste doodskreet van 'n dier. Duisende aasvoëls sonder tal daal dan met grasiëuse golflyne om die dooie dier te verslind. Hulle vlerke word tot 'n reuse gestalte uitgesambreel en die lawaai sny die dagstilte in kerfies. My laaste trekosse lê met vier stewels in die lug, die helfte van my skape het gevrek. Die hoenders is in een hoekie deur die broeiende hitte gejaag en daar het hulle stilletjies aan die slaap geraak - 'n slaap om nooit weer op te staan nie. Dit alles gebeur in drie dae se tyd. Dit het weer dag geword. Die vierde dag. Ek voel die soekende vingers van hongersnood stadig soos 'n tydbom die minute aftik om my nek. Die greep word nouer. In die wyd-uitgestrektheid van die velde staan die reuse bome in 'n meedoënlose stryd gewikkel, 'n stryd van lewe en dood.

Die swierige jong blare het lankal hulle tuiste gevind op 'n laken van droë gras. Gras wat ek voorheen as malse gras bestempel het is nou 'n eindelose laken van gras, dorre gras. Die son het hom weer ter ruste begewe en weer het dit dag geword; die laaste en langste dag.

Die enigste lewende diere wat nou oorgebly het is tien beeste en twee skape. Die getal beeste het op dertig gestaan en skape veertig voordat die ystervuis gemoker het. Die bene van die diere neig om deur

---

<sup>1</sup>Die opstel is nie uit die monstermateriaal van ons ondersoek geneem nie. Dit is van heel resente datum afkomstig van 'n groot hoërskool in Transvaal. Die senior Afrikaansonderwyser het ons gemotiveerde evaluering daarvan versoek. Hierdie afskrif is beskikbaar. Dit word nie verder ontleed nie. Die taal en inhoud dien hier slegs as voorbeeld van ons bewering.

die vel te spring - brandmaer sou ek sê. As ek weer luister dan hoor ek weer 'n doodsang en nog 'n bees of 'n skaap buit die stof. Die dag was op sy warmste, om en by die 100°C. Die dak het soos 'n masjien= geweer getokkel en asof 'n sarsie skote die beeste tref, het hulle neer= geval - dood. So dood soos 'n mossie. Daar was nou min wat ek kon doen vir myself ek het maar net aangehou bid en nogmaals gebid. Die aand het ons reëns gekry. So geweldig hard het dit gereën dat alles wat nog gelewe het, deur die water gedwing was om die laaste dood= snikke te uiter.

Die volgende dag het ek op die stoep gaan staan. Trane het oor my wang gebiggel. „Oktobermaand van hierdie plasie het regtig die digter se oë ontglip . . . .”

Tydens 'n bespreking van die metodiek van stelwerk met studente wat binne anderhalfjaar as verantwoordelike leerkragte die taak sal moet verrig, het dieselfde weersin wat by leerlinge aangetref word, spontaan na vore gekom. Na eerlike en vertroulike ondersoek het een student uit 'n hele aantal erken dat die stelwerkonderrig wat hy op skool ontvang het, 'n onvergeetlike ervaring is, blywende, vormende waarde het en hom steeds meer en meer ten goede kom.

Die algemene getuienis van al die ander is dat hulle eintlik geen werklike onderrig ontvang het nie. Gewoonlik is die onderwerpe verskaf, en 'n week later is die opstelle ingelewer, nagesien, teruggegee, en die proses het weer voor begin. Sommige praat vaagweg van 'n skema vooraf, van 'n bietjie bespreking van die onderwerp; ander het geleer dat 'n paragraaf 'n duim van die kantlyn af begin, en elke nuwe gedagte moet 'n nuwe paragraaf wees en 'n opstel bestaan uit 'n inleiding, 'n liggaam en 'n slot. As die opstel teruggegee word, word oortalfoute en spelfoute gepraat, en die verbeteringe word gedoen.

In die onderstaande is 'n aantal van genoemde studente almal uit verskillende skole afkomstig, self aan die woord en verduidelik verder.

Student A: „Die onderwerpe is gegee, en ek het sommer dadelik weg= geval. Binne 'n klein rukkie was ek klaar. Dan het ek tevrede gesug: My opstel is darem klaar, nog net Wetenskap, Geskiedenis, . . . Hier op kollege het ek selfondersoek gedoen en gevind hoe hopeloos ek is.

Ek het nog nooit, nooit geleer dink nie. As daar 'n opstel aan ons voorgelees is, dan het ek dieselfde idee gevolg en die feite net bietjie omgeruil."

Student B: „Opstelperiode was vir my 'n nagmerrieperiode. Ons is nie geleer hoe om ons gedagtes neer te skryf nie. Ek het nooit geweet hoe om my gedagtes in woorde uit te druk nie."

Student C: „Ons kon baie meer gehelp gewees het om ons gedagtes sistematies uiteen te sit. Al daardie mooi woordjies wat ons geleer is om te gebruik, is vandag tot ons nadeel. Waarom is ons nie geleer om eerlik te wees en iets te sê soos ons werklik dink of dit beleefnie?"

Student D: „Geen sinsbou is ooit behandel nie. Ons het sommer ge=skryf sonder om te dink."

Student E: „Ek weet nie hoe om te dink en dan my gedagtes sonder taalfoute neer te skryf nie. Op skool was daar 'n wedywering tussen leerlinge om „mooi" te skrywe.

Student F: „Ek sal seker nooit 'n goeie opstel kan skryf nie, want ek hou nie daarvan nie. Die rede daarvoor kan ek nie sê nie. Ek wil baie graag iets sê, maar hoe?"

Student G: „Daar is wel goeie opstelle van ander leerlinge aan ons voorgelees. Dit het natuurlik indruk op ons gemaak, maar ons kon daardie mense maar net bewonder omdat hulle die gawe het."

Student H: „Ons is geleer om 'mooi' opstelle te skryf wat van mooi woorde gewemel het. Ons het allerhande mooi dinge geskryf wat eint=lik niks beteken nie, want ons het nie nodig gehad om te dink nie. Ek lees baie en by my kom die skryf van 'n opstel vanself. In my gedag=tes sal ek idees opbou, maar sodra ek begin skryf, loop dit skoon an=ders uit. Die eindprodukt is dan heeltemal anders as wat ek bedoel het."

Student I: „Ek haat dit om opstelle te skryf. Ek roep altyd die hulp van iemand anders in. Aan idees ontbreek dit nie, maar om dit op die regte manier te skryf, kan ek vandag nog nie doen nie."

So kan die aanhalings vermenigvuldig word, en dit van normale, gemiddeld en dikwels bo-gemiddeld verstandelik begaafde Boerseuns en Boerdogters.

#### b. Die onderwyser

Onder opstel- of stelonderrig verstaan ons dat leerlinge in die stelkuns onder=

rig moet word. Hulle is die mense wat wil en moet leer. Dit beteken verder dat die onderwyser wat onderrig, op die voorgrond staan. Sonder iemand wat die onderrig behartig, wat die kennis, insig en geheimenisse oordra, kan daar nie veel sprake van onderrig wees nie. Daarom is dit 'n leemte in ons stelsel dat taalboeke en handleidings baie min leiding gee aangaande die verantwoordelijkheid, taak en optrede van die onderwyser. In hierdie onderrig hang baie van die onderwyser af. Hier staan onderwyser en leerling as redelike, sedelike wesens teenoor mekaar; beide na die beeld van God geskape, die ewigheid deur Hom in die hart gelê en die gawe van taal aan beide gegee. Die onderwyser is met gesag oor die leerlinge bekleed. Hulle erken die gesag en sien tot hom op. Die onderwyser is met kennis toegerus om die onderrig- en vormingswerk te doen. Die leerlinge is begenadig met 'n ingebore neiging om te wil weet, te volg en te leer. Die onderwyser is ook opvoeder, die verantwoordelike wat van sy verleende gesag en gegunde geleentheid rekenskap sal moet gee. Hy word in die geleentheid gestel en geroep om die saad van kennis te saai. Deur woord en voorbeeld moet hy die lig van kennis in die lewe van leerlinge laat opgaan. Hy kom te staan voor die potensiaal van elke leerling wat in onwetendheid, onkunde en onsekerheid toegeskuld is. Die enigste toegang wat hy tot die kindersiel kan verkry, is deur die liefde vir die kind en vir die taal. Die onderwyser moet die hart van die kind opsoek en aanraak. Hy moet altyd onthou dat die leerlinge voor hom „is soos God hulle gemaak het”.<sup>1</sup>

Hierdie verhouding tussen onderwyser en leerling geld van alle onderwys in alle vakke maar in besonder by stelonderrig, omdat dit beoog dat die ewigheidservaringe uit hart en verstand woord moet word. Geen ander verhouding tussen onderwyser en leerling kan dié onderrig laat slaag nie.

Benewens kennis waaroor die onderwyser moet beskik, moet hy ook oor die metode beskik om dit met vrug en ten beste oor te dra. Indien 'n tekortkoming

---

<sup>1</sup>Coetzee, J. Chr. Klaslesing.

in benadering, gesindheid, kennis of metode bestaan, word leerlinge benadeel. Gedagtig daaraan dat dit steeds mensewerk is, word nie bedoel dat alles volmaak sal geskied nie. Die ewewig tussen wetenskaplike kennis, benadering van die taak, gesindheid en wetenskaplike metode is egter onontbeerlik.

Wat in die taalboeke staan: dat die leerling sy oë en ore moet gebruik, dat „die eksaminator wil weet wat jy gehoor en gesien het”,<sup>1</sup> bedoelende die dinge van die buitewêreld, die omgewing, ook van fyn waarnemingsvermoë, die „skerp kyk na dinge”,<sup>2</sup> is alles waardevol, maar dit is op verre na nie genoegsaam nie. Die onderwyser moet weet en sy onderrig ook so beplan dat hoe indrukwekkend en oorweldigend die buitewêreld vir die leerling ook al mag wees, dit nogtans 'n baie beperkte gebied bly. Die onderrig moet nie by die sintuie teenoor omgewing ophou nie. Dit moet terugstroom na die baie groter, onbegrensde binnewêreld van die kind. Die grootste en boeiendste magte in die lewe van die kind lê in homself, in die ewigheid van sy hart. Hy sien of hoor nie net die dinge van die buitewêreld nie maar ervaar en beleef dit ook en dra „'n eie instelling teenoor hulle”.<sup>3</sup> Die onderrig moet die kind, wat van nature na-aper is, help om nie net in die dinge wat buite hom lê op te gaan nie. Die grootste en mooiste, die beste wat beoog en na gestrewe kan word, wat met die beste onderrig en grootste talent bereik kan word, lê in die kind self, nie in die buitewêreld nie. Watter volwasse mens weet nie of het al vergeet hoe groot die binnewêreld van die kind en jongeling werklik is?

Die onderwyser moet dan nie om die leerling innerlik te aktiveer en te laat ontwaak, van kunsopstelle, kunswerke en kunstenaars praat nie. Dit bestaan te ver buite die kind. Hy bewonder dit as hoog verhewe. Die onderrig moet

---

<sup>1</sup>Boshoff, S.P.E. e.a. Luister, lees en leer, st. VIII, p.57-58.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk, Swaarte- en ligpunte, p.84.

<sup>3</sup>Ibid.

die individualiteit van elke leerling vooropstel en daarby aansluit. Al die leerlinge in sy klas moet na vermoë uit hulle eie wêreld te voorskyn laat tree waaroor hulle beskik. Hy kan geen groter doel voor oë hê nie as om deur sy onderrig die persoonlikheid en individualiteit van elke kind ewewigtig te laat ontplooi. Ons moet erken dat van hierdie benadering in die skool tot dusver weinig tereggekome het. Bewus of onbewus daarvan het ons onderrig verval in die proses van gelykmaking, van uitwissing van grense, wat in die hele wêreld aan die orde is. Ons stel onderrig ontnem of vernietig juis die kind se individualiteit. 'n Belangrike bewys hiervan kom in die sterk eksistensialistiese neigings van ons jongste letterkunde na vore. Hier word karakters voorgestel sonder individualiteit, sonder persoonlikheid, sonder voorkoms, naamloos, selfs „gesigloos“. Hulle word as nonentiteite net genoem: man, vrou, bediende, klerk, konstabel, hy, sy, en in 'n situasie geplaas.

Onder die toerusting of kennis van die onderwyser word ook bedoel dat hy moet weet hoe om met voorbeelde, die sg. „treffende gedeeltes“ uit die letterkunde, „mooi prosa“, modelopstelle en so meer, te werk. Hy moet insig hê om wetenskaplik verantwoord te kan onderskei en die beste voorbeelde te kies. Dit was nog altyd 'n probleem omdat die korrekte maatstaf ontbreek het. Hy moet kan vasstel watter prosa funksioneel geskryf is, waar elke woord draer is van 'n deurleefde vergeestenis. Hy moet prosa kan kies en waardeer wat vry is van uiterlike tooi, opsmuk en vertoon, „prosa wat organies deel is van die verhaal“.<sup>1</sup>

Die onderwyser moet die voorbeelde ook korrek kan gebruik. Dit sal nog beter wees as hy stelwerk kan onderrig sonder om hulle te gebruik. Die tradisionele gebruik van die mooi voorbeelde kom jare lank maar daarop neer dat waar die kennis en metodiek van die onderwyser te kort skiet, hy sogenaamde mooi voorbeelde voorlees, met die valse hoop dat die voorbeeld sal vermag wat sy

-----  
<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk, Vernuwing in die prosa, p.33.



onderrig nie kan bereik nie.

Hy moet die letterkunde wat in sy klas ter sprake kom, waarmee sy leerlinge in aanraking kom, die groot aantal boeke wat hulle lees, sodanig aanbied en hanteer dat hulle dit sal verstaan en geniet; dat dit hulle kennis sal verryk, dat hulle tot beter en dieper insig sal kom. Dit moet hulle individualiteit en eie smaak ontwikkel en uit hierdie verryking en vorming van die gees, sal die leerling se eie stelvermoë ook gevorm en verfyn word. Om dergelike voorbeelde te versamel om nagevolg, nageskryf, nageaap te word is 'n ondiens aan leerlinge.

Verder moet die onderwyser die taal, die medium waardeur stelwerk geskied, goed ken. Hy moet leerlinge kan onderrig in die stel van inhoude in korrekte taal. Hy moet die maatstaf hê waarvolgens hy kan vasstel of 'n gedagte-inhoud werd is om in woorde gestel te word. Hy moet kinders kan leer watter woord die beste, onvervangbare woord is. Daarvoor moet hy die ander woorde wat miskien baie naby kom maar tog nie die regte is nie, ook ken. As die onderwyser oor hierdie sake nie duidelikheid het nie, kan van sy stelonderrig min teregkom.

### c. Werkmetode

Ons is dit eens met C.P. van der Merwe en T.C. Bothma dat die opstel nie die „mees gehate" of „onpopulêre" of „weersinwekkende" afdeling van die taalstudie moet wees nie. Ons is dit eens dat dit andersom moet wees, „want anders as in die geval van grammatika- en ander vorme van taalonderwys bied die opstel geleentheid vir skeppende uiting en behoort dit as sodanig deur die leerling verwelkom en geniet te word".<sup>1</sup> Ons is dit ook eens dat die oorsaak van die toestand soos dit tans is, gewyt kan word aan metodes of aan die groot

---

<sup>1</sup>Bothma, T.C. & Cloete, T.T. a.w., p.5.

gebrek aan metodes by die onderrig.

Teenoor die ongewenste metodes of metodeloosheid wat in ons skole heers, ontbreek dit ons nogtans nie aan „mooiklinkende" doelstellings nie. Skrywers oor stelwerk en stelvermoë sê in hulle handleidings en ander bydraes dat stelwerk geheel, gedeeltelik of ten minste in 'n mate die kind se eie werk moet wees. Die Transvaalse leergang sê: „Die doel van stelwerk in die laerskool is om die kind te leer om sy gedagtes so te stel dat dit vir ander maklik verstaanbaar is. Sodra die kinders al geleer het om goed te skryf, moet hulle geleer word om eie sinnetjies te bou oor gegewe onderwerpe."<sup>1</sup> T.C. Bothma: „In standerd V kan die kinders al kort opstelletjies skryf oor dinge wat hulle self beleef het."<sup>2</sup>

Die grootste probleem bestaan ten opsigte van die „eie sinnetjies", „eie gedagtes", „eie skepping" en „eie patroon", omdat ons die leerlinge aanmoedig daartoe, dit as verhewe ideaal stel en deur ons onderrig juis die „eie" in die kind vernietig en hom gelykmaak aan die massa; hom juis wys op die buitewêreld, op ander skrywers, kunstenaars en modelopstelle. Ons dwing hulle daarin. Verder stel ons ook die hoë punte in die eksamen voor oë, en die leerlinge skryf gou-gou soos Meneer dit wil hê, nie soos hulle self is nie. Dan behaal hulle goeie punte.

Eerstens moet die onderwyser die onderwerp korrek kies. Dit moet binne die ervaringsfeer, bevatlikheid en bedinkbaarheid van die leerlinge lê. Dit moet pas by hulle smaak en aanleg. Dit moet hulle interesseer en boei. Dit moet 'n onderwerp wees waaraan hulle innerlik verbind is en waarvan hulle kennis kan hê. Die onderwerp of onderwerpe moet die leerlinge nie by voorbaat penaliseer nie maar hulle aanmoedig.

-----  
<sup>1</sup> Leergang vir Afrikaans, Moedertaal, St. VI tot X, T.O.D. Julie 1959.

<sup>2</sup> Bothma, T.C. & Cloete, T.T. a.w., p.7.

By die bespreking van die onderwerp is dit die voorbeeld van die onderwyser wat die belangrikste onderrig gee: sy belangstelling en entoesiasme, sy oorgegewenheid aan die werk, die genot wat hy daarin vind, sal die klas begeester. Die onderwyser en leerlinge kom elkeen met sy gedagtes na vore. Hier vind bespreking en gedagtewisseling plaas. Deur vrae wat getuig dat Meneer self reeds goed daaroor gedink het en nie sommer links en regs na 'n klompie onbewerkte en oninspirerende gegewens gryp nie, prikkel hy die klas om hulle gedagtes uit te spreek. Met geesdrif is Meneer se aandeel hoofsaaklik rigtinggewende vrae, en sy hartlike waardering vir die leerlinge se poginkies gee hulle steeds meer vrymoedigheid en genot en kweek die regte gesindheid by hulle. Aanvanklik is hulle antwoorde en gedagtes baie willekeurig, impulsief, naïef, sonder verband, sonder diepte. Dit skiet sommer op uit blote meganiese assosiasies, verwarde en verstrengelde flitse, beelde, gegewens. Soms is dit net bekende woorde of klanke of idiome of los sinne of frases wat verskyn, maar soos hulle verskyn, word hulle gegryp, vasgehou en op die bord geskryf. In die bespreking word antwoorde en gedagtes ook teen mekaar opgeweeg en beredeneer. Die wat nie help bou nie, word geskrap. Meneer is steeds baie subtiel maar doelgerig aan die stuur van sake, en stadig, deeglik beweeg alles in die rigting wat hy beoog. Die leerlinge werk nou met „die begrippe en dinkvorme wat ons volk in die loop van sy geskiedenis verwerf het”<sup>1</sup> en wat in taal vasgelê is. Hulle openbaar elkeen die gehalte van sy gedagtewêreld: hoedanig en hoeveel gedagtes hy in sy lewe tot hier reeds „gevat” het.

Die stadium in die bespreking wat Meneer en sy klas bereik as daar 'n goeie opsomming op die bord staan en leerlinge op die vlak van hulle gedagtevermoë uitgeput is, kan ons sê dat die stof vir die opstel versamel is. Gewoonlik word dit in die praktyk sterk beklemtoon, en leerlinge word aangemoedig om langs verskillende weë hulle stof vir die opstel te versamel. Maar in die praktyk

---

<sup>1</sup>Schoonees, P.C. a.w., p.35.

eindig die meeste onderrig by die versamel en rangskik van die stof. Indien die klas nou die opstel volgens die bordopsomming gaan skryf, sal die opstelle min of meer almal dieselfde wees. In werklikheid is dit presies dieselfde wat in die laerskool knaend gedoen word, naamlik dat leerlinge die raamwerk van die opstel met sleutelwoorde en uitdrukkinge van die bord af skryf. Die almal byna eenderse opstelle wat hulle nou skryf, is niks anders as saai invulwerk nie. Die stof wat so versamel is, kom alles nog uit die buitewêreld. Deur hoor en sien, geheue en kennis kom dit uit die omgewing of hoogstens uit oppervlakterimpels van die verborge kindergees. Baie dinge wat vir hulle groot dinge is, word nooit so in 'n klassikale bespreking gesê nie, en die opsomming op die bord bied ook nie die geleentheid nie. Daar is ook nie so 'n beroep op hulle gedoen nie. Hulle weet nie of hulle mag nie en of dit iets werd is nie. Met weersin en sonder verkwikking, omdat daar so min van die hoogs persoonlike in is, skryf hulle dan maar die opstel. En so duur dit voort.

Na die stof versamel is, begin die dinkwerk, soos in 'n vorige hoofstuk verduidelik, eers in werklikheid. Hier moet die onderwyser weer die voorbeeld stel, sy individualiteit openbaar, die persoonlike patroon van sy eie waarnemings en gewaarwordinge só laat blyk dat dit die klas besiel. Die begeerte moet by hulle ontstaan om self ook soos hy te dink, gegewens te verwerk, tot 'n insig, 'n standpunt, 'n oordeel te kom. Wayne C. Booth beskryf hierdie ervaring uit sy eie lewe:

„The seventeen year old who has been given nothing but commonplaces and clichés all his life and who finally discovers a teacher with ideas of his own may have his life changed, and, when his life is changed his writing is changed. Perhaps some of you can remember, as I can, a first experience with a teacher who could think for himself. I can remember going home from a conversation with my Standard 8 Chemistry Teacher and vowing to myself: 'Some day I'm going to be able to think for myself like that'. There is nothing especially unconventional about Luther Gidding's ideas, at least I can remember few of them now. But what I cannot forget is the way he had with an idea, the genuine curiosity with which he approached it, the pause while he gave his little thoughtful cough, and then the bulldog tenacity with which he would argue it through. And I am convinced that though he never required me

to write a line, he did more to improve my writing during the high school years than all of my English teachers put together."<sup>1</sup>

Uit die aard van hulle verhouding met Meneer in wedersydse eerlikheid en ver=troue word die bordopsomming, die dinge uit die buitewêreld, nou teenoor die binnewêreld van elke kind gestel, soos Van Wyk Louw dit noem: „die dinge en sy eie instelling teenoor hulle”.<sup>2</sup> Die leerling word opgeskerp, geprikkel, uitgelok, ernstig daartoe opgeroep om sy gedagtes oor sy wêreld en die dinge uit sy wêreld en sy instelling teenoor die dinge van die buitewêreld vry uit te sê. Hierdie lewende mensinhoude, die diep dinge in die leerling moet woord word soos sy wese, aard, belewenis, sielstruktuur en gawe dit bepaal. Hy moet oortuig word dat hy met vrymoedigheid homself mag wees. Hy moet beseef en ontdek en glo dat hy in die wêreld ook iets is en moet wees en geensins skaam hoef te wees vir die dinge wat diep in hom roer en roep nie. Dit is juis dit wat te voorskyn moet kom, wat die wêreld 'n beter plek sal maak. Sy stelwerk moet nie soos gewoonlik 'n proses van wegskram, toesmeer en wegsteek wees nie. Die diep verborge grondstof van sy gees moet soos die gouderts uit die donker rotslae gebring word, dikwels gebreek word, om dit te suiwer.

H.J.J. Bingle<sup>3</sup> verduidelik dat die leerling hier openbaar in watter mate die doel van die impressiewe bereik is, dit wil sê in watter mate die leerling die taal reeds begryp en ken, die dinge van die taal in hom opgeneem het en hoe=danig die woelinge in die binnewêreld reeds aan die gang is. Die gedagtes wat hy „gevat” en versamel het, die stof wat hy deur sy sintuie en geestelike ver=moëns versamel het, stroom saam en veroorsaak reaksie, naamlik 'n behoef=te of 'n begeerte tot die ekspressiewe. Hoe minder begrippe en gedagtes, hoe

---

<sup>1</sup>Booth, Wayne, C. Motivation in the teaching of composition, lesing in Suid-Afrika, 1963.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk, Swaarte- en ligpunte, p.84.

<sup>3</sup>Bingle, H.J.J. a.w., p.71.

kleiner is sy gedagte-wêreld en hoe minder reaksie is daar by hom en hoe minder het hy te sê.

Elke leerling behoort in mindere of meerdere mate te kan vasstel waarom hy juis hierdie bepaalde dinge en gedagtes uit die menigte oor hierdie onderwerp saamvoeg. Ons weet dat leerlinge wat dieselfde gebeurtenis ervaar, spontaan verskillende gegewens daarvan opteken. Elkeen moet homself ondersoek en probeer om 'n indruk of gewaarwording of stemming of liefde of geneigdheid of ervaring of herinnering waaraan hy dit bewus of onbewus verbind, te ontdek. Hy moet probeer motiveer waarom sy gedagtes juis in hierdie patroon saamval. Hy moet probeer vasstel in watter rigting sy gees werk, want dit vorm by elke mens die geestelike grondtoon van sy lewe. Dit leer die kind al vroeg in sy lewe om introspeksie te doen, om in eie siel af te kyk en eerlik teenoor homself te sê wat hy waarneem.

Hiermee word geensins oordrewe verdieping en oordrewe subjektiwiteit bedoel wat leerlinge nie sal begryp en wat hulle nie sal boei nie. Die onderwyser sal weet hoe om dit by sy klas aan te pas, hoe om dit te verduidelik en hoeveel om te verwag. Hoe nietig of magistraal die produk hiervan ook mag wees, dit word as 'n eie poging deur Meneer gewaardeer. Die kind leer dat hy nie skaam hoef te wees vir sy eie en vir die groot dinge wat hy intens beleef of waarvan hy droom nie. Hy leer ook dat dit nie soos ander kinders se werk hoef te wees nie.

Hier is nou nie meer sprake van kunswerke, kunstenaars en modelvoorbeelde wat nageaap of geëwenaar moet word nie. Hier is beskeie pogings om deur verdieping die gevraagde „eie sinnetjies“, „eie skepping“ te bereik. Die kind moet leer dat die „eie“ maar net sy eerlike self is, „sy instelling teenoor die dinge“ wat verskyn as hy nie na-aap nie. Hy moet in stelwerk wees soos hy spontaan tussen familieledede en maats deur die lewe gaan. Hy moet besef dat wat hy uit die buitewêreld waarneem, soms 'n vonk in die binnewêreld slaan wat na buite moet uit gloei. Dit is alleen moontlik deur ernstige besinning en

bepeinsing, wat niemand anders vir hom kan doen nie. Hoe gering ook al moet stelwerk elke leerling leer wat verdieping beteken. Die onderwyser moet die voorbeeld stel en hulle dit leer.

„Oorspronklikheid" en „natuurlikheid" is nou nie meer vae en onbereikbare begrippe nie. Die leerling ontdek dat dit sy eie selfstandige nadenking is as hy na eie aard, aanvoeling, rigting, sielstruktuur en aanleg die gedagtes, gegewens en gevoelens inklee en rangskik tot 'n duidelike geheelbetekenis en interpretasie om 'n bepaalde doel te bereik, byvoorbeeld gelukwensing, bedanking, waarskuwing, vertelling, betoging, bepeinsing, uitbeelding, ontboeseming, satire en andere. Nie net in ernstige bepeinsing, verdieping en aanbidding nie maar ook in humor, luimigheid en gevatheid openbaar ons individualiteit en eie instelling en aanvoeling.

Deur voorbeeld en onderrig leer die onderwyser hulle dat hulle by die hoë momente wat hulle siele beleef, moet begin om die beste in hulle tot uiting te bring. Onder die logiese orde neem die dinge gaandeweg vorm aan, en die leerling begin homself sien in wat hy skryf en sê. Hoe skame! na die vermoë van miskien een talent ook al, begin hy verstaan wat dit beteken om homself te wees. Hy voel sy binneste gloei van opgewondenheid soos by enige mens wat iets goeds self gemaak en voltooi het - die vreugde na die arbeid.

Die beste wat die onderwyser kan doen, is om na die saamdink en die bordop-somming vir sy klas 'n paar ander onderwerpe te gee waaruit hulle kan kies en dan self kan dink en skryf. Hy hoef nie haastig te wees nie. Gee hulle eers dinkwerk as huiswerk. Kyk die volgende keer hoe hulle vorder. Help waar nodig en laat hulle selfstandig skryf en toon waartoe hulle in staat is.

### 3. Nasien van die opstel

T.C. Bothma en T.T. Cloete begin die hoofstuk oor nasien van die opstel soos volg: „'n Mens hoor dikwels die vraag: wat is die beste manier om 'n opstel na te sien? Laat ons dadelik sê dat daar nie 'n alomvattende beste manier is

nie."<sup>1</sup>

Kragtens die aansien van die skrywers is bogenoemde 'n baie belangrike stelling. Eerstens sal elke onderwyser met ervaring van stelwerkonderrig en wat self na die „beste manier“ van nasien gesoek het, met die skrywers se stelling saamstem. Tweedens dien hierdie algemeen aanvaarde bewering ook as openbaring van die leemte in die tradisionele opstelonderrig waarvan reeds melding gemaak is. Dit is haas ondenkbaar dat na soveel taalboeke en handleidings oor opstelonderrig, en na soveel jare van opstelonderrig deur duisende onderwysers, só 'n bewering nog gemaak en bevestig kan word. Dit is sterk te betwyfel of 'n dergelike toestand van onwetenskaplikheid en onsekerheid in enige ander vak wat in die skool gedoseer word, aangetref kan word.

Indien die bewering korrek is - en ons is dit eens dat dit wel die geval is - is dit nodig om die implikasies daarvan verder na te gaan. Geen „alomvattende beste manier van nasien“ beteken noodwendig ook geen alomvattende maatstaf van onderrig. Dit is seker logies duidelik en aanvaarbaar dat elke wetenskaplike doelstelling minstens 'n betroubare maatstaf moet hê om met sekerheid te kan toets of die doel bereik is.

As ons ons afvra op welke wetenskaplike gronde en volgens watter doelstellinge en metode stelwerk jare lank reeds onderrig word, nagesien word, kandidate geëvalueer word en onder andere op grond daarvan oor hulle toekoms besluit word, begryp 'n mens enigszins die moontlikhede vir mistastinge en dwalinge as elke nasiener lewenslank in onsekerheid maar moet rondtas. Indien ons dit verder met Bothma en Cloete eens is, naamlik: „Dit bly nou eenmaal 'n feit dat die beoordeling van opstelle in 'n groot mate 'n subjektiewe saak is“,<sup>2</sup> word die moontlikhede van mistasting en dwaling volgens die voortdurende

-----  
<sup>1</sup>Bothma, T.C. & Cloete, T.T. a.w., p.43.

<sup>2</sup>Ibid., p.54.



veranderlikheid van die gans en al onbetroubare subjektiewe steeds meer.

In vorige hoofstukke is beweer dat taalboeke en handleidings ten opsigte van die onderrig van stelwerk nie bevredig nie. Nou kan bygevoeg word dat taalboeke en handleidings ten opsigte van die nasien van stelwerk nog minder gee. Gewoonlik word onder nasienwerk redelik breedvoerige bespreking aan nasien van taalgebruik gewy. 'n Kodestelsel waarvolgens foute aangedui kan word, word voorgestel. Die opvoedkundige implikasies van die vraag of alle taalfoute in elke opstel aangetoon moet word of nie, word onder andere met behulp van aanhalings uit die werke van buitelandse geleerdes soms breedvoerig bespreek. Hoewel dit belangrike sake van prinsipiële aard is, bly dit steeds buite om die stelwerk self.

By die inhoud van die opstel word steeds van goeie en swak opstelle gepraat; ook dat die opstel skeppende werk is wat genot verskaf by die uiting van gedagte, gevoel en stemming, en dikwels word alles wat van die onderwyser by nasien verwag word, beklemtoon. Dit word blykbaar allerweë aanvaar dat die onderwyser op hoogte moet wees om te kan oordeel hoedanig 'n goeie en hoedanig 'n swak opstel is, want die nadere verduideliking daarvan en duidelike leiding word in geen handleiding of taalboek gegee nie. Voorbeelde dien gewoonlik slegs om aan te toon hoe die kodestelsel by nasien van taalgebruik en grammatikafoute toegepas word. Dit is wel van groot waarde en ons is veel dank aan opstellers van handleidings verskuldig, omdat baie uit voorbeelde van noukeurige nasienwerk geleer kon word. Maar ten opsigte van die inhoud word nie verduidelik waarom 'n opstel onderskeidingspunt of meer behaal het nie. Soms word van stemming, atmosfeer, oorspronklikheid, versamelde stof en dergelike meer gepraat, maar dit is nie genoegsaam nie. Onderwysers wil graag in besonderhede weet waarom 'n goeie opstel goed is, asook die omgekeerde. Dikwels stem ons nie met die hoë waardering vir 'n besondere voorbeeldopstel in 'n taalboek saam nie, en in baie gevalle kan ons nie begryp waarom die inhoud so hoog aangeslaan word nie. Dit is waarskynlik onder andere te wyte aan die belangrike rol wat die genoemde subjektiewe element speel. Voor=

beelde van opstelnasien is dan gewoonlik wat die inhoud betref, baie minder verduidelikend en rigtinggewend as betreffende die taalgebruik.

Dit is hier weer die paradoksale wat die tweespalt en onduidelikheid veroorsaak en wat asnog nie oorbrug is nie. Die paradoksale, naamlik dat die leerling deur sy sintuie, waarvan oë en ore die vernaamste is, stof van buite uit die wye wêreld van gegewens, gedagtes en inhoude buite hom moet versamel en dat in die opstel van hom verwag word om 'n eie poging te maak, eie gedagtes te ver=tolk, oorspronklikheid te openbaar, stemming en atmosfeer te skep, sonder om wetenskaplik presies te verduidelik hoe om die stof van buite tot iets van die eie te verwerk en hoe dit omgeskep moet word. Hierdie baie belangrike werking in die gees word nie verduidelik en onderrig nie, en tog is dit deur al die jare heen vaagweg verwag. Die opstelskrywer moet algemene kennis hê, hy moet skerp kan waarneem, hy moet kennis van die onderwerp hê, maar ver=der strek die onderrig nie. Juis dit is die ongelukkige leemte in ons hele stel=selsel van opstelonderrig, -skryf en -nasien. Dit is ook nie duidelik en verklaar=baar waarom dit so 'n leemte gebly het nie, want reeds in Botha en Burger se Afrikaanse Stylleer van 1923, skryf hulle van die logiese indeling of samehang. „Die samehang is nie in die onderwerp of in die indeling nie, maar in die gees van die skrywer. Daardie gees gee indrukke weer, soos hy hulle ontvang, en dit is psigologies volgens die betekenis waarin die woord hier gebruik word. Hierdie indrukke (ek onderstreep) is min of meer willekeurig en word groten=deels bepaal deur die temperament van die skrywer of sy bepalende neiging op die oomblik.”<sup>1</sup>

Dit is ongelukkig vir elke leerling wat sedert hierdie verduideliking van Botha en Burger stelonderrig in Afrikaans ontvang het, dat dit nooit deel van die on=derrig geword het nie. Indien dit toegepas, wetenskaplik beoefen en uitgebou is, kon dit vandag 'n praktyk en metodiek gewees het wat elke leerling en gebruiker

-----  
<sup>1</sup>Botha, M. C. & Burger, J. F. Afrikaanse stylleer, p.110.

van Afrikaans geestelik gevorm en verryk het. Dit bevat die belangrikste beginsel van alle stelonderrig waarvolgens die individualiteit van elke leerling tot volle menswaardigheid en vermoë kan ontwikkel. Dit sal dan juis die teenstelling wees van die proses van gelykskakeling van individue, van koerslose, beginsellose sommer-skryf wat teenswoordig onder wanbegrippe by opstel-skryf aan die orde is.

Voorts is dit waarskynlik ook Botha en Burger wat van die begin af, om goeie redes, aanvaar het dat die onderwyser op hoogte behoort te wees om met sekerheid te kan vasstel hoe 'n goeie en hoe 'n swak opstel daar uitsien. Hulle stel dit in hulle voorgenoemde taalboek ook so: „Onderwysers en eksaminatore is in die reël verstandige en geleerde mense wat nie sommer met bogpraatjies tevrede is nie.”<sup>1</sup> Dat dit wel die attribute van onderwysers en eksaminatore is, is tot heel onlangs nie betwyfel nie. In ons dag is dit egter om verskeie redes nie sonder meer aanvaarbaar nie. Hoe geleerd onderwysers en eksaminatore ook was en is, dit het hulle in hulle onderrig van stelwerk steeds aan 'n alomvattende metodiek asook aan die „alomvattende manier van nasien” ontbreek.

By die opleiding van taalonderwysers deur kolleges en universiteite is tot dusver ook min aan die metodiek van stelwerkonderrig en die nasien van opstelle gedoen. Dit word slegs vlugtig en heel oppervlakkig bespreek, waarby 'n paar beginselpunte aangeraak word en 'n kodestelsel vir die aandui van taalfoute gegee word. Dit skyn of dit ook aanvaar word dat studente, teen die tyd dat hulle in die metodiekklas beland, reeds op hoogte behoort te wees van hoe opstelle wetenskaplik beoordeel moet word en moet kan motiveer waarom een opstel goed is en 'n ander een swak. Dit is juis nie die geval nie, en hier bestaan 'n leemte in die opleiding van onderwysers wat die meeste van hulle le-

---

<sup>1</sup>Botha, M.C. & Burger, J.F. a.w., p.107.

wenslank 'n agterstand besorg.

Op grond van die algemeen aanvaarde en sentimenteel oordrewe bewerings en uitgangspunte dat stelwerk onder andere skeppingswerk is, dat dit stemming en atmosfeer moet skep, dat by die beoordeling daarvan steeds van groot kuns en oorspronklikheid gepraat word, het deur die jare by die nasien van die opstel 'n verwagting ontstaan dat dit ook 'n kunswerk moet wees. Dit het die idee van die rol wat die subjektiewe by opstelskryf en opstelnasien speel, sterk inslag laat vind. Bewus of onbewus word by die nasien van die opstel vaagweg iets soos poësie of kunsprosa verwag. Hoewel dit in die lewe van 'n volk enkele begenadigdes is wat woordkuns deur kennis, insig en aanvoeling wetenskaplik kan deurgrond, bespreek en beoordeel, het dit in die skool min of meer die taak van elke taalonderwyser geword. Of 'n onderwyser woordkuns in watter mate ook al kan beoordeel of nie en of daar in die honderde opstelle wat hy moet nasien, geen teken van kuns is nie, bly die kunsgedagte in sy onsekerheid en soektog na die beste manier van nasien gedurig aanwesig. Dit is per slot van rekening die enigste wat hom voorgehou word. Hy is nêrens ooit deeglik geleer om stelwerk, naas die subjektiewe, ook objektief en volgens objektiewe norme woord vir woord na te sien en te evalueer nie. Vanself kan dit beslis ook nie kom nie, en behalwe enkelinge wat deur selfstudie en aanleg tot 'n vaste standpunt en duidelikheid gekom het, kan ons met sekerheid beweer dat die meeste taalonderwysers oor geen duidelike gronde en maatstaf beskik waarvolgens hulle stelwerk kan evalueer nie.

Hoewel ons na jare ervaring as taalonderwyser terdeë bewus was van die leemte, het die besef van die ware omvang daarvan eers duidelik geword by ervaring opgedoen eers as hulp- en later as hoofeksaminator van die Opstel en Brief-vraestel vir die Eindeksamen van die Transvaalse Onderwysdepartement. Tydens die nasien van die opstel en brief van Transvaalse matrikulante van 1960 is besluit om daadwerklik tot die ondersoek van die probleem aangaande die opstel oor te gaan.

Op versoek het die Onderwysdepartement die opstelle van genoemde jaar se matrikulante goedgunstig vir die ondersoek afgestaan. Ten einde die omvang en gekompliseerdheid van die probleem te verduidelik is dit nodig dat 'n paar opstelle volledig aangehaal word. Die opstelle word sonder enige verbeteringe presies gegee soos die kandidate hulle geskryf het. Van groot belang is veral die evaluering en kommentare van die betrokke eksaminatore wat die opstelle nagesien het.

Eerste opstel:

Die Verste Blou Berge.

Dit was stil! Stelselmatig en met ongeëwenaarde skoonheid het die dag in die ooste gebreek.

Die donker nag is met die skemer vervang en die eerste rooistrale van die son het oor die bergtoppe verskyn.

Ek het op my perd se rug gesit, en in stilte het my siel die skoonheid aanskou en ingedrink die oggendstond oor die verste blou berge. Ek het aanskou hoe die donker kranse vervang word met sagte perstinte en later 'n blouwasige verskynsel word op die lae horison.

Daardie berge, die verste op die horison, was vir my die simbool van my toekoms, van my ideale. Hoe verder ek van daardie berge is hoe kleiner en onbereikbaarder lyk hulle, maar naby hulle sal hulle majestueus en stewig wees, en met inspanning sal ek daardie bergpieke kan bestyg om van bo oor die lae lande neer te kyk.

Dit was sewe jaar gelede, en tog kleef daardie herinneringe nog vas aan dieselfde blou berge. Die verste blou berge op die horison was vir my die simbool van my lewensedeaal. Hoe stewig was hulle nie op die aarde gegrondves nie? Hoe onwankelbaar en rotsvas het hulle nie oor die aarde uitgetroon nie? Tog was hulle ver, baie ver.

Daardie berge was die verpersoonliking van my edeaal. Om dit te kan bereik moes ek ook so stewig en rotsvas word. Om soos daardie berge te kan uittroon, moes ek vasstaan, vas in my beginsels en standvastig in my geloof.

Ek het besef dat daardie blou berge daar geplaas is deur 'n mag, sterker en standvastiger as daardie berge. Dié God wat daardie berge op die aarde gegrondves het, Hy het ook my gemaak, en voordat ek daardie verste blou berge se hoogste pieke kan bestyg moet ek eers so standvastig wees soos die rotsmassa wat uittroon bo die aarde.

Diep in my hart het ek besef dat as ek standvastig wil wees ek na dié God moet gaan. Om my lewensroeping te kan bereik moet ek standvastig wees in my beginsels en in my geloof.

In my hart het ek geweet dat ek eers by die berge moet wees, om in staat te kan wees om die ruwe kranse te bestyg. Ek het in my lewensweg gesien dat ek eers die standvastigheid moet bereik voordat ek die hoogste sport in my lewe sou kon bereik.

'n Mens kan maklik faal, ja selfs in jou lewensbeginsels, maar as jy eers dié God leer ken het wat die standvastigheid aan die berge gegee het, is dit soveel makliker om soos die verste blou berge ook uit te troon en jou lewensuitkyk te laat seëvier, en vas te staan, ook in wat jy sê.

Dit het sy sewe lange jare geneem om die toppunt van daardie berge te bereik, om die toppunt van my edeal te bereik. Nou is ook ek bereid om daardie standvastigheid van die blou berge, wat deur 'n Almagtige God daar gestel is, aan ander oor te dra.

Met my oog gerig op die God wat die verste blou berge so stewig gegrondves het, kan ek ook nou aan ander die weg van standvastigheid bring, ja die weg om 'n geloof te hê so standvastig soos die verste blou berge!

Reeds by die eerste deurlees van hierdie opstel is die tekortkominge opvallend:

a. Herhaling

Woorde, sinne en gedagtes word ongelooflik herhaal, byvoorbeeld

|   |          |
|---|----------|
| <u>berge, kranse, pieke en rotsmassa</u> .....        | 26 keer; |
| <u>standvastig, vasstaan, stewig, rotsvas</u> .....   | 21 keer; |
| <u>daardie</u> .....                                  | 11 keer; |
| <u>blou</u> .....                                     | 7 keer;  |
| <u>my ideaal, lewensroeping, toekoms</u> .....        | 6 keer;  |
| <u>bereik</u> .....                                   | 6 keer;  |
| <u>dié God, Almagtige</u> .....                       | 6 keer;  |
| <u>God het die berge gegrondves, daargestel</u> ..... | 5 keer;  |
| <u>beginsels en geloof</u> .....                      | 4 keer;  |
| <u>uittroon</u> .....                                 | 4 keer;  |
| <u>in my hart, my siel</u> .....                      | 3 keer;  |

ek het besef, geweet ..... 3 keer;  
bestyg ..... 3 keer.

#### b. Oortollige woorde en onsinnighede

Naas die herhaling kom oortollige of onnodige woorde en onsinnighede veelvuldig voor, byvoorbeeld:

Die uitroepeteken na die eerste sin, na stil.

Die gebruik van stelselmatig in „Stelselmatig het die dag in die ooste gebreek”.

„Ek het op my perd se rug gesit, en in stilte het my siel die skoonheid aanskou en ingedrink”.

„... hoe die donker kranse vervang word met sagte perstinte ...”

„... op die lae stil horison”.

„om van bo oor die lae lande neer te kyk”.

„Die God wat daardie berge op die aarde gegrondves het”.

„In my hart het ek geweet dat ek eers by die berge moet wees, om in staat te kan wees om die ruwe kranse te bestyg”. (Is dit nou 'n vinding - iets noemenswaardig om te weet?)

„om soos die verste blou berge ook uit te troon en jou lewensuitkyk te laat seëvier, en vas te staan, ook in wat jy sê”.

„Nou is ek ook bereid om daardie standvastigheid van die blou berge aan ander oor te dra”.

„... kan ek ook nou aan ander die weg van standvastigheid bring, ja die weg om 'n geloof te hê ...”

#### c. Spelling

Voeg by die genoemde twee soorte gebreke in die opstel ook die ooglopende, spel- en skryffoute en Anglisismes:

„rooistrale, perstinte, blouwasige, herinnerige, lewensedaal, lewensuitkyk, edeal”.

Verder is mooiskrywery, mooidoenerigheid en oordrewe taal en die sug na effek en indruk wat die kandidaat in retoriek laat verval, opvallend.

Oor die algemeen, ten spyte van 'n gangbare grondkonsepsie, is dit 'n swak opstel. Hier is weinig logiese gedagtegang, samehang en eenheid, en die taal-aanwending en uitdrukkingsvermoë van die kandidaat is power. Hier is 'n goeie voorbeeld van 'n opstel, van stelwerk, wat groot swakhede toon waarop die onderrig van stelwerk kan konsentreer, 'n opstel wat juis swakhede en leemtes in die onderrig van die hantering van die moedertaal oor twaalf skooljare in Transvaal aandui. Hierdie opstel bevestig dat ons oor die toekoms van Afrikaans besorg kan wees.

Maar die probleem word egter groter as ons merk dat die kandidaat vir hierdie opstel 63% ontvang het. Hierdie persentasie is toegeken deur twee ondereksaminatore en die hoofeksaminator, wat al drie die opstel gelees en geparafereer het. Hulle gesamentlike bevinding en motivering onder aan lui:

„Taal goed - baie goed.

Mooi begin, maar toe so effens begin maal.

Ideaal so maklik bereik?"

As dit die eerlike en spontane mening van drie nasieners is, van die bekwaamstes waaroor Transvaal beskik, dan staan ons hier voor 'n groot vraagstuk.

Om te bewys dat die geval van Eerste Opstel nie maar net 'n ongelukkige uitsondering is nie en om te bewys dat ons hier met 'n kernprobleem in ons taalonderrig te make het, is dit noodsaaklik dat nog voorbeelde van swak opstelle en van nog swakker evaluering aangehaal word.

Tweede Opstel:

Waarin die Skoonheid vir my lê.

„En as ek dood is, sal alles nog so mooi wees . . . ?

Die ylrooi bloeisels smôrens blink aan die perskeblare wit wolke torings bou daar bo die verste berge?"



Die skadukol van die groot ou eiekeboom omvou my songebrande liggaam en warmplekkies son kuier geheimsinnig tussen die grasgroen kweek. Dis verruimend hier - hier waar die sonvlekkies sag op my rus, en soos 'n seën oor my kom. Die oneindige blou van die lug word versteur deur die ragwerk van die ou boom wat ver bokant my trots na bowe strek. Die landskap dein voor my uit - groots en rein, met die verre kimme in 'n wasigheid van skoonheid. Wit wolke tas soos stukke nat watte aan die ver pieke wat teen die westerkim afgeëts is. Opeens tref die grootsheid van die natuur my ... vind die skoonheid in my siel weerklank, en besef ek dat die Skepper die wêreld van skoonheid en afsigtelikheid, liefde en afguns geskep het om 'n wet te voltrek. Of het hy dit dalk in 'n week van vertwyfeling geskep, en het nou diep berou?

Ek sluit my oë, en herleef die oomblik van ekstase toe ek vir die eerste keer die see in sy grootsheid aanskou het. Ek is oorstelp deur my nuutgevonde geluk, en kan nie glo dat ek soveel geluk beskore is nie. Die see! Die hel-wit sand bekrans met spierwit skuim wat skelm pluim en met 'n sierlike boog buig en ver ... versmelt met die oneindige blou waters. Die water wat met 'n sagte dreuning swiep en sug, en dan donderend en genadeloos op die sand neerkom. 'n Kapokwit seemeeu wat uit die kobaltblou water skiet en kreisend teen die seebries opwieg. Voorwaar, wie kan die handewerk van die Heer aanskou en dan nog nie glo nie? Soveel vreugde, soveel skoonheid?

Hoe kán jy jou oë sluit vir die werklikheid ... vir die skoonheid? Dié skoonheid wat deur alle doelbewuste blindheid dwing? Die magtige see wat 'n mens soms met vrees vul, maar 'n mens tot beter insigte bring? As die winkbroumaantjie teen die donkerte van die nag opskuif, en die sterre fonkelend aan die nagglorie hang. Die golfies teen die swart rotse klots, gevolg deur 'n reuse brander wat wit flits voor dit losbreek en tot aan my naakte voete spoel. 'n Koue gevoel wat in my siel kruip en my tot stilswye dwing. 'n Rots wat skielik voor my opdoem en dreigend voor my stuit. Wat is die lewe? 'n Sug na genot; 'n gejaag en gesoek ... na? Ja, die lewe is 'n eindelose vlug - 'n vlug van jouself en soektog na niks!

Ons moet leer om die lewe in sy skoonheid te aanskou. Ons moet ons oë tog soms toeknyl vir die naakte werklikheid en die skoonheid in sy hoogste aanskou! Die lewe is mooi - die lewe lonk. Wat is mooier as 'n moeder se sagte glimlag wat soveel wonde genees en soveel hartseer verdryf? 'n Moeder wat met begrypende insig die probleme kan oplos en my kan bystaan in raad en in daad? Wat is mooier as 'n onskuldige kindjie se liefderike oë en waardering, selfs vir die geringste? Hoeveel vreugde kan ons as mense nie aan ander verskaf nie!

Maar, die ware betekenis van die lewe is dat „alles wat vir jou skoonheid het, waar jou hart aan hang of jy dit nooit kan verloor nie, die afskeid reeds te lees is". Ons moet net volle berusting vind in die ver-

verganklikheid van alles, en die skoonheid aanskou terwyl dit ons beskore is. Maar, moet al die skoonheid dan vergaan? Waarom?

„O sterf met my, o sterwe, skone wêreld,  
eer jy dof word, en so oud!”

Wat 'n nasiener by die lees van hierdie opstel dadelik tref is onder andere:

a. Die groot aantal afgesaagde uitdrukkinge of clichés wat hier baie hinderlik is en help om die opstel tot die kleurloos stereotiepe af te stomp, byvoorbeeld: soos 'n seën oor my kom; dis verruimend hier; die oneindige blou van die lug; deur die ragwerk van die ou boom; die landskap dein; die verre kimme in 'n wasigheid van skoonheid; die verre pieke teen die westerkim afgeëts; vind in my siel weerklank; die see in sy grootsheid aanskou het; 'n moeder se sagte glimlag; 'n moeder wat met begrypemde insig; 'n onskuldige kindjie se liefde=ryke oë; die naakte werklikheid; voorwaar.

b. Die oortollige of onnodige woorde wat die kandidaat in sy sug na opsmuk en vertoon in retoriek laat verval, byvoorbeeld: van die ou boom wat ver bokant my trots na bowe strek; die landskap dein voor my uit, groots en rein; in 'n wasigheid van skoonheid; wit wolke tas soos stukke nat watte aan die ver pieke; die helwit sand bekrans met spierwit skuim; kapokwit seemeeu; kobaltblou water; doelbewuste blindheid; naakte voete.

c. Die doelbewuste mooiskrywery met die grondtoon van sentimentaliteit en soetsappigheid wat gewoonlik bewys lewer van die gebrek aan konstruktiewe en logiese dinkwerk, byvoorbeeld:

„Die skadukol van die groot ou eiekeboom omvou my songebrande liggaam, en warm plekkies son kuier geheimsinnig tussen die gras=groen kweek. Die oneindige blou van die lug word versteur deur die ragwerk van die ou boom wat ver bokant my trots na bowe strek. Die hel-wit sand bekrans met spierwit skuim wat skelm pluim en met 'n sierlike boog buig en ver . . . ver versmelt met die oneindige blou waters”.

Dit is nie nodig om meer voorbeelde hiervan aan te haal nie, want selfs die oningewyde wat die opstel lees, kan sien dat dit feitlik deurgaans in hierdie

trant geskryf is. In die beoefening van mooidoenerigheid bly die kandidaat slegs op die vlak van oppervlakkige assosiasie en gryp oral buite rond na dinge wat „ingewerk” kan word, stof deur die sintuie versamel! Onvermoë en soetsappigheid spreek verder uit byvoorbeeld verkleinwoorde: plekkies, sonvlekkies en woorde soos: groot ou eiekeboom, warm plekkies, son kuier geheimsinnig tussen die grasgroen kweek, ek sluit my oë en herleef die oomblik van ekstase.

d. Dat sentimentaliteit, mooidoenerigheid en oppervlakkige assosiasie helder logiese dinkwerk verdring, is ook duidelik in die onsamehangendheid en foutiewe of misplaaste woordgebruik, byvoorbeeld: die onlogiese inbring van nuutgevonde geluk wat hier nie pas nie; die onverwagse vraag: Wat is die lewe? Vergelyk verder die verkeerde woordgebruik: songebrande liggaam, „die son kuier tussen die grasgroen kweek”, „die landskap . . . groots en rein, wasigheid van skoonheid”, „geskep het om 'n wet te voltrek”, „sand bekrans met spierwit skuim wat skelm pluim”, „die water wat met 'n sagte dreuning swiep en sug”, „my kan bystaan in raad en daad”, 'n koue gevoel wat in my siel kruip, liefderyke oë.

e. Spelfoute: afgeëts, hy (God), kreisend, fonkelend, reuse brander.

f. Die etlike onvolledige, onvoltooide sinne en retoriese vrae bly op die vlak van soetsappigheid en verdiep nie deur dinkwerk nie, byvoorbeeld

„Soveel vreugde, soveel skoonheid? Die skoonheid wat deur alle doelbewuste blindheid dwing? Die magtige see wat 'n mens soms met vrees vul, maar 'n mens tot beter insigte bring? As die winkbroumaantjeteen die donkerte van die nag opskuif, en die sterre fonkelend aan die nagglorie hang. Die golfies teen die swart rotse klots, gevolg deur 'n reuse brander wat wit flits voor dit losbreek en tot aan my naakte voete spoel”.

g. Herhaling. Woorde word te veel herhaal, byvoorbeeld skoonheid, sagte, oneindig, groots/grootsheid, aanskou.

Na hierdie sewe kategorieë waarin die ooglopende tekortkominge van die op=

maar tou opgegooi.

Hoe baie mense wat ryk en welgesteld is, is werklik gelukkig? In die samelewing besit hulle wel status maar wat geluk aan betref, skiet hulle ver te kort. Sommige mense smag na rykdom omdat hulle glo dat hulle dan gelukkig sal wees, maar hulle beseft nie dat geluk nie van buite afkomstig is nie, maar van binne. Om geestelik ryk te wees is sekerlik ook elkeen se ideaal, maar dikwels vra ons onself die vraag af hoe om geestelike rykdom te bekom en hoe om die werklike geluk deelagtig te word. As 'n mens die wêreld se wysheid en pag besit en geestelik arm is, sal mens nooit volkome gelukkig wees nie.

W.A. de Klerk het gesê dat 'n mens alleen geluk deelagtig kan word as jy in jou hart die liefde vir jou medemens ontdek. Geluk sal jy dus nie van buite af kry nie, maar dis in jouself. As 'n mens dus geen naasteliefde openbaar nie, sal jy nooit die werklike geluk van die lewe smaak nie.

Die lewe is soms vir 'n mens so agterstevoor en wreed, maar alleen deur ander gelukkig te maak, sal jy dus gelukkig kan wees. Een of ander tyd bereik jou lewe, wat so onverstaanbaar is, 'n klimaks en dan kom jy voor jouself te staan. Dan ontdek 'n mens eers die liefde in jou hart vir jou medemens, en dan sien jy vir die eerste keer die mooie en die skone om jou raak. Dan ontdek jy dat jy nog nooit die lewe in al sy volheid aanskou het nie, en omdat jy nie die liefde wat in jou hart was in diens van jou medemens gestel het nie, was jy ongelukkig, onwetend dat dit waarna jy gesmag het net in jouself was nie.

Teenoor die eerste twee opstelle vind ons in hierdie een na inhoud en vorm baie minder foute en punte waarop kritiek en kommentaar gelewer kan word. Hoewel nie 'n besondere opstel nie, is hier tog 'n mate van gedagte-inhoud en -gang wat gevolg kan word, en teenoor die lang lyste taalswakhede wat in die vorige twee aangetoon is, is hier enkele hindernisse soos 'n spelfout, swakke-rige woordkeuse, hier en daar 'n herhaling en 'n komma wat ontbreek. Nogtans is dit vir enige lesers duidelik dat dit 'n beter opstel as die vorige twee is. Die probleem weeg egter nou na albei kante swaarder as ons lees dat hierdie opstel 'n baie laer punt as die eerste twee behaal het, naamlik 50%.

Die kommentaar van die nasieners waarmee ons hierdie keer enigsins eens is, lui:

„Taalgebruik goed.

Redelike begrip van die onderwerp.

Snap die onderwerp."

Dit is nou ook nie duidelik hoedanige korrelasie tussen opmerking en toegekende punt gehandhaaf word nie.

Die gebruiklike in Transvaal by die benoeming van eksaminatore is nog steeds in ooreenstemming met die reeds aangehaalde verwagting jare gelede deur Botha en Burger al gekoester, naamlik dat hulle gewoonlik verstandige en geleerde mense is wat nie sommer met bogpraatjies tevrede is nie. Op grond van hulle kennis, ervaring, bekwaamheid en verdienste word hulle by benoeming uit 'n groot aantal aansoeke gekeur as die bestes waaroor die onderwysowerheid beskik. Van hulle word verwag om met hoë verantwoordelikheid 'n betroubare standaard te handhaaf.

By die keuring en benoeming van eksaminatore en ondereksaminatore behoort ook geen mistasting voor te kom nie. Dit geskied deur die hoogste gesag in die onderwys in oorleg met 'n raad van moderatore, wat uit hoofde van kennis, insig en rype ervaring uit die hoogste vlak op die gebied van die taalwetenskap in ons land benoem word. Die nasienwerk van duisende matrikulante se stelwerk word deur die eksaminatore in oorleg met deskundige advies van die moderatore in besonderhede beplan, en onder toesig van hierdie wetenskaplikes van die hoogste orde verrig. Na die nasienwerk afgehandel is, word dit deur die moderatore gekontroleer en goedgekeur, alvorens die Onderwysdepartement dit aanvaar.

Indien die aangehaalde drie opstelle uit 'n steekproef die onwetenskaplikheid, normloosheid en onvermoë by nasien en beoordeling van stelwerk openbaar, weet niemand seker wat dit sal oplewer as al die opstelle en nasienwerk noukeurig nagegaan word nie. Trouens, al sal genoemde drie opstelle die enigste uit die duisende wees, is dit onder sulke omstandighede en op hierdie vlak 'n verontrustende openbaring van tekortkominge in ons hele onderrigstelsel.

Eksaminatore van die Eindeksamen dra nog meer as taalboeke en handleidings by tot die standaard van onderrig en evaluering wat in ons hele land gehandhaaf word. In die meedoënlose eksamengerigtheid en -beheptheid volg onderwysers eksaminatore se wenke en norme uit hulle verslae en uitsprake nastiglik na. Eksaminatore raak dus nie net die kandidate wie se werk hulle nasien nie, maar indirek ook duisende oor minstens 'n paar jaar wat tot die Eindeksamen vorder.

Ons dink verder daaraan dat dit, blykens die aangehaalde drie opstelle, die nasienwerk is van opgeleide taalonderwysers met ervaring, wat op grond van die beste beskikbare gegewens in ons taalstudie hulle maatstaf opgebou het en na die beste van hulle vermoë hulle hoogste bevindinge en beoordeling van stelwerk gee. Daarby moet onthou word dat elke opstel deur twee nasieners afsonderlik nagesien en deur die hoofeksaminator gemodereer word. Dan is dit onverstaanbaar dat daar tot nog toe geen vaste norm, geen vaste standaard, volgens Bothma: geen „alomvattende beste manier van nasien“ bestaan nie. Sou dit onmoontlik in die taalwetenskap wees om vir die stelwerkonderrig 'n wetenskaplike grondslag, 'n duidelike grondbegrip, 'n helder formuleerbare doelstelling, miktelpunt en metode te skep waarop die onderwyser met sekerheid kan werk, wat hy wetenskaplik kan verantwoord en waarheen hy sy leerlinge kan lei? Ons meen dat dit wel moontlik is.

Met besorgdheid en onsekerheid vra mens nou na die sin van onderrigstrewes, eksamenvereistes en maatstaf van nasien. As hierdie gesamentlike nasienwerk by drie van die beste nasieners voorkom, is dit onbekend hoedanig onderrig en nasien van stelwerk by honderde kollegas met min of geen opleiding moet wees. Dit is 'n bekende feit dat, veral in die laer klasse van die middelbare skool, die onderrig van Afrikaans versnipper word onder talle onderwysers van ander vakke. Meestal moet hulle sonder enige opleiding in Afrikaans hoegenaamd, blykbaar hoofsaaklik omdat hulle Afrikaanssprekend is, ook die moedertaal doseer ten einde hulle kwota lesperiodes per week by te bring. Hoedanig hulle onderrig is en watter waarde dit vir leerlinge kan hê, is 'n vraag wat nie mak-

lik beantwoord kan word nie.

Indien die hele saak in oënskou geneem word, beseft ons dat leerlinge baie benadeel word. Hulle wat aan ons onderrig toevertrou word, oor wie ons verantwoordelikheid aanvaar, ontbeer die beste opleiding en word op die lewenspad dikwels vanweë taalgebreke in verleentheid geplaas. Elkeen met ervaring van studie weet dat die beste van alle leerervaring dié uit ons eie foute is. Dit is die waardevolste; dit gryp die diepste in die menslike gees en word die beste onthou. Dit is te betwyfel of die nasien van stelwerk hierdie groot bydrae tot die leerervaring, versamel van kennis en vorming van leerlinge lewer.

Onderstaande memorandum vir die nasien van die opstel is bedoel vir onderwysers - nasieners - wat goed opgelei is om stelwerk te onderrig en te evalueer. Dit is bedoel vir nasieners wat oor insig beskik en wat net leiding nodig het om presies te weet hoe nagesien moet word. Die bedoeling is verder ook dat nasieners op grond van die kort samevatting in die memorandum self verder in die rigting sal vorder en baie meer bereik en dit beter doen as wat die memorandum beoog.

#### Memorandum vir die nasien van die opstel

Hoewel 'n totaalindrukpunt aan die opstel toegeken word, word noukeurig gelet op:

##### a. Inhoud

Hieronder word verstaan sowel die logiese as die psigologiese samehang van gedagtes, gegewens en gevoelens. Dit berus grootliks op dinkwerk en blyk uit: beheer van die stof, oorspronklikheid en openbaring van individualiteit in benadering, interpretasie en vertolking van die onderwerp, stemming en atmosfeer. Die gedagtegang moet logies ontvou en aaneenskakel. Stof wat uit die buitewêreld deur die sintuie en uit algemene kennis versamel is, moet deur die lewende gees met sy vermoëns verwerk word tot eie oorspronklik-

heid, eie vindinge, eie indrukke, eie gedagtes, eie sieninge en oordele wat om die sentrale tema verband hou. Hoe verrassend, simbolies of indirek ook al, dit sal goed beloon word.

Andersyds verloor kandidate punte vir gedagtes wat bloot willekeurig deur woord-, klank-, geheue- en emosionele assosiasie van buite gegryp word en net so meganies weergegee word. Hoewel miskien nog aan die orde, word dit doodgewone, individualiteitlose, oninteressante geskryf. Gewoonlik skryf hier die kandidaat oor nietighede, oor die doodgewone, oorbekende, afgewaterde alledaagse, en dwaal ook maklik van die onderwerp af omdat die krag van die denke nie rigting gee nie. Afdwalinge, uitweidinge of afwykinge wat nie logies met die onderwerp verband hou nie, maak die opstel swak. Die bekende verskynsel dat kandidate in 'n opstel ver weg dwaal en na 'n Kaapse draai in die slot skielik, onoortuigend onverwags en ongemotiveer na die onderwerp teruggryp, plaas die opstel op die grens. Dit geld veral van kandidate wat, omdat hulle voor die geleentheid tot dinkwerk terugdeins of dit nog nie geleer het nie, van die onderwerp deur blote meganiese assosiasie 'n verhaaltjie of 'n vertelling of storiëtjie maak waar dit nie gevra word nie. Indien die taalgebruik in so 'n geval ook nie op matriekpeil is nie, druipe die kandidaat. Die inhoud van die opstel moet, in watter geringe mate ook al, die lewende mens wat dit geskryf het, vertoon. Indien dit waardig is en getuig van die beste wat uit die mens kan voortkom, word die kandidaat goed beloon.

#### b. Taal

Hieronder word die aanbieding, bewoording en inkleding van die inhoud verstaan. Dit behels beplanning en uitbouing, woordkeuse, seggingskrag en trefkrag, beelde, sinsbou, paragrafering, spelling en leestekens, netheid en skrif. Naas die voorgenoemde verwerking deur dinkwerk, val die klem hier op stelvermoë: op die presiese, beste, onvervangbare korrekte woord, op logiese verstaanbare vol sinne wat saam die voltooide geheel vorm, waarin die besonderhede volle en afgeronde betekenis kry. Die kandidaat moet blyke gee dat



hy begryp en eerlik soek na die tooilose woord van waarheid en egtheid waarvan die betekenis en/of konnotasie, indien moontlik, steeds gloei en ontroer en nie waardeloos word as niksseggende stoplappe (frases en sinne), onegte opgesmuktheid en moderne, sensasieterminologie, -idioom en oordrewe taal in die oortreffende trap nie. Soos die eie gedagtes en eie styl moet dit ook na belewenis, vergeestenis, logos, 'n woord wees wat iets van die eie vertoon.

Hiervolgens word die mate van rypheid, kennis, insig, siening en individualiteit wat die kandidaat bereik het, vasgestel, en die opstel word in een van die onderstaande groepe geplaas. Dit word na inhoud en taal ewewigtig en objektief beoordeel dat nie een van die twee aspekte in die geheelbeeld te min of te veel beklemtoon word nie. Van geen kandidaat word verwag om 'n kunswerk te lewer nie. Indien 'n kandidaat wel daartoe in staat is, word hy ryklik beloon. Die gedagte aan kunswerke of selfs vae verwagtings in die verband mag die nasiener nie beïnvloed nie. Omdat die uitbeelding van die subjektiewe by leerlinge nog so 'n uiters geringe rol speel, en omdat so min kandidate daartoe in staat is, moet die nasiener deur wetenskaplike doelgerigtheid en nugterheid, op grond van bogenoemde objektiewe norme, sy nasienwerk so min moontlik subjektief en so veel moontlik wetenskaplik maak.

Omdat hy nie met die werk van afgestudeerdes of volwassenes te make het nie, moet die eksaminator 'n duidelike bepaling van matriekwerkê om aan 'n opstel wat dit volgens matriekstandaard werd is, 100% te kan toeken. 'n Besondere kenmerk van hierdie opstel is dat die inhoud en taal moeilik apart beoordeel kan word. Die ideaal dat taal en inhoud een is, is hier byna verwesenlik. Hoe minder 'n opstel werd is, hoe verder uitmekaar lê taal en inhoud. By grensgevalle lê die twee aspekte die verste van mekaar. Soms word 'n slaagpunt net op grond van redelike taalgebruik toegeken, of ook andersom. Aan opstelle wat nie ter sake is nie, dit wil sê waar kandidate nie oor die onderwerp skryf nie of heeltemal afdwaal of die onderwerp verkeerd vertolk, word 'n minimum slaagpunt toegeken, indien die taalgebruik dit regverdig.

Groep A: 80% - 100%

Die besondere kenmerke hier is: oorspronklikheid, besondere taalbeheersing en aanvoeling, eie styl, verrassende gedagtegang, kunssinnigheid. Dit alles stu voort tot die hoogtepunt. Hierdie kandidaat het die hoër sin van die eenvoudige woord ontdek. Die styl bly 'n middel en word nie die doel nie. Hier is onmiskenbare openbaring van konstruktiewe dinkwerk, skeppingsvermoë, intellektualiteit en individualiteit. Taal- en spelfoute, die retoriese gebruik van gekte segswyses en idiome en sitate, clichés, Anglisismes, woorde en sinne en sinsnedes wat nie pas nie, kom glad nie of min voor. Beelde, stemming en atmosfeer laat 'n blywende indruk.

|            |       |                   |
|------------|-------|-------------------|
| 90% - 100% | ..... | is uitmuntend;    |
| 84% - 89%  | ..... | is hoogstaande;   |
| 80% - 83%  | ..... | is onderskeiding. |

Groep B: 70% - 79%

Hoewel hierdie groep ook besondere voortreflikhede toon, haal hulle die onderskeiding tog nie, omdat een of meer tekortkoming ten opsigte van die verdienstelike eienskappe, in die vorige groep genoem, dit verhinder.

|           |       |                        |
|-----------|-------|------------------------|
| 75% - 79% | ..... | is byna onderskeiding; |
| 70% - 74% | ..... | is baie goed.          |

Groep C: 60% - 69%

Hierdie groep bevat die goeie gemiddelde opstelle; die taal is korrek, inhoud duidelik, beplanning en uitbouing goed, maar die oorspronklikheid, stemming, intelligente redeneervermoë, beeldende krag en besondere styleienskappe van die vorige twee groepe ontbreek, hoewel min spel- en leestekenfoute voorkom.

|           |       |                   |
|-----------|-------|-------------------|
| 66% - 69% | ..... | is verdienstelik; |
| 60% - 65% | ..... | is goed.          |

Groep D: 50% - 59%

Hierdie opstelle gee blyke van onsekerheid. Hier word soms rondgetas. Ken-

nis van die onderwerp is doodgewoon. Taalfoute verskyn, sinsbou en para= grafering soms geforseerd en segging baie alledaags. Die logiese gedagtegang is versteur, langdradigheid, opsetlike mooiskrywery, „siertaal" of „taalblom= metjies" verskyn soms - dis nog nie 'n kwaal nie. Leesteken- en spelfoute kom voor. Teenoor die vorige goeie gemiddelde opstelle is hierdie groep slegs mid= delmatige werk.

55% - 59% ..... is middelmatig plus;  
50% - 54% ..... is net middelmatig.

#### Groep E: 40% - 49%

Hoewel nog redelik toon hierdie opstelle swakhede. Die gedagtegang is soms verward, stofbeheer is sukkelend, taalfoute kom baie voor, woordkeuse is soms onbeholpe en die inhoud skraal. Sinne is te lank, soms onvolledig of duister. Ander sinne is weer net bysinne. Die verwarring tussen punt en hoof= letter enersyds en die aanhoudende, verwarrende gebruik van die komma an= dersyds is hier 'n wesenlike probleem. Nogtans is hier enkele goeie hoeda= nighede wat die kandidaat, onder die gemiddeld, laat slaag.

44% - 49% ..... is taamlik;  
40% - 43% ..... is slegs gangbaar.

#### Groep F: 33% - 39%

Hierdie opstelle is swak. Die onderwerp word kwalik begryp, inhoud is min werd, taalbeheersing gebrekkig, vol foute. Dinkwerk is swak; soms lyk dit na gedagtelose, sinnelose, doellose skrywery, na-apery of naskrywery. Die kan= didaat verval in sin- en woordstrome waaruit hy kwalik kan kom. Herhaling, bogpraatjies, banaliteite, retoriese vrae, Anglisismes, verwarde spraak en dikwels onhoudbare en soms onkiese dinge tesame met spelfoute en verwarde (of soms byna geen) interpunksie plaas die werk op die grens. Die eksaminator oorweeg of die kandidaat slaag of druip.

38% - 39% ..... is slaag;  
33 $\frac{1}{3}$ % - 37% ..... mag miskien slaag;

Minder as  $33\frac{1}{3}\%$  ..... is druij.

Groep G: 30% - 32%

Hierdie opstelle is baie swak en kan nie slaag nie.

#### 4. Die opstel as maatstaf

In Die Huisgenoot van 16 Januarie 1959 skryf Dosent onder die opskrif „Swak Afrikaans van studente" onder andere: „Die taal is 'n wonderlike spieël waar= in ons veel van 'n besondere persoon kan waarneem: sy intelligensie, sy ont= wikkingspeil, sy geestelike houding, sy geestelike gewoontes en gedrag, of iets soos sy temperament. Party mense se taalgebruik is swak as gevolg van minder ernstige gebreke soos geestelike luiheid, agtelosigheid, 'n onbestendi= ge gemoedslewe of 'n senuagtige werkwyse, maar 'n swak taalgebruik openbaar ook ernstige gebreke, soos byvoorbeeld dat iemand nie geleer het om helder te dink nie. 'n Persoon se sinsbou staan in die heel nouste verband met sy intel= ligensie, maar selfs ook sy spelling kan openbaring wees van laasgenoemde."

Hierdie kort samevatting gee 'n aanduiding van die plek wat die taal in die be= staan van die mens inneem. Dit is nie net by die enkeling die geval nie maar ook by 'n volk. Dit is waarskynlik onder andere wat ons oumense bedoel het toe hul= le gesê het: „De taal is gans het volk". Vir die taalonderwyser en -dosent is hierdie verduideliking van groot belang.

Dit moet beklemtoon word dat dit hoofsaaklik op die moedertaal van toepassing is. Daar bestaan geen beter medium tot die ekspressiewe, die uiting van ge= dagtes, as die moedertaal nie. Oor moedertaalonderrig is in Afrikaans, ge= durende die stryd om Afrikaans, veel gesê. H.A. Steyn noem dit die sleutel= vak op skool. H.J.J. Bingle beklemtoon dat die moedertaal „ver bokant die ander sekulêre vakke uitstaan in sy diensbaarheid aan die algemene op=

voedingsdoel".<sup>1</sup> (Ek onderstreep) Daar kan bygevoeg word dat dit ook ver bo die ander vakke uitstaan in die verwesenliking van die opvoedingsideaal, dit wil sê in die lewe van die volwasse mens.

Die rol wat Afrikaans as „sleutelvak" in onderwys en opvoeding speel, sy belangrikheid in die „algemene opvoedingsdoel", sy diensbaarheid aan beide die impressiewe en ekspressiewe doel by al die onderrig en opvoeding is by stelonderrig die duidelikste. Stelonderrig moet ook die belangrikste bydrae lewer tot die impressiewe werksaamheid, die dinkwerk en die ekspressiewe werksaamheid van die kind. „Die opstel is 'n baie goeie toets vir die kennis van grammatika, interpunksie, spelling, woordeskat, die gebruik van die idioom ens."<sup>2</sup> Hoewel dit baie noodsaaklik is dat dit by al die opstelle in al die vakke toegepas behoort te word, is dit slegs by taalonderrig gebruiklik. By die opstel in die moedertaal, die medium waardeur die leerling al sy vakke bestuur, is die doel en strewe naamlik dat hy taal na die beste van sy vermoë moet kan hanteer.

Sedert die eerste onderrig van Afrikaans is stelonderrig onder baie wisselende omstandighede volgehou. Hoedanig die heersende opvatting of doelstelling ook al was, en hoe goed of hoe swak die onderrig ook al was, dit is steeds volgehou. Die onderrig is altyd maar aangepas by wat Van Wyk Louw raak tipeer: „Ons prosa is al so dikwels wortel-voor-die-snoet gelei: dán moet dit ‚klankryke' prosa wees, dán weer ‚beeldend'; een dag moet dit ‚grootstadbewussyn' en ‚gewaagtheid' nastreef, die volgende, ‚nasietrou'".<sup>3</sup> Hoewel tekortkominge aangetoon en kritiek gelewer kan word op stelonderrig van die verlede, en hoeveel welslae behaal is of nie, was dit steeds die doel om leerlinge die taal

---

<sup>1</sup>Bingle, H.J.J. a.w., p.71.

<sup>2</sup>Ibid., p.94.

<sup>3</sup>Louw, N.P. van Wyk, Vernuwings in die prosa, p.9.

te leer hanteer, gebruik. Die hele volk het dit ontvang en deurloop en is daar=  
deur in taalvaardigheid wat hy is.

Behalwe die brief is daar geen ander vak of afdeling van 'n vak wat in die alge=  
mene opvoedingsdoel so direk beplan en poog om leerlinge hulle taal goed mag=  
tig te laat wees, as opstelonderrig nie. Die opstel is 'n samevloeiing van al sy  
kennis, insig en vermoë. Soms word hulle aangemoedig om dit wat hulle by  
stelonderrig bereik en vermag, in ander vakke en in hulle alledaagse omgang  
te handhaaf.

Ten spyte dus van tekortkominge, wanbegrippe, oppervlakkighede en onlogie=  
se, paradoksale metodes in stelonderrig kan die opstel as maatstaf dien by 'n  
ondersoek na taalvermoë en taalgebruik. Hulle matriekopstelle is 'n weergawe  
van die beste wat hulle bereik het. So verlaat hulle die skool, en so staan hulle  
in die lewe.

c. Uit die 2481 seuns en 2042 dogters is 500 uit elke groep gekies.

d. Hiervoor is die verskillende persentasies verder gegroepeer en die aantal kandidate bymekaargetel.

TABEL II

Indeling volgens persentasiekategorieë

| SEUNS   |                                  | Getal | DOGTERS |                                  | Getal |
|---------|----------------------------------|-------|---------|----------------------------------|-------|
| Groep 1 | Die wat 29% en minder behaal het | 57    | Groep 1 | Die wat 29% en minder behaal het | 18    |
| Groep 2 | Van 30% tot 39%                  | 314   | Groep 2 | Van 30% tot 39%                  | 102   |
| Groep 3 | Van 40% tot 49%                  | 1154  | Groep 3 | Van 40% tot 49%                  | 711   |
| Groep 4 | Van 50% tot 59%                  | 665   | Groep 4 | Van 50% tot 59%                  | 762   |
| Groep 5 | Van 60% tot 69%                  | 245   | Groep 5 | Van 60% tot 69%                  | 371   |
| Groep 6 | Van 70% tot 79%                  | 24    | Groep 6 | Van 70% tot 79%                  | 46    |
| Groep 7 | Van 80% en meer                  | 22    | Groep 7 | Van 80% en meer                  | 31    |
| Totaal  |                                  | 2481  | Totaal  |                                  | 2042  |

Ten einde die 500 seuns en 500 dogters uit bostaande sewe groepe so te kies dat dit elke groep statisties korrek verteenwoordig, is verdere berekening soos in tabel III gemaak.

TABEL III

Berekening van verteenwoordigende getal uit elke groep

| SEUNS   |                                      | DOGTERS |                                     |
|---------|--------------------------------------|---------|-------------------------------------|
| Groep 1 | $\frac{57}{2481} \times 500 = 11$    | Groep 1 | $\frac{18}{2042} \times 500 = 5$    |
| Groep 2 | $\frac{314}{2481} \times 500 = 63$   | Groep 2 | $\frac{102}{2042} \times 500 = 25$  |
| Groep 3 | $\frac{1154}{2481} \times 500 = 233$ | Groep 3 | $\frac{711}{2042} \times 500 = 174$ |
| Groep 4 | $\frac{665}{2481} \times 500 = 134$  | Groep 4 | $\frac{762}{2042} \times 500 = 186$ |
| Groep 5 | $\frac{245}{2481} \times 500 = 49$   | Groep 5 | $\frac{371}{2042} \times 500 = 91$  |
| Groep 6 | $\frac{24}{2481} \times 500 = 5$     | Groep 6 | $\frac{46}{2042} \times 500 = 11$   |
| Groep 7 | $\frac{22}{2481} \times 500 = 5$     | Groep 7 | $\frac{31}{2042} \times 500 = 8$    |
|         | Totaal 500                           |         | Totaal 500                          |

e. Die volgende stap was om die getal uit elke groep te verkry: die 11 uit 57, 63 uit 314, 233 uit 1154, en verder, sonder om juis die eerste die beste af te tel of willekeurig uit te soek. Dit is soos volg gedoen: Die nommers van die 57 kandidate uit die eerste groep word op papiertjies geskryf. Die papiertjies word in 'n hoed gegooi, geskommel en enige 11 word getrek.

Hierdie 11 kandidate se opstelle dien nou as monster uit die eerste groep van 57. So is die monsteraantal verder uit elke groep verkry tot die totaal van 500 seuns en 500 dogters bereik is.

'n Ondersoek van hierdie aard moet volgens 'n vaste patroon en volgens 'n vaste norm geskied. 'n Vereiste standaard moet deurgaans gehandhaaf word. Duidelikheid oor wat van 'n matrikulant se opstel verwag word, moet deurgaans bestaan. Die vraag na die beste opstel, die modelopstel wat as standaard, as



norm, as ideaal kan dien en waaraan al die ander getoets kan word, volg spontaan by die aanvang van so 'n ondersoek.

Duidelikheid moet verkry word onder andere oor:

- i. Kan 100% aan 'n matriekopstel toegeken word?
- ii. Vir watter matriekopstel kan 100% toegeken word sonder om van die kandidaat te veel of te min te verwag, dit wil sê as onthou word dat ons nie met die werk van universiteitstudente of volwassenes te make het nie, en as tussen matriekwerk en die werk van volwassenes onderskei word?

Op hierdie vrae kan in Afrikaans nog nie sonder meer geantwoord word nie. Handleidings en gegewens van grondige wetenskaplike ondersoeke wat die saak duidelik omlin en afhaken, bestaan nie. Geleerdes en gesaghebbendes mag ten opsigte van bepaalde grondbeginsels ooreenstem, maar by die praktiese evaluering in persentasie bestaan daar groot verskille - die bekende probleem van puntetoekenning aan 'n opstel waarvan elke taalonderwyser bewus is.

Dit is veral die geval in hierdie sestigerjare, waar ons ten opsigte van prosa-waardering 'n belangrike oorgangstydperk beleef. Etlike vermaarde prosaïste en hulle werke is vinnig besig om na 'n tyd van glorie gedateer te raak. Ander skrywers en werke van dekades gelede word na jare van toe-onder-die-stof in dankbaarheid herontdek, terwyl skrywers van Sestig 'n radikaal nuwe geluid laat hoor.

Watter objektiewe norme ook al toegepas word, bly die opstelle 'n openbaring van alle pogings, onderrig en strewe in Transvaal se middelbare skool. Teenoor alle hoë doelstellings en sentimentele praatjies is die standaard van hierdie opstelle die enigste werklikheid wat as vrug van alle taalstudie aanvaar kan word.

Hierin het ons ons aanvanklik deur die beslissing en evaluering van die eksaminator laat lei. Dit tref ook so dat die eksaminator aan twee opstelle 100% toegeken het. Op die tabel word die twee opstelle aangetoon as 96% by die seuns

en 95% by die dogters. Die 4 en 5 punte respektiewelik wat uit die 100 ontbreek, het hulle by die brief verloor.

Om hierdie evaluering van die eksaminator enigszins te toets en te bevestig is 'n afskrif van die twee opstelle ook aan 'n aantal gesaghebbendes op die gebied van die taal en letterkunde voorgelê met die versoek dat elkeen sy bevinding op skrif moet stel. 'n Aantal van die here het nie gereageer nie, maar tog is genoeg besielende, oorwoë uitsprake ontvang.

Hier volg nou die twee opstelle:

#### Opstel A

##### Geluk kom van binne, nie van buite nie.

Ek soek na iets wat nie deur 'n atoombom vernietig kan word nie, iets wat nie afhanklik is van weerstoestande of wêreldgebeure nie, iets wat bestand is teen aanvalle van ruimte-reisigers van Mars of Venus - iets wat geen dief van my kan steel en waarby mot of roes nie kan kom nie. Ek noem daardie „iets" GELUK.

Maar wat is geluk werklik? Sokrates sê dat 'n mens alleen gelukkig kan wees wanneer jy tevrede is met wat jy het. Spinoza sê dat geluk die toevoeging van krag is. In albei gevalle word geluk dus beskou as iets relatiefs, iets wat wissel van persoon tot persoon; dit hang van jouself af of jy tevrede wil wees met wat jy besit en of jy gebruik maak van die krag tot jou beskikking om meer krag te verkry.

Die Bybel sê dat jou hele liggaam verlig sal word as jou oog net reg is - as jou uitkyk net reg is. 'n Mens besluit immers self of jy iets geniet of nie geniet nie, of 'n ondervinding vir jou aangenaam of onaangenaam is. Jy is net wat jy wil wees.

Vandat die mens uit die paradys verdryf is om sy brood in die sweet van sy aanskyn te gaan verdien, was daar maar enkelinge wat die paradys probeer herskep het deur die werk van hulle hande, wat nie koersloos rondgedwaal het op soek na dit wat hulle verloor het nie. Hulle is diegene wat geluk waardig is.

Geluk is nie iets wat met die sintuie waargeneem word nie; namate die mens verouder, verloor hy sy vermoë om sy sintuie ten volle te kan gebruik. Geluk is ook nie 'n emosie nie, want emosies wissel van dag tot dag, van uur tot uur, van sekond tot sekond.

Partymaal meen ek dat ek gelukkig is; ek meen selfs partymaal dat

ek ten minste eenmaal op 'n dag vir 'n paar oomblikke lank gelukkig is. As dit skemer word, as alles blou word - die berge en die bome, die lug, die sinkdakke van huise, alles om my en in my, as die mens en die natuur nie meer van mekaar geskei word nie - op daardie oomblikke dink ek dat ek vrede ken, dat ek werklik gelukkig is. Maar dit is tog nie so nie. As ek geluk gevind het, sou ek nie afhanklik wees van 'n landskap, wat tog ook veranderlik is, nie. Ek sou jare alleen in die woestyn kon bly en nog gelukkig wees.

Geluk kom van binne, nie van buite nie. Geluk is 'n fontein van lewende water waarvan jy net eenmaal drink en dan nooit weer dors kry nie. Vir die wat hunker na avontuur is geluk die laaste hawe, vir die wat hunker na skoonheid of wysheid of kennis of waarheid, is geluk die einde van die soektog. Geluk is 'n staat van vrede binne in jouself. Die Koninkryk van die Hemele is immers binne in ons!

Geen dood of lewe, geen geboorte of sterwe, geen vreugde of smart, geen oorlog of pyn of vernietiging sal 'n invloed hê op die Staat van Geluk nie.

Daar is geen trane nie en geen gelag nie - daar is net stilte en vrede en voleindiging en vervulling. Alles wat buite hierdie paradys is, is onderworpe aan tyd, aan ruimte, aan die natuurwette, aan sosiale kode en konvensie. Binne is veiligheid en bestendigheid en sekuriteit.

Ek weet nie hoe om my paradys te bereik nie. Dit is binne in my, maar ek moet eers van myself bevry word voordat ek dit kan sien. My einddoel is om gelukkig te wees - ek weet nie of dit God se doel is met my nie.

## Opstel B

### Waar in die skoonheid vir my lê.

'n Mens sien slegs die skoonheid wat hy ook ondervind. Skoonheid bestaan nie slegs in 'n leë vorm nie, of in 'n hol klank nie, of in 'n sagte aanraking nie, maar ook in die gevoel wat daarmee gepaard gaan, soos harmonie, oorgawe, tevredenheid.

Daar is skoonheid in waarheid - waarheid omtrent die lewe, omtrent jouself, omtrent die dinge om jou. Die grootste skoonheid lê egter in die waarheid van al die dinge. So sien ek skoonheid in die vroomheid van my ouma as sy die Bybelwoorde spel, die vriendskap tussen my nefie en die seuntjie met die swart vel, die liefde van 'n hond vir sy baas, die vriendelike woorde van my vader teenoor 'n vreemdeling, die liefde van Piet Boontjies vir sy nooi en die van Sarie die aap vir haar klein Saartjie. Daar is skoonheid in die gesig wat bly is, oë wat lag, woorde wat uit die hart kom. Daar is skoonheid in die gevoel wat ek het as ek sulke dinge opmerk.

Het u al die rustigheid gesien in die stap van 'n koei as sy wei, of die haastigheid in die trippelgang van 'n vetstertskaap? Lê daarin nie ook iets wat mooi is opgesluit nie? Hoe kan ek kyk na 'n wuiwende grashalm, die skurwe bas van 'n boomstam, 'n tou miere wat oor die pad trek, of die stakato gekap van 'n houtkappertjie wat sy kuif laat skud, sonder om die skoonheid daarin op te merk? Daar is 'n diepe skoonheid in die merkies van die kwas op 'n groot skildery, die beitelhoue aan 'n standbeeld, die sous oor 'n bruingebraaide skaapboud, die blou-swart skynsel van die loop van 'n nuwe geweer, en die garingstrepies in die nate van 'n styfgepompte, nuwe rugbybal.

Hoe skoon is die naklank van 'n vioolsnaar, die klik-klak van 'n hoenderhen wat mieliepitte oppik, die brekende kraak van 'n tak wat van 'n hoë boom af val, die kloggeluid van 'n skottelploeg as 'n mens dit uit die grond haal by die draai. Miskien stem u nie hiermee saam nie, maar lees dan die volgende hardop, en luister na die skoonheid daarvan: „Kan jy die bande van die Sewester knoop, of die toue van die Drie Konings losmaak? Kan jy die Diereriem uitbring op sy tyd, of die Beer met sy kleintjies lei? Ken jy die wette van die hemel?” Dit vind ek in Job 38.

Ek ruik die skoonheid in nuutgesnyde hooi, of die damp van 'n nat kraal se mis. Daar is skoonheid in die reuk van 'n varsgeslagte bokpens en die girts van die jagmes deur 'n harige vel. Net so kan ek voel dat daar skoonheid is in die hare van 'n klein seuntjie, al vryf ek oor sy kop terwyl ek blind is. Daar is skoonheid in die aanraak van nuwe, skoon ghries wat sag deur jou vingers gly, of skurwe moeder wat soos skuurpapier tussen jou tone opkrul as jy kaalvoet na 'n reënbui stap.

Skoonheid lê vir my in die alledaagse dinge, in die dinge wat gedurig deur gebeur, en wat 'n mens nie raaksien nie omdat jy hoog en vër kyk, en tot in die wolke bokant die top van die berg van jou ideaal wil reik, om die skoonheid van die agtergeblewe dinge te aanskou as jy verhewe is. Min weet jy egter dat jy dan daarop sal neersien, want om jou sal dan weer die skoonheid lê, want waar  jy  is, is skoonheid. Daarin lê vir my die skoonheid van die lewe.

Die puntetoekenning en kommentaar van die gesaghebbendes is:

a. Prof. dr. G. Dekker:

Opstel A:

„Dit is 'n besonder mooi stukkie werk - mooi inleiding, 'n helder volgehoue gedagtegang, 'n mooi klimaks. Vir 'n matrikulant werklik 'n prestasie. Spelling, interpunksie, paragrafering in orde. Ek sou hier

'n hoë punt toeken, 90%.'

Opstel B:

„... is 'n verdienstelike stukkie werk. Dit mis egter die logiese gedagtegang van die eerste opstel. Die eerste paragraaf is veel minder geslaag as inleiding. In die tweede paragraaf onderstreep die skrywer in die tweede sin ‚in‘ en gebruik die woordjie ‚egter‘. Is dit logies, is dit 'n teenstelling tot die eerste sin? Dan kom hy met 'n aantal voorbeelde van ‚waarheid‘. Daarop volg hele reekse voorbeelde van wat die skrywer deurleef het. (Eerlik deurleef, mens voel dit aan die styl.) En in die slotparagraaf blyk dit dat die skrywer met ‚waarheid‘ die alledaagse dinge bedoel. Hierdie leerling kan ‚lekker skryf‘, beskik oor 'n beeldende taal en het blykbaar 'n ryk gemoedslewe en goeie waarnemingsvermoë. Maar ek slaan sy opstel nie so hoog aan as die eerste nie. Hy mis die mooi helder betoog, die vermoë om 'n gedagtegang enduit te voer, 75%.’

b. Prof. dr. A.P. Grové:

Opstel A:

„Dis 'n moeilike abstrakte onderwerp en tog het die kandidaat iets te sê gehad. Dis die eerste vereiste van alle goeie skrywe. Die opstel is mooi gebou - in sy geheel en ook in sy paragrawe. Let bv. daarop hoe die skrywer in sy metode van ‚uitstel‘ in die eerste paragraaf die volle aksent op die geluk aan die einde gooi. Hier en daar effens retories: ‚fontein van lewende water‘, 90%.’

Opstel B:

„Ook 'n moeilike abstrakte onderwerp; ook 'n mooi opstel, maar tog vir my minder as die vorige omdat:

- (i) Die kandidaat bloot opsommend te werk gaan. Hy noem die dinge op wat mooi is en nog dinge wat mooi is.  
‚He overstates his case!‘
- (ii) Hy bereik effek deur die gewone en verhewene onmiddellik naasmekaar te plaas, maar op die duur verloor dit sy snaaksigheid.  
Ek hou baie van die nugtere taalgebruik.

c. Prof. dr. S.P.E. Boshoff:

Opstel A:

„Ek sou A tussen 5% en 10% hoër skat as B, omdat dit vir my groter ryphheid, stewiger eenheid, belesener en kunssinniger taalbeheersing

toon. Daarby het dit 'n treffende aanhef en slot. Ek sou A in die groep 80% - 100% plaas, nader aan die eerste as aan die tweede syfer".

Opstel B:

„Hierdie kandidaat spring vir my 'n bietjie bont en is met details oor=laai wat mekaar soms in 'n mate weerspreek. Ek sou B in die groep 60% - 79% plaas, nader aan die tweede as aan die eerste syfer".

d. Prof. dr. J.P. Bingle:

Opstel A en B:

„A openbaar groter stylvermoë as die volgende. Die woordeskat hier is enigsins groter as in B. Hoewel die inhoud van minder belang is as die weergawe, wil dit nie sê dat die inhoud nie 'n belangrike funksie verrig nie. In opstel A is die inhoud as integrerende faktor in hoër mate die draagkrag van die weergawe as in die volgende opstel, hoe= wel nie een van die twee die inhoud baie helder by die leser tuisbring nie. Hierdie opstelle staan, wat taalgebruik betref, op 'n hoër plan as die gemiddelde matriekopstel, daarom verdien hulle heelwat meer punte as die gemiddelde".

Opstel A: 75 - 80%.

Opstel B: 70 - 75%.

Uit bogenoemde kommentare blyk dat die vier gesaghebbendes opstel A die hoogste aanslaan en gemiddeld min of meer 90% toeken. Die bevindinge word ook aanvaarbaar gemotiveer. Veral van belang hier is die feit dat die geleer= des net die twee goeie opstelle voor hulle gehad het. Prof. Dekker merk on= der andere ook tereg op: „Natuurlik is dit moeilik om sommer twee willekeu= rige opstelle te beoordeel. Mens moet 'n hele aantal nasien om tot 'n beoor= deling-standaard te kom." Indien die here „'n hele aantal" opstelle kon nasien om die verhouding tussen hierdie twee, veral A en die res te kon vasstel, sou dit hulle evaluering waarskynlik positief beïnvloed het. Verder moet daarop gewys word dat die here aan universiteite verbonde is en baie jare diep oor die standaard van studente besin het, en waarskynlik nie so maklik en aan die hand van slegs twee „willekeurige opstelle" hulle presies op die matriekstan= daard kon instel nie.

Alles in ag geneem is dit duidelik dat opstel A die beste uit die 4523 is, en dat almal by gesamentlike oorweging dit eens kon wees dat aan hierdie opstel 100% of baie na aan 100% toegeken word. Indien daar tog 'n mate van verskil van mening is, sal dit die puntetoekenning in elk geval nie buite die kategorie 90 - 100% dwing nie, en vir die doel van hierdie ondersoek is dit bevredigend.

Hierdie opstel, wat 100% behaal het, is deur 'n dogter geskryf, asook die swakste opstel uit die 4523, wat 13% behaal het. By die seuns is die opstel met die tweede hoogste punt, opstel B: „Waarin die skoonheid vir my lê", en die swakste, een wat 14% behaal het. Wat die twee uiterstes betref, merk ons dus 'n bevredigende korrelasie om nou na die algemene standaard vir beide seuns en dogters tussen hierdie twee pole te soek.

Uit ervaring van opstelnasien as ondereksaminator etlike jare in die Transvaalse Eindeksamen, ook die jaar van die opstelle vir hierdie ondersoek, het die vraag na 'n vaster en meer bevredigende norm van evaluering dringender geword. Dit het uiteindelik tot hierdie ondersoek aanleiding gegee.

Die feit dat te veel aan die subjektiewe oorgelaat is, en gevolglik mistastinge van ernstige aard by evaluering van opstelle voorgekom het, het meer en meer bedenkinge meegebring. Hier word onder andere na hoofstuk IV: 3. Nasien van die opstel,<sup>1</sup> verwys, en wel na die geval van voorbeelde Eerste, Tweede en Derde Opstel.

Met die aanvaarding van hoofeksaminatorskap het die vraag na 'n meer bevredigende standaard van nasien verdiep. Die uitsprake van gesaghebbendes, soos hier gegee, asook eie ervaring is in berekening gebring by die hersiening van die memorandum van nasien wat jare lank in Transvaal gevolg is. Taalboeke en beskikbare referate wat hieroor handel, is ook deurgaans geraadpleeg.

---

<sup>1</sup>Nasien van die opstel, p.138.

Na die memorandum opgestel is, is dit aan verskillende geleerdes voorgelê. Hulle het dit goedgekeur asook wenke gegee wat van groot waarde is. Hierna is dit deur beide die Onderwysdepartement en die Raad van Moderatore goedgekeur en aanvaar. In samewerking met 'n aantal bekwame en ervare senior onderwysers is dit vier jaar lank by die nasien van opstelle in die Transvaalse Eindeksamen toegepas. Gaandeweg is dit steeds aangepas en verbeter. Noulettend is ook daarna gestrewe om jaar na jaar dieselfde norm te handhaaf. Omdat die monster ook 'n mate van invloed op die eksaminator het, kan een jaargroep se opstelle die norm en standaard moontlik wysig. Daarteen is steeds gewaak.

Die bevinding was dat dit beslis verbetering gebring het. Nasieners kan met meer duidelikheid en sekerheid evalueer. 'n Beter standaard van nasien kan gehandhaaf word. Resultate wat verkry is, is bevredigend: die gemiddelde persentasie deur kandidate in Transvaal behaal, die getal kandidate wat slaag, die getal wat druip, en die getal wat onderskeiding behaal. Die nasienwerk is voorts deur die Onderwysdepartement, die Raad van Moderatore en die hersieningskommissie sonder wysiging aanvaar.

Die memorandum het bewys dat dit wel 'n objektiewe norm van beoordeling van stelwerk bied wat betroubaar is en veel minder aan die subjektiewe oorlaat.

Nogtans moet toegegee word dat dit onmoontlik is om die subjektiewe by evaluering van stelwerk heeltemal uit te skakel. Dit word selfs betwyfel of dit by die nasien van byvoorbeeld Wiskunde en Chemie volkome uitgesluit kan word. Hier moet na F.J. Labuschagne se verduideliking verwys word, naamlik: „In die woord versmelt gees en materie, logos en klank tot 'n onskeibare, wesenlike eenheid”,<sup>1</sup> en dat die making of skepping van die logos uit sintuiglike er-

-----  
<sup>1</sup>Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Junie 1957, p.86.



varingsmateriaal 'n „byna mistieke proses“<sup>1</sup> is. Aansluitend sê Van Wyk Louw van „groot kuns“: „Wat hierdie soort kuns van ander goeie kuns onderskei en wat hom groot maak, is iets byna onsegbaars: 'n sekere volheid, rykheid, tydeloosheid - 'n sekere oorskot van lewenskrag wat met 'n slag bokant die vitale uitskiet - 'n sekere eng verbintenis met wat ons God kan noem“.<sup>2</sup>

Van hierdie uitsprake moet ons aflei dat nie alleen in die taal van „groot kuns“ nie maar ook in die taal van enige eerlike stukkie stelwerk, daar iets kan en moet lê wat selfs nie deur die beste objektiewe norme gemeet kan word nie. Hoe deeglik die objektiewe ook mag wees en hoe naby dit ook al kan kom, moet 'n mate van evaluering, al is dit beperk tot binne 5%, vir die subjektiewe toegegee word. Deur verdieping moet die nasiener tussen die objektiewe en subjektiewe 'n ewewigtige, verantwoordbare, aanvaarbare versoening bewerk en dit vorm dan 'n norm van evaluering wat so bruikbaar en betroubaar moontlik is. Indien die subjektiewe geheel en al uitgeskakel sou kan word, kan maar tot die nasien deur outomate oorgegaan word: voer hom met die foute wat gewoonlik gemaak word, druk die knoppie en lees die resultaat. Ons vra ons af of so 'n metode van nasien meer bevredigend sal wees.

Die memorandum in die vorige hoofstuk gegee het gedurende die jare van nasienwerk in die Transvaalse Eindeksamen aan die verlangde vereistes voldoen. Meer duidelikheid en sekerheid oor matriekstandaard is verkry, en dit het as norm gedien waarvolgens hierdie ondersoek gedoen is.

## 2. Is taalbeheersing belangriker as die onderwerp?

Dit is 'n verdere belangrike saak waarvoor duidelikheid verkry moet word al=

-----

<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Taalfasette II, p.104.

<sup>2</sup> Louw, N.P. van Wyk, Die idee van groot kuns, in Botha, Elize. Afrikaanse essayiste, p.96 - 97.

vorens met so 'n ondersoek begin kan word, want ook hierdie belangrike grondslag moet deurgaans konsekwent gehandhaaf word, veral as besef word watter groot rol dit gaan speel in die gehele evaluering en die uiteindelijke bepaling van die standaard.

Hierin het ons ons weer eerstens deur die eksaminator en sy nasieners laat lei, asook deur die aangehaalde gesaghebbendes.

Dit word spoedig duidelik dat die eksaminator geen afgebakende indeling tussen taalbeheersing en inhoud handhaaf nie. Hoewel albei terdeë in ag geneem word, word 'n globale punt vir elke opstel toegeken.

Die geleerdes het hieroor ook elkeen 'n oorwoë standpunt ingeneem en gestel.

Prof. dr. G. Dekker:

„Kan 'n mens helder dink as jy nie die taal beheer nie? En nou gaan dit nie om spelfoute nie maar dit gaan daarom of jy jou taal so beheer dat jy 'n gedagtegang, 'n ontroering helder kan weergee. Die 'behandeling van die onderwerp' is deel van die taalbeheer. Die taalbeheer is onlosmaaklik verbonde aan die helder denke, sodat ek die twee nie sommer in 'n persentasieverhouding kan skei nie en in my waardebeepaling het ek die twee elemente ook nie los van mekaar beskou nie. Het ek dit wel gedoen, dan het ek miskien tot 'n ander relatiewe waardebeepaling gekom. Die skryf van 'n opstel moet blyk gee van geestelike dissipline - taalbeheer is daarby tegelykertyd simptome en middel”.

Prof. dr. A.P. Grové:

„Ek vind die moeilik om taal en inhoud te skei. Ek praat nou nie van slordigheid nie, maar as die kandidaat iets te sê het, en dit effektief en eenvoudig stel, is ek tevrede. 'n Gejag na 'mooi' taal wat niks sê nie, is vir my 'n gruwel”.

Prof. dr. T.T. Cloete:

„Dit is vir my totaal onaanvaarbaar dat taalbeheer belangriker as die onderwerp kan wees - hoogstens kan e.g. aan lg. gelykwaardig wees, maar ek meen dat die onderwerp nog iets belangriker is as die taalbeheer. Iemand wat 'n vleklose Afrikaans skryf maar niks te sê het

nie, kan nie skryf nie. Al is die taalversorging goed en die kandidaat het nie boeiende gedagtes nie, red dit die opstel nog nie."

Prof. dr. S.P.E. Boshoff:

„Taalbeheersing is beslis belangriker as die behandeling van die onderwerp, veral by jong mense en dan ook nog by die spanning van eksamenwerk. Ek behandel 'n opstel egter altyd globaal, d.w.s. ek ken nie punte aan spelling, idioom, taalbeheersing, behandeling van die onderwerp, ens. toe nie. Ek vra myself alleen af en probeer myself goed rekenskap gee van die totaalindruk wat die stuk op my ge maak het. Beheer die kandidaat die uiterlike (spelling, interpunksie) en die innerlike (idioom, sintaksis) van die taal? Het hy 'n oog en 'n oor vir wat mooi is in klank, beeld, ritme, ens., m.a.w. is hy kuns=sinnig? Het hy gelees en kan hy daarvan gebruik maak sonder om 'n chaos van kennis by die hare by te sleep?"

Prof. dr. J.P. Bingle:

„Ja: Inhoud 30%; taalbeheer 70% - hoewel dit maar 'n subjektiewe kwessie bly."

Uit bogenoemde vyf uitsprake stel drie dit pertinent dat die twee nie geskei kan word nie. Boshoff handhaaf dat taalbeheersing nog belangriker is, maar sy verdere motivering bewys dat hy dit by waardebeplanning tog nie afsonderlik handhaaf nie en dat hy eintlik ook maar met die vorige uitsprake saamstem, want kunsinnigheid bestaan tog eerste en vind dan in taal uiting. Net Bingle handhaaf 'n sterk verskil tussen taalbeheersing en inhoud, maar gee meteen toe dat dit maar „'n subjektiewe saak is".

Al die sake in ag geneem het ek my ook op die standpunt gestel dat taalbeheersing en inhoud of onderwerp nie los van mekaar beoordeel word nie, maar dat „in die woord versmelt gees en materie, logos en klank tot 'n onskeibare, wesentlike eenheid",<sup>1</sup> en dat die opstel dan globaal beoordeel word.

---

<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957, p.86.

In die volgende hoofstuk word die ondersoek na die taalvermoë en taalgebruik uit die monstermateriaal gedoen. Die verskillende kriteria waarvolgens dit gedoen word, is nie 'n poging om die voorgaande memorandum in 'n reeks onderafdelings en besonderhede te verdeel nie. Dit moet as die objektiewe kriteria beskou word wat in die globale beoordeling altyd aanwesig is.

## HOOFTUK VI

### 1. Kriteria by beoordeling

Hieronder word verstaan dat by die ondersoek objektiewe norme as maatstaf van beoordeling by elke opstel toegepas is. Dit word veronderstel dat hierdie norme by enige beoordeling van taalvermoë en taalgebruik as grondslag dien of behoort te dien. By alle nasien van stelwerk in die skool is dit waarskynlik dieselfde wetenskaplike norme of kriteria wat toegepas word. Sover bekend, en ook sover ons eie ervaring strek, bestaan daar nie ander betroubare norme nie. Deurgaans is ook gestrewe om die toepassing daarvan, sover moontlik, op matriekstandaard te hou en nie van kandidate te min of, andersyds, werk soos van universiteitstudente en volwassenes te verwag nie.

Uit die voorafgaande bespreking en verdieping, onder andere die uitsprake van geleerdes, voorbeeldopstelle en die bespreking daarvan, die hoofstuk oor die opstel en die voorgenoemde memorandum is 'n beeld van matriekstandaard verkry.

#### a. Die woord

Taalvermoë en taalgebruik word in die keuse en gebruik van woorde geopenbaar. Trouens, woordkeuse en woordgebruik, mondeling en/of skriftelik, openbaar die werking en vermoë van die intellek, wil en emosie. So staan die geskrewe woorde van die grootste skeppende geeste vandag nog in hulle werke as bevestiging van hulle geniale vermoëns. So ook word die gesproke woorde van groot oratore van geslag tot geslag oorgedra. In ons volkslewe besit ons ook die woorde van leiers op velerlei terrein wat steeds as brandpunt van ons beskawing en kultuur en ook as rigsnoer in die toekoms dien.

Alle onderwys en opvoeding volgens die hoogste eise en voorbeeld van die Woord van God, geskied ook deur die woorde van die verantwoordelike opvoeder. Die vrug van alle onderwys en opvoeding soos dit in die ontwikkeling van die intellek, beheer oor emosie, lewensrigting deur die wil gestalte vind, spreek nie net uit die mens se dae nie maar veral ook uit sy woorde. Teenoor genoemde grotes van die beskawing weet ons ook hoe gebrekkig, kwalik verstaanbaar en waardeloos die woordkeuse van geestelik minder begaafdes is. Tussen die twee pole kan al die taalgebruikers van 'n volk ingedeel word en resorteer ook al die matrikulante wie se taalvermoë en taalgebruik hier ondersoek is.

Die tekortkominge by woordkeuse en woordgebruik dui direk op tekortkominge in taalvermoë. By die verklaar en interpreteer van swak woordkeuse kan 'n menigte moontlikhede opgestel word. Om dit sistematies en noukeurig te doen is op sigself 'n veelomvattende studie. Op al die besonderhede kan hier nie ingegaan word nie. Dit is ook moeilik om voorbeelde van verkeerde woordgebruik as een bepaalde soort te isoleer. Nogtans word 'n aantal gevalle behandel.

Vb. 1. „Dit was 'n regte Afrikaner dorpie, en die meeste mense wat daarheen gaan is Afrikaans. Die atmosfeer is uitstekend en dit . . . nie lank om baie friende te maak nie. Die besighede wat daar is, is ook meesal Afrikaanssprekend”.

Opm. By mondelinge mededeling sou die fout van Afrikaner dorpie nie opgeval het nie, ook nie die spelfout friende nie. Die byvoeglike naamwoord regte om die dorpie te beskryf is 'n swak keuse. Die skrywer bedoel waarskynlik dat dit 'n tipiese Afrikanerdorpie is, dan sal egte die beste woord wees. Afrikaans is verkeerd omdat dit as byvoeglike naamwoord nie by mense pas nie; Afrikaner soos in Afrikaner dorpie of Afrikaanssprekend soos by besighede is die korrekte. Atmosfeer alleen is nie voldoende om wat hy wil meedeel, duidelik te stel nie. Dit bly vaag omdat dit verskeie dinge kan beteken, en al sal dit duidelik wees, is die byvoeglike naamwoord uitstekend ook verkeerd. Dit sê ook nie hoedanig dit is nie. Dit is 'n oordrewe term wat logaal

vaag bly. Besighede is 'n Anglisisme. Afrikaanssprekend kan besighede nie beskryf nie en pas by mense in die eerste sin. Wat daar is is oortollig en vervul geen funksie nie. Teenoor swak woordgebruik omdat woorde nie pas nie, is dit ewe-eens 'n swakheid om 'n woord weg te laat, soos: „dit duur nie lank om ...". Na regte Afrikaner dorpie sê die skrywer die onnodige: meeste mense ... Dit kom as teëstelling met die voorafgaande en ons twyfel aan die regte Afrikaner dorpie. As hy egter verder ook sê: meesal Afrikaanssprekend, twyfel die leser of meeste en meesal wel 'n funksie verrig. Dit lyk nou meer na gewoontewoorde. Op verskillende vlakke openbaar die kandidaat gebrek aan kennis, oordeelvermoë en noukeurige dinkwerk. Dit word in die taalgebruik gereflekteer.

Vb. 2. „Dit is 'n genot om teen die spitse op te klim en dan as jy bo is smaak jy die genot".

Opm. Onnodige, oortollige woorde openbaar hier gebrek in woordkeuse. „Dit is 'n genot om teen die spitse op te klim tot bo", sê alles wat die kandidaat beoog. Die smaak jy die genot is nie alleen 'n verlamme herhaling nie maar ook 'n afgesaagde uitdrukking wat hier gegryp en bygelas is. Hoewel dit in die gees van die onderwerp mag wees, is dit vergesog om so maklik te praat van teen die spitse op te klim om die genot daarvan asof dit net so maklik is as om in die swembad te duik om die genot daarvan. Teen die spitse op te klim verskaf seker wel genot, maar dis vir enkeles beskore.

Vb. 3. „Reuse sipres en dennebome toorn oor die romantiese, en bont geskilderde vakansie huisies".

Opm. Behalwe die algehele onvermoë om aanmeekaarskryf van woorde te beheers is die woord toorn verkeerd. Die -r het waarskynlik in die haastigheid verkeerd gespring of dit kan toring bedoel. Indien op die huisies bont skilderye van byvoorbeeld landskappe aangebring is, is geskilderde korrek. Dit blyk egter dat die huisies verskillend en veelkleurig geverf is en almal saam

derstrepende funksie kan hê, kom hier geen evokatiewe waarde van die woorde na vore nie. In hierdie een sin verskyn drie herhalings:

ver in die gesigseinder;  
spierwit - witsee;  
kalm rustige standvastige.

Vb. 5. „Wanneer die laaste blaartjie neer tik, dan bese ek dat jy jou moet berus by alles - selfs die noodlot”.

Opm. Dan, jy, jou, is onnodige woorde, voorbeelde van die te veel woorde wat gedurig in die spreektaal voorkom, funksielose stoplappe. Bese ek dat mens moet berus sluit alles in wat bedoel kan word. Die alles is 'n swak keuse. Na selfs die noodlot twyfel die leser of alles iets anders as die noodlot bedoel. Dat iemand ooit die laaste blaartjie sien neer tik het, is vergesog, en hoe dit mens tot die bese kan bring om in alles, selfs die noodlot, te berus, is onbegryplik. Die woord berus besit in Afrikaans groot en diepgrypde logale inhoud. Dit is ook net op die groot dinge in die lewe van toepassing. Wanneer van berusting gepraat word, is die saak waarin berus word, van groot belang. Dit moet duidelik omlin en geindividualiseer word. Berus by alles is presies die teendeel van die verwagting wat deur woorde vooraf soos bese en berus by die leser gewek word. Selfs die noodlot, wat hier as hoogtepunt bedoel word, versterk die teleurstelling omdat dit die alles steeds vaag laat bly. Hierdie sin sê dus feitlik niks. Taal is hier nie beheersingsmiddel nie en hierdie kandidaat verrig geen beheersingsfunksie nie. Hy skryf gedagteloos en skryf maar net omdat hy nou eenmaal moet skrywe.

Vb. 6. „Verloreveli se enigste straat kan baie verhaal vertel as hy kan praat, maar dus beter as hy liewers swyg”.

Opm. Verhaal in plaas van verhale en dus in plaas van dis is so eenvoudig dat dit aan spanning onder ongewone eksamenomstandighede toegeskryf kan word, maar as die kandidaat meer as een keer dus in plaas van dis gebruik,



openbaar dit swak beheer soos die spelling en skryf: osewa wiede deur dieselfde kandidaat. Al sou die sin foutloos geskryf gewees het, is dit 'n onbenulligheid om mee te deel, al sou die onderwerp wat ook al impliseer.

Vb. 7. Die hoofstraat van Verlorevlei.

„Sy naam is afgelei van die vlei wat so verlore daar gewees het. Die Die winkels is geslete. Dat so 'n groot en pragtige gebou ook nou hier in hulle dorp besig is om op te gaan. Die sanderige strate word getrap en vermorsel onder die voete van die mense”.

Opm. Om van die dorpie, Verlorevlei, te sê: „Sy naam is afgelei van die vlei wat so verlore daar gewees het”, is gedagtelose naïwiteit, te meer as die volgende sin sê: „Die vlei naby die dorpie is die bron van water, en voorsien die dorpie van die nodige drinkwater”. Die bron van water en die onnodige, funksielose die dorpie van verwag 'n mens nie van 'n matrikulant nie. Die korrekte eenvoud van: „Die vlei naby die dorpie is die waterbron en voorsien die nodige drinkwater” behoort binne die stelvermoë van enige leerling te wees. Geslete se inhoud ken hy nie en dit bevestig die gebrek aan woordkeuse, en die gebou wat hier besig is om op te gaan, openbaar taalonvermoë. Dat die strate getrap en vermorsel word onder die voete van mense, is 'n nalêwe siening wat min lesers sal boei.

Vb. 8. „In die wildebokkie sien ek haar soepel postuur weerkaats”.

Opm. Soos die vorige voorbeeld kom hier ook 'n verkeerde werkwoord na die selfstandige naamwoord postuur. Selfs in figuurlike sin kan weerkaats nie sê wat weerspieël moes gesê het nie. Hier is moontlik 'n geval waar die assosiasie na P.J. Schoeman se Fanieverhaal teruggaan. Die „mooi” woorde moet die stemming uit Schoeman se verhaal hier oorbring. Wildebokkie, wat hier waarskynlik wildsbokkie moes wees, soepel, postuur, weerkaats, ressorteer onder die woorde wat volgens die Griekse literêre-estetiese ideaal „mooi” woorde is. Omdat sulke woorde voorheen deur kunstenaars in delikate stemmingsuitbeeldinge geslaag gebruik is, bly die emosionele, die stemmings=

herinnering aan die klankkompleks as iets aangenaams of strelends baie taalgebruikers steeds by. Dit is oppervlakkig, sintuiglik uiterlik. 'n Skrywer mag hulle weer gebruik, maar dan met belewenis sodat die klankkompleks in ooreenstemming met die woordfunksie betekenis verkry. Soos dit hier staan, en soos baie woorde uit die voorgaande voorbeelde, besit hulle geen vergeestelike inhoud nie. Van die veredeling van die woord deur die taalgebruiker wat strewe om die evokatiewe waardes van die woord na vore te bring is hier nie sprake nie. Inteendeel, hier is voorbeelde waar die woorde se leksikale waarde nie eens in ag geneem word nie. Hulle word bloot net om hulle emosietradisie deur die soveelste taalgebruiker die soveelste maal hier gebruik.

Vb. 9. „Die tartelende lente het maar altyd weer aangebreek na 'n tydperk van algehele doodsheid”.

Opm. Tartelende moet waarskynlik dartelende wees.

Algehele is 'n swak keuse omdat dit 'n onbekende, oordrewe, totale doodsheid beklemtoon wat nie algeheel is nie en in die natuur soms ook slaap of rus genoem word. Uit hierdie en voorgenoemde voorbeelde word dit duidelik dat baie kandidate net met die klank van woorde werk. Dit blyk dat woorde vir baie net fisiese entiteite, min of meer geartikuleerde klanke is. In tartelende is dit bloot die klankherinnering van dartelende wat hierdie kandidaat bygebly het. Nou stem die klankkompleks min of meer ooreen met die korrekte woord, en dit bevredig die skrywer. As hy geleer het dat woorde alleen woorde is wanneer hulle betekenis het, betekenis wat by die spreker bly, dan sal hy vir homself nie net die vae, min of meer korrekte klankbeeld tartelende bewaar nie maar die korrekte dartelende. Die logeem tart in sy klankbeeld sal hom dadelik laat besef dat hy verkeerd gekies het. Daarom is insig en belangstelling in en begrip van die morfologiese struktuur van die woord ook belangrik. As hy verder weet dat net die klank van die woord oorgedra word, en as hy graag wil hê dat hoorders of lesers hom moet begryp, sal hy die korrekte klankbeeld oordra wat deur hoorder en leser geïdentifiseer kan word om te

verstaan wat hy sê.

In hierdie voorbeeld is dit nou duidelik dat die kandidaat net met klanke en hulle tradisionele emosiewaarde werk. Hy weet byvoorbeeld baie goed hoe die eeue-oue lente die doodsheid van die winter volg en hoe baie dit al voorheen gesê is. As hy ook op die betekenis van woorde let, sal hy versigtiger wees met algehele doodsheid, want dit kan ook die doodsheid wees waarop geen lente kan volg nie.

Vb. 10. „Hoe aangryplik is die herfs nie?  
 Baiemaal is dit asof ek herfs, hierdie glorieryke frase, wil vashou.  
 My lied sou ek sing tot eer van Hom wat hierdie wonderlike frase  
 elke jaar aan ons gee”.

Opm. Aangryplik moet aangrypend wees, en frase moet waarskynlik fase wees, wat dan nog 'n swak keuse is. Dat 'n matrikulant wat 70% vir die opstel kry, die bekende woorde so verwar, kan moeilik verklaar word. Dit stem steeds maar ooreen met die voorgaande opmerkings oor hierdie soort taalgebruik. Aangryplik val onder dieselfde groep as voorgenoemde tartelende, soepel en weerkaats. Vir hierdie kandidate is die klanke van woorde eintlik instrumente wat hulle bespeel om in die taal iets akoesties strelends op te wek min of meer soos in musiek gedoen word. Die bekoring wat die herfs vir hierdie kandidaat het, is dan 'n musikale bekoring wat deur woorde opgewek moet word, woorde soos: aangryplik, glorieryke frase, my lied sou ek sing tot eer van Hom wat hierdie wonderlike frase elke jaar aan ons gee. Omdat die woorde nie logale funksie moet verrig nie, word daar nie op hulle betekenis gelet nie. Daarom verskyn ook die nalatigheid in spelling of skryfwyse soos in die aangehaalde voorbeelde veelvuldig voorkom.

Vb. 11. „Onwillekeurig kom daar 'n stille dankbaarheid in my hart jeens 'n Skepper, wat dit goedgevind het, om aan die mens hierdie tyd van nadenke, van stilwees te skenk. Hoe wonderlik is die nabetragting van die Herfs. Dit is so verskillend van die Somer met sy rypheid en oes- te swanger van belofte”.

Opm. Baie woorde in Afrikaans word op die klankwaarde af en in verband met ander woorde heel dikwels gebruik sonder dat die gebruik op 'n duidelike logos berus. Sulke woorde word dan feitlik net nageaap, en hulle is meestal ongewenste keuses. Onwillekeurig is 'n woord wat duisende kere funksieloos gebruik word, veral as bywoord na die werkwoord dink. Hier is dit ook 'n woord wat opgetel is en ingepas moet word. Die onbepaalde lidwoord 'n voor Skepper is ook nie deurdink nie, omdat dit Hom hier waar mens Hom so duidelik ervaar, juis vervaag. Dis net so ongewens as wanneer van dié God geskryf of veral gepraat word omdat daar nie meer as een God is waaruit die bepaalde een geïndividualiseer moet word nie. Wonderlik is 'n swak keuse omdat dit onder invloed van Engels sodanig afgesaag is dat dit haas geen funksie meer verrig nie, en waar dit tog wel iets vermag, beteken dit in Afrikaans meestal snaaks. Dit is dieselfde geval met swanger van belofte. Matrikulante behoort te weet dat indien sulke woorde nie met diepe belewenis gekies word nie, dit 'n verstarrende uitwerking op beide die gedagtegang en taalgebruik het. Hoewel ons nie tussen gedagte en woord, of inhoud en taal, wil onderskei nie, bly dit by taalvermoë en taalgebruik steeds soos Langeveld dit stel: „Ook al ontplooi taal en denken zich in een dialektiese verhouding, toch staat het denken stil zodra het de gegeven taal als zijn uiterste mogelijkheid aanvaardt. Dit betekent echter dat de ontwikkeling der taal afhankelijk is van wat het denken in haar tot uitdrukking brengt”.<sup>1</sup> Hieronder verstaan ons dat die woorde onwillekeurig en swanger die vae uiterste is waarby die denke kwalik kan kom. Die skrywer bedoel dat die leser dit met denke moet laai soos hy dit self nie kon doen nie. Die gebruiker se denke, wat volgens Van Wyk Louw altyd meer behels as wat die beste woord ooit kan sê, het hier halfpad gaan stilstaan. As die ontwikkeling van die taal dan afhanklik is van wat die denke in hom tot uiting wil bring, is hier in der waarheid agteruitgang.

---

<sup>1</sup>Langeveld, M.J. Taal en denken, p.40.

Vb. 12. „Hy laat sy bondeltjie sak en rig die moeë liggaam tot volle lengte weer op”.

Opm. Waar taal en denke nie tot eenheid verwerk is nie, word soms oortollige funksielose woorde gekies. Die produk is 'n onbeholpe lomp segging, soos in hierdie voorbeeld. Dit is nie nodig om in besonderhede te verduidelik dat die moeë liggaam tot volle lengte opgerig word nie. Hy staan op sê presies dieselfde. Hy staan regop sê dit duideliker. Die moeë man staan op bevredig. Die bondeltjie hinder ook. Gewoonlik gaan 'n mens sit as hy die bondeltjie laat sak.

Statistiek. Hierdie foute in woordkeuse en woordgebruik kom soos volg voor:  
Seuns: 86%. Dogters: 94%.

Die frekwensie toon aan dat die aangehaalde voorbeelde noodwendig by kandidate in elke prestasiekategorie voorkom. Dit is net enkelinge uit die hele groep wat uitgesluit word.

Behalwe dat woorde, soos uit die aangehaalde voorbeelde blyk, verkeerd gebruik word en groot onbeholpenheid openbaar, word hulle dikwels ook verkeerd geskryf. Onderstaande is voorbeelde van woorde wat deur matrikulante verkeerd geskryf is. Die woorde word onveranderd uit kandidate se werk oorgeskryf.

|                  |                       |                         |
|------------------|-----------------------|-------------------------|
| aardrukskunde    | besinswaardig         | eindlik                 |
| Afrikaner dorpie | beweginloos           | fandissies              |
| afdraend         | bioskoop vertoning    | fantasië                |
| alby             | breëer                | fonkelende              |
| allerdaags       | bruidstaber           | fonitiek                |
| al reeds         | brul i.p.v. bril      | friende                 |
| ammuseer         | bybelse               | gaapende                |
| Arrarat          | daë                   | gebalsam                |
| beeindig         | darm                  | geboudjie               |
| beid i.p.v. bied | dapatsbestuur (debat) | gebottle                |
| bejamminwaardig  | dik hak skoene        | gebreuk                 |
| bekoorning       | dominie               | gedagtes vrye teëls gee |
| benodighede      | dreumpels             | gedweë                  |
| beryk            | druf i.p.v. durf      | geleendheid             |

|                      |                       |                     |
|----------------------|-----------------------|---------------------|
| geloofs              | loweryke              | ronom               |
| gesige               | luukste vakansie oord | ruglening           |
| gesis i. p. v. gesus | Magoebas kloof        | ruskammers          |
| geroesde             | majesteuse            | ryk na              |
| gladnie              | majestieuse           | rypheidsseisoen     |
| Godelike             | majestieuese          | sewe uur klokkespel |
| gordsdiens opvoeding | mansskape             | sinkgeboudjies      |
| golwies              | materieële            | skeepe              |
| gramofoon            | meedelye              | skein               |
| grassaate            | meimer                | skoolgan            |
| gryshare             | misterëuse            | skoolobaan          |
| haat en nyt          | musiek eksamen        | snik hete           |
| haël                 | narstiglik            | sonvloed            |
| harmoenie            | Noord Transvaal       | so-ook              |
| heimweë              | nedrig                | speelterein         |
| hemelwaards          | netso                 | springkaan          |
| hengellaars          | noointjie             | sprookieswêreld     |
| heform               | onderwyserres         | spinrakke           |
| herfs jare           | ondeuend              | strant              |
| herhinder            | onintressant          | steets              |
| herrinnering         | onstaan               | stowerig            |
| Hospitaal            | onstuimige            | struksvyeblaai      |
| huistoe gerei        | onverbiddelike        | stylte              |
| idiaal               | ontmoed               | Suid Afrika         |
| ingegrafeer          | oogie                 | suider ower         |
| innerlikke           | oorals                | sypaaidjies         |
| instaat              | oortreeding           | sypadjie            |
| interresant          | ooitmoet              | tallosie            |
| interressante        | opvou stoeltjie       | tarrentale          |
| jollig               | paatjie               | te gemoed gaan      |
| jongkerel            | padjies               | te kort kominge     |
| kaans vir kans       | pappegaaaitjie        | tenspytê van        |
| kaatjiepiering       | partei                | terwille van        |
| Kalehari             | perdewetrene          | teuls               |
| kabbelingdjies       | pesimisties           | tewegebring         |
| kinder oogies        | plaffon               | tiepiese            |
| kindtjie             | polisie pos           | totsiens            |
| klompies klompies    | Popelierstok          | vankansie           |
| klontjie vir klonkie | Poskantoor            | valei               |
| koddag               | predekantsvrou        | vannaand            |
| kontrasteerende      | primetief             | vêr                 |
| laater               | rantstene             | verassing i. p. v.  |
| landelike            | reel                  | verrassing          |
| le i. p. v. lê       | reen                  | verbeiseil          |
| leeraars             | respekteur            | verbeisterende      |
| lowergroenblare      | reuse skepe           | verbruisel          |

|                       |                      |                    |
|-----------------------|----------------------|--------------------|
| verbymasheer          | virander             | vroeë i.p.v. vroeë |
| vergangklik           | vis en roomyspapiere | warem              |
| verkwikkig            | vladder              | weereens           |
| vermoë                | vluistergesprek      | weerspieel         |
| verperversoonliking   | voetbal veldjie      | „Welkom" kaffee    |
| verreik i.p.v. verryk | Voortrekker waens    | wildebokkie        |
| verruis i.p.v. verrys | vrissoet             | wynige             |
| verwisseling          |                      |                    |

Statistiek. Spelfoute en skryffoute van hierdie aard kom soos volg voor:

Seuns: 77%. Dogters: 81%.

Ook hier is dit duidelik dat wat die oorsaak van spelfoute ook mag wees - sommige is bloot slordighede - dit uit die werk van kandidate in elke prestasiekategorie moet kom. Die frekwensie toon dat dit nie net uit 'n klein groepie druipepinge kom nie.

#### b. Die sin

In die voorgaande is daar deurgaans op die denkende gebruik van woorde ge-wys. Reeds die keuse van die enkele korrekte woord met die juiste geestelike inhoud stel aan die leerling hoë eise. Om vervolgens in die opstel sinne te bou, elk waarvan volgens die taalstelsel reggekonstrueer is en die woorde reg ge-bruik is, is 'n veel ingewikkelder proses. Dit vereis denke op 'n hoër vlak en groter konstruktiewe vermoë: in die sin word woorde om hulle unieke beteke-nis (en klankwaarde) gekies en gerangskik.

By die ondersoek van sinne word dit duidelik dat foute en gebreke volgens hulle aard in 'n groot aantal kategorieë ingedeel kan word. Dit is egter in Afrikaans nog nie gedoen nie. Baie min wetenskaplike studie oor die sin het nog in Afri-kaans verskyn.

Alles wat die mens beleef, vind in woorde gestalte. „Die woord kom egter selde alleen voor wanneer 'n mens die taal gebruik om te dink, jou gedagtes te formuleer (jou denke te orden), te praat, te gesels, 'n verhaal of 'n gedig

te skryf".<sup>1</sup> Soos voorheen aangetoon strewe die woordkunstenaar daarna om gedagte en woord, sover dit menslik moontlik is, tot 'n volmaakte eenheid te voer. Die welslae hiervan berus onder andere op intelligente dinkwerk en kennis van die taal. Die dinkwerk word verder intensiewer as die sinne na mekaar volg en by mekaar aansluit om die gedagtegang verder te laat vorder. Uiteindelik moet die sinne gesamentlik 'n vergeestelike geheelinhoud hê.

Die sin is dus 'n bou-eenheid, 'n konstruksie „met sy eie bou-elemente, nl. woorde".<sup>2</sup> Die groot leemte in alle onderrig van Afrikaans sedert sy begin is dat leerlinge nie geleer het om te dink nie en daarom kan hulle nie met woorde bou nie. Met dankbaarheid word in die jongste tyd verneem dat dit sterk beklemtoon word dat onderrig in Afrikaans op skool asook in die algemeen die leerling moet leer dink. Dan sal hy ook iets hê om mee te deel, en dan sal die bou met woorde ook noukeurig plaasvind. Ongelukkig is daar naas hierdie leemte in die taalonderrig nie van goeie voorbeelde in ons prosa wat dit kon aanvul, gebruik gemaak nie. Daar is wel goeie prosa wat as voorbeeld kan dien, maar dit is nie gewaardeer nie. Die populêre prosa was steeds nog juis dié wat nie nagevolg moes word nie. A.P. Grové verduidelik dit ook as hy met waardering na „Vernuwing in die prosa" deur Van Wyk Louw verwys:

„Die eerste van die drie dele handel oor die Afrikaanse prosastyl. Met vers en kapittel word hier op oortuigende wyse aangetoon hoe ons prosa, ondanks die mooi begin van S.J. du Toit en Cahet, na 1900 op 'n dwaalspoor geraak het as gevolg van die woordkunsideaal van skrywers soos Celliers, Preller en D.F. Malherbe. Hierdie mooi-skrywery is deur invloedryke kritici van die tyd soos Schoonees en Pienaar bewonderend aangehaal, en op die manier is 'n onegte siertaal aangeprys en as navolgenswaardige voorbeeld in ons skole en

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. Sinsleer volgens die kernleerplan in Referate, S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns, 6 tot 8 April 1967, p.2.

<sup>2</sup>Ibid., p.3.



universiteite ingedra. Vir jong skrywers het dit 'n ideaal geword om ook 'mooi' te skryf. En so is die prosasmaak van skrywer en leser jare lank by ons grondig verknoei. Dis alles waar. U sal onthou hoe baie van ons as skoolkinders stukke 'mooi' prosa van buite geleer het. En die voorliefde vir die swierige prosa is by ons lank nog nie dood nie. Daar is vandag nog vooraanstaande letterkundiges by ons wat probeer skryf soos die tagtigers geskryf het. En wat moet die onderwyser dan doen, om van die stomme skoolkind nie eers te praat nie?<sup>1</sup> (Ek onderstreep.)

Op hierdie saak van mooiskrywery word later teruggekom. Eers moet egter aangetoon word dat as ons „prosasmaak“ dekades lank verknoei is, dit impliseer dat dinkwerk, woordkeuse en sinsbou die leemte weerspieël en noodwendig ook verknoei is.

Die opvallendste gebreke ten opsigte van sinne en sinsbou is die volgende:

(1) Onvoltooide, onvolledige sinne

Vb. 1. „Saans wanneer ons klaar geëet het, gaan ons na die sandduin toe of na die rotse. Die hele groep van ons“.

Opm. Dit verbaas 'n mens enigsins dat 'n matrikulant na al die jare van skoolgaan in sy finale eksamen tussen 'n hoofletter en 'n punt iets soos die onderstreepte gedeelte as 'n sin kan gee.

Dieselfde kandidaat:

Vb. 2. Sommer so 'n ent langs die strand op.

Vb. 3. „Heerlik warmgebak op die rivieroewer of natgesweet agter die wildaan“.

Opm. Die iemand/iets wat hier die funksie verrig, asook die funksie self

-----  
<sup>1</sup> Grové, A.P. Die Afrikaanse prosa, 'n diagnose en voorskrif, in Referate van die F.A.K.-kongres, 11 - 13 Julie 1962, p.45.

ontbreek. Hierdie gedeelte van 'n sin is slegs 'n bysin wat alleen nie bevredig nie. Watter taalbeskouing mens ook al toegedaan is, en watter een van die voorvermelde byna 200 definisies van 'n sin mens ook al aanvaar, is die mees=  
te taalgeleerdes dit eens dat 'n sin ten minste 'n eenheid is en moet wees. Dit word ook allerweë toegegee dat dit 'n heel kort eenheid kan wees. Of dit nou „die kortste inhoud van taalgebruik” of die „kortste eenheid vir die gebruik van woorde” of „die kortste selfstandige eenheid van intonasie wat een of meer woorde bevat” of „die kortste klankeenheid vir die gebruik van woorde” of die kortste „geordende taalmatige konstruksie van die persoon/saak-in-funk=  
sie as 'n selfstandige logale geheel” is, beklemtoon almal dat dit 'n eenheid of 'n geheel moet vorm. Daarvoor is dan minstens 'n „Funktör” en 'n „Funksie”<sup>1</sup> nodig. Die „Funktör” moet 'n saak wees wat selfstandig bestaan en die „Funksie” moet die „blote en suiwere in-funksie-gesteldheid van die saak”<sup>2</sup> wees. So 'n sin is dus minstens tweeledig: „die fungerende saak en sy funksie in taalvorm gestel”.<sup>3</sup> Dit is die sin in sy eenvoudigste vorm.

Watter beskouing oor die oorsprong, doel en wese van taal mens nou ook al huldig, het dit met die lewende bestaan van taal en die minste vereiste wat aan 'n sin gestel word, niks te make nie. Om verstaan te word en om verstaan te wil word moet 'n sin minstens soos hierbo deur 'n spreker of skrywer gestel word. Dit moet dan by stelwerk die basiese, die belangrikste onderrig in die skool wees. Dit is die eerste en kortste wat leerlinge in die hantering van taal, met watter doel ook al voor oë, geleer moet word. In voorbeelde 1, 2 en 3 ontbreek nou die fungerende saak en sy funksie. Dan verstaan mens nie waar=  
oor en waarom geskryf word nie. Dit mag geraai of afgelei word, maar dit

-----  
<sup>1</sup> Labuschagne, F.J. Die oorsprong en wese van taal, in Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957, p.107.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

kan ook heeltemal verkeerd afgelei word. Leerlinge behoort ten minste te weet dat hoedanigheids- of omstandigheidsinne sonder die hoofsin, sonder die persoon/saak-in-funksie, geen waarde het nie, behalwe in besonder hegte stilistiese eenheid waar dit deur die kuns van suggestie en verswyging duidelik word. Hierdie verskynsel kom vandag veelvuldig in Afrikaans voor en word selfs as sin erken. Die erkenning kan egter nie logies verantwoord en gemotiveer word nie. Kandidate wat so skryf, doen dit omdat hulle nie geleer het dat dit verkeerd is of om dit stilisties funksioneel te doen nie.

Vb. 4. „Maar die entjie stap wat my nooit sal verveel nie . . . Omdat ek daarvan hou om na die golwe soos 'n goue see te kyk. Hoe die wind deur hulle are speel". (Van koringland gesê.)

Opm. Behalwe dat hier gedeeltes nie sinne is nie, is hier ook swak sinsbou en lompheid. Dit verg nie baie dinkwerk om te begryp dat die tweede sin eintlik beteken dat hy en die goue see beide na die golwe kyk en dat hy dan daarvan hou nie. Al die voorbeelde bevestig dat kandidate nie dink nie omdat hulle dit nie geleer het nie, en gevolglik kan hulle nie met woorde bou nie. In die plek van dinkproduk poog hulle nou om iets soos 'n stemming op te wek deur uiterlike tooi. Dié is dan ook nie naastenby oorspronklik nie, en wat hy as tooi aanwend, is oorbekende, afgesaagde verstarrende frases soos: entjie stap wat my nooit sal verveel nie, golwe soos 'n goue see, die wind deur die are speel. Verder in dieselfde opstel skiet iets van C.M. van den Heever die kandidaat te binne en hy haal aan: Die gehuil van die romer in die vroeë aandskemmer.

Vb. 5. „Waar ek meer as twintig jaar gelede gewoon het as 'n jong man".  
 „Presies net soos twintig jaar gelede".  
 „Want hulle het altyd so gedruk".  
 „Want hulle wat my so goed opgevoed het".

Opm. Die eerste voorbeeld is slegs 'n bysin wat met betrekking tot tyd (en plek) moet individualiseer. Die tweede voorbeeld is slegs 'n bepaling van tyd. Die ander twee voorbeelde is ook nie voltooide sinne nie. Dit is ook weer duidelik dat hier nie gepoog word om deur denke die stof tot 'n logiese geheel te

verwerk nie. Dit word in die sinsbou van die eerste sin reeds duidelik. Dit moet lees: waar ek meer as twintig jaar gelede as jong man gewoon het; dit wil sê as hy bedoel dat hy twintig jaar gelede daar gewoon het toe hy 'n jong man was. In die plek van logiese denke is hier slegs sentimentele assosiasies aan die maal. Daarom word die sentimentele twintig jaar gelede dadelik herhaal. Die gebrek aan inhoud en die funksieloosheid spreek uit die impulsiewe oordrewe presies net soos, die enigste waardeur hy die herhaling enigins van aansien probeer verander. Die sentimentele herhaling flits verder heen en weer in want hulle het, sonder om enige vordering te maak.

Vb. 6. „Die uitdaging en onbekommernis van die jeug“.

Opm. Behalwe dat dit geen sin is nie, is die bedoeling van die woord uitdaging langs onbekommernis, wat nie bestaan nie, nie duidelik nie. Inhoud en woord lê hier baie ver uitmekaar. Die kandidaat wil iets aangaande die jeug sê. Deur geslagte heen is uitdaging en kommerloosheid woorde wat met die jeug in verband gebring word. Hierdie kandidaat het egter geen duidelikheid van wat dit beteken en hoedanig hy dit taalmatig korrek moet gebruik nie.

Vb. 7. „Die geboutjie waar soveel genotvolle en sorgelose ure deurgebring is“.

Opm. Die sin eindig by die gesegde van die byvoeglike bysin. Die gesegde van die hoofsin na geboutjie, die in-funksie-gesteldheid van die saak, ontbreek. Dit is een van die eerste dinge in taalbeheersing, sowel mondeling as skriftelik, wat aangeleer word. En nogtans is dit 'n fout wat by 'n groot persentasie kandidate aangetref word, soos onder andere uit die onderstreepte gedeeltes in die volgende blyk:

Vb. 8. „Daar is rus in die verste blou berge. Waar die wildsbokke nog huppel oor die veld. Daar is rus en lewe. Waar troppe bobbejane saans hul slaapplekke gaan opsoek. Die fisantgeskal wat die môrelug deur priem. Voëls wat toegelaat word om rustig hul lied te sing. Geen een om hom te stoor in sy leed nie“.

Opm. Dit is duidelik dat hierdie kandidaat indruk wil maak deur moodoene-  
 righeid, sentimentaliteit en herhaling wat deur die „sinne" tot 'n klimaks moet  
 styg. Ongelukkig is hier weinig dinkwerk in en probeer die kandidaat om iets  
 te laat „klink" in 'n taal wat hy geensins ken of onder beheer het nie. Dat jare=  
 lange onderrig van Afrikaans hierdie kandidaat en vele ander baie min gebied  
 het, is duidelik. Die beswaar is nie dat die kandidaat hierdie woorde in sinne  
 en sinsnedes gebruik nie. 'n Woord en 'n sin kan herhaaldelik gebruik word.  
 Dieselfde woord en sin kan deur al die lede van 'n gemeenskap gebruik word,  
 deur studie of die leerproses aangeleer word of in woordeboeke nageslaan word,  
 maar 'n woord is alleen woord en 'n sin is alleen sin as dit betekenis het. Dit  
 ontstaan in die gees van die mens, van die individu, waar dit beleef, verwerk,  
 gelogoseer word uit wat deur die sintuie aangevoer word. Die betekenis bly  
 ook by die skrywer of spreker, en hy en die leser is dan verbind in die logos  
 wat beide verwerf het. As ons hierdie maatstaf by hierdie voorbeeld aanlê,  
 vind ons hier weinig wat in die gees van die skrywer gelogoseer is en oorgeneem  
 kan word. Na die stelling: Daar is rus in die verste blou berge, waar die in  
 waarskynlik by of tussen of op moes wees, word die inhoud meteens gelos.  
 Die rus, die hoofsaak, word wel herhaal saam met die minseggende lewe,  
 want lewe is nie net in die berge nie. Dan kom daar die loshangende sieninge  
 in onvolledige sinne van wildsbokke oor die veld (in die berge!), troppe bob=  
bejane, fisantgeskal, (in die berge!) voëls wat toegelaat (?) word om rustig  
hul lied te sing, en dan die onverstaanbaarste: die een wat deur niemand in sy  
leed gestoor word nie. As mens met woorde wil bou, moet hy iets hê wat hy  
 kan bou.

Vb. 9. „Die ylblou berge wat so groot en majesteus oor omliggende vlakke  
 kyk netsoos 'n peinsende brandwag wat sy wêreldtjie oppas".

Opm. Hierdie voorbeelde bevestig nie net dat die smaak van skrywers  
 „grondig verknoei" is soos A.P. Grové sê nie, maar ook dat kennis, denke  
 en die begrip van funksioneel skryf nie bestaan nie. Dit blyk ook uit die spel=  
 foute: majesteus, netsoos, wêreldtjie. Uit die voorbeelde word dit al duideliker

dat al die gebreke heenwys na die onderrig, wat die belangrikste leemte is. Onvolledige, powere sinne en swak sinsbou soos in hierdie voorbeeld dui alles op gebrek aan kennis en dat die denkvermoë nie na wense ontwikkel is nie. Hiervoor is die skool regstreeks verantwoordelik.

Vb. 10. „Die bewondering wat die wilde diere by 'n mens afdwing is byna ongelooflik. Die slanke en lenige rooibokke wat oor die lae bossies spring. Die sierlike dog sku koning van alle bokke die Koedoe. Die klein en eenvoudige steenbokkie mooi in sy eenvoud. Die groot ou magtige granietrots van 'n olifant. Die lange statige maar lompe kameelperd. Die kragtige koning van die woud die leeu”.

Opm. Hier is steeds die voortsetting van skryf om effek te bereik. Die kandidaat rig sy skrywe op 'n doel, 'n waarde, wat hy aangeleer het en wat nie uit kennis en logies dink spruit nie. Benewens die taalfoute, veral die komma, verval die kandidaat in besonderhede en beelde wat nie funksioneel is nie, en wat hy nie beheers nie; dinge wat nooit nodig was nie, byvoorbeeld: oor die lae bossies spring is oorbodig. Rooibokke spring oor hoë bossies ook of spring sommer in die hardloop of daar bossies is of nie. Waarom die koedoe koning van alle bokke is, word nie gesê nie. Indien die koedoe sku genoem kan word, is dit tog 'n eienskap wat by al die wilde boksoorte aangetref word. Waarom die steenbokkie eenvoudig genoem word, asof hy eenvoudiger as ander boksoorte is, is ook nie gemotiveer nie. Groot ou magtige granietrots openbaar die sug na sensasie in die uiterste oordrywing wat so kenmerkend van die algemene spreektaal geword het. Hierdie oordrywing in die oortreffende trap in Afrikaans, wat meegebring het dat die stellende trap haas geen funksie meer verrig nie, spreek ook onder andere uit die volgende voorbeeld.

Vb. 11. „Daar waar die wye oseaan met sy magtige golwe na die strand aangejaag kom, skuim spattend die blou lig in”.

Opm. Ook hier gaan dit nie om die maaksel of besit van die gees wat oorgepra word nie. Hier is 'n uiterlike strewe wat nie deur die rede gerig, afgerond en veredel word nie, die oorheersende. Hierdie baie bekende dinge word

maar weer bulderend gesê. Dit is van hierdie soort skrywe wat Stutterheim<sup>1</sup> opmerk dat sinne nie gemaak word nie maar dat bestaande sinne gebruik en herhaal word. Hierdie voorbeeld laat mens ook dink aan Celliers se prosa oor die see: „... die water 'n beeld van krag - dronk, mal van pret ... sig= self oortreffend, oorrollend, swelgend in oordaad van allesoorwalpende aan= stroming ...".<sup>2</sup>

Die onvoltooide onafgeronde sinne getuig van 'n onrype gees, van geen dink= werk of hoogstens van kwalike dinkwerk. Dit openbaar gebrek aan kennis en onvermoë in taalgebruik. Soms skyn dit of kandidate wil skryf soos wanneer hulle tot die aangesprokene van aangesig tot aangesig spreek. Die veronder= stelde, die oog-tot-oog-kontak, die gelaatsuitdrukking en gebare bring dan mee dat baie woorde en snedes wat in die skryftaal onontbeerlik is, verswyg kan word. Hierdie onvoltooide sinne vorm selde 'n eenheid. Dit kan hoogstens 'n klankeenheid wees wat dan nog baie min beteken soos: Om te droom. Ver= der is dit nie 'n logale eenheid nie, ook nie 'n funksie-eenheid nie, ook nie 'n assosiasie-eenheid nie. Die meeste van hierdie onvoltooide sinne is blote as= sosiasieflitse wat, soos ook die geval met woorde is, om hulle emosiewaarde uit die ervaring of herinnering opskiet. So in die verbygaan word hulle dan ge= gryp en neergeskryf. Hulle is soos stof wat vir die opstel versamel is waar= mee niks verder gedoen word nie. Dit is bloot flitsbeelde, skerwe wat nog iets kon word. Dit is tipies van stelonderrig in die skool dat leerlinge stof moet versamel, maar die konstruktiewe gebruik van die stof, die belangrik= ste, word nie onderrig nie.

Andersyds kan dit leerlinge baat as hulle leer om saaklike kort sinne te skryf. Die onvoltooide kort sinne kan vervang word met kort voltooide sinne wat 'n

-----  
<sup>1</sup>Stutterheim, C.F.P. Taalbeskouing en taalbeheersing, p.84.

<sup>2</sup>Aangehaal deur Louw, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa, p.34.

funksie verrig. Dit kan ook in 'n boeiende styl ontwikkel. Onderstaande para= graaf uit die monstermateriaal kom uit 'n opstel waarvoor die eksaminator 46% toegeken het. Dit illustreer in 'n mate wat met kort, voltooide sinne bedoel word. Geen verbeteringe is aangebring nie.

Vb. 12. „Ek onthou een insident baie goed. Dit is asof dit nou net gebeur het. Ons was in die matriekklas en die onderwyser was siek. Niemand het kom waarneem nie. Ons het papiere gekou en mekaar daarmee gegooi. Ek het my papier gekou en toe dit pap genoeg was, het ek gegooi. Ai, hoe het ek nie daarna gewens ek kon daardie papier weer gevang het nie, want toe ek opkyk, het my hart tot in my skoe= ne gesak. In die deur het die vise-hoof gestaan, en die papier, wat ek as myne herken het, uit sy gesig gegee. Hy was briesend”.

Statistiek. Hierdie tekortkoming in die taalgebruik van die kandidate kom soos volg voor: Seuns 69%. Dogters 64%.

Ook hier kan bevestig word dat die stylfout in al die prestasiekategorieë voor= kom.

## (2) Langdradige, lomp sinne

Naas die voorgaande onvoltooide, onvolledige sinne is dit bekend dat sinne weer te lank, langdradig lomp, duister en onbeholpe kan wees.

Blykens voorgenoemde voorbeelde en baie ander wil kandidate deur sentimente= tele flitse in halwe of onvoltooide sinne en ondeurdagte mooiskrywery indruk maak. Andersyds is dit ook bekend dat hulle onder dieselfde sentimentaliteit weer al die flitsgegewens en opsmuk en assosiasie in een lomp sin aanmekaar ryg. In hierdie vorm openbaar dieselfde swakheid hom in die ander uiterste, wat net so verkeerd en ontoelaatbaar is.

Vb. 1. „Om te swerf is seker een van die mees interessantste togte deur die land wat daar bestaan”.

Opm. Voorbeeld van swak sinsbou. Om swerf een van die togte te noem is



onverstaanbaar. Die tautologiese mees interessantste hinder baie. Deur die land is oorbodig en kon met gerief weggelaat gewees het, so ook wat daar bestaan, wat waarskynlik 'n herhaling is van interessantste togte. Die paradoksale wat hier opval, is dat swerf hier as iets interessants aangedien word. Tensy dit goed gemotiveer word, wat hier nie gebeur nie, is die betekenis van swerf juis nie interessant nie. Swerv hoef ook geensins net deur die land plaas te vind nie. 'n Mistasting van ernstige aard is om voor te gee dat interessante togte bestaan. Togte word telkens onderneem en as dit verby is, bestaan dit nie meer nie. Om swerf een van die togte te noem, moet daar by die kandidaat groot logale verwarring of oningeligtheid bestaan. Swerv beteken juis dat baie togte uiteindelik as dit nie meer interessant is nie, swerf genoem word. Die basiese fout lê waarskynlik daarin dat die sin lomp gebou is; om deur die land te swerv is seker een van die interessantste ervarings sou al veel beter gewees het.

Vb. 2. „Dink net 'n bietjie hoe vrissoet en heerlik is die geure wat die roosboom met sy juwele aan die lug skenk, waarin die doudruppels glinster soos diamante in hul verborge skoonheid”.

Opm. Hierdie voorbeeld bewys dat net soos die vorige reeks voorbeelde onvoltooide sinne, hierdie te lank, lomp en duister sinne ook as gevolg van powere dinkwerk ontstaan. Die kandidaat strewe na taal wat mooi moet klink en besef nie, en dit hinder hom ook nie, dat dit dan inhoudloos en sentimenteel word nie. Woorde soos vrissoet (afgesien van die spelfout), juwele en verborge skoonheid klink gewoonlik strelend. Dit is waarskynlik die bedoeling hier ook, want na die betekenis is hulle gebruik hier foutief. Die roosboom met sy juwele waarin die doudruppels glinster soos diamante in hul verborge skoonheid, is verwarde spraak waar geen denksubstraat in gevind word nie.

Vb. 3. „Hier by ons in die stad waar alles net gejaagd gaan, en alles rond om jou is vaal van die rook, verlang om ook na buite wêreld te gaan waar alles rustig en stil is”.

Opm. Hierdie voorbeeld val eintlik onder beide groepe wat dusver bespreek is. Enersyds is dit onvoltooi vanweë die woorde wat ontbreek. Andersyds is dit lank en lomp, en hoewel die denke iets waardigs beet het, is die onbeholpenheid van taalgebruik onversoenbaar met matriekwerk. Waar die sentimentele assosiasies onder die vorige kriterium in onvoltooid sinne gegee is, wou hulle hier onbeheerbaar deurmekaar in een lang onvolledige sin. Baie bekende afgesaagde clichés wat veral vroeër in Afrikaans emosiewaarde gehad het en miskien net deur D.J. Opperman in sy gedig, Stad in die mis, weer nuwe trefkrag verkry het, is: stad waar alles gejaagd gaan, alles rond om jou vaal van die rook, verlang na buite wêreld, rustig en stil. By die meeste mense is hierdie dinge van die stad so bekend dat dit haas nie meer genoem word nie. Sonder eie belewenis, korrekte taalgebruik: woordkeuse, sinsbou en spelling, verrig dit, soos hier die geval is, weinig funksie. Nogtans kan toegegee word dat dit vir 'n kind redelik goed ervaar is, maar dat dit nie in taal gegiet kon word nie. Hierdie kind het nog nie geleer om sy magteloosheid om ervaringe in taal om te skep, te bowe te kom nie. Gevolglik is dit 'n onbeholpe gestamel.

Vb. 4. „Die meeste van die mense bly egter op plase in die distrik en dan moet die kinders in die losieshuis bly, wat beslis nie met 'n geneesheer se senuwees akkordeer nie”.

Opm. Om hierdie mededeling te maak vereis geen dinkwerk nie. Dit is eenvoudige assosiasie wat uit die oppervlakkigste lewenservaring verskyn. Oortollige woorde soos van die, egter, in die distrik, en dan, maak die sin lomp. Dat die kinders in die losieshuis met die geneesheer se senuwees as 'n belangrike mededeling oor losieshuislewe in verband gebring word, is nie vir almal duidelik nie. Die nasiener besef nou ook dat waar daar geen dinkwerk plaasvind nie, daar vir sy dinkvermoë niks op te neem is nie.

Vb. 5. „Hy was besig om 'n sportmotor te bou om sodoende dit later te kan verkoop”.

Opm. Dit is 'n voorbeeld van 'n sin wat lomp is omdat verkeerde woorde en te veel woorde gebruik word. Die sodoende is sowel logaal as posisioneel verkeerd gebruik. Die sinoniem vir sodoende is dus, en dit verduidelik watter verkeerde betekenis die kandidaat in sy sin aan sodoende verbind. Ook die plek van sodoende voor dit is verkeerd. Sonder sodoende sou die sin heelwat beter wees. Die dit en kan is oortollig. Hoewel dit veel korter en direkter gestel kon word, is dit nogtans merkwaardig dat die woordorde in so 'n kort sin nie beheers kan word nie. Hy was besig om 'n sportmotor te bou om later te verkoop behoort binne die taalvermoë van enige kandidaat te lê.

Vb. 6. „Saans wanneer ek op die stoep sit saam met oupa, vertel hy my deur die geblêr van skape hoe en wat hy gedoen het as jong seun“.

Opm. Die gesegde, op die stoep sit, staan op die verkeerde plek in die sin, dit moet na oupa kom; oupa moet hier met 'n hoofletter geskryf word. Oupa wat deur die geblêr van skape vertel, is ondeurdink. Indien Oupa deur die geblêr van skape heen vertel, is dit nog ondeurdag, omdat skape gewoonlik nie saans blêr nie, en indien wel, kan hulle nie so naby die stoep wees as wat hier voorgegee word nie. Die bedenklikste is die posisie van hy gedoen het. Dit moet ook op die end van die sin geskryf word. Hierdie kandidaat is hier deur die bekoorlike sentimentele beeld van saans met Oupa op die stoep sit en gesels, mislei en gekul. Hy het waarskynlik die gesegde klaar geskryf gehad toe dit hom bygeval het hoe aangenaam dit is om saam met Oupa op die stoep te sit. Die rede is omdat hy die sin nie in sy geheel logies deurdink en geformuleer het voor dit geskryf is nie.

Vb. 7. „Ek het my eers afgehaas see toe waarna my hart verlang het nog al die tyd . . . Die see het nog altyd vir my 'n groot bekoring ingehou, en die bekoring sou seker nooit verlore gaan nie het ek besluit, toe ek die magtige dreuning weer hoor“.

Opm. Hierdie kandidaat het wel iets om mee te deel, iets onstofliks wat hy in sy gees besit, iets oor die see. Dit is ook waardevol dat sy belewenis aan=

gaande die see opnuut versterk is toe hy weer by die see gekom het en die magtige dreuning weer hoor. Dit illustreer duidelik hoe die logos ontstaan of beleef word uit wat die sintuie, hier die hoor en sien, ervaar. Hierdie iets in sy gees oor die see is hier meer as 'n begrip of voorstelling of konsep of gedagte of idee. Dit is al die dinge ook, maar dit is nog meer. Taal, hier die sin, is nie net middel tot die uiting van gedagtes, gevoelens of 'n idee nie. Die taalwerkzaamheid is van die eerste roersel in die gees aangaande die see reeds aktief.

Ongelukkig beskik hy nog nie oor die kennis, wil en gevoel om aan hierdie vergeestenis noukeurig, taalmatig korrek, linguale gestalte te gee nie. Soos uit al die voorbeelde blyk, bevind hy hom ook op die vlak van flitsende assosiasies. Die vormgewende en sintetiserende werking van die denke ontbreek in groot mate. Die gevolg is die lang, lomp sinne. Dat hy hom see toe gehaas het en dat hy nog altyd na die see verlang het, is aanvaarbaar. Dit is egter hinderlik om die twee feite so aaneenlopend in een sin te skryf. Die afhaas see toe is 'n momentele, fisieke handeling. Die hart wat nog al die tyd verlang het, is 'n geestelike werking wat nie aan tyd gebonde is nie. Die twee dinge moet liever in twee sinne meegedeel word. Die plasing van nog al die tyd op die end van die sin is verkeerd. Waarna my hart nog al die tyd verlang het is beter. Hierdie afgehaas see toe en waarna my hart verlang het nog al die tyd is twee treffende voorbeelde in een sin van hoe die gesegde vervroeg word. Dit is 'n sinsfout wat algemeen voorkom. Noudat hy van verlang gepraat het, skiet bekoring hom te binne en bekoring is iets aangenaams om te besit en te behou. So impulsief las hy die gegewens aanmekaar. Dat die bekoring seker nooit verlore sou gaan nie, is nie 'n besluit wat geneem word nie. Dit is veel meer. Dit is 'n gewaarwording. Dit kom as geestesbesit te voorskyn.

Hoe waardig of boeiend die geestelike inhoud ook al is, word dit deur die onmag om met woorde te bou uiteindelik min werd. Op die wyse benadeel die kandidaat homself en kom die persoonlikheid en individualiteit nie tot sy reg

nie.

- Vb. 8. „Daar tussen die ou vaal geboutjies het sy geleer, so baie Dat geld nie alles is nie. Dat sy nie so bevoorreg was soos ander maatjies wat met blink karre kon huis toe ry nie. Dat as haar rokkie geskeur het - hom weer te lap - al was dit van mevrou se oorskiet materiaal”.

Opm. Hier is 'n voorbeeld van altwee die kriteria waaronder swak sinne tot dusver geklassifiseer is. Dat geld nie alles is nie val onder die vorige reeks voorbeelde. Die verdere twee Dat-sinne is sowel onvoltooide, onvolledige as langdradige lomp sinne. Hier is dit duidelik dat die denke in die taalbeheersing nie teen die mag van sentimentaliteit bestand is nie. Dit word bevestig deur ou en die opsetlike verskuiwing van so baie in die eerste sin en voortgesit deur verkleinwoorde maatjies en rokkie, in die teenstelling tussen onbevoorregte en bevoorregte en in die vergesogte uiterste van oorskiet materiaal. Dit blyk ook nou reeds die tipiese van sentimentaliteit te wees dat dit in 'n passasie gewoonlik in die gedaante van 'n klimaks verskyn. Dit begin, styg en eindig gewoonlik in 'n vergesogte alleruiterste. Nie net die sinsbou nie maar ook die spelling en skryfwyse word deur emosie verdring. Dit moet Mevrou se oorskietmateriaal wees. Nie alle lang sinne is uit die borse nie, maar hulle moet heg gekonstrueer wees. Hierdie leerling is waarskynlik geleer dat die lang sin liewer onderverdeel moet word, maar nie hoe dit moet gebeur nie, en nou is dit die antwoord: 'n goeie voorbeeld van struikel oor 'n lang sin.

- Vb. 9. „Dit wek die gevoel van beskerming en dit is dan wanneer jou eie lewe en begeertes so nietig lyk in vergelyking met die mense wat jy liefhet”.

- Vb. 10. „Speels dartel hy tussen gewaarwordinge so lank reeds vergete, toe onder die stof van aardse genot en blaas dit skoon totdat die suiwere agterbly as deel van die ewige skoonheid”. (Voorbeeld uit 'n opstel wat 89% behaal het.)

Opm. Hierdie twee voorbeelde toon lompheid, duisterheid van inhoud, swak taalbeheersing en taalvermoë. Vb. 10 bevestig dat die kandidaat etlike clichés

onthou en hulle slegs as klankfrases gebruik. Speels dartel, in sigself 'n herhaling, so lank reeds vergete word ook in toe onder die stof herhaal, aardse genot en ewige skoonheid is klankvorme van voorgeslagte wat die kandidaat gehoor het. Dit het by hom nog nie dinkvorme geword wat hy funksioneel gebruik as draer van wat hy te sê het nie. Die vervroeging van die gesegde agterbly is hier baie hinderlik. Aangesien dit uit die beste poging van matrikulante oorgeneem is, behoort ten minste die taalgebruik duideliker as die twee voorbeelde te wees. Van taal as denkmiddel, as uitingsmiddel en as beheersingsmiddel is hier weinig bewyse. Dit bevestig dat die taalonderrig ver te kort skiet en dat daar ernstige leemtes bestaan. Saam met korrekte taalgebruik moet leerlinge ook geleer word dat hulle oor die dinge moet praat en skryf wat wel by hulle woord kan word. Vae, onomlynde metafisiese gewarwordinge of beelde moet liever gelaat word. Rondom die grootste wat woorde ooit kan sê, lê daar steeds die onsegbare. Hieraan moet leerlinge hulle liever nie waag nie. Indien die eksaminator 89% aan 'n opstel toeken wat juis hierdie gebreke het, kan mens vermoed dat die onderrig hieroor ook nie duidelik is nie. Dit kan ook daarop dui dat die eksaminator dit as deel van die kinderlike vermoë aanvaar òf dat ook hy die gebreke nie kan raaksien nie.

Vb. 11. „Hulle betowering is egter net vir 'n paar minute dan is dit verby, maar om by die stroompie jou lot te bekla verskaf betowering wat langer as net 'n paar minute duur". (77%)

Opm. Swak interpunksie en oortollige woorde, byvoorbeeld net vir 'n paar minute dan is dit verby, asook die gegewe, die „fungerende saak en sy funksie", spreek nie van dinkwerk wat van 'n matrikulant verwag word nie.

Vb. 12. „Sommige voëltjies bly tog gedurende herfs in Suid-Afrika en hulle maak die lewe vir 'n mens baie aangenaam, want vroeg in die oggende as dit nog skemer is, kan die vrolike gesing van al die voëltjies gehoor word".

Opm. Dit is 'n voorbeeld van 'n langdradige slap sin vol onbeholpenhede. In

aansluiting by die voorafgaande kan dit slegs wees: Sommige voëltjies wat gedurende herfs in Suid-Afrika bly, maak met hulle vrolike sang soggens vroeg die lewe vir die mens baie aangenaam. 'n Kenmerk van die onvoltooide sinne in die vorige reeks is onder andere dat hulle vaag bly, onafgerond. Hierdie langdradige sinne spreek weer van onsekerheid by die skrywer. Hy twyfel aan sy eie segging. Dan probeer hy deur uitbreiding en uitweiding duideliker sê wat hy bedoel. Dan verskyn die lompheid in herhaling, oortollige woorde en frases.

Vb. 13. „As ek weer terug dink sien ek nog hoe ons gebou het aan daar die reëlreguit paadjie met ons hande en sweet het ons dit gebou en dit was 'n plesier”.

Opm. Die gesegde, gebou het, word hier ook vervroeg. Dan is dit asof nog besonderhede die kandidaat skielik byval, naamlik van hande en sweet en ple= sier. Hy skryf dit dan as aangelaaste bysinne en dit veroorsaak dat hy die gesegde, gebou het, herhaal. By die korrekte sinskonstruksie sou aanlas en herhaling asook die voegwoord en nie nodig wees nie. Die hele langdradige, lomp sin het waarskynlik ontstaan omdat die gesegde, gebou het, aanvanklik nie korrek geplaas is nie. Hierdie vervroeging van die gesegde kan 'n „onge= diagnoseerde beoefening wees van skryf soos jy praat”.<sup>1</sup>

Vb. 14. „Soos lente die kinderjare, somer die jeugjare en winter die jare wat met 'n kiere gepaard gaan, uitbeeld, so beeld herfs die tyd uit, tussen jeug en ouderdom, die tyd wanneer die hart nog jonk is maar die liggaam oud en reeds afgewerk”.

Opm. Die grondgedagte, indien hier sprake daarvan is, is 'n baie ou klaar= gemaakte gedagte wat male sonder tal reeds aangehaal en toegepas is. Indien dit weer gebruik word, moet dit 'n verfrissing van interpretasie, verband en toepassing ondergaan. Dit gebeur nie hier nie. Die lomp, onbeholpe manier

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. Lopende kommentaar.

van stel, die swak woordkeuse, byvoorbeeld uitbeeld, met 'n kiere gepaard gaan, reeds afgewerk, en die verwarde gebruik van die komma maak dit 'n waardelose passasie.

Vb. 15. „Gedurende herfs wat getooi is in sy bonteprag word die melankoliese boodskappe deur die voorjaarswind oral versprei, dat almal wat eenmaal jonk en vol kragtige lewe was, die geheim van dood en vernietiging moet leer ken, niks mag bly nie!”

Opm. Hier is die gesegde, getooi, ook vervroeg. Die bonteprag, melankoliese boodskappe en ander moet mooi aandoen en tref. Die strewe om met woorde stemming te skep, hou die kandidaat in sy emosionele rondsoek so besig dat hy die paradoksale van die voorjaarswind in die herfs nie beseft nie. Hy probeer sy doel bereik deur middel van klankkomplekse en nie deur logiese ordening nie. Die almal wat eenmaal jonk was is funksioneel van weinig waarde omdat alle mense wel jonk was, terwyl almal hier impliseer dat daar mense is wat nie jonk was nie. Dit dien ook geen doel om eenmaal jonk was te sê nie. Jonkheid verskyn nie sporadies op bepaalde tye in die lewe van mense nie. Dit verskyn ook nie soms tweemaal nie. Dood en vernietiging hou ook geen geheim in wat vooraf leer ken kan word nie. Niks mag bly nie is 'n onnodige, lomp herhaling wat nie boodskappe kan wees nie.

Dit is van groot betekenis om uit sulke voorbeelde ook vas te stel dat daar tog wel gegewens uit die gees verskyn maar dat die skrywer feitlik niks daarmee kan bereik nie. As die gegewe verskyn, kom die denke daarvoor tot stilstand. Behalwe dat dit nie in 'n logiese geheel ingepas word nie, kan dit haas nie in woorde gestel word nie. Die regte woorde ontbreek, sinsbou is verkeerd, en leestekens is verward. Dit blyk al duideliker dat daar slegs 'n paar vae wanopvattinge aangaande taalgebruik is waarna verreweg die meeste matrikulante strewe. Hierdie doelwitte is ongegrond, ongemotiveer en vir die meeste onbereikbaar.



Statistiek. Hierdie fout in taalgebruik by die kandidate kom soos volg voor:  
Seuns: 89%. Dogters 93%.

Die statistiek bevestig dat dit feitlik net enkelinge uitsluit, en dat dit in elke prestasiekategorie voorkom.

(3) Niksseggende sinne, sinsnedes, clichés

Die proses waardeur 'n kind leer praat, berus hoofsaaklik op napraat. Die woorde wat deur ouers en ander huisgenote gespreek word, word eerstens gehoor, en daarna volg al die pogings om dit na te sê. Hierdie napraterij, napraterij, duur voort tot die kind vlot kan praat.

By die volwassene duur die napraterij in groot mate steeds voort. Al die leerlinges in die onderrig van Afrikaans in die skool werk dit ook in die hand. As leerlinge gedurig op die taalgebruik van andere, byvoorbeeld skrywers en digters, gewys word, en as geïkete uitdrukkinge en segswyses gedurig herhaal en geleer word, duur dit in hulle volwassenheid voort. Leerlinge wat nie geleer word om funksioneel te praat en te skryf nie, bekom dit selde as hulle volwasse is. Leerlinge wie se individualiteit nie ontwaak het nie en wat nie geleer het om al die geïkete dinkvorme en woorde selfstandig tot 'n eie siening te verwerk nie, leer dit selde later in die lewe aan. Dit is waarskynlik onder andere die rede waarom daar in Afrikaans so dikwels woorde en uitdrukkinge gehoor word wat betekenisloos is. Omdat sulke gedeeltes in die taal ook baie gebruik word en baie bekend „klink“, word hulle bloot deur klankassosiasie en omdat hulle min of meer sê wat vaagweg bedoel word, bygelas. Sinne, sinsnedes, uitdrukkinge en woorde word dan baie algemeen gebruik bloot omdat hulle bekend is, en nie eerstens omdat hulle geskik is nie.

Uit die werk van matrikulante is dit ook duidelik dat baie niksseggende, afgesaagde, gewoonte- en modewoorde gebruik word. Dit kom in hulle stelwerk voor. Hulle gebruik dit in hulle beste pogings. Hulle lewer dit as hulle beste

en verwag goeie beloning daarvoor.

Onderstaande is voorbeelde wat uit die toetsmateriaal oorgeneem word.

Vb. 1. „Yl blou die berge in die vertes in.  
Groots is hulle vertoon teen die moregloed.  
Ja, dit is die blou berge”.

Opm. Behalwe die onnodige, oortollige in kom die derde sin as 'n niksbe-  
duidende, niksseggende stoplap.

Vb. 2. „Daar teen 'n heuwel in die laeveld staan 'n ou murasie van 'n gebou”.

Opm. Van 'n gebou is heeltemal onnodig omdat 'n murasie niks anders as  
'n ou gebou kan wees nie. Slegs geringe logiese dinkwerk is nodig om dit raak  
te sien.

Vb. 3. „Ver op die horison het die blou reeks berge majestueus opgerys,  
potblou teen die witbevlekte lug daarbo, waar die wolke soos wit  
vliesies rondgedryf het”.

Vb. 4. „As ek nou skielik 'n prys of iets dergliks moet wen. Niks is vir my  
so mooi soos die Bolandse bergreekse wat soos slange op hul weg  
kronkel nie. Die majestueuse natuurtonele wat 'n mens aangryp ...”.

Opm. Majestueus word gereeld as byvoeglike naamwoord voor berge ge-  
bruik, nie omdat skrywers dit so ervaar nie maar omdat dit so goed bekend  
is en goed klink. Die lug daarbo sê niks, omdat lug altyd bo is, en almal  
weet dat wolkies ronddryf. Iets dergliks sê niks, is 'n blote stoplap met 'n  
spelfout in dergliks. Die retoriese beeld van berge wat soos slange op hul  
weg kronkel en daarom so mooi is as niks anders nie, is van weinig waarde  
en nie „gedink” nie. A.P. Grové toon aan dat dit in die poësie ook voorkom  
en hy noem dit „valse woordgebruik”<sup>1</sup> Hy wys daarop dat die digter in sy

-----  
<sup>1</sup>Grové, A.P. Woord en wonder, p.25.

magteloosheid stoplappe gebruik, woorde en frases wat geen funksie het nie en net aangewend word om die sin vol te skryf. Net soos in die spreektaal clichés bestaan, bestaan in die poësie ook „oorgelewerde digterlike terme” wat ook niksseggend is en waarvoor ons naderhand afgestomp raak.

Vb. 5. „Wanneer ons dink aan vakansie-hou, dink ons onwillekeurig aan baie bekende vakansie-oorde.

Die Ooskus van Afrika bied alles en nog wat om 'n vakansie aange= naam te maak.

Ook die netjiese wynplase dwing onwillekeurig 'n mens se bewonde= ring af”.

Opm. Onwillekeurig word, soos majestueus by berge, in Afrikaans maklik en gereeld as stoplap, cliché, by dink gebruik.

Gewoonlik is dit ook meer net 'n gewoonte of klankkombinasie. Die gebruiker gee hom nie rekenskap van die logos nie, en of dit nou willekeurig of geforseerd of logies dink is, onwillekeurig word altyd bygelas. Van onwillekeurig dink af gaan dit dikwels analogies verder soos hier by dwing. Ooskus is onnodig met 'n hoofletter geskryf en alles en nog wat totaal niksseggend. Indien die skry= wer geleer het om sinvol te skryf, kon hy in die plek van en nog wat 'n boei= ende uiteensetting van alles gegee het.

Vb. 6. „Droomverlore staar ek na die verre kimme. Reeks aan reeks lê die berge soos die voue van 'n konsertina.

Dan sou ek die toekoms met al sy naakte werklikhede in die gesig staar”.

Vb. 7. „So het die blare gegroei en so het die lente en somer geboorte ge= skenk aan 'n nuwe gety, die herfsgety. Die blare wat geval het is onherroeplik verby, altyd die ewige kringloop”.

Opm. Die verstarring in taalgebruik word deur bogenoemde voorbeelde treffend geïllustreer. Staar is altyd droomverlore staar, en as die een wat staar, dit self besef en sê, toon dit hoe funksieloos die woorde gebruik word.

Bergvoue is al erg genoeg, maar in na-apersy van C.M. van den Heever is dit altyd soos 'n konsertina; die werklikheid is altyd naak, seisoene word gebore en skenk hiergeboortē (!); herfs is nie 'n gety nie, onherroeplik moet altyd die verbyheid van dinge smartlik maak, en die kringloop is nooit anders as ewig nie. Hierdie gebruik van gety is ook onafrikaans.

Vb. 8. „Ek staan vas in my oortuiging dat daar in sonnige Suid-Afrika net een toneel is en dit my liewe vriend is die Bosveld”.

Vb. 9. „Stadig sak die son in die weste en 'n vredige stilte sak oor die bewende de landskap neer”.

Vb. 10. „Die hoofsaak is tog maar die liefde, die spil waarom alles draai”.

Opm. Die skamele gegewe in vb. 8, die powere uitdrukkingsvermoë, die clichés en foutiewe interpunksie getuig nie van indringende taalonderrig nie. Die onderstreepte gedeeltes in vb. 9 word, soos die herhaling in vb. 10 van die reeds genoemde hoofsaak, slegs gebruik omdat die kandidaat dit voorheen gehoor het, onthou en weer wil inwerk. Dit kan ook nie anders nie, want kinders leer dit van hulle vroegste skooljare af.

Die onderstreepte gedeeltes kom nie alleen daagliks uit die spreektaal en populêre leesstof tot die kinders nie, maar hierdie en soortgelyke uitdrukkinge, idiome en segswyses word hulle in die skool geleer. Taalboeke bevat kolomme daarvan. Kinders moet dit leer en in hulle stelwerk gebruik. „Mooi” gedeeltes uit prosa moet van buite geleer word en in die stelwerk gebruik word. Onder hierdie valse vaandel van „mooi Afrikaans” gaan die hele taalonderrig voort. Dis ook gebruikelik dat by elke opstel 'n aantal van hierdie uitdrukkinge en woorde as woordeskatuitbreiding gegee word. Dit is dan 'n opdrag dat leerlinge dit moet gebruik. In die matriekeksamen doen hulle dit dan nog, en die eksaminator beloon dit goedkeurend. Hoe sal hy nou 'n ander standpunt as die tradisionele kan hê en hoe kan hy 'n ander maatstaf toepas?

Vb. 11. „Die herfs berei ons voor vir die winter met sy koue en gee ook te kenne dat die somer met al sy glorie verby is. Die verganklikheid wat die herfs meebring. Die blare val af van die bome. Die groen van die somer het verdwyn om plek te maak vir die winter“.

Opm. Indien hierdie oppervlakkige, mode-Afrikaans nog steeds die algemene spreektaal is, en indien dit in die onderrig op skool die ideaal is en die leerlinge daartoe gelei word, moet onthou word dat dit ook goed by die aard van die adollesent aansluit. Dis die stadium in sy lewe van intense emosionele belewing, van uiterstes van gemoedstoestand, van onbestemde verlangens en begeertes en van diepliggende onsekerhede. Dit alles maak dit vir hom nog moeiliker om die versamelde stof en versamelde woorde en uitdrukkinge te orden as sy eie gees onseker en emosioneel onbestendig is. Dan is dit vir hom in die opsig selfs 'n uitkoms om te praat die winter met sy koue, die somer met al sy glorie, die verganklikheid wat die herfs meebring, die blare val af van die bome, al moet hy dit dan ook nog in ander woorde herhaal soos die groen van die somer, plek maak vir die winter. Dit is vir hom 'n uitkoms, omdat hy ten minste seker is dat dit uitdrukkinge is wat reeds bestaan. As so baie taalgebruikers dit reeds gebruik het, kan hy dit seker ook doen, veral as dit hom in die skool ook nog geleer word. Verder bly alles ongeorden in die groot onsekerheid waarin die jongmens lewe.

Vb. 12. „Dit was weer dag, ek het my oë oopgemaak en die son het helder geskyn“.

Opm. Wat 'n kandidaat met so 'n mededeling beoog, is moeilik te verklaar.

Hierdie reeks voorbeelde dien as bevestiging en verduideliking van Stutterheim se bewering:

„Er is echter nog een ander taalgebruik en dit komt zeer vaak voor. Die spreker maakt dan geen zinnen, maar hij gebruikt, hij herhaalt zinnen. Dit is altijd het geval, als hij spreekwoorden toepast en in het algemeen als hij citeert. Er zijn vele spreekwoorden, maar de ervaring leert, dat ze niet zo dikwijls in de mond worden genomen.

Onder de minder ontwikkelde leërs is hie nog het meest; voor vele situasies hebben hie een zin gereed (die eens het resultaat is geweest van een groot taalinventief vermoë van een ander). Wie betrokken is by vele gesprekken en vele gesprekken beluistert, zal het opvallen, hoe vaak hie woordelik dezelfde zinnen hoort".<sup>1</sup>

Statistiek. Hierdie fout kom by die kandidate soos volg voor: Seuns: 82%. Dogters: 87%.

Blykens die statistiek en ook uit ervaring van nasien moet bevestig word dat die gebruik in al die prestasiekategorieë voorkom.

### c. Mooiskrywery

Indien die reeds herhaalde kere genoemde bewering dat leerlinge by stelwerk nie dink nie omdat hulle dit nie geleer het nie, deur die aangehaalde reekse voorbeelde meer en meer bevestig word, moet daar 'n ander motief agter hulle skryf van Afrikaans wees. As doelbewuste stelwerk verrig word en dit openbaar nie logiese denkontwikkeling en -ontplooiing nie, met ander woorde dit is nie funksioneel nie, moet daar 'n ander doelstelling wees. Al stel hie hom slegs ten doel om goeie punte te behaal, sal sy stelwerk openbaar hoe hie dit wil behaal. By die voorheen aangehaalde bewering van A.P. Grové dat 'n „onegte siertaal" deur aanprysing en voorbeelde in ons skole ingedra is en skrywer en leser se prosasmaak jare lank „grondig verknoei" is, kan ons blykens gegewens uit hierdie ondersoek byvoeg dat Grové 'n groot waarheid eufemisties stel. Dit was nie jare lank die geval nie, dit is vandag nog steeds die geval. Hoewel dit dikwels genoem en selfs veroordeel word, kan niemand seker 'n denkbeeld vorm van die omvang wat dit werklik aanneem nie. Dit duur ook steeds voort, omdat die meeste letterkundige werke wat tot nog toe in die skool bestudeer word, die tendens nie teenwerk nie. Die skrywers van Sestig, wat juis onder andere hierteen sterk reageer en met skerp denke en

-----  
<sup>1</sup> Stutterheim, C.F.P. Taalbeskouing en taalbeheersing, p.84-85.

intellektualisme die prosakuns beoefen, is ongelukkig van sodanige strekking dat dit dikwels vir skoolgebruik ongeskik is en nie veel invloed kan uitoefen nie.

Net soos Van Wyk Louw dan aantoon dat ondanks die goeie begin van S. J. du Toit en Cachet ten opsigte van die prosa dit tog na 1900 op die dwaalspoor geraak het as gevolg van die woordkunsideaal van skrywers soos Celliers, Prel-ler en D. F. Malherbe, kan ons vandag byvoeg dat die prosa steeds verder weggedwaal het. Die invloed van C. M. van den Heever, W. A. de Klerk en die talle populêre skrywers en veral skryfsters was te sterk, en daarom het skrywers soos Langenhoven, Van Bruggen, J. van Melle, M. E. R. en Boerneef steeds op die agtergrond gebly. Die hartstogtelike oorgawe aan sentimentaliteit en soetsappigheid van „siertaal” of blote mooiskrywery is veral vir die hoërskoolleerling baie verkiesliker as die stelkuns van nugtere denke. Onderstaande voorbeelde gee 'n duidelike beeld van die mate waarin dit aan die orde is en hoe ver leerlinge op skool werklik weggedwaal ten spyte van onderrig.

- Vb. 1. „Agter die huis waar die groen vrugteboord in die dynserigheid van die hittegolwe rondans, kon ek altyd die blou vlerkige gômtorre sien verbyvlieg, een na die ander soos die sekondes van die lewe wegdrywe op 'n see van niks”.
- Vb. 2. „Elke somerdag dan kom die wolke soos witgemarmerde rotse aan die blou van die hemel om dan maar weer onweselik te verdwyn in die niet”.
- Vb. 3. „Die son is stadig besig om te sak in 'n goue gloed. Verlaas kus die son die berge voordat hy wegsink en uit die oog verdwyn. Soos 'n koningin wat moet afsien van haar troon is Dag, terwyl sy verlaas die horison verlig met asemblerowende kleure. En nou kom Nag as 'n veroweraar die wêreld binne en omhul die aarde met haar donker kleeed”.
- Vb. 4. „Daar bo oor die dak van 'n onbegrepe hemel, lê skoonheid soos korale en fynste sy, ingeweef in die heerlikheid van eenvoud en openbaring van krag”.

- Vb. 5. „Die koppies lê omhul in 'n sagte, gryse wasigheid, gestreel deur die koesterende strale van die flou winterson”.
- Vb. 6. „Eens kom die lente met al sy vrolike en verblydende boodskappe, wat aangekondig word deur die kabbelling van water oor die klippies, die gehuppel van diere en die ontluikende blommegeiggies”.
- Vb. 7. „Mild golf die geel koring oor die heuwels uit. Die statige boerewonings nestel koesterend in hierdie geel gewelf. Die talryke, meesal naaldvormige bome rondom die boerewonings, skep 'n treffende voorkoms teen die geel van die wuiwende koringlande”.
- Vb. 8. „Die middagson jaag lang donker skaduwees oor die goudbruin hooglande. Op 'n eensame hoekie tussen die konsertina gevoude berge lê 'n verlate grasdak huisie uitgeplooi teen die aandhemel. Tussen die digbegroeide berge staan die hutte van werkers uitgerys soos mosbolletjies. 'n Skare van dennebome stuur hulle skaduwees ook uit om te rus in die aandstilte netsoos 'n klomp moeë arbeiders na hulle dagtaak. Onder purperrooi kranse, kan stroompies water gesien word wat deurkronkel soos lintwurms. Vanuit 'n skouspelagtige spelonk het ek die fonkelende ogies van die wydgestrekte sterrehemel waargeneem”.
- Vb. 9. „Droomverlore staar ek na die verre kimme, en wortel die wasige bloutes saam met my gedagtes om my toekomsdroom te vorm. Die vertes wat 'n byna onbereikbare mistriëuse skoonheid inhou.
- Ek sien purper horisonte, oneffe deur vermiljoengekleurde berge. Waar die daghemel heerser 'n paar oomblikke gelede sy kop versteek het agter die nabye rantjies, is die Noord-Westelike naturreuse duidelik teen die karmosyn lig afgeteken. Die Noord-Oostelike berge is in 'n half-geheimsinnige mantel gehul, sodat net die donker silhoeëtte gesien kan word. Die verre bloutes lyk so mooi, so gelyk. Die ruwe rotse en kaaltes, wat nie deur gras gevul is nie, kan nie bemerk word nie - net 'n sagte fluweel kleeed”.
- Vb. 10. „O boom, of jy 'n stokou kremetart, 'n reusagtige akkerboom of 'n treurige ou wilgerboompie is, ook jy is pragtig. Ook jy dien mens en dier. Jy verskaf koelte en rus aan 'n moeë reisiger en in jou, O kremetart, maak die hamerkop nes”.

Opm. By die lees van hierdie voorbeelde en by die besef dat dit by 26% van die seuns en 25% van die dogters van hierdie jaar se matrikulante voorkom,



beseft ons verder dat dit 'n ernstige vraagstuk is. Daar mag gevra word of sulke mooiskrywery niks goeds kan oplewer nie. As so baie kandidate dit so byna eenders beoefen, is daar nie dan miskien iets waardevols in te vind nie? Is dit volkome verwerplik?<sup>1</sup> Geleerdes is dit hieroor ten minste met mekaar eens dat dit wel verwerplik is, dat dit afgekeur en sterk teengestaan moet word en dat leerlinge en studente hieromtrent veel beter onderrig behoort te word.

F.J. Labuschagne het in 1938 al aangetoon dat taalonderrig deur die Griekse ideaal waar gestrewe word na „vormskoonheid en styl, die kultus van uiterlike skoonheid in klank en ritme”<sup>2</sup> die taalonderrig oorheers. Dikwels word in Afrikaans na die Tagtigers verwys, wat hierdie beginsel tot sy uiterste beoefen het. Van Wyk Louw bewys hoe hierdie „Tagtiger-teorie in boertaal oorgesit”<sup>3</sup> is. Skrywers soos Celliers en Preller het hierdie „impressionistiese prosa, skilderend met kleur en klank, geken, bewonder en nagevolg”<sup>4</sup> sover dit in die eenvoudige beginstadium in 1905 moontlik was. Hier was in Afrikaans die begin daarvan om te strewe na „versierde, swaar, bewuste kunsprosa”.<sup>5</sup> Dit het vir die oorwonne, vernederde Afrikaner geleentheid gebied om iets groots en imponerends te lewer. Die grootsheid en indruk lê in die klank en ritme wat emosioneel en sentimenteel sensasie en ekstase veroorsaak. Die emosionele gewaarwording en bevrediging bestaan daarin dat die skrywer slaag met prosa wat klink, tref en ontroer soos Hettie Smit dit in die laat dertigerjare ge-

-----  
<sup>1</sup> Prof. B.C. Schutte het in sy lopende kommentaar opgemerk dat die aanhalinge so eenders is en vra ook of daar nie iets goeds in die soort skrywe steek nie.

<sup>2</sup> Labuschagne, F.J. Grammatika, taalwetenskap en taalonderwys, p.11.

<sup>3</sup> Louw, N.P. van Wyk. Vernuwings in die prosa, p.26.

<sup>4</sup> Ibid., p.23.

<sup>5</sup> Ibid., p.24.

noem het: „uitasemse Johan-woorde wat mens raakvat en omsmyt en toe=smoor".<sup>1</sup> Dit stem ook ooreen met wat Preller van die prosa verwag, naam=lik dat elke woord moet „dreun en gons soos die koeëls van 'n pom-pom".<sup>2</sup> Die klank en ritme moet uiting wees van emosionele geladenheid en geweld, van hartstogtelike uiterstes, van sentimentele oorweldiging. Dit moet gehoor en gevoel word, nie gelogoseer en begryp word nie. En niemand het nog ver=klaar waarom dit so 'n diep karaktertrek van ons Afrikaners is, om so gevoe=lig, vatbaar en toegewend te wees vir die emosionele, die sentimentele, die hartstogtelike nie.

Van Wyk Louw maak 'n duidelike onderskeid tussen „mooiskryf" en „mooi of goed skryf".<sup>3</sup> Hy gee toe dat daar mense is wat „mooi kan vertel",<sup>4</sup> maar be=doel dan dat dit funksioneel mooi is: spontane, ongekunstelde taaluiting. Hy praat ook van die kunstenaar wat soms van sy eie werk „weet so seker soos die dag dat dit mooi is". Maar dan klink of dreun of dein dit nie mooi nie, maar dis mooi omdat „dit sy droom se gestalte is",<sup>5</sup> die gestalte van die digterlike logos.

Dit word nou duidelik dat die woord „mooi" in Afrikaans diepgrypende logali=teitsverandering ondergaan het en mense onder 'n valse indruk kan bring. A.P. Grové sê ook tereg van Totius se verandering aan sy gedig<sup>6</sup> Die drie

-----  
<sup>1</sup>Smit, Hettie. Sy kom met die sekelmaan, p.25.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. a.w., p.29.

<sup>3</sup>Ibid., p.30.

<sup>4</sup>Ibid., p.25.

<sup>5</sup>Louw, N.P. van Wyk. Die idee van groot kuns, in Botha, Elize. Afrikaanse Essayiste, p.97.

<sup>6</sup>Grové, A.P. Woord en wonder, p.23.

kindertjies, naamlik van

„Waar die spruitjie 'n lief geluidjie  
murmel langs die groene soom . . .”

na: „Waar die spruitjie 'n mooi geluidjie  
murmel langs die donker soom . . .”

dat hy die gedig „jammerlik beskadig” want „lief, veral, pas veel beter in die klimaat van die verkleinwoorde as die niksseggende mooi”. (Ek onderstreep.)

Dit bevestig meer en meer dat ons taalgebruik grootliks op 'n dwaalspoor ge= raak het deur die onberekende, onverantwoorde kwistige rondgooi en uitdeel van woorde soos mooi, pragtig, wonderlik en so meer.

Betreffende die taalonderrig sê W.E.G. Louw dat die taak van die taalonder= wys onder andere is die aankweek van die vermoë by elke persoon wat die po= tensiaal het en kragtens intelligensie en begaafdheid vatbaar is „om wat hy wil sê of skryf, presies, duidelik en as dit moontlik is sierlik (ek onderstreep) te sê en te skryf”.<sup>1</sup>

Hy motiveer en verduidelik egter nie die sierlik verder nie, en die meeste on= derwysers en leerlinge mag dink dat dit die mooi van mooiskrywery is. Dit is ook waartoe die onderrig na baie jare gekom het. Van die „presies en duidelik” het daar nog min tereggekome. Teen die agtergrond soos hier gegee, bestaan net die „sierlike” in onderrig van taalgebruik, die valse, verwerplike, funk= sielose mooi van mooiskrywery. Onderwysers hou leerlinge dit steeds voor. By stelwerk moet 'n kind homself oortref. Daar moet iets besonder gebeur, iets soos 'n wonder. Hy moet meteens 'n soort kunstenaar word en moet met iets verras. Hulle leer nog steeds mooi prosa van buite, en mooi of model= opstelle en passasies uit Afrikaans word voorgelees. Leerlinge word emosio=

-----  
<sup>1</sup>Louw, W.E.G. Die suiwer gebruik van Afrikaans met spesiale verwysing na die jeug, in Referate, F.A.K., Oktober 1958, p.33.

neel opgesweep om dan só te skryf. Onderwysers volg hierdie metode omdat hulle self nie beter weet nie. Sedert die ontstaan van Afrikaans is dit die metode wat nou reeds tradisie geword het. Die kritiek van enkele geleerdes daarop kon asnog nie veel vermag nie; alleen 'n sterk bewuswording en drastiese poging in die geledere van die skool self sal dit kan verander.

Andersyds verkeer leerlinge aan die middelbare skool in die stadium van heilige emosionaliteit. Die rede, die nugtere, die logiese is vir hulle droog. Hulle smag na emosionele opwinding, sensasie en uitbarstings. Hulle gryp hierdie mooiskrywery met alle mag aan. As hulle nou in die emosionele stadium van uiterstes, van soetsappigheid verkeer, en as dit die taalgebruik is wat hulle in die skool geleer word, wat hulle daagliks lees, wat tradisie geword het en wat teenoor die wetmatige beheerstheid van die nugtere staan, skryf hulle ook so, veral in die eksamen, waar die beste van hulle gevra word. Dit is volgens hierdie uiteensetting hulle maatstaf; hulle doel en strewe. Omdat die emosionele 'n beperkte terrein behels en hierdie taal nie oor 'n groot en ryk woordeskat beskik nie, vind hulle nie groot beweegruimte nie. Daarom is dit by almal so eenders. Die individualiteit kom nie tot sy reg nie; talent word nie ontdek nie, en mense word aan mekaar gelykgemaak.

Statistiek. Mooiskrywery kom soos volg uit die monstermateriaal voor:

Seuns: 26%.      Dogters: 25%.

Aangesien die persentasie nie so hoog soos by die vorige kriteria is nie, mag die vraag ontstaan of die kwart nie die grensgevalle en druipele is nie. Hoewel dit nie statisties bewys kan word nie, kan met sekerheid bevestig word dat dit nie die geval is nie. Dit is van groot belang om te bevestig dat mooiskrywery heel selde by grensgevalle en druipele voorkom. Die voorbeelde kom uit die gemiddelde tot bo-gemiddelde tot die beste opstelle. Daardeur het die eksaminator bevestig dat, al word dit miskien nie openlik as 'n verdienste beskou nie, dit nogtans aanvaar word en dat 'n kandidaat nie gepenaliseer word nie.

#### d. Herhaling

Uit voögenoemde voorbeelde van mooiskrywery kan afgelei word dat wat die oorsaak ook al mag wees, dit baie kere voorkom dat kandidate se stelwerk nie deur die logiese denke beheer en gerig word nie. Dit is ook duidelik dat die boeiende, deurleefde inhoud by menige kandidaat nie hoofsaak is nie. Op hierdie saak word later teruggekom. Baie kandidate strewe na uiterlike mooiheid: wat mooi klink, wat streel, sentimentele modewoorde wat indruk wil maak en sensasie wil wek. Waar sulke stelwerk nie streng deur die gedagtegang beheer word nie, kom herhaling dikwels voor. Dit kan doelbewuste herhaling wees wat van sentimentaliteit spreek en onkunde openbaar. Dit kan ook herhaling wees waarvan die skrywer kwalik bewus is en wat bevestig hoe min hy dink. Ons het deur jarelange ervaring gevind dat dit 'n eenvoudige verskynsel is om te onderrig en dat kandidate dit maklik kan voorkom. Waar dit dan nog so veelvuldig voorkom, bevestig dit onder andere dat leerlinge se aandag nie daarop gevestig word nie.

Indien taalonderwys, stelonderwys, nie pertinent daarop wys en leerlinge se oë daarvoor oopmaak nie, sal herhaling altyd veelvuldig voorkom, ook omdat dit in die lewe van die mens, reeds van kleins af, so 'n groot rol speel.

Herhaling in die taal word voorafgegaan deur herhaling in die hele lewenservaring. Nie net die herhaling van dag en nag, van die seisoene, van reën en droogte en van vele ander verskynsels in die natuur nie, maar ook van geboorte en dood, van lag en huil, van werk en rus en baie ander ritmiese herhaling waaronder die mens se lewe geleef moet word, veroorsaak dat ons so vertrouwd raak met herhalinge dat ons dit nie meer opmerk nie. Die retoriese „ritme van die eeue“, die ritme van die voortbestaan van die skepping, van die lewe, van asemhaling, van die klop van die hart, die knip van die oë, van stappende voete, val alles in die patroon van herhaling. Dit word die lewensgang van die mens waaraan hy sy bestaan kenmerk, die roetine wat net deur die dood onderbreek word.

Herhaling verskyn dan reeds in die eerste woorde wat 'n kindjie spreek: ma-  
ma, pa-pa, ta-ta, la-la, doe-doe. Hoe vroeg daar ook al by die kleine spra=  
ke van logos kan wees, vind dit in hierdie herhaling van klanke fisiese gestal=  
te. Gaandeweg bly dit 'n wesenlike deel van die kindertaal waarmee hy opgroei,  
byvoorbeeld veral in die kinderspel: skool-skool, huis-huis, bok-bok. Dit is  
ook kenmerkend van kinderversies, -rympies en -liedjies.

„Trippe trappe tone  
Varkies in die bone”.

Dit bly steeds woorde en klanke wat herhaal word en wat aangenaam is om te  
herhaal of om te hoor. Dit was ook die belangrikste kenmerk en strewe van  
die Patriotdigters: „Nou rym ons lekker!” Die herhaling van die rymwoord of  
-klank was die besieling. Dit het ook in die spreektaal gestalte gevind byvoor=  
beeld in naamgewing van die span osse: Speelman en Ligman, Hoogmoed en  
Welmoed; ook van die karperde: Bonnis en Finnis. Verder vorm dit vandag  
nog 'n kenmerk van baie segswyses in die spreektaal: lief en leed, lam en tam,  
huis en haard, wyd en syd, luie lummel. Nie net klanke word spontaan herhaal  
nie maar ook woorde: sing-sing, staan-staan, wei-wei, lag-lag. So kan ver=  
der in veel meer besonderhede aangetoon word watter sterk bou-element her=  
haling in die spreektaal is. Kinders leer dit spontaan aan, gebruik dit spon=  
taan en dit word 'n wesenskenmerk van hulle spreektaal. Herhaling is ook 'n  
waardevolle, nuttige taaluiting wat 'n besondere funksie verrig en ook kleur=  
rykheid aan die taal verleen.

In die poësie strek herhaling oor 'n breë gebied as belangrike boumiddel. Dit  
is een van die verstegniëse middele waardeur die kunstenaar veel kan bereik.  
Die metriese versmaat, die ritmiëse geheel, die klankpatrone en -kombina=  
sies, die verskillende rymvorme is almal middele waarvan herhaling die we=  
senskenmerk is en wat help om taaluiting poësie te maak. Die digter kan her=  
haling verder gebruik om te benadruk:

„Dis donker, donker middernag”, (D. F. Malherbe)

Die digter herhaal die logale meervlakkigheid van die woord soms ook sub=

tieler om sterker te beklemtoon:

„Raka, die aapmens, hy wat nie kan dink,  
wat swart en donker is . . . .” (N.P. van Wyk Louw)

Die digter kan ook deur herhaling op verskillende wyses saambind, byvoorbeeld soos D.J. Opperman in Klara Majola. Die naam Klara Majola word vyf keer in die gedig genoem. Dit word 'n klanknetwerk waardeur die lotgevalle en die betekenis daarvan nie net soos deur 'n eggo benadruk word nie maar ook saam met die betekenis tot die universele uitstyg.

Die digter kan verder ook herhaling gebruik om ontwikkeling te suggereer soos Van Wyk Louw byvoorbeeld in Die Beiteljie:

„Ek kry 'n klein klein beiteljie”.

Die leser verwag dadelik dat die klein klein met 'n besondere doel hier geskryf word. As die digter in die slotstrofe praat van

„'n bars wat van my beitel af  
dwarsdeur die sterre loop”,

besef die leser watter magtige middel die klein klein beiteljie nou geword het.

In die hand van 'n kunstenaar kan herhaling iets groots word. Boerneef verstaan byvoorbeeld die kuns om deur speelse herhaling van oënskynlike oppervlakkighede, asof hy die ontroering wil verberg, dit daardeur juis te benadruk en te laat skryn. Dit kom baie in sy bundels voor.

In die prosa is herhaling nie so diensbaar en bruikbaar nie. Die prosa word nie deur die streng wetmatighede van die gebonde styl van poësie beheer nie. Dit is gewoonlik epies, nugter en ongebonde. Die prosaïes gebruik die taalmiddele in 'n ander klimaat as die digter. Vir hom is nie die vers die akoestiese eenheid nie, maar die sin as logale eenheid die sentrale enkelkonstruksie. Hoewel prosa ook uitbeeld, geskied dit meer deur vertelling, beredenering, betoging en die verskaf van feite en gegewens. Poësie suggereer meer as wat

dit vertel. Een van die middele waarsonder die prosa kan klaarkom, is byvoorbeeld herhaling wat in poësie so 'n belangrike rol speel. Net in besondere gevalle word herhaling in die prosa 'n funksionele stylmiddel. Waar dit nie deur 'n meester aangewend word nie, maak dit die prosa swak. Soms word motiewe wat die skrywer wil benadruk, op so 'n wyse herhaal dat dit slaag, maar dit gebeur in prosa nie baie nie.

Die gewenste uitwerking word soms verkry deur die herhaling van verhelderende, verklarende bewerings, beelde, woorde, sinsnedes en sinne. Die herhaling in 1 Kor. 13 verhelder en verklaar elke keer meer aangaande die liefde. Dit is funksioneel en boei. Elke keer wat J. van Melle in Die tuiskoms herhaal hoe die wind waai, verdiep die stemming van verlatenheid en mistroostigheid. Elke keer as Andries Harlekyn in Teen die helling deur Boerneef herhaal: „Hoor hoe gaan die spookvoëls te kere“, word dit duideliker dat hy geen harlekyn meer is nie maar smartlik vereensaam op die drumpel van die ewigheid.

In die Afrikaanse prosa is baie voorbeelde van skrywers wat herhaal, maar dit is ten nadele van die prosa. Sonder om breedvoerig hierop in te gaan word na die passasie van C.M. van den Heever uit Somer in die hoofstuk oor Suiwer en gebrekkige taalgebruik verwys.<sup>1</sup> Die opsomming van die herhaling wat daar gegee word en wat in die hele novelle gevind kan word, open 'n perspektief wat in Afrikaans nog baie meer aandag sal moet kry.

Teen hierdie agtergrond is dit te verstaan dat matriekandidate hulle ook aan herhaling kan skuldig maak. Gedagtig aan die spreektaal, aan die stemmings- en beeldende funksie wat dit in die poësie verrig, of miskien juis daar nie aan gedagtig nie, kom herhaling as 'n spontane taaluiting by kandidate voor. Eerste Opstel veral, asook Tweede Opstel in die hoofstuk oor die nasien van die

-----  
<sup>1</sup>Suiwer en gebrekkige taalgebruik, p.90.



opstel bevestig hierdie bewering.<sup>1</sup>

Die meeste van die gebreke in taalgebruik by kandidate wat ons dusver toege=skryf het daaraan dat leerlinge nie kan dink nie, is ook hier van toepassing. Indien streng denke nie die weg aanwys nie, kom onrypheid, onsekerheid, ge=brek aan kennis, valse voorbeelde en impulsiewe, emosionele wendinge na vore. Woorde, sinsnedes, sinne en gedagtes word op velerlei wyse herhaal. Dit openbaar soms ook onbeholpenheid en selfs magteloosheid. Soos by som=mige skrywers is dit 'n teken van gebrek aan inhoud. Kinders moet geleer word dat as hulle een keer iets waardevol of goed gesê het, hulle dit nie moet herhaal nie, want dan is die glans daarvan verlore. Nogtans verskyn herha=ling op verskillende maniere in stelwerk, en dit word nie altyd opgemerk nie.

Die bekendste en opvallendste herhaling in stelwerk is die van 'n woord of 'n uitdrukking wat gedurig terugkeer. Dit bevestig dat die kandidaat emosioneel al om die saak vertoef maar dat die denke geen uitweg en rigting aandui nie. Nie net met 'n woord of uitdrukking of waardevolle vinding kom dit voor nie, maar dit gebeur dikwels ook met die onderwerp, met een of twee of meer kern=gedagtes. Die funksielose herhaling daarvan kan die kandidaat benadeel en hy kan daarvoor gestraf word.

Hierdie belangrike saak aangaande stelwerk moet sterk onder leerlinge se aan=dag gebring word. Hulle sien dadelik die nutteloosheid daarvan in en leer dit af of waak daarteen. Dit is by die onderrig van stelwerk verkieslik om dit glad nie toe te laat nie, want leerlinge kan dit gewoonlik nie geslaag gebruik nie. Die enkeling wat dit kragtens aanleg tog wel kan gebruik, sal self daarmee na vore kom en kan dan daarin onderrig word.

Die onderstaande voorbeelde toon aan hoedanig herhaling in die monsternate=riaal voorkom en bevestig ook dat dit nie 'n aanwins in die taalgebruik van ma=trikulante is nie.

-----  
<sup>1</sup>Nasien van die opstel, p. 138.

- Vb. 1. „Soms het ek my verbeel dat die mure sou kraak en nou is daar 'n kraak, 'n kraak so wyd in die muur ...".
- Vb. 2. „Herfs? wat beteken herfs? Vir my is herfs 'n heilige woord. Die Die hele herfs is 'n heiligdom. Met herfsgety is ...".
- Vb. 3. „Misterieus, lokkend, geheimsinnig lê hul daar, getooi in 'n pers-blou gewaad".
- Vb. 4. „Laat daardie middag het ons by Wildernis aangekom. Ek was baie bly om weer vir ou Wildernis te sien. Wildernis is die vakansieplek waarheen ek altyd die graagste heen wil gaan".

Die naam „Wildernis" word dan verder nog 3 keer in die opstel genoem en dat dit 'n „heerlike klimaat" het, ook 3 keer.

Vb. 5. Die kandidaat skryf oor „Die hoofstraat van Verlorevelei" en noem hom twaalf keer die dorpie. Hy gebruik die woord hoofstraat 10 keer, besighede 9 keer, en die Jood se winkel 3 keer.

Vb. 6. Die kandidaat skryf oor die plaasskooltjie en skryf 7 keer: die ou skooltjie teen die heuwel.

Vb. 7. Hierdie kandidaat skryf oor: „Die betekenis wat die herfs vir my het". Die ongelooflike herhaling van gedagtes in dieselfde of in ander woorde is soos volg: herfs, verbygaan, verganklik, einde - 21 keer; herontwaking, nuwe lewe, lente, groen blare - 18 keer; die woord blare - 17 keer.

Vb. 8. Die kandidaat skryf oor: „Die verste blou berge". Die gedagte van vertes, bloutes en kimme word 12 keer geskryf.

Vb. 9. Die kandidaat skryf oor: „Geluk kom van binne, nie van buite nie". Die gedagte van daaglikse soek na geluk word deurgaans voorop gestel. Herhaling wat voorkom is: Wakker word soggens, dit het weer dag geword, die son kom op in die ooste - 7 keer. Son gaan onder, dit word aand, ek sluit my oë - 8 keer. Die woorde soek en soektog - 10 keer.

Vb. 10. „Geluk - geluk, opregte geluk kom van binne - die dag as die ware prys betaal is. Die dag as die aardse geluk afgelê word, dan kry ons die ware geluk, die geluk waarna ons streef”.

Die woord geluk word in die opstel 44 keer gebruik!

Uit al bogenoemde voorbeelde is dit duidelik dat herhaling gepaard gaan met ander wanopvattinge of „geenopvattinge” by leerlinge aangaande die stelkuns, waardeur kandidate daarin verval om oor onwaardige nietighede bladsye vol te skryf.

Statistiek. Herhaling kom soos volg uit die monstermateriaal voor: Seuns: 53%. Dogters: 83%.

Ook hier is dit dikwels die begaafde kandidaat wat hom hieraan skuldig maak. Dit kom egter in al die prestasiekategorieë voor.

#### e. Retoriese vraag

Die retoriese vraag is 'n bekende en doeltreffende stylmiddel in Afrikaans. Dit word ook 'n skynvraag genoem, omdat wesenlik geen antwoord verwag word nie. In die vorm van die vraag maak die skrywer 'n stelling. Hy spreek 'n mening uit. Die mening kan bevestigend of ontkenkend wees. Hy spreek die mening juis in die vraagvrom uit omdat 'n vraag gewoonlik aan iemand anders gerig word. Hoewel hier nie 'n antwoord verwag word nie, bedoel die skynvraag dan dat die skrywer of spreker die leser of hoorder tot selfwerkzaamheid wil prikkel. Die leser moet daarvoor dink, hy moet tot duidelikheid kom en dan self die antwoord gee. Dit is 'n sterker beroep wat op die leser gedoen word as wanneer die skrywer 'n stelling maak. Die stelling mag by die leser verbygaan sonder dat hy subtiel gedwing word om daarvoor te dink en self 'n standpunt in te neem.

In die poësie word dit soms treffend aangewend. In Ons is die geeste wat

dwaal<sup>1</sup> eindig Van Wyk Louw met:

„en wie, wat die droom in ons oë  
gelees het,  
sal rus of ooit weer wees  
soos hy gewees het?”

Die leser wat wel vir homself kan antwoord, verkry die insig dat die digter bedoel dat poësie die mens verander en dat mens na die lees van poësie nie meer dieselfde as voorheen is nie. Dit verander mens se lewe.

In sy opstelle oor vernuwing in die prosa betoog Van Wyk Louw onder andere dat die nuwe wêreldbeeld en geestesklimaat van na die oorlog die Tweede Afrikaanse Beweging laat slaag het en die eerste kragtige kuns in Afrikaans laat ontstaan het. Hier noem hy die name van Preller en Celliers, wat medeskeppers van die kuns was. As hy egter tot die huidige toestand van die prosa kom en wil sê dat dit nou weer tyd vir vernuwing is, stel hy op die besondere oomblik in sy beredenering die vraag: „Het dit nou by die ‚nuwe‘ van sestig jaar gelede by ons gebly?”<sup>2</sup> Dit bly dan 'n vraag wat die leser boei en na 'n duidelike antwoord laat soek.

In Psalm 37 vertel die digter van die ballinge wat by die riviere van Babel gesit en ween het en toe hulle versoek is om 'n Sionslied te sing, was die antwoord: „Hoe sou ons 'n lied van ons HERE kan sing in vreemde land?”

Baiekeer word in die retoriese vraag die vanselfsprekende antwoord gesug-gereer. Dit is ook by wyse van beklemtoning so, byvoorbeeld: „Kan 'n moeder haar kind vergeet?”

Dit kan verder ook voorkom dat die skrywer self die antwoord op die retoriese

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Alleenspraak, p.52.

<sup>2</sup>Louw, N.P. van Wyk. Vernuwing in die prosa, p.88.

se vraag gee:

„Wie is die dapper generaal?

De Wet!

„Wie stry so dapper in Transvaal?

De Wet!"<sup>1</sup>

Naas die feit dat die retoriese vraag van indringende funksionele waarde vir 'n skrywer of spreker kan wees as dit deurdink en deurleef en gepas gebruik word, bestaan die gevaar dat dit juis om die vraagkarakter daarvan maklik in 'n waardelose vraag kan ontaard. In die spreektaal, waar dit direk teenoor die aangesprokene uitgespreek word, mag dit minder opvallend wees as in die skryftaal. Waar kandidate in eksamen hulle beste lewer, word verwag dat hulle dit met insig sal gebruik.

Uit die ondersoek blyk dat kandidate selde hierin slaag as hulle die retoriese vraag aanwend. Hulle stel soms 'n vraag of 'n reeks vrae wat op sigself min waarde het. Die eksaminator wil dan graag weet hoe die kandidaat dit beantwoord, indien dit 'n antwoord impliseer. Maar dit gebeur nie. Indien so 'n vraag nie volg op of 'n aanvaarbare beredenering voorafgaan nie, moet dit lewer gelaat word. As die eksaminator nie deur die vraag 'n toepassing kan maak of tot 'n gevolgtrekking kan kom nie, lewer die vraag nie 'n bydrae tot die inhoud van die stelwerk nie.

Kandidate wat nie geleer het om te dink nie, trag soms om hulle gebrek aan inhoud agter 'n aantal retoriese vrae te verberg. Dit het dan die skyn asof dit iets groots wil aandurf, maar dit gebeur nie. Dit is dan hoofsaaklik mooi klinkende sentimentele vrae. Soms verval die kandidaat so in 'n stroom vrae wat impulsief verskyn en weinig verband met mekaar hou.

---

<sup>1</sup>Theron, Danie. Afrikaanse kommando- en ballingslied, in Nuwe F.A.K.-sangbundel, p.47.

Vb. 1. „Is daar iets meer goddelik as die reënboogkleure van die ondergaande son?”

Opm. Die meeste mense beskou 'n kleurvolle sonsondergang seker as baie mooi, en dit is seker ook by almal bekend. Om dit nou te noem lewer niks nuuts op nie. Die kandidaat probeer egter om dit opnuut te verhef. Hy kon dit in 'n deurleefde verband met welslae genoem het. Maar nou gryp hy na die uiterste. Hiervoor is die vraagvorm baie geskik. Woorde soos die hinderlike en foutiewe meer asook die oordrewe goddelik, die romantiese reënboogkleure en die ondergaande son, moet nou die effek bereik. Dit slaag nie en val onder die stereotiepe wat net geassosieer word.

Vb. 2. „Jy, O diertjie, het soveel ontvang alhoewel jy soms so nutteloos lyk. Hoeveel te meer het die mens nie ontvang nie?”

Opm. Die nietigheid wat hier meegedeel word, behaal vir die kandidaat weinig voordeel. Die gedagtelose, impulsiewe, emosionele terloopse flits wat in die vraagvorm bygelas word sonder dat dit verder ontgin of gemotiveer word, openbaar intellektuele passiwiteit en onvermoë.

Vb. 3. „Waar aanskou 'n mens iets mooier in die lewe as sonsondergang? Die natuur dus ook die natuur met sy blommeweelde, sy lieflike plantegroei en sy geluide. Nou wat veroorsaak dan hierdie geluide? Die diere van die veld, die voëltjies wat so lustig kan sing”.

Opm. In hierdie aanhaling is dit duidelik dat die retoriese vraag by ander swakhede soos herhaling, mooiskrywery en oordrywing gereken moet word. Hier is dit ook duidelik dat die gebrek aan inhoud die leemtes veroorsaak. Die beklemtoning van baie bekende dinge, die vraag na die geluide en die antwoord daarop, woorde soos blommeweelde, lieflike plantegroei, lustig sing openbaar dat die kandidaat nie veel het om mee te deel nie. Hierdie naïewe vrae en moedewoorde lewer geen bydrae tot 'n sinvolle geheel nie.

Vb. 4. „Hoe dikwels gaan geluk mens nie in die lewe verby nie? Hoe baie

mense sterf nie, sonder om een oomblik van geluk te smaak?"

Opm. Behalwe die verlamme uitwerking van die misplaaste vrae wat as nugtere stelling en suggestie veel boeiender sou wees, merk ons ook die onbewese en onaanvaarbare verbesondering op in sonder om een oomblik van geluk.

Vb. 5. „Wat kan meer opreg wees as 'n kind? Wat is mooier as die liefde waarmee 'n moeder haar eersteling versorg en bad?, of die eerste laggie met die tandelose mondjie?"

Opm. Selfs wanneer die kandidaat 'n waardige gegewe gereed het en dit deur mededeling of stelling treffend en ontroerend kan oordra, word dit in die retoriese vraagvorm gedwing tot die vlak van die retoriese. Dan verbleek die beste inhoud en laat die leser koud, behalwe miskien 'n sentimentele gewaarwording vir diegene wat daarvoor ontvanklik is. Indien 'n kandidaat sentimenteel of emosioneel van geaardheid is, moet dit juis sy strewe wees om diepte aan sy gewaarwordinge te probeer gee. Sover moontlik moet in stelwerk van hierdie aard steeds daarna gestrewe word om sentimentaliteit logies te verantwoord.

Vb. 6. Die verste blou berge. „Sal my ideale ook altyd so ver uit my bereik bly soos daardie berge in die vertes? Hoe baie grille en wispelturigheid lê ons nie aan die dag nie? Waarom kan ons ook nie wees soos die berge so onversteurd nie?"

Opm. Die emosionele vrae en uitroepe verskyn wanneer die kandidaat terugdeins voor die logiese gedagtegang. Die los gedagtes wat opskiet, word nie verwerk en georden nie. Die retoriese vraag is 'n maklike uitweg om hulle oor te dra.

Vb. 7. „Watter grootse betekenis mis die gewone mens nie in klein, alledaagse dinge nie? Die geur van die roos, die ferme handdruk van 'n vriend. Hoe baie sê so 'n handdruk nie vir 'n mens nie? Watter lewensvreug is daar nie te bespeur in die gekletter van 'n klein waterwal nie? Hoe groots en onbegryplik is die liefde nie?"

Opm. Dit sal 'n kandidaat tot groot voordeel strek om te verduidelik watter grootse betekenis die gewone mens in klein alledaagse dinge mis, om te verduidelik wat 'n ferme handdruk van 'n vriend sê, om te verduidelik watter lewensvreug hy in die gekletter van 'n klein waterval, en waarskynlik nie in 'n grote nie, bespeur. Indien die gewone mens die grootse betekenis mis, moet hy ten minste sê watter soort mense dit nie mis nie. Die samevoeging van die roos, die handdruk van 'n vriend, die gekletter van 'n klein waterval en die onbegryplikheid van die liefde as die klein alledaagse dinge, oortuig nie; intendeel, dit bevestig die vermoede dat die vrae nie met sorg beplan en in=dringend gerig is nie.

Vb. 8. „Hoe simbolies is hierdie tydperk ook nie van die mens se lewe nie? Hoe kalm en stil is die najaar nie, vir hulle wat al die dinge van die kind, die vreugde van die jeug en die fleur van die jongeres afgelê het nie? Hoe pragtig is die Herfs nie? Hoe ryk en warm is hierdie ge=ty nie? Hoe aangryplik is die lied van die Herfs nie?“

Opm. Hier is steeds sentimentele vrae wat deur eeue so bekend is dat die vraagsteller geen individualiteit, geen gedagtegang daarmee te kenne gee nie. Dit blyk ook uit die taalgebruik en interpunksie. In plaas van leerlinge in die skool anders te leer onderrig onderwysers waarskynlik hierdie soort vrae. Die eksaminator neem ook waarskynlik genoeë. Hierdie kandidaat het 70% vir die opstel ontvang, en al sou dit nie onderrig word nie, keur ook die eksami=nator dit beslis nie af nie.

Vb. 9. „Wat is mooier, skoner as die by wat diep in 'n roosknop indring om so 'n ou bietjie soetigheid te smaak terwyl die doudruppels nog glan=send skitter op die helder blare? Of wat is mooier as 'n ou klein varkie van drie of vier dae oud?“

Opm. Dit blyk steeds duideliker dat die retoriese vraag 'n baie geskikte vorm is waarin sentimentaliteit, mooiskrywery, herhaling en gebrek aan lo=giese dinkwerk kan verskyn.



Vb. 10. „Dink aan 'n ou, massiewe akkerboom getooi in die rooi, bruin en geel kleure van herfs. Waar sal jy iets kry om dit in skoonheid, staatigheid en rypheid te oortref?”

Vb. 11. „Word ek weer weggevoer van my kontrei, is dit met berusting, want is dit dan nie so tipies van my kontrei dat net so seker as wat die winster heers oor die berge, net so seker die somer ook weer sal kom nie?”

Vb. 12. „Dit moet so wees, want is dit nie die ewige kringloop van dinge wat die lewe voltooi en vorm nie?”

Opm. Uit hierdie laaste drie voorbeelde is dit nog steeds duidelik dat die gedagte-inhoud in die retoriese vraag by die meeste kandidate oppervlakkig en min werd is. In voorbeeld nr. 10 is dit nie alleen weer oordrewe en in uiterste terme nie, maar watter funksie rypheid vervul, is nie duidelik nie. Voorbeeld nr. 11 verbaas enige leser dat sulke besonderhede in die gedagtegang van 'n matrikulant te vind is. Voorbeeld nr. 12 is net om die cliché ewige kringloop gesê. Hoe hierdie kringloop die lewe voltooi en dan vorm, is duister.

Vb. 13. „Wat tel meer in die lewe as die klein dingetjies? Wat is skoner en mooier as ware moederliefde? Tel moederliefde nie ook onder een van die skoonhede van die wêreld nie?”

Opm. Op hierdie lomp vraag moet geantwoord word dat die moeder self eerder een van die wêreld se skoonhede kan wees.

Vb. 14. „'n Herfsaand is vir my op sy mooiste as ek 'n uil geheimsinnig hoor hoe-hoe. Hoe naby is die sterre dan nie en hoe oneindig groot die liefde van die skepper?”

Opm. Hierdie onsinnigheid word met smaak en mooidoenerigheid geskryf. Waarom die hoe-hoe van 'n uil 'n herfsaand mooier maak en nie ander aande ook nie, en waarom die sterre dan nader is en die Skepper se liefde oneindig groot, is onbegryplik.

Statistiek. Hierdie fout kom by die kandidate soos volg voor: Seuns: 20%.  
Dogters: 39%.

Uit die voorbeelde blyk dat met die nodige onderrig die retoriese vraag by leerlinge reeds 'n waardevolle stylmiddel kan wees. Hierdie kandidate skryf so omdat hulle nie weet dat stelwerk hierdeur benadeel word nie. Deur onder=rig kan dieselfde stof nugter bespreek word en kan die retoriese vraag funk=sioneel aangewend word. Al sal dit dan ook waar wees dat die twyfelende ado=lessent uit die aard van sy onrypheid en magteloosheid self op die vrae geen antwoord het nie, sal die nasiener uit die deurleefde eerlikheid en uit die ge=heel die egtheid en noodwendigheid van die onseker jongmens se vrae begryp en peil.

Dit is opmerklik dat die verskynsel byna twee keer soveel by dogters as by seuns voorkom. Dit is waarskynlik daaraan toe te skryf dat dogters gewoon=lik dinge dieper en intenser as seuns deurleef en in hulle lewe ook deur baie meer vrae gekwel word as wat met seuns die geval is. Daarom is die reto=riese vraag by hulle begryplik, noodwendig en 'n uitvloeisel van hulle wese.

#### f. Oordrywing

'n Belangrike deel van die vernietigingswerk wat oorlog altyd in die lewe van 'n volk aanrig, is dat dit die nugtere, logiese denke grootliks verwar. Deur die gedurige aanraking met die dood, deur die oorweldigende berigte van dood en verwoesting verkrummel die menslike rede. Mense word geslinger van die een skokberig na die ander. 'n Hardheid en besetenheid maak die mens on=verskillig en redeloos. So het die Tweede Wêreldoorlog die wêreld, en ook Suid-Afrika, met sensasiegebeurtenisse en sensasieberigte oorstrom.

Na die oorlog het die sensasielus nie net voortgeduur nie maar toegeneem. Deur kommunikasie, baie leesstof en die rolprent is dit steeds aangewakker. Sensasielus het 'n geestelike siekte geword en, sedert die oorlog, een van die

belangrikste magte wat vormende invloed op die jeug uitoefen. Hierdie psigose het 'n kenmerk van die moderne mens in haas elke land geword. Die massa=mens met sy massapsigose leef nie meer individueel nie, maar volgens die massapsigologie word hy as 't ware geleef. Die sug na sensasie bly steeds 'n belangrike strewe, en van die geringste dinge word sensasie gemaak.

Hierdie neiging kom in die taalgebruik, of liever taalmisbruik, ook duidelik tot uiting. Groot gebeurtenisse, gewone dinge en selfs geringe dinge wat ons vir mekaar vertel, word sensasiewekkend vertel. Om dit te kan doen word meesal in die oortreffende trap gepraat. Indien die oortreffende trap nie bevre= dig nie, word verder na woorde en uitdrukkinge gesoek om tot uiterstes te kom. Woorde, uitdrukkinge en frases word verdraai om sensasiewekkend te wees. Om in oordrewe taal te spreek het 'n algemene kenmerk van Afrikaansspreken= des geword.

In hierdie oordrewe taal het 'n moderne terminologie of idioom in Afrikaans ontstaan, wat selfs in die hoogste kringe slaafs gebruik word. Dit is 'n termi= nologie wat duidelik kenmerke vertoon van taal wat „vanself gekom” het. Dit is nie geleer of bestudeer nie. Dit is 'n kleurlose oordrewe modetaal. Dit is so afgesaag, niksseggend en beperk dat dit ondenkbaar is dat dit nog so veel= vuldig gebruik word. Ons dink hier hoeveel keer en hoe misplaas in die om= gangstaal woorde soos fantasties, geweldig, ontsettend, verskriklik, vreeslik, heerlik, hemels, oulik en vele ander gebruik word. Dit het mode geword om dergelike woorde te gebruik by haas alles wat vertel word. Daar word by die gebruik van hierdie woorde nie gedink nie. Hulle is blote klankassosiasies en modesêgoed wat deur duisende klakkeloos gebruik word. Hulle betekenis het feitlik heeltemal afgeslyt, hulle word in verkeerde sin gebruik en is dikwels na die voorbeeld in Engels slegs gewoontetaal wat by 'n situasie gebruik word. Die nugtere, berekende vertelling in die stellende en vergrotende trap het vir baie sensasiesprekers onmoontlik geword.

Hierdie verskynsel bly nie net by woorde nie maar bestaan ook in algemene

taalgebruik. Dit het deur die jare heen saam met mooiskrywery gegroei. Dit is gewoonlik deel van mooiskrywery. Dit getuig onder andere van die „ver= knoeiing van ons prosasmaak” waarvan A.P. Grové praat. Dit is reeds in van ons vroegste prosawerke waar te neem.

As ons dan so praat, wil ons ook so skryf, en by skryf is daar beter geleent= heid om die dinge te beplan, te bereken en te rangskik. Die onderstaande voor= beelde gee 'n goeie beeld van die mate waarin dit in die skool aanwesig is. Die voorbeelde uit matriekopstelle getuig ook dat leerlinge deur die hele skool= loopbaan nooit daarop gewys is nie. Die voorbeelde word weer sonder enige verbeteringe of nasien net so oorgeskryf. Daaruit blyk dit ook steeds dat baie ander taalfoute saam met die swakheid van oordrywing verskyn, en ons moet dan aanvaar dat dit van ernstige aard is.

Vb. 1. „Dikwels al het ek asemloos voor 'n stuk porselein gestaan en gevoel hoe daardie dowwe pyn onder my hart klop”.

Opm. Dit is 'n tipiese voorbeeld van oordrewe taal. Die bewys van die ge= dagteloosheid is die asemloos staan. 'n Asemlose mens is reeds dood, en dan is die klop van die dowwe pyn onder die hart van kyk na ou porselein nog vergesog en om die rede onverklaarbaar, veral as ons nie weet waar onder die hart dit klop nie.

Vb. 2. Die kandidaat skryf oor: „Waar in die skoonheid vir my lê”. Musiek. Hy begin met die retoriese vraag: „Wat kan mooier wees as om maar net jou oë te sluit en die pragtige melodieë van Beethoven, Bach en andere aan te hoor? As ek na 'n konsert toe gaan om daar die prag= tige stem van 'n beroemde sangeres aan te hoor”.

Opm. Woorde soos pragtige melodieë, Beethoven, Bach, pragtige stem, be= vredig die kandidaat nie. Omdat hy nie kan dink en ordelik en logies sê wat hy wil sê nie gryp hy nou heeltemal in ooreenstemming met die gees van sy tyd na uiterstes, na oordrewe taal en probeer in sensasie tevredenheid vind:

„Die suiwer, helder klanke dring tot in die diepste van my siel terwyl koue rillings langs my ruggraat aghardloop“.

Uit hierdie drie voorbeelde, soos ook uit die volgende, herken die ervare onderwyser die adollesent in die sensitiewe, onewewigtige, hartstogtelike stadium van sy lewe. Dit is die stadium van uiterste gemoedsaandoeninge waarin altyd die onsekerheid te lees is. Nogatans is dit die mooi stadium in sy lewe met die kenmerke van die jeug wat ons liefhet. Indien hulle daarin goed onderig word, behoort hierdie hartstogtelike belewenisse juis die dryfkrag tot verdieping en oorspronklike stelwerk te wees. Dit moet die oorsprong wees van „stemming“ en „atmosfeer“ wat gedurig in stelwerk gesoek word. Daarom is deeglike onderrig hierin onontbeerlik.

Die tipiese oorgegewenheid van om maar net jou oë te sluit en . . . (vb. 2) is 'n gawe maar dit is alleen nie genoeg nie. Ander gawes moet rigting gee.

Indien hier dan fout te vind is met mense wat die normale menslike gawes ontvang het, getuig die gedeelte wat in hulle taalbeheersing ontbreek van pligsver-suim aan die kant van hulle wat verantwoordelik is vir die vorming en ontwikkeling daarvan deur onderwys en opvoeding. Dit verg van 'n leerling nie veel om te begryp dat hy met suiwer helder klanke, die diepste van my siel en koue rillings langs my ruggraat aghardloop (!) niks behaal nie. Maar hy moet daartoe onderrig word. Dit is net die enkeling wat dit self ontdek.

In hierdie geneigdheid tot oordrywing vorder 'n mens ook maklik tot die grense omdat die taal hierin nie baie moontlikhede bied nie. Benewens die aangehaalde woorde spreek dit voorts uit woorde soos asemrowend, heilig, wonderskoon, verruklik, paradys en nog 'n paar wat herhaaldelik voorkom. Veel meer in die rigting bied die taal nie.

Vb. 3. „Vir my is die skemer iets heiligs. Vir my hou dit verruklike skoonheid in“.

- Vb. 4. „Toe ons die dorpie binnery het my asem weggeslaan, want dit was net soos die prentjie dit voorgestel het, net nog meer asemrowend”.
- Vb. 5. „Nee, vir my is herfs 'n heilige woord. Die hele herfs is 'n heiligdom. Met herfsgety is die hele wêreld net so ver as wat jou oë kan kyk, oortrek met die skouspelagtigste pastelkleure wat jou teen jou sin onder die indruk bring van die kortstondigheid en verganklikheid en van die afskeidsgedagte wat in alles teenwoordig is.
- „Dit is dan met huiwering dat jy jou gedagtes vrye teuels gee en dan in jou verbeelding op die wonderlikste staptoer gaan. Die dik blare=tapyt wat onder jou voete wegsak as jy deur die uitgetrapte woudpaadjies stap en die oggendmis wat lui oprank teen reeds geel slanke populiere, laat alles na 'n sprokiesland lyk. Te midde van die grootsheid is daar tog 'n gevoel van heimwee, van iets wat onverklaarbaar is en iets wat jy nie kan verstaan nie”.
- Vb. 6. „Die skoonheid van 'n reusagtige waterval met sy tuimelende, skui=mende massa wat die onbekende en onmeetbare dieptes afstort om dan weer kalm met die rivier, wat soos 'n kronkelende slang sy weg baan, te verenig en saam te smelt is onverganklik”.
- Vb. 7. „Blomme is vir my een van die pragtigste skeppinge van ons Vader. Die asemblerowende prag daarvan inspireer menige mense om tot die hoogste sport te klim”.
- Vb. 8. „Alacante is aan die agterkant omring deur die majestieuse Kenjatta=gebergtes met sy angswekkende en groteske pieke. Voor lê die kobalt=blou see rustig en stil soos 'n beskermheer, met slegs die geklote van water teen die rotswande en nou en dan die geskreeu van 'n see=meeu. As jy moeg word vir sy gebergtes bied hy jou weer die see, wat wyd en uitgestrek lê soos 'n groot vlakte”.
- Vb. 9. „My hart gaan wyd oop en drink die helende wyn van 'n vroeë more. Skugter straal uit die wese van 'n ontluikende knop die geheimsinnige taal van verwagting en hoop op volle ontluiking. Teer ritsel die fyne kleed en byna bewoë buig sy haar koppie onder die gewig van twee blinkende doudruppels”.

Statistiek. Oordrywing kom soos volg uit die monstermateriaal voor:

Seuns: 18%. Dogters: 19%.

Hoewel dié gebrek in taalgebruik nie so 'n hoë frekwensie vertoon nie, kom dit

in al die prestasiekategorieë voor. Dit is ook 'n heel opvallende verskynsel wat stelwerk in hoë mate ontsier.

g. Beeldspraak.

Een van die kragtigste middele tot uitbeelding in die hand van die kunstenaar is die beeld. In die poësie veral word dukwels aangedui by watter digter of gedig die beeldgebruik slaag en by watter digter of gedig dit nie slaag nie. Indien 'n beeld slaag, strek dit die gedig tot voordeel. Indien dit nie slaag nie, spreek dit van tekortkoming, en ons noem dit retoriek. Nie net in die poësie nie maar ook in die prosa strewe die taalgebruiker dikwels daarna om die aandag te tref deur 'n verborge eienskap van 'n saak beeldgewyse aan die lig te bring. Die meeste lesers van Afrikaanse prosa is waarskynlik bekend met die tradisionele veelvuldige gebruik van beelde deur menige Afrikaanse skrywer.

Dit is ook algemeen bekend dat beelde in die spreektaal veelvuldig voorkom. Die gevoel en besondere affiniteit vir beelde in die spreektaal spruit waarskynlik uit die Afrikaner se karaktereienskap van gemoedelikheid, wat reeds sedert die Eerste Taalbeweging in humor, gevatheid, speelsheid, spotliedjies, kwinkslae en sêgoed gevind word. Van Wyk Louw noem dit „heerlike, sappige ou ‚boere-Afrikaans’ “. <sup>1</sup>

Onder hierdie beelde word hoofsaaklik die vergelyking verstaan, dit wil sê 'n bepaalde eienskap van een persoon of voorwerp word met 'n ander voorwerp of persoon gelyk gestel. Hierdie gelykstelling vind op grond van 'n sekere verwantskap tussen die twee sake plaas. Die noodwendigheid van die vergelyking berus op die ontroering en visie van die skrywer of spreker.

„Die beeld doen 'n beroep op ons sintuie en op ons verbeelding en lê skakels

---

<sup>1</sup>Louw, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte, p.83.

bloot wat daar bestaan tussen verskynsels óm ons, skakels wat miskien nog altyd vir ons verborge was." Maar waar dit ook die gesindheid van die skrywer teenoor die wêreld openbaar, het die beeld ook 'n sterk emosionele waarde. Van belang is hier dat die skrywer of spreker wat die beeld gebruik, steeds moet onthou dat die emosionele en die beroep wat die beeld op die sintuie en verbeelding doen, nie belangriker as die beroep op die intellek en die logika moet wees nie.

Soos die keuse en gebruik van woorde moet 'n beeld in die taalgebruik ook 'n funksie verrig. Dit besit „die vermoë om wat gemeenplasig of plat is, bo die alledaagse te verhef".<sup>1</sup> Dit gebeur alleen as die skrywer die beeld of baie bekende ou wysheid weer persoonlik en eerlik deurleef. Dit doen hy kragtens eie agtergrond, lewensmilieu en individualiteit. Die beeld dra dan die stempe van individualiteit, dit vertoon 'n nuwe frisheid. Die werking van die beeldspraak tref dan deur die verrassende, die onverwagte nuwe blootlegging van besonderhede,<sup>2</sup> van hoogs individuele siening van die skrywer. Dit verras die leser omdat hierdie beeld dan met 'n verwantskap kom wat hy juis nie voorheen gesien het nie.

Om tot hierdie funksionele gebruik van die beeld te kom verg onderrig, studie en verdieping, en dan is dit nog slegs die begaafdes daartoe wat dit moet waag.

Ongelukkig is dit in Afrikaans nie die geval nie. Onderrig in die skool aangaande die gebruik van die beeld op hierdie grondslag bestaan nie. Die voorbeelde uit die spreektaal en populêre prosa bied ook weinig verdieping. Ons is bewus daarvan dat baie beelde, veral vergelykings, in die volkstaal rondswewe en rondhang en oral oppervlakkig gebruik word om hulle snaaksigheid. As daar

-----  
<sup>1</sup>Grové, A.P. Woord en wonder, p.80.

<sup>2</sup>Nienaber-Luitingh, M. en Nienaber, C.J.M. Woordkuns, p.91.



klaar oor hulle gelag is, het dit geen betekenis verder nie.

Beelde kan nie 'n eie geïsoleerde bestaan voer en enkel hier en daar „as versiering sy hoogste funksie vervul nie”.<sup>1</sup> In Afrikaans is baie beelde wat so 'n swewende bestaan voer en wat oral ingedruk word. 'n Paar sulke vergelykings is: die donder brul, die maan glimlag, die sterretjies knik, so dom soos 'n esel, so sterk soos 'n bees, so oud soos die berge en baie ander. Hoewel hierdie beelde nie vals is nie, is hulle oud en afgesaag, en as 'n skrywer of 'n spreker hulle gebruik sonder die verfrissing van eie individualiteit om opnuut sin en betekenis daaraan te gee, verswak dit sy taalbeheersing.

Waarskynlik omdat dit verder so in die smaak van die algemene publiek val, is daar skrywers wat goeie beelde gebruik, maar hulle gebruik te veel vergelykings. Die gevolg is dat die beelde - en goeie beelde vermag dit wel - uit die gang van die verhaal uit na vore deurdring, die hoofaandag 'n wyle onderskep en dan weer los. Dit is nie die funksie van die beeld nie, veral nie in prosa nie. As dit nie die verhaal kan aanhelp en opluister nie, is dit beter om dit te laat. Dit beteken dat die beeld organies deel van die gedagtegang moet bly. Sodra dit uit die diens van die gedagtegang of verhaal tree en byvoorbeeld die funksie van oordrywing, opsmuk, klankrykheid en ander probeer vervul, slaag dit nie. Sulke gevalle is byvoorbeeld

„Want aardse geluk is niks anders as 'n hongerige leeu wat alles verskeur en vernietig nie.”

„Soos wonderskone diamante is hulle daar teen die purper-fluweel uitspansel versprei.”

In die skool behoort leerlinge deeglike onderrig in die funksionele gebruik van die beeld te ontvang. Al sal hulle dan nie in matriek in staat wees om 'n ou beeld of ou wysheid verrassend nuut te maak nie, kan hulle ten minste leer om

-----

<sup>1</sup>Grové, A.P. Woord en wonder, p.89.

dit gepas te gebruik. Die geringste individualiteit wat daarmee gepaard mag gaan, sal gewaardeer word. Waar leerlinge beelde baiekeer nie begryp nie of hulle sonder insig en funksie van buite af gryp en dikwels nie eens enduit kan inwerk nie, ontstaan geforseerdheid en individualiteitloosheid wat hulle stelwerk in groot mate benadeel.

Die mate waarin verwronge en gewrogte beeldgebruik by matrikulante voorkom, spreek uit die onderstaande voorbeelde. Dit sluit ook duidelik aan by die sug na oordrywing soos in die voorafgaande voorbeelde te sien.

- Vb. 1. „Die geur van kaatjiepiering en rose hang soos 'n vaas om jou heen".
- Vb. 2. „Ons sien daardie berge hoog die lug in rank soos boontjieranke teen 'n stok oprank".
- Vb. 3. „Saans as die son, soos 'n rooi vuurbal sy kop agter die deinende blou vlak intrek is die tyd dat die vissers bootjies weer terugkom".
- Vb. 4. „Terwyl ek hier sit, en oor die woelige mense na die see staar, wat nou so stil en rustig soos 'n slapende leeu, vir ons lê en kyk, dink ek ...".
- Vb. 5. „Ek dwing my motor tot stilstand om eers my oë kos te gee".
- Vb. 6. „Onder puperrooi kranse kan stroompies water gesien word wat deurkronkel soos lintwurms".
- Vb. 7. „'n Skare van dennebome stuur hulle skaduwees ook uit om te rus in die aandstilte netsoos 'n klomp moeë arbeiders na hulle dagtaak".
- Vb. 8. „Daar teen die heuwel het dit getoon soos 'n miershoop in lap groen koring".
- Vb. 9. „Die skemer is iets heiligs, iets skoon en mooi, want dit is die spraakorgaan van God tot die mens".
- Vb. 10. „In die winter is die bergspitse met sneeu bedek. Dan lyk dit soos 'n

reuse roomys in die verte, en my mond water eintlik".

Statistiek. Seuns: 8%. Dogters: 7%.

Hierdie statistiek getuig daarvan dat beeldspraak nie deur baie kandidate gebruik word nie. Dit is egter baie opvallend en ook, indien dit nie slaag nie, hinderlik en by evaluering waardeloos. Dit kom hoofsaaklik uit die bogemiddelde prestasiekategorie. Swakker kandidate waag hulle waarskynlik nie graag aan beeldegebruik nie.

#### h. Anglisismes

Anglisismes is seker een van die bekendste onderwerpe wat in die skool bestudeer word. Leerlinge is vroeg in hulle skoolloopbaan reeds daarvan bewus. Gedagtig aan al die taalboeke wat in die skool gebruik word en wat die onderwerp deeglik bespreek, verwag die nasiener dat matrikulante redelik op hoogte sal wees. Sonder om dit in fyner besonderhede te bespreek en by twyfelagtige gevalle stil te staan word van leerlinge verwag dat hulle tussen die Afrikaanse taaleie en die Engelse taaleie behoort te onderskei.

Aan die begin van hierdie eeu was dit 'n kenmerk van die Afrikaanssprekende dat vreemde woorde, vreemdklinkende woorde en woorde met onbekende betekenis deur oorspronklikheid en vindingrykheid verdraai en tot die Afrikaanse taaleie gedwing is. Dit is meesal met Engelse woorde gedoen. Dit was die bron van ons bekende volksetimologie. Teen ongeveer die helfte van die eeu het die saak verander. Vandag beskik ons oor die taaleie, maar in die greep van vervlakking verruil ons dit gewillig vir die vreemde.

Dit blyk ook dat die onderrig op skool hierin nie veel vrugte dra nie. Leerlinge weet waarskynlik wat Anglisismes is en ken hulle seker ook, maar dit ontbreek hulle aan die besieling, ywer en oortuiging om korrek te praat en te skryf. Ten spyte van die waarskuwinge in die skool teen Anglisismes kom hulle daagliks

voor. Nie alleen bly die oues voortbestaan nie, maar nuwes ontstaan namate die vervreemding in die taal voortgaan. Gedurig word ook in tydskrifte en koe=rante waarskuwinge tot die volk gerig. Besorgdheid word uitgespreek, en hy wat nie die erns van die saak beseef nie, moet maar net na die omgangstaal luister of die populêre prosa in romans en tydskrifte lees om te begryp.

Onderstaande reeks voorbeelde is onder die bekendstes wat enige kind behoort te ken en nie moet gebruik nie. Nogtans kom dit veelvuldig voor asof matriku=lante nooit daarop gewys is nie.

- Vb. 1. „Die son kruip steeds laer en laer en oor hul kruine, sweef nou 'n lagie van rooi en goud”.
- Vb. 2. „Die son tint dan vir laas nog die hemel in lieflike kleure”.
- Vb. 3. „Sommige fladder dan gelate na benee om slegs vir 'n tydjie die grond te versier”.
- Vb. 4. „Wat 'n heerlike sensasie as daardie gesiggie in tye van nood na jou opkyk vir hulp en lyding”.
- Vb. 5. „Hy ken die lewe en weet van alles wat dit inhou”.
- Vb. 6. „Met hierdie drie in jou kan niks ooit verkeerd gaan nie”.
- Vb. 7. „Dat so 'n groot en pragtige gebou ook nou hier in hulle dorp besig is om op te gaan”.
- Vb. 8. „Ek het al klaar van die treurigheid van afskeid vergeet”.
- Vb. 9. „Dit was vir my of daar 'n geheimsinnige iets aan hulle verbonde was en ek wou deur dit dring”.
- Vb. 10. „As ons net ons oë wil oopmaak en sal soek vir die skoonheid en mooi dinge in die lewe, sal ons dit vind”.
- Vb. 11. „Ek kan vir ure luister na hulle gesprekke”.

- Vb. 12. „Daar in die verte wag ons huisie angstig op ons koms. Angstig om weer vrolike stemme deur sy vertrekke te laat weerklink”.
- Vb. 13. „Dan val almal in die ry en word een vir een die klas ingelaat”.
- Vb. 14. „Al wat inwoner is van die ou dorpie is in die besigheidsentrum”.
- Vb. 15. „Almal was op die uitkyk vir die verskyning van die koets”.
- Vb. 16. „Die Skepper wie oor die lot van die ganse mensdom beskik”.
- Vb. 17. „U behoort seker saam te stem dat die vakansie wat u so ten volle geniet 'n genotvolle een sal wees”.
- Vb. 18. „Daar by jou het ek geleer om ook eendag my merk in die lewe te maak”.
- Vb. 19. „Om een uur moet die vraestelle ingehandig word”.
- Vb. 20. „Ek het baie van die berge gehou en my terdeë geniet”.

Statistiek. Anglisismes kom uit die monstermateriaal soos volg voor:

Seuns: 71%. Dogters: 73%.

i. Magteloosheid, verwarde spraak, sinneloosheid, bog, onhoudbare dinge

Uit die voorgaande reekse voorbeelde is dit vir die leser reeds duidelik dat 'n voorbeeld dikwels onder meer as een foutgroep ingedeel kan word. Een voorbeeld vertoon dikwels meer as een fout. Waar 'n voorbeeld in 'n kategorie geplaas word, is die ander fout of foute wat dit mag bevat, nie aangetoon nie.

Nogtans is in die kriteria voorsiening gemaak vir voorbeelde waar baie foute en tekortkominge saamstroom. Heel dikwels kom dit voor dat die kandidaat in magteloosheid verval. Hy kan dan die taal nie beheers nie. Gedagtes en woorde stroom onbeteuel deurmekaar. Feitlik geen logiese gedagtegang of beteke-

nisdraende woorde is te vind nie. Die gevolg is letterlik verwarde spraak, sinneloosheid, bogpraatjies en onhoudbare dinge. Dit is onbegryplik dat matrikulante by die afsluiting van hulle skoolloopbaan nog sulke taal skryf, dat dit hulle beste poging is. Ook die nasiener staan feitlik magteloos daarteenoor.

Die onderstaande voorbeelde in hierdie kategorie bevestig hierdie bewering.

- Vb. 1. „Na die reëns wanneer die swaeltjies sierlik deur die lug vlieg, en die sonnetjie sy strale op die nat aarde neerlaat is dit of 'n mens 'n stukkie goud het wat op die aarde geplaas is”.
- Vb. 2. „As 'n mens hier inkopies doen, moet jy kort-kort eers gaan staan om ontslae te raak van 'n hele hoop sand. Die sand wat jy so uit jou skoene gooi is amper genoeg om 'n hele huis mee te mesel”.
- Vb. 3. „Die hoofstraat se voorkoms het nie van hul geluk hul ontnem nie”.
- Vb. 4. „Dit beteken slegs dat dit my lewensraaisels onopgelos myself verlate laat verval soos die goue blare, om nog daar te lê en peins”.
- Vb. 5. „Dan moet die blare weer groen word en ek sal die ware betekenis van die lewe snap - dat alles wat nou onder is, bo geplaas sal word; en alles wat bo is, sal onder wees”.
- Vb. 6. „Kan 'n mens die waarde van 'n gebou insien? As die ou geboutjie nie daar was nie, wat sou dan gebeur het? As die gebou nie daar was nie, hoe sou die heuwel gelyk het?”
- Vb. 7. „Die skoonhede van die lewe kan daagliks om ons waargeneem word - dit verskil egter van mens tot mens wat as mooi of besielend beskryf kan word”.
- Vb. 8. „Oë wat blink van trane, staar geluidloos oor die wye vlaktes. Hartseer kan hy nie wees nie, maar blydskap is ook nie sy deel nie. Twee klein verkrimpte handjies skiet stadig na vore om 'n skone vlinder aan te raak”.
- Vb. 9. (Hy praat met die see.) „Massa wat veraf so mooi, so skoon, en

dat daar in die skool van selfstandige dinkwerk in die stel van Afrikaans weinig teregkom. Leerlinge is onderwerp aan baie invloede wat blykens die ondersoek dusver almal valse, onwetenskaplike waardes is. Behalwe dat die waargenome resultate van hulle taalvermoë en taalgebruik bevestig dat dit nie na wense is nie, is dit ook sorgwekkend om te beseef op watter vlak van magtelosheid en onvermoë hulle ten opsigte van dink-en-sê verkeer.

Teen hierdie tyd blyk dit duidelik dat die grootste leemte in matrikulante se stelwerk bestaan ten opsigte van dinkwerk. Die intellek en logika wat van die hoogste geestelike vermoëns is en wat alle ander menslike eienskappe moet rig, vorm by min kandidate 'n substraat in hulle stelwerk. Waar alle gedagtes en die samevoeging van gedagtes deur die logika gelei word, kan nie verwarde spraak voorkom nie. Hoe min of hoe swak die intellek ook al is, moet daar tog seker 'n intellektuele substraat in 'n opstel waargeneem kan word en moet daar tog 'n logiese orde gevind kan word. Indien 'n kandidaat in matriek aangeland het, het hy reeds bewys daarvan gelewer dat hy oor die nodige intellek beskik.

Indien die denksubstraat in hulle stelwerk ontbreek of op lae peil is en in die plek daarvan hoofsaaklik geestelike verwildering, intelleklose geskryf, verwarde fladderinge van mooiskrywery, Anglismes, herhalinge, retoriese vrae, oordrywing, gewrogte beelde, sentimentaliteit en soetsappigheid in swak woordgebruik en sinsbou gevind word, is dit 'n aanklag teen die taalonderrig en almal wat vir die taalonderrig regstreeks en onregstreeks verantwoordelik is. Dinkwerk onder die logiese orde voorkom die meeste van hierdie swakhede, en dit kan heel vroeg in die laerskool al gedoen word, soos die werk in al die ander vakke bewys.

Die monstermateriaal is verder ondersoek om vas te stel in watter mate duidelike dinkfoute voorkom. Dit het spoedig geblyk dat logiese, konstruktiewe dink op 'n klompie uitsonderings na ontbreek. Die gewone, bekende, vervelige stelwerk wat aan elke taalonderwyser so goed bekend is, word hier ook gevind.

By die meeste kandidate is dit 'n saaie onpersoonlike geskryf. Na die eerste paragraaf weet die nasiener hoe dit verder verloop, omdat die patroon dan duidelik is, naamlik bloot die aaneenryg van die gewoonste, bekendste dinge waaroor die kandidaat en elke normale mens beskik, en die nasiener sien dan self vooruit hoe dit sal vorder. Dit is hoofsaaklik meganiese of masjinale assosiasie. Die een assosiasieflits roep die ander een op, die een beeld roep 'n tweede beeld op, die een woord roep 'n ander woord op, die een klank roep 'n ander klank op. Dit is eintlik woorde, klanke, beelde en herinneringsflitse wat vir die kandidaat assosieer of „dink“. Die dinge waaroor hy skryf of kleurloos aanmekaar skakel, is die bekende gewoontedinge uit die roetinegang van sy bekende lewenspatroon, uit die gewoontelewe van elke kleurlose dag, uit die meesal afgestompte oorbekende ervarings sonder inspanning, sonder belewering, sonder verfrissing, sonder herskepping. Hy kan dit te eniger tyd weergee. Sy intellek en logika is passief, en sy stelwerk dra geen of weinig persoonlike kenmerke. Dit is bloot die aanskakel van die geheue- of waarnemings- of assosieer-„masjien“ wat nietighede produseer. Daar bestaan geen maatstaf of norme of orde nie. Dis ongebonde en merkwaardige impulsiewe en soms sinnelose spronge kan gemaak word. Een woord kan die gang maklik ten volle verander. Dan is die opstel vol onverstaanbare bontspringery en onsamehangende flitsgegewens wat niks met mekaar te make het nie. Die kandidaat dink ook nie streng om die korrekte woord te vind nie, omdat hy nie iets besonders te sê het wat die beste woord vereis nie. Hy gryp van buite af die bekende modewoorde en -uitdrukkinge wat naastenby korrek, bekend en indrukwekkend klink. Die een lomp of naastenby korrekte of verkeerde woord bring 'n ander verkeerde woord, en so gaan die proses voort. Die eerste woord het nou die gedagterigting van die sin verander. Die inhoud van die sin is meteens besig om te swaai. Die kandidaat besef dit en beur terug na die oorspronklike, maar hy verval in woordstrome en sinstrome waaruit hy glad nie kan kom nie, omdat dit nie die intellek en logika is wat die weg aanwys nie. Deur die skeef loop van die sinne sê hy dan dikwels dinge wat hy geensins van plan was om te sê nie. Die woorde sê dan soms ook dinge wat hy nie wil



sê nie. Dit loop maar so. Gaan dit dan nog gepaard met al die grootdoenerigheid en opsmuk, vind ons die reeds aangehaalde voorbeelde van magteloosheid. Die statistiese gegewens bevestig dat dit die geval met honderde matrikulante is. Die inhoud is skraal, die gedagtegang is verward, die woordkeuse is onseker en dit is 'n worsteling om 'n paar gedagtes oor 'n gewone onderwerp in sy eie taal te skryf.

Onderstaande voorbeelde illustreer wat met hierdie bewering bedoel word.

- Vb. 1. „Soms as die gloeiende goudbal sy laaste strale oor die moë aarde uitsprei verwonder ek my aan die berge. My gedagtes vloei dan uit=een totdat die gedagte ewe skielik by my opkom. Ek moet soontoe gaan. Ek moet gaan kyk wat trek my. O, die blou berge roep my!
- Ver in die donker dieptes van die klowe lê die landerye met hulle slingerende kontoere en die vaarlands populiere. Die koring staan gebuk in die middaghitte as die voorjaarswind hulle streef.
- So verdwyn ek van berg na berg om by die verste blou berge te kom”.

Opm. Die kandidaat skryf oor: „Die verste blou berge”. Dit is duidelik dat hier geen dinkwerk plaasvind nie. Dis blote gryp na buite rond om „indrukwekkende” beelde en clichés saam te flans. Die gloeiende goudbal is uiters retories. Die verwonder aan die berge is 'n assosiasieflits wat darem by die onderwerp wil hou. Die gedagtes wat uiteenvloei tot een gedagte ewe skielik by my opkom is nie eens op die vlak van assosiasie nie, want al word al die gegewens van buite bygehaal, verg dit ook logika en 'n mate van intellek om dit te rangskik. Hierdie sin is ongemotiveer en onverstaanbaar. Nou spreek sy geheue weer tot hom dat hy by die onderwerp moet bly. Assosiatief, sonder konstruktief dink wil hy nou na die berge om te gaan kyk wat hom trek. As hy dan in magteloosheid vasgevang is en nie verder kan nie, kom die ongemotiveerde, onlogiese, intelleklose herhaling en emosionele ontlasting: O, die blou berge roep my!

Die proses van assosiasie gaan nou verder en die kandidaat begin weer. Waar berge is, is noodwendig klowe, en donker dieptes klink nog altyd goed as van

klowe geskryf word. Tussen berge lê dikwels ook landerye, en hierin help sy geheue hom. Landerye tussen berge het ook kontoerwalle nodig, en die woord slingerende is weer iets „mooi” om daarby te sê; so ook die vaarlands populiëre. Hoe die skrywer nou in die skemer ver in die donker dieptes van die klowe die landerye, selfs die slingerende kontoere kan waarneem, motiveer hy nie, en dis vir die leser ook onbegryplik. Hoe die vaarlands populiëre in die donker klowe by die landerye met hulle slingerende kontoere inpas en in die donker dieptes nog gesien ook kan word, is onverstaanbaar.

Nou skiet die assosiasieflits op dat op landerye met veiligheid koring gesien kan word. Dit klink ook goed om koring gebukkend te laat staan, maar dan moet mens sê waaronder hulle buk. Die enigste kan hitte wees. Nou spring hy van die laaste strale van die gloeiende goudbal na middaghitte. Die wind maak gewoonlik golwe oor die koring. Dit kan nou nie as hulle gebukkend staan nie, daarom is dit net 'n voorjaarswind wat streel.

Nou herinner die woorde en klanke van verste blou berge hom dat hy nie te ver moet afwyk nie, en asof die voorgaande dit motiveer, voorberei en noodwendig daarheen lei, kom dit: So verdwyn ek van berg na berg om by die verste blou berge uit te kom! Dat 'n mens kan verdwyn, is duidelik, maar hoe dit herhaaldelik van berg na berg kan gebeur, is nie duidelik nie. Hoe 'n mens vir homself kan verdwyn, is nog onverstaanbaarder, en om dan by die verste blou berge uit te kom is duister. Sweef of vlieg die skrywer? Waar en hoe kom hy by die verste blou berge uit?

Dit is duidelik dat woorde, klanke, die onderwerp en opsmuk hier almal saam werk. Dinkwerk, individualiteit, persoonlikheid, intellek en logika is afwesig.

Van matrikulante word nie foutloosheid verwag nie. Van geen volwassene word foutloosheid in sy taalbeheersing verwag nie. Dit moet egter by elke leerling en volwassene 'n ideaal wees om foutlose Afrikaans te praat en te skryf. Dit moet deur die hele lewe 'n strewe bly. Die moedertaalonderrig moet dit by

elke leerling inskerp.

Van kandidate moet in die eksamen ook nie te veel verwag word nie. Van al die kandidate moet ook nie dieselfde verwag word nie. Die eksaminator moet die denksubstraat en logiese orde in elke opstel simpatiek kan waarneem en evalueer.

Hoe welwillend die eksaminator ook al is, kan die skryfwyse soos in hierdie voorbeeld nie aanvaar word nie. Nogeens moet toegegee word dat hierdie kandidaat iets waargeneem het wat hom tot eer strek. Aan die geestelike samestelling van hierdie mens ontbreek niks. Dit wat wel in groot mate ontbreek, staan op rekening van die skool wat sy deel van die vorming van hierdie menslike vermoë - die onderrig ten opsigte van taalvermoë en taalgebruik - nie na wense behartig nie.

Die volgende voorbeelde spreek ook hiervan.

Vb. 2. „Die see is ook een van die dinge wat die vakansie so interessant maak. Die wit skuim bolle roei weg op die branders. Op sommige plekke slaan die branders teen die rotse om 'n dik miswolk te vorm. Daar kom daagliks skepe aan wat 'n mens kan gaan besoek”.

Opm. Dit is reeds lomp om te sê dat die see een van die dinge is wat die vakansie so interessant maak. As mens by die see gaan vakansie hou, is die see die enigste alomvattende oorweging. Daar mag ander, kleiner bykomstighede wees wat die vakansie interessant maak, maar die see is dan nie een van die bykomstighede nie. Branders en skuim word altyd met die see geassosieer, maar dit moet darem indrukwekkend en stemmingsvol bygehaal word: Die wit skuim bolle roei weg op die branders. Die beskrywing van skuim as wit is onnodig, en dat skuimbolle op die branders weg roei, is vreemd. Branders en skuim werk gewoonlik strand, land se kant toe. Maar met skuim en branders word ook altyd die hoog opspattende skuim en water geassosieer as die branders op die rotse slaan: Op sommige plekke slaan die branders teen die rotse om 'n dik miswolk te vorm. In die assosiasie is hy so behep met

die dik miswolk, dat hy hom nou weerspreek, want so pas het die branders weg geroei. Om die miswolk by te haal slaan hulle op sommige plekke darem teen die rotse. Branders slaan tog oral waar daar rotse op die kus is, teen die rotse. Die onhoudbaarste van die assosiasie is dat daar op die see altyd 'n skip kan wees. Heeltewel onverwags, onvoorbereid, impulsief, onlogies, in dieselfde paragraaf oor skuim, branders, rotse en miswolk, kom daagliks skepe aan wat 'n mens kan gaan besoek. Dit verg geen dinkwerk en individualiteit om dit te sê nie.

Vb. 3. „Gaan bietjie een herfsaand so teen skemer buite staan. Luister na voëls en aanskou die donkerwordende hemel daarbo. Ruik die skoon lug, die swaar geur van die grond. Voel hoe die koel herfswindjie teen jou aanspoel. Dan sal jy voel hoe swaar die Gees van God op die aarde rus. Dan besef jy hoe klein en nietig jy is. Dan eers sal die volle betekenis van herfs tot jou deurdring. Dan sal jy besef dat herfs heilig is want dit is die tyd wanneer God sy inspeksie doen, inspeksie doen wanneer die aarde op sy mooiste is, wanneer die aarde volwasse en ryp is”.

Opm. Hierdie kandidaat skryf oor: „Die betekenis wat die herfs vir my het”. Die onderwerp verwag dat die kandidaat iets persoonliks moet meedeel. Ons is so gewoond aan die wisseling van die seisoene soos aan die wisseling van dag en nag, en die meeste mense het hulle, behalwe dat hulle die seisoene geniet en verwelkom, seker nie van 'n besondere betekenis van een of ander seisoen rekenskap gegee nie. Oppervlakkig bestaan daar die uitdrukkinge, geselskap, aanpassing en nuusberigte, maar dan is die nuwe seisoen aanvaar. Hierdie kandidaat moet nou meteens 'n dieper betekenis opdiep. Die eksaminator verg dit van hom, en aangesien dit so 'n bekende onderwerp is, is dit seker ook nie onbillik nie. Hy laat hom nie nou deur besinning en logiese dinkwerk lei nie maar deur assosiasie. Die bekende, gewone dinge wat die meeste mense al beleef en gesê het, word nou bymekaar gemaak. Die dinge uit sy bekende lewenservaring word nou diep dinge genoem: In die skemer buite staan en beleef en luister na voëls, die sterrehemel, die wind ens. erwar. Die assosiasie of flitse is egter ongeordend en moet deur die intellek en logika

beheers word, maar dit gebeur nie. Daarom praat hy van: hemel daarbo, wat onnodig is om te sê. Hy ruik die skoon vars lug, asook die swaar geur van die grond. Dit is dinge wat in die omstandighede nie geruik word nie, veral nie gelyktydig nie. Dit word net maar geskryf omdat sulke uitdrukkinge bestaan. Die koel herfswindjie word hier bygebring omdat die woord aanspoel vir 'n windjie bekoorlik klink en vir hom bekend is omdat C.M. van den Heever dit dikwels gebruik het. Al die dinge wat hy sover genoem het, kan van byna enige ander seisoen gesê word, behalwe miskien die winter, en as hy gedink het, sou hy dit besef het.

Om die gevraagde betekenis van die herfs eindelijk te gee maak hy nou die afleiding, naamlik as mens só in die herfsaand buite staan, dan sal jy voel hoe swaar die Gees van God op die aarde rus. Waarom mens dit juis op so 'n aand sal voel en hoe 'n mens dit ooit moet voel en hoe swaar dit is, word nie verduidelik nie. Die woord swaar as byvoeglike naamwoord by die geur van die grond en hier as bywoord by rus, is nie funksioneel nie. Dan besef jy hoe klein en nietig jy is is wel op so 'n aand verstaanbaar en aanvaarbaar, al is dit dan nie juis eie aan herfs nie. Maar die assosiasieflitse, woorde wat „klink“, en retoriese „diep“ gedagtes het die kandidaat nou op 'n punt waar hy nie kan ophou nie. Hy gaan verder en verval in sinnelose, profane gevolgtrekkings: Dan eers sal die volle betekenis van die herfs tot jou deurdring, dit wil sê

- (1) as jy buite in die skemer staan,
- (2) as jy luister na die voëls,
- (3) as jy die donker wordende hemel daarbo aanskou,
- (4) as jy die skoon lug en die swaar geur van grond ruik,
- (5) as die koel windjie teen jou aanspoel,
- (6) dan is dit herfs,
- (7) dan rus die gees van God swaar op die aarde,
- (8) dan voel jy nietig,
- (9) dan eers besef jy die volle betekenis van herfs, naamlik dat dit heilig is,
- (10) want dan doen God inspeksie,

(11) omdat die aarde dan op sy mooiste is, naamlik volwasse en ryp.

Let ook op die herhaling van Dan aan die begin van sinne. Hy wil blykbaar daardeur 'n klimaks bereik maar slaag nie.

Vb. 4. Waarin die skoonheid vir my lê.

„Van kleins af was ek altyd baie lief om buite te wees en in die tuin te speel. Ek het baie geniet om na blomme se kleure, bome en struike te kyk.

Nadat ek begin groter word het, het ek nog steeds 'n liefde vir blomme, plante en bome gekoester. Terwyl ek nou groter word en meer met my ouers begin rondry het, het ek geweldig begin belangstel in die natuur.

Iets wat vir my van kleins-af mooi was en nog is, is die enorme versierstuk bo ons pronkstad, nl. Tafelberg”.

Opm. Dit is opmerklik dat daar ten opsigte van assosiasie tussen kandidate groot verskil bestaan. By die een verskyn die assosiasies stadiger as by die ander. Ook verskyn soms minder flitsbeelde. Dan vorder dit nie vinnig genoeg nie en hy begin herhaal. Hierdie voorbeeld toon dit duidelik.

Hy begin deur te sê dat hy van kleins af (later skryf hy van kleins-af) lief was om buite te wees en in die tuin te speel. Dan herhaal hy die gedagte om die woord verkenningstogte by te bring en beskryf dan die tuin: blomme se kleure, bome en struike. Sedert van kleins af - dit weet ons tog almal - het hy groter geword, maar nog nie so groot soos nou nie, en die liefde vir genoemde blomme, plante en bome is gekoester. Die groter word het steeds gevorder en die enigste wat die assosiasie uit ervaring kon opdiep om dit te onderskei, is: met my ouers begin rondry het. Die liefde vir die natuur was toe 'n gewel-dige belangstelling. Dit eindig met die iets wat van kleins af vir hom mooi is, naamlik die enorme versierstuk bo ons pronkstad, Tafelberg. Dit lyk of met Tafelberg hier die pronkstad bedoel word.

Die herhaling is kortliks:

Van kleins af, ek, groter word: 5 keer.

Liefde, belangstelling in die natuur: 5 keer.

Die enigste wat in die herhaling bykom is die paar woorde: verkenningstogte, gekoester, geweldig en enorme versierstuk, waarvan die laaste 'n baie lomp manier is om Tafelberg te beskryf.

Van dinkwerk en logiese orde is hier min waar te neem.

Die volgende twee aanhalings bevestig verder hoe impulsief, byna onbeheers, sonder funksie die assosiasies saamgeflans word. Dit is ook opmerklik dat al die gegewens wat so versamel word en waaroor so geskryf word, eintlik nie-tighede is waaroor nie geskryf behoort te word nie.

Vb. 5. Die hoofstraat van Verlorelei.

„Langs een van die groot geboue, Die Nederlandse Bank, staan 'n Moderne vrouewinkel, 'Verlorelei Modes', met oopswaaiende glasdeure en moderne stoele binne in wat baie na die van die outyd lyk. Daar is ook talle koffiehuisse, waaruit blêrende, allernuutste musiekplate gehoor kan word. Voorop die glas van die koffiehuis is 'n groot koffiepot geteken, sodat enigiemand se mond sal water vir koffie as hy daar verbyloop. Ook is daar vuil bedompige Portugese groente- en vrugte winkels. Maar daarvan wegbly is min! Wie het dan nog sulke heerlike vars groente en vrugte as die Portugese? Tant Katrien steek maar haar hoogmoed in die sak, betree die winkel en vanaand eet die hele gesin heerlik aan die sappige perskes!”

Vb. 6. Die betekenis wat die herfs vir my het.

„Al die blare van die bome voel nou dat hul werk klaar verrig is en dat hulle taak klaar afgerond is. Wanneer die herfs begin dan verkleur een vir een blaartjie, eers behou hulle nog 'n bietjie van hulle oorspronklike kleur maar later word hulle valerig en nie baie lank daarna nie, dan verkleur hulle heeltemal en na 'n ruk is daar nog net die ou droë blare wat uiteindelik op die grond te lande kom en met die verloop van baie jare word hulle in die grond in bewerk! ”

Opm. Dat die assosiasie en gedagteflitse so oor die allernietigste aangaande herfsblare 'n hele paragraaf kan talm, getuig daarvan dat die skrywer nie besef hoe hy hom daardeur benadeel nie. Die voorgaande memorandum vereis dat die beste in die mens na vore moet kom.<sup>23</sup> Hiermee behaal die kandidaat nie

punte nie. Hy laat kosbare geleentheid verlore gaan.

Hierdie proses van wispelturig assosieer deur die werking van sintuie, woorde, klanke en deur die groot verskeidenheid impulse waaroor mense beskik, daarby nog valse, sentimentele, opgesmuktheid waarna gestrewe word, bring keer op keer mee dat die kandidaat nie oor die onderwerp skryf nie. As hy deur verkeerde woorde, uitdrukkinge en beelde in woord- en sinstrome val waaruit hy nie kan kom nie, val hy ook in assosiasie- en impulsiewe gedagtestrome wat hom van die onderwerp af weglei. Dit is baie bekend dat 'n opstelskrywer dikwels ver weg dwaal en dan met 'n wonderbaarlike sprong, miskien aan die slot eers, weer tot die onderwerp terugkeer. Die aangehaalde ses voorbeelde bewys duidelik hoeveel van wat geskryf word, nie oor die onderwerp handel nie. Niksbetekenende bykomstighede skiet van oral af tussenbei, en die gedagtegang verloop onbeheerbaar en heel anders as wat aanvanklik beplan is.

Waar dit dan nie die hele opstel is wat die onderwerp verkeerd vertolk nie, is dit paragrawe of sinne wat geen bydrae tot die hoofgedagte lewer nie. Onderstaande voorbeeld illustreer dit aanvullend by die voorgaande ses.

Vb. 7. Waarin die skoonheid vir my lê.

„Wanneer dit dan lyk asof alles gaan verdor in die onuithoubare hitte, dan verskyn daar ver op die horison die eerste wit wolkie, en die hele aarde swyg en sien hoe die klein wit stippeltjie groei tot 'n magtige wolke massa. Alreeds begin die blitse in die ooste verskyn. Alles is doodstil, dan die oorverdowende donderslag en die eerste groot druppels val. Wanneer die storm hom dan uitgewoed het, verskyn daar in die ooste die teken van die verbond van God. Die son loer eers skugter agter die wolke uit en gooi dan vriendelik sy strale oor die gedrenkte aarde.

Die strome vanaf die hoogste pieke van die berge versamel en vloei met 'n helder klink na benede. Maar in die groot woestyn is die wind besig om hom uit te woed en tussen die sandduine daar waai hy dowewe paadjies. So het alles verander en nog 'n natuurkringloop is voltooi“.



Opm. Die assosiasie in hierdie voorbeeld is tipies die wat in die skool on= derrig word. Hier geskied dit in navolging van Die vlakke deur Jan Celliers.

- (1) As dit droog is, kom daar gewoonlik, na hoe lank ook al, reën.
- (2) Gevolglik steek 'n wolkie op; nie juis op die horison nie - dis opsmuk wat bygelas word.
- (3) Die wolkie, nou 'n klein wit stippeltjie genoem, moet noodwendig - want dit is altyd so en geen dinkwerk is daarvoor nodig nie - groei tot 'n magtige wolkemassa.
- (4) Niks anders as blitse kom uit die wolkemassa nie. Dit gebeur nie net in die ooste nie. Ons reën kom gewoonlik uit die weste.
- (5) Sedert die skepping weet mens en dier van die eerste donderslag as die weer opkom. Die donderslag is ook altyd oorverdowend.
- (6) Niks anders kan dan gebeur nie as dat die storm, hewig of nie, losbars en uitwoed.
- (7) Daarna verskyn die reënboog gewoonlik. Dit word meegedeel en bygevoeg dat dit die verbond van God is.
- (8) Die enigste wat nou gebeur, is dat die son weer deur die wolke verskyn as die weer ooptrek en op die nat aarde skyn.
- (9) Reënwater vorm gewoonlik strome as dit saamvloei, maar die strome vanaf die hoogste pieke van die berge is 'n assosiasie wat die kandidaat bedrieg, want dis oordrewe en onwaar. Water kom wel teen berghange af, maar strome kom nie van pieke af nie.
- (10) Nou skiet dit hom te binne dat naas die reën nog 'n woestyn ook bestaan, en dan dompel hy blindelings daarin. Watter wind nou daar uitwoed, is nie duidelik nie.
- (11) Waarskynlik uit woestynstories onthou hy dat die wind in die woestyn op die sand patrone soos paadjies waai, en dit sien hy tussen die sandduine as die aarde so nat is!
- (12) Nou kom die intellek en logika aan die woord, en oor die donderstorm en woestynwind heen sien en begryp die kandidaat: so het alles verander en nog 'n natuurkringloop is voltooi. Die nasiener begryp dit nie; intendeel, so 'n

samevatting verbyster hom.

Nou moet voorts onthou word dat behalwe dat hier geen dinkwerk in die aanskakeling van gegewens is nie, is die hele aangehaalde stuk ook nog weg van die onderwerp af. Van skoonheid word niks gesê nie, ook nie eens by implikasie nie.

Teen die end verval die kandidaat in nog groter drogredes, en die slot is onhoudbaar naïef. Nogtans het die hoofeksaminator en sy twee nasieners 67% aan hierdie opstel toegeken. Daarmee bevestig hulle dat dit presies is wat hulle verwag, jare lank self onderrig en ook vir die toekoms wil vestig.

Tesaam met die aangehaalde voorbeelde kan nog talle en talle gegee word. Dan begryp die leser dat hierdie blindelingse assosiatiewe geskryf ook die bekende dinkfoute veroorsaak naamlik

- (1) dat 'n kandidaat hom so maklik kan weerspreek of onmoontlik kan bontspring en van stromende water van bergpieke en woestynwinde in dieselfde paragraaf kan skryf;
- (2) dat 'n onderwerp so maklik verkeerd vertolk kan word: 'n kandidaat kan so lig nie net die onderwerp verkeerd vertolk nie maar soms die onmoontlikste dinge skryf en dan teen die end skielik met 'n swaai alles onder die onderwerp probeer verseël;
- (3) dat dit vir die meeste leerlinge so moeilik is om een sentrale tema en hoofgedagte deurgaans te behou: al die voorafgaande valse norme oefen te sterk invloed uit en die meeste leerlinge kan dan nie weer die gedagtegang vind nie;
- (4) dat menige kandidaat so maklik by die inleiding bly staan en nie vorder nie. Die te lang inleiding, soms meer as die helfte van die opstel, is ook baie goed bekend. Dit val hier saam en is 'n groot dinkfout. Dat dit in matriek so dikwels gebeur, bevestig nog eens dat die onderrig nie na wens is nie.

Samevattend onder hierdie kategorie moet aangetoon word dat al die tekortkominge onder voorgaande kategorieë behandel, stelwerk in die skool benadeel. Dit verhinder nie net die werking van die denke nie maar vertoon nou in die geheelbeeld die gebrek aan beplanning van 'n stukkie stelwerk. Min kandidate is in staat om volgens 'n vaste vooropgestelde plan logies en doelgerig oor 'n onderwerp te skryf. Beplanning is by verreweg die meeste kandidate ook nie van veel belang nie, om nie eens van hoofsaak te praat nie. Vele ander valse waardes word belangriker as logiese, diepgaande beplanning beskou.

Die meeste van die dinge waarna kandidate in hulle stelwerk strew, mag wel valse waardes genoem word, omdat dit nou duidelik is dat alles wat deur meganiese assosiasie bymekaar geraap word, selfs die grootste en rykste dinge en wysshede, niks werd is as dit nie deur die eie individualiteit georden of selfs maar gerangskik word nie.

Teenoor hierdie bevinding moet nou onthou word dat Moormann in die vroeë dertigerjare al gesê het:

„Taal is individueel. 't Is de menselijke zielsinhoud die verklankt moet worden. Het begin- en eindpunt van de taal is de psyche. In de spreker wordt de taal, de verklanking van het gedachte, geboren. De spreker-taalschepper geeft een deel van zijn individualiteit op, objectiveert z'n uitdrukkingsmiddelen, om begrepen te worden. In de psyche van den hoorder moet de gedachte van den spreker herboren worden".<sup>1</sup>

Van hierdie sielsinhoud en individualiteit kom daar in die stelwerk nie veel tereg nie. Dit wat uit die ondersoek en reekse voorbeelde spreek, stem die onderwyser van Afrikaans tot nadenke.

Benewens die taalvermoë en taalgebruik van matrikulante, wat blykens die ondersoek veel te wense oorlaat, kan ons met reg ook vra na die vorming en

---

<sup>1</sup>Moormann, J.G.M. De moedertaal, p.5-6.

standaard van die denke, asook van die individu self, want Langeveld sê: „Dit beteken echter dat die ontwikkeling der taal afhankelik is van wat het denken - in den ruimsten zin des woords - in haar tot uitdrukking brengt".<sup>1</sup> Twee dekades gelede het H. J. J. Bingle ook gesê dat die moedertaal in alle beskaafde lande die sentrale vak op skool is. Daarvoor word nie getwyfel nie: „Ons hoef nie meer te bewys wat die waarde van die moedertaal vir die individu en die volk is nie",<sup>2</sup> want alle beskaafde lande weet dit reeds. Ons mag wel vra hoe ver dit in die onderrig verwesenlik word omdat ons in Suid-Afrika bedenkinge daarop nahou.

Statistiek. Seuns: 71%. Dogters: 68%.

Omdat dit die bekendste manier van stofhantering is, en die meeste kandidate se stelwerk hoofsaaklik op die wyse gedoen word, kom hierdie verskynsel in alle prestasiekategorië voor.

---

<sup>1</sup>Langeveld, M. J. Taal en denken, p. 41.

<sup>2</sup>Bingle, H. J. J. a.w., p. 67.

## HOOFSTUK VII

## STATISTIESE GEGEWENS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1. Statistiese gegewensa. Persentasies deur kandidate behaal (Tabel I)

Wat ons dadelik in die tabel tref, is die groot verskil tussen die persentasies van die seuns en die van die dogters in dieselfde kategorieë.

(1) By die seuns is dit opmerklik dat die grootste enkelgroepe op 30, 40, 50, 60 en 80 val. Teenoor hierdie groot groepe by die begin van die onderskeie persentasiekategorieë is die frekwensie by 31 en 39, 57, 58, 59 en veral by 75 en 76 weer baie laag.

(2) By die dogters is hierdie verskynsel slegs by 40, 60 en 80 opvallend. Dit is nie so opmerklik as by die seuns nie. Die lae frekwensie tussen kategoriegrense by die dogters is ook minder opvallend maar tog waarneembaar by 38, 58 en 76.

Dit getuig onder andere van die feit dat die eksaminator opstelle by evaluering eerstens in 'n kategorie plaas. Daarna bepaal hy nader waar die opstel binne die kategorie val. Daar is natuurlik ook altyd 'n strewe om grensgevalle te heroorweeg en uitsluitel te gee. Binne die memorandum kry die kandidaat die voordeel, en volgens die hoë frekwensie aan die begin van genoemde intervalle word grensgevalle dus meesal opgeskuif. Dit is ook in ooreenstemming met die memorandum, en dis die korrekte uitgangspunt.

(3) Van veel groter betekenis is egter die verskynsel in tabel IV.

TABEL IV

## Vergelyking van persentasies

| Persentasie=<br>kategorie | Seuns  |                        | Dogters |                        |
|---------------------------|--------|------------------------|---------|------------------------|
|                           | Aantal | Persentasie=<br>totaal | Aantal  | Persentasie=<br>totaal |
| 0 - 49                    | 1525   | 61.1                   | 871     | 40.7                   |
| 50 - 69                   | 910    | 36.6                   | 1134    | 56.1                   |
| 70 - 100                  | 45     | 1.9                    | 77      | 3.28                   |

Ons merk dat byna 20% meer seuns as dogters lê in die laagste persentasie=  
kategorie: 0 - 49.

Die verskil by persentasies hoër op bly deurgaans opvallend.

Tussen 50% en 69% is die dogters weer byna 20% meer as die seuns.

Tussen 70% en 100% is die dogters ook meer, hoewel nie so opvallend nie.

Hierdie verskynsel bevestig dan waarskynlik die ou bekende bevinding dat  
dogters in die middelbare skool oor die algemeen gewoonlik beter, konsen=  
sieuser, fyner en netter werk as die seuns lewer, hoegenaamd nie omdat hul=  
le intellektueel begaafder is nie maar omdat hulle ryper is.

b. Statistiek uit kriteria verkry

Samevatting van wat reeds aan die einde van elke kriterium gegee is.

TABEL V

Statistiek van kandidate wat kriteriafoute begaan het

| Kriteria                               | Persentasie by seuns | Persentasie by dogters |
|--|----------------------|------------------------|
| 1. a. Die woord                        | 86                   | 94                     |
| b. Spelling                            | 77                   | 81                     |
| 2. a. Onvoltooide sinne                | 69                   | 64                     |
| b. Langdradige, lomp sinne             | 89                   | 93                     |
| c. Niksseggende sinne                  | 82                   | 87                     |
| 3. Mooiskrywery                        | 26                   | 25                     |
| 4. Herhaling                           | 53                   | 83                     |
| 5. Retoriese vraag                     | 20                   | 39                     |
| 6. Oordrywing                          | 18                   | 19                     |
| 7. Beeldspraak                         | 8                    | 7                      |
| 8. Anglisismes                         | 71                   | 73                     |
| 9. Magteloosheid, verwarde spraak e.a. | 45                   | 49                     |
| 10. Verdere dinkfoute                  | 71                   | 68                     |

In hierdie navorsing is die duidendheid van die verskille nie bepaal nie. Daar kan gevolglik nie sonder meer veralgemeen word nie. Nóg tans is hier sekere tendense duidelik wat verder met hierdie voorbehoud bespreek word.

Dit val meteens op uit die ondersoek van hierdie monsters dat die dogters in 9 uit die 13 kriteria meer foute as die seuns begaan. Betreffende verkeerde woordgebruik, spelling, langdradige, lomp sinne en niksseggende sinne is die dogters se foute van 4% tot 8% hoër as die van die seuns. Wat die oorsake hiervoor ook mag wees, word die beeld van die dogters se taalgebruik duideliker as ons verder opmerk dat hulle in herhaling 'n baie hoër frekwensie as die seuns vertoon, naamlik 83% teenoor 53% en die frekwensie in die retoriese vraag feitlik twee keer die van die seuns is, naamlik 39% teenoor 20%. Dit skyn dan of dit na so 'n mate van die foutiewe gebruik van die retoriese vraag en herhaling by dogters verwag kan word dat hulle taalgebruik ten op=

sigte van die woord en die sin wel ook hoër as by die seuns moet wees soos die statistiek ook aantoon. Dit kan ook die hoër frekwensie in magteloosheid, verwarde spraak, sinneloosheid, bog en onhoudbare dinge in 'n mate motiveer.

Andersyds is dit opmerklik dat die frekwensie by die dogters in onvoltooide sinne en verdere dinkfoute laer is. In tabel IV is dit baie treffend dat die dogters gemiddeld veel hoër punte as die seuns behaal het. Die afleiding hier kan tweërlei wees:

(1) Die dogters soos algemeen aanvaar word, lewer beter werk as die seuns. Dit word ook deur die laer frekwensie foute in onvoltooide sinne, verdere dinkfoute, mooiskrywery en beeldspraak bevestig. Hulle het dus in die opstel ook meer as die seuns te sê waarvoor hulle goed beloon word. Hoewel die dogters hoër punte behaal, vertoon hulle nogtans parallel daarmee hoër frekwensie foute ten opsigte van 9 uit die 13 kriteria.

(2) Dit kan ook wees dat die eksaminator al die tekortkominge wat deur die kriteria aangedui word, veel minder in berekening bring en hom in sy evaluering hoofsaaklik deur die inhoud laat lei. Dit word in 'n mate deur die gewens aangaande die seuns bevestig. Hulle vertoon ten opsigte van die verskillende kriteria laer frekwensie, maar hulle het ook minder te sê, begaan meer dinkfoute (71%) en ontvang gemiddeld baie laer punte. Ook hier skyn dit, soos by die dogters, of die eksaminator nie die laer frekwensie van foute in die verskillende kriteria sodanig in berekening bring dat die seuns hoër punte behaal nie. Ons is van mening dat dit wel die geval is, naamlik dat die eksaminator nie die foute volgens al die kriteria na behore in berekening bring nie. Dit is ook moontlik dat hy dit in die betrokke departementele eksamen self ook nie raakgesien het nie. Hier moet ook onthou word dat die foutekriteria die van die navorser is, terwyl die punte deur die eksaminator aan die opstelle toegeken is.



Indien ons 'n beeld van die persentasie kandidate wat deur die kriteria uitgesluit word, wil vorm, dit wil sê as ons bereken hoeveel kandidate nie die foute wat in die kriteria ondersoek is, begaan nie, vind ons die volgende:

TABEL VI

Statistiek van kandidate wat nie kriteriafoute begaan het nie

| Kriteria                               | Persentasie by seuns | Persentasie by dogters |
|--|----------------------|------------------------|
| 1. a. Die woord                        | 14                   | 6                      |
| b. Spelling                            | 23                   | 19                     |
| 2. a. Onvoltooide sinne                | 31                   | 26                     |
| b. Langdradige lomp sinne              | 11                   | 7                      |
| c. Niksseggende sinne                  | 18                   | 13                     |
| 3. Anglismes                           | 29                   | 27                     |
| 4. Magteloosheid, verwarde spraak e.a. | 55                   | 51                     |
| 5. Verdere dinkfoute                   | 29                   | 32                     |
| 6. Herhaling                           | 47                   | 17                     |

Mooiskrywery, retoriese vraag, oordrywing en beeldspraak wat nie slaag nie, hoef hier nie bygereken te word nie omdat dit gewoonlik net negatief beoordeel word. Waar dit nie slaag nie, maak dit die opstel swak. Waar dit glad nie voorkom nie kan die opstel ook nog swak wees. Waar die foute van die eerste ses kriteria nie voorkom nie, is dit noodwendig beter stelwerk. Op grond van hierdie statistiek mag ons wel na die gronde en norme vra waarop punte aan kandidate toegeken word dat daar nogtans 'n gemiddelde van 47.7% deur die seuns en 51.8% deur die dogters behaal is. Die baie belangrike vraag wat nou na vore kom is, naamlik dat indien die persentasie gebreke in taalvermoë en taalgebruik so hoog is, op grond waarvan dan nog soveel punte aan die opstelle toegeken word.

## 2. Gevolgtrekkings

a. Indien beweer word dat goeie persentasies dan hoofsaaklik aan die inhoud toegeken word, dit wil sê as die inhoud so 'n belangrike plek beklee, raak dit die onderwerpe waaroor geskryf word, ten diepste. Dit beteken dandirek dat kandidate vir hulle dinkwerk, vir wat hulle oor die onderwerp as inhoud saamgevoeg het, in dié mate beloon word. Daar kan tog geen ander grond bestaan waarop die persentasies behaal is nie.

Alvorens ons hierdie feit kan aanvaar, kom ons voor 'n sterk anomalie te staan waaroor eers duidelikheid verkry moet word. Onder haas al die kriteria is keer op keer daarop gewys dat kandidate nie dink nie, en daarom kies hulle verkeerde woorde en kan hulle nie sinne bou nie en verval hulle in magteloosheid en begaan hulle juis tot 'n hoë persentasie ernstige dinkfoute. Trouens, al die foute wat onder die verskillende kriteria behandel is, kom daarop neer dat kandidate nie bevredigend dink nie. Keer op keer is aangetoon hoe hulle slegs deur assosiasie gegewens versamel. In baie gevalle ontbreek die logiese orde in die samevoeging van gegewens, en in heel enkele gevalle is van 'n psigologiese orde sprake. As blykens die ondersoek die grootste leemte in hierdie stelwerk dan dinkvermoë en dinkwerk is, kan die goeie gemiddelde persentasie ook nie juis aan die inhoud toegeken word nie.

Uit die vele aangehaalde voorbeelde is steeds duidelik dat kandidate ook nie spontaan skryf nie. Die vraag ontstaan nou of die onderwerpe waaroor geskryf word, 'n beroep op kandidate doen om te dink, om met die beste in hulle na vore te kom en hulleself te wees en spontaan te skryf.

Die onderwerpe waaroor die meeste geskryf is, moet kortliks ondersoek word.

### (1) Die verste blou berge

Indien 'n kandidaat 'n opstel oor berge moet skryf, is daar verskillende punte

waarby hy op grond van kennis of ervaring kan begin dink. Dit kan ook wyd uiteenlopende benaderinge wees, en elkeen kan sy dinkwerk in 'n bepaalde rigting stuur. Wanneer oor die blou berge geskryf moet word, word die veld en beweegruimte kleiner, omdat blou as adjektief hierdie beperking lê. In die geval van die verste blou berge word die beperking vir die denke nog skerp. Vir die logiese denke val daar nie veel om oor die verste blou berge te sê nie: die berge is blou omdat hulle ver is; die verste berge is die blouste; vir sommige mense mag dit mooi wees. Hoe die denke ook al werk, kan dit nie veel oplewer nie. Die gevolg is dat die kandidaat dink dat dit die juiste onderwerp is waaroor hy kan „mooiskryf“. Verste en blou is nou sy sleutelwoorde, nie meer berge nie. Mooiskrywery waarin hy C.M. van den Heever en andere kan na-aap, klankrykheid, dromerigheid, wasigheid soos die blou oor die verste berge, simboliek en metafisiese denkbeelde waarvoor hulle nog hoegenaamd nie opgewasse is nie, emosiestrome, uiterste oorgegewenheid: „Wat kan mooier wees as om maar net jou oë te sluit en . . .“,<sup>1</sup> iets vaags oor toekomsdrome soos die wasige blou berge vorm nou die inhoud van sy opstel. Dit moet mooi wees. Dit is 'n onderwerp wat iets aangaande kuns en kunstenaar suggereer. Geen eksaminator kan presies en duidelik sê wat hy hier verwag nie. Hier word op die „wonder“ gewag wat vanself moet kom.

## (2) Waar in die skoonheid vir my lê

Soos die vorige onderwerp tref hierdie een die kandidaat ook eerstens emosioneel. Watter hartstog gil die adollesent nie oor skoonheid uit nie? Skoonheidsbeleving laat die mens gewoonlik juis woordeloos. Min kunstenaars en nog veel minder gewone mense kon nog die diepte van 'n skoonheidservaring in woorde blootlê. Ook hierdie onderwerp doen nie eerstens die beroep tot

-----  
<sup>1</sup>Oordrywing, vb. 2, p. 233.

logies dink en psigologies orden op die kandidaat nie. Wat kan meer verwag word as 'n kategorieese opsomming van dinge wat skoonheid inhou? Dit is vir elkeen van ons ook maar 'n heel beperkte terrein. As drie bladsye daarvoor geskryf moet word, sal dit noodwendig min of meer dieselfde bekende skoon dinge wees wat elke skrywer opsom.

Hierdie onderwerp bied die kandidaat die geleentheid tot die uiterste taalgebruik, die oortreffende trap, taal soos 'n gil.

(3) Die betekenis wat die herfs vir my het

Indien 'n beskrywing van die herfs gevra is, kan 'n kandidaat deur waarneeming deur die sintuie en logiese dinkwerk heel moontlik twee bladsye gegewens saamvoeg. Of 'n tweede en derde kandidaat iets anders kan skryf, is twyfelagtig. Hoewel ons almal die herfs jaar na jaar belewe, het baie min mense vir hulle seker rekenskap van sy diepere betekenis gegee, behalwe miskien dat dit die verganklikheid beklemtoon, dat alles verbygaan. As dit nou gesê is, is dit nie vir almal moontlik om nog iets daarvoor te sê nie. Om die gedagte van die verganklikheid te ontgin en besonderhede daarvoor te vind en in twee of drie bladsye sodanig uit te lig dat dit die leser sal boei, kan miskien deur enkele begaafdes gedoen word. Hier verval die matrikulant weer in ekstases, uiterste, emosies, vaaghede en onsekerheid oor kleureprag, blare wat val, dood en lewe. Die eksaminator sal ook nie duidelik kan uitstippel wat hy verwag en hoe die onderwerp die kandidaat tot konstruktiewe, dinamiese dink-en-sê oproep nie.

(4) Ek droom sommer, Oom.

Dit is bekend en gebruiklik om in stelwerk leerlinge te vra om 'n droom te vertel. In watter mate dit slaag en leerlinge werklik bevoordeel, is nog altyd twyfelagtig. Gewoonlik is dit enkele leerlinge wat so 'n geordende droom paraat het of wat droomgegewens so kan saamvoeg. Dit kom altyd maar op iets

ongewoons neer wat hulle gehoor of gelees het, of iets heeltemal fantasties wat opgedis word. Dat dit die verteller die beste geleentheid bied om sy vermoë te openbaar is twyfelagtig. Hier is ook geleentheid vir enige kandidaat om enigiets te skryf, want alles, hoe waardig of gek ook, kan in 'n droom wel bestaan. Dit moet die eksaminator dan verwag.

Om egter die onderwerp oor die droom soos in hierdie geval te stel maak dit vir die kandidaat moeiliker. Eerstens dryf dit diegene wat dit gelees het, na Sy kom met die sekelmaan deur Hettie Smit. Daar loop hulle hulle egter vas, want hierdie droom word daar nie vertel nie. Dit is 'n blote antwoord van die meisie wat so al dromend deur die lewe gaan, aan 'n vreemde oom wat sy onverwags raakgeloop het. As die onderwerp dan dagdrome of lugkastele bedoel, wat waarskynlik die geval is, kan ons nie begryp waarom die Oom by moet wees nie. *Aug?* Kandidate wat hieroor geskryf het, het dit moeilik gevind om die Oom by te haal. Gewoonlik was dit die onnatuurlike, geforseerde gedeelte wat die opstel benadeel het. Dit is ook begryplik as ons ons afvra wie al ooit in sy drome so pertinent teenoor 'n oom te staan gekom het, behalwe Hettie Smit in haar liefdeswanhoop. As nugtere, ewewigtige mens sou sy hierdie woorde sekerlik nie teenoor 'n vreemdeling gebesig het nie. Indien die eksaminator 'n analoë verhaal van onvergelyklike liefdesmart verwag, is dit onbillik, veral teenoor die onrype adolessent. Indien hy 'n verhaal van die onmoontlikste en ongelooflikste liefdesdrama kry, sal hy dit moet aanvaar.

Die onderwerp bots dus ook met die ou voorwaarde dat dit binne die bevatlikheid en ervaringsfeer van die kandidaat moet lê.

Al vier genoemde onderwerpe slaan direk daarop dat die kandidaat met iets buitengewoons, iets bokant of anderkant die menslike rede na vore moet kom. Dit moet iets oor die wasige bloutes van berge wees, iets oor die onsegbare van skoonheidsbelewings, iets oor die misterie van die herfsgeheimnisse of iets onbegrens uit die fantasie van drome. Dit dwing die kandidaat nie tot die

nugtere, groot lewe of wêreld van mense waaroor hy logies kan dink nie. Dit bring hom ook nie by die vak wat hy geleer het en iets van weet nie.

(5) Gedagtes oor 'n verlate plaasskooltjie teen die heuwel

Hierdie onderwerp kom nader aan die ervaringsfeer van en bedinkbaarheid deur die kandidaat. Enige matrikulant het seker aan die einde van sy skoolloopbaan baie gedagtes en gewaarwordinge oor 'n skoolgebou. Sommige kanidate het seker aanvanklik 'n plaasskooltjie besoek. Oor my laerskool sal die meeste kanidate seker uit eie ervaring kan put en gedagtes kan wissel. Die feit dat dit nou 'n plaasskooltjie is met die suggestiewe klem op plaas en op -tjie en dan nog verlate daarby en staande teen die heuwel skep 'n heel besondere sentimentele prentjie wat die kandidaat duidelik laat beseef dat hy ook hier met die ongewone, die verrassende na vore moet kom. Vir die meeste word dit dan 'n verbeeldingsopstel waarin hulle tot die onmoontlikste, ongewoonste uiterstes deurbreek, juis omdat die onderwerp dit suggereer en omdat die hartstogtelike adollesent so vatbaar daarvoor is. Die onderstaande aanhaling uit die monstermateriaal bevestig ons bewering, en nogtans pas dit by die onderwerp: (Alle foute word onveranderd gelaat).

„Op 'n ander geleentheid het ons 'n ou padda gevang en die in Meesterse skooltas gesit. Met die oop maak slag het die padda gebrul van boosaardigheid en meester het op plek flou geval.

Maar bowe alles was daar die treurigheid. 'n Treurigheid wat nou nog aan jou vaskleef ou skooltjie. Dit was 'n sonnige agtermiddag toe die eerste tekens van brand gewaar is. Te laat het ons dit beseef. Net Marietjie en ek het daarin geslaag om te ontsnap en huilend buite moes ons aanskou hoe al ons maters en ons meester, Meester Walter, in die vlamme vuur verbrand. Hulle geroep om hulp, hulp wat te laat opgedaag het, gly nou nog saans deur die bouvalle van jou ou skooltjie en laat my bloed opstandig in my ore klop. Waarom moes dit gebeur?”

(6) Die hoofstraat van Verlorevelei

In ons tyd van voorspoed, van volksopbloei, van netjiese, vooruitstrewende

dorpe en stede slaan hierdie onderwerp hoofsaaklik op die teenoorgestelde. Baie min kandidate kon in ons land 'n plekkie besoek het wat met die suggestie van die onderwerp ooreenstem. Dat Transvaalse kandidate dit kon beleef het, is nog onwaarskynliker. Elke kandidaat sal sekerlik oor die hoofstraat van sy tuisdorp of -stad iets kan vertel, maar waar moet hy nou sy stof oor Verlore vlei vandaan haal? Dit is weer die suggestie van die onbekende, die vreemde, die verrassende, die uiterste, dit wil sê iets waar niemand nog aan gedink het nie, die eksaminator ook nie. Die gevolg is dat hulle hulle weer tot die fantastiese uiterste wend, en al sal die eksaminator beseef dat hulle kaf skryf, kan hy daar niks op sê nie, omdat hy self nie daarop kan verbeter nie. Vir die logiese ordening en intellektuele beheertheid is hier weinig geleentheid.

(7) Die tipiese uit my kontrei

Om oor die mense uit ons eie kontrei te skryf is 'n boeiende, toeganklike onderwerp. Ons ken ons mense, en 'n mens is nou eenmaal in 'n ander mens geïnteresseer. Ons sien mekaar ook heeltemal anders as wat ons onself sien. Met nugtere, eerlike dinkwerk en ordening behoort elke kandidaat 'n redelik boeiende oorsig van die mense uit sy kontrei te kan gee. In hierdie onderwerp is egter 'n sleutelwoord wat die saak heeltemal verander, naamlik tipiese. Mense verskil wel in vele opsigte van mekaar, en elke mens vorm seker 'n tipe in sy kontrei. Maar is daar nou in elke kontrei waar 'n kandidaat vandaan kom, 'n oorheersende tipe of oorheersende tipes waaroor hy 'n opstel kan skryf, of bedoel die onderwerp net sekere tipes of 'n opsomming van al die tipes uit die kontrei? Indien dit ook op iets anders as mense betrek kan word, wat waarskynlik die geval is, sal kandidate nie maklik iets kan vind wat boei omdat dit iets nuuts of iets verrassends is nie. Hierdie onsekerheid het kandidate weer na die uiterstes, die ongekende, gewoonlik die snaakse wat eintlik aan belaglik grens, laat gryp. Dit is duidelik dat min kandidate hieroor 'n indringende liefdevolle weergawe van menstipes kon gee. Die klem

wat op tipiese geplaas is, dwing die kandidaat in 'n ander rigting.

(8) Die plek waar ek die graagste gaan vakansie hou

Hierdie onderwerp het kandidate opgeroep om te vertel en te beskryf, hoewel die woord graagste in die oortreffende trap subtiel op besondere dinge sin= speel. In sy stellende trap, graag, sou dit die kandidaat tot minder opdis en oordrywing en meer verantwoordbare beskrywing aangemoedig het. Kandida= te wat uit eie ervaring oor so 'n plek kon skryf, het goed gevaar, maar vele het die verbeelding gebruik en nie veel bereik nie.

(9) Geluk kom van binne, nie van buite nie

Dit is 'n onderwerp wat op die hoë intellek van begaafde kandidate 'n beroep doen. Dit word deur opstel A, p.168 bevestig. Kandidate wat nie hiertoe op= gewasse is nie, het nie goed gevaar nie. Min kandidate het ook hieroor geskryf, omdat die onderwerp slegs vir enkeles toeganklik is.

\* \* \* \*

Dit is nou duidelik dat op een uitsondering na feitlik al die onderwerpe in hier= die eksamen sodanig gestel is en ook sleutelwoorde bevat waaruit die sugges= tie van die ongewone, die wasige, die bo-logiese, die verruklike, die „wonder“ die kandidate oorrompel. Die element van mooiskrywery, van oordrywing, van beeldrykheid, van wilde verbeeldingsvlugte, van iets soos kuns is soda= nig in hulle aanwesig dat kandidate die nugtere, rasionele versaak en hulle graag blindelings in hierdie „kunsdroom“ begewe. Die gevolg is dat 'n groot persentasie in hulle strewe om effek te bereik en te ontroer in retoriese vrae, herhaling, dinkfoute en magteloosheid beland. Aan korrekte woordkeuse, spel= ling, leestekens en sinsbou word verder nie gedink nie. Al word daar sedert die eerste onderrig van Afrikaans in handleidings tussen byvoorbeeld verha= lende, betogende, beskrywende, uitbeeldende en verbeeldingsopstelle onder=



skei, bied hierdie onderwerpe weinig geleentheid vir die feiteopstel.

Ons herinner ons nou H. Venter se kritiek op die onderwerpe van die Eind= eksamen (Universiteitstoelatingskursus) van 1963: „Vir my is daar nie een waarin ek, kragtens my geaardheid, herkoms en lewensomstandighede van dié tyd, my ten volle sou kon inleef nie”.<sup>1</sup> Ons is oortuig dat menige geleer= de ook voor die bogenoemde en bespreekte aantal onderwerpe sou terugdeins indien hulle daarvoor 'n opstel moet skryf.

Indien ons nou na sowel die onderwerpe as die persentasies onder die ver= skillende kriteria kyk, kan ons nie begryp hoe hierdie kandidate nog 49.47% gemiddeld behaal het nie. Die probleem van evaluering is nou nog ingewikkel= der.

Hierdie onderwerpe waarteen ons ernstige bedenkinge het en waardeur vele kandidate in hierdie eksamen benadeel is, staan nie op die rekening van die eksaminator alleen nie. Dit is ook deur die hoogste onderwysgesag, naamlik die Onderwysdepartement, asook die hoogste deskundige gesag op hierdie gebied, naamlik die Raad van Moderatore, goedgekeur. Dit stem dus alles ooreen met wat van al die stelwerkonderrig en eksaminering daarvan verwag word. Dit kom ook ooreen met die onderwerpe waaroor leerlinge hulle hele middelbare skoolloopbaan geskryf het, waarmee leerlinge en onderwysers die meeste gewerk het.

Die gevolgtrekking word ook bevestig deur die feit dat al die nasienwerk en evaluering deur die hersieningskomitee sonder wysiging aanvaar en goedge= keur is.

Die hele aangeleentheid van onderwerpe, eksamen, nasien en punttoekenning soos in hierdie ondersoek bevind, stem presies ooreen met die hele program

---

<sup>1</sup>Venter, H. Stelwerk, Onderwysblad, LXX, Nr. 774, April 1964, p.26.

van onderrig gedurende al die voorafgaande skooljare van hierdie kandidate. In teenstelling met ons bevinding dat kandidate deur beide inhoud en taal nie die punte soos wel toegeken kon behaal nie, voldoen die werk blykbaar aan die verwagte en vereiste standaard en norm. Dit stem waarskynlik ook ooreen met dit wat op hierdie terrein en volgens die lig wat ons daarop het, tradisie geword het.

Hierdie besef herinner ons aan ernstige bedenkinge en kritiek wat van tyd tot tyd oor die taalvermoë en taalgebruik van matrikulante wat in die Eindeksamen geslaag het, uitgespreek word. In 1959 het Dosent onder andere gesê: „'n Groot aantal van die eerstejaars hanteer die taalinstrument op 'n manier wat ons nie anders as skrikwekkend kan noem nie. Uit hulle taalgebruik moet mens aflei dat hulle nog nie weet hoe om te redeneer en suiwer te dink nie. 'n Mens vra jou dikwels af hoe dit gekom het dat sulke mense in die hoogste eksamen van die skool geslaag het, gesien veral dat die goeie gebruik van die twee landstale 'n eerste vereiste vir die kandidaat is om te kan slaag".<sup>1</sup>

Van veel resenter datum is 'n belangrike uitspraak van H. Venter, wat uit baie jare ervaring van matrikulante wat op die universiteit aanland, in 1964 onder andere sê: „Jare lank al vra ons wat te doen kry met die kind wat die Matrikulasië-eksamen afgelê het, ons af hoekom die beheer oor en die hanteling van die moedertaal by hulle so agteruit gegaan het. Ons kan maar nie begryp dat leerlinge wat die hoërskool deurloop het, nie kan spel nie, nie behoorlik sinne kan skryf nie, nie leestekens kan gebruik nie, elementêre dinge in verband met die taal nie weet nie".<sup>2</sup>

Op 1 Februarie 1964 (dieselfde jaar) lewer hy 'n referaat oor stelwerk op 'n

---

<sup>1</sup>Dosent. Swak Afrikaans van studente, Die Huisgenoot, 16 Januarie 1959.

<sup>2</sup>Venter, H. Funktionale taalonderrig, p.1.

streekkonferensie van die B.M.S. van die T.O. Hier het hy dieselfde saak voor 'n gehoor van onderwysers wat die onderrig behartig, ook sterk beklemtoon. Die inleidende paragraaf van sy referaat lui: „Hierdie voordrag moet gesien word teen die agtergrond van 'n diep bekommernis wat daar nie alleen by my as 'n soort fiktiewe kommer bestaan nie, maar wat landswyd bekend is en heers, oor die sigbare agteruitgang in die vermoë van leerlinge in die middelbare skool en dan met name van die wat die Universiteitstoelatingsertifikaat van die Middelbare Skool behaal het en wat selfs die hoogste akademiese grade verwerf het, om hulle moedertaal korrek of selfs by benadering korrek te gebruik. En dan is dit nie net die bewuste onvermoë daartoe wat 'n mens onrustig stem nie, maar, miskien meer nog, die gebrek aan belangstelling daarin om die taal onder alle omstandighede suiwer aan te wend en daarin om die eie onvermoë te diagnoseer en te genees".<sup>1</sup>

Ons bevindinge in hierdie ondersoek bevestig blykens voorgenoemde statistiek hierdie en ander beweringe en beskuldiginge wat aan die skool met betrekking tot die onderrig van die moedertaal gerig word.

b. Dit kan nou met sekerheid aanvaar word dat C.P. van der Merwe se wens in 1950 uitgespreek: „Dit sou seker goed wees, as taalmanne metodes kan aanwend om die opstel meer gewild te maak",<sup>2</sup> tot op hede nog nie vervul is nie. Omdat wetenskaplike doelstelling, wetenskaplike onderrigmetode en wetenskaplike evaluering ontbreek, ontbreek dit sowel onderwyser as leerling aan kennis van die taal en sy middele. Die Onderwysdepartement, die Raad van Moderatore en handboekskrywers kon asnog ook nie help om hierdie wens te vervul nie.

-----  
<sup>1</sup>Venter, H. Stelwerk, Onderwysblad, LXX, Nr.774, April 1964, p.23.

<sup>2</sup>Van der Merwe, C.P. a.w., p.1.

Die andersydse sterk beklemtoning van gebruik van die taal dwing owerheid, handleidingskrywer, onderwyser en leerling om na te volg, na te skryf, na te aap. Omdat haas elke taalboek van leemtes in taalgebruik en taalonderrig praat, van die opstel wat nie populêr is nie, en van vele ander gebreke sonder om self leiding te gee, gaan die onderwyser in sy onderrig maar sy eie gang om sy leerlinge die „skoonheidsdroom” te laat nastreef. Valse, foutiewe waardes word voorgehou, verkeerde voorbeelde word verkeerd gebruik, en die suggestie van dinge wat vir die meeste leerlinge onbereikbaar is, word hulle gedurig voorgehou. So word leerlinge nie alleen verkeerd geleer nie, maar waar die onderwyser dikwels oor verkeerde gebruike swyg, laat hy ook toe dat leerlinge daarin opgaan. Baie waardelose en skadelike denkbeelde en begrippe wat leerlinge gehoor, self aangeleer en opgetel het en nie as waar of vals kan onderskei nie, word in die skool nie teengegaan nie.

c. Die hele program van opstelonderrig, die metode, die onderwerpe en evaluering lei kandidate nie tot konstruktiewe en logiese dinkwerk nie. Dit ontwikkel nie die individualiteit van die leerling nie. Dit vorm en lei hom nie tot ewewig en selfbeheersing om die emosionaliteit en hartstog van die adolescent tot oorspronklike kreatiwiteit te stimuleer nie. In sy wese is dit 'n proses van nivellering waarin die individualiteit van die leerling ernstig geskaad word en dikwels verlore gaan. Hulle jeugdige onsekerheid neem toe en hulle worstel met halfaangeleerde tegnieke, met verkeerde opvattinge van wat mooi is en van wat die eksaminator verwag en hoe hulle hom kan behaag. Al die onduidelikheid en rigtingloosheid wek by die twyfelende adolessent in sy onrypheid teësin en ongeërgdheid teenoor sy moedertaal. Al die aangehaalde voorbeelde getuig van die mate waarin dit hulle taalgebruik benadeel.

d. In die skool bestaan 'n breed uitgewerkte werksprogram vir die onderrig van die moedertaal. Baie skriftelike stelwerk deur die leerlinge en nasienwerk deur onderwysers word verrig. Teen leerlinge in matriek aanland, is 'n massa van hierdie stelwerk gedoen en nagesien. Uit hierdie ondersoek is dit dui-

delik dat al hierdie werk in die moedertaal op skool leerlinge nie daartoe be= siel en inspireer om deur selfaktiwiteit dit wat hulle leer, tot eie geestesbe= sit en wysheid te verwerk nie. Die skool met sy onderrigmetodes is verant= woordelik daarvoor dat leerlinge tot weerstand gedwing word. Dan kweek dit nie by hulle 'n gesindheid en begeerte om die taalinstrument met liefde en toewyding noukeurig en fyn te gebruik nie.

e. Onderrig in die skool kweek nie taalgedissiplineerdheid nie. Hierdie dis= sipline bestaan ook nie in die volkstaal en alledaagse gebruik daarvan nie. Die menigte briewe daaglik in koerante en tydskrifte wat waarsku hierteen en besorgdheid hieroor uitspreek, dui juis daarop. Al wil taalgedissiplineerd= heid dan vanself kom, kan dit nêrens vandaan kom nie.

f. Die gevolg van ongedissiplineerdheid en onnoukeurigheid in taalgebruik soos uit die ondersoek blyk, is onder andere dat indien 'n „gedagte" min of meer in 'n woord of woordgroep pas, dit dan so min of meer korrek gebruik word. Baie uitdrukkinge, segswyses en sinwendinge pas net naastenby. Kan= didate het nie geleer om fyn te onderskei tussen die baie moontlike woorde en uitdrukkinge wat so na aan mekaar lê nie. Hy verval in woordstrome, gedag= tewarreling en ophoping van assosiasies wat alles naastenby bruikbaar is maar wat hy nie in sinne georden kan kry nie. Dan gaan die beheer oor die sin ook verlore.

g. Taalboeke praat van kunswerke, kunsopstelle, mooi opstelle, eie skep= pinge, eie planne, oorspronklikheid, natuurlikheid, spontaneiteit en stylge= voel sonder om al die terme te verduidelik. Indien elkeen van die begrippe nie ontgin, deeglik onderrig en verduidelik word dat 'n leerling dit begryp en ervaar nie, kan hy self nie daartoe kom en dit beoefen nie, en dit bly vir hom vreemd.

h. Op die nasien, evaluering, opmerkings en puntetoekenning van die nasie= ners kan nie baie staatgemaak word nie.

i. Op grond van hierdie feite word dit betwyfel of die opstel nog „die beste toets”<sup>1</sup> van 'n leerling se taalvermoë en taalgebruik is. Dit word ook betwyfel of die opstel 'n baie goeie toets is vir die kennis van grammatika, taalkonstruksie, interpunksie, spelling, woordeskat, die gebruik van idioom en so meer.<sup>2</sup> Dit word betwyfel of die moedertaal vir ons nog van soveel waarde vir die individu en die volk is.<sup>3</sup> Dit word sterk betwyfel of die algemene opstel soos die monstermateriaal in hierdie ondersoek nog van enige nut of waarde vir die leerling in die onderrig van Afrikaans is.

### 3. Aanbevelings

a. Stelwerkonderrig moet eerstens nie volgens die aanvegbare siening van geleerdes of volgens onbevredigende internasionale of klassieke taalbeskouing of volgens enige norm of behoefte ver buite die leerling onderrig word nie. Alle stelwerk moet eerstens by die groot innerlike wêreld van elke kind begin. Die grootste en beste dinge wat 'n kind in sy stelwerk kan meedeel, is dit wat binne-in homself lê. Stelonderrig moet hom in sy eie ervarings vertrou gee. Hy moet leer dat hy die dinge in hom moet leer ken en orden en dat hy dit mag sê. Van vroeg in sy lewe af moet hy leer en strew om die „onsegbare” te verwoord, en dit moet sy hele lewe deur sy strew bly. Hy moet uiteindelik die volkome toegeruste mens van God wees.

b. Leerlinge moet nie net geleer word om stof vir die opstel te versamel nie. Die grootste deel van die onderrig is naamlik wat om met die versamelde stof te behaal en hoe om dit te doen. Waar hy ook al gegewens, gedagtes, gewaarwordings, ervarings, belewings en indrukke vandaan kry, moet hy strew om dit tot sy eie geheel te sintetiseer. Dit moet sowel 'n logiese as 'n psigo-

-----  
<sup>1</sup>Bothma, T.C. & Cloete, T.T. a.w., p.1.

<sup>2</sup>Bingle, H.J.J. a.w., p.49.

<sup>3</sup>Ibid. p.67.

logiese ordening ondergaan. Die innerlike werksaamheid waardeur die leerlinge die dinge verifieer, verwerk, aanvaar en bewaar, is die grootste gedeelte van die onderrig. Die genot van kennis insamel is 'n verborge geesteservaring. Die leerling moet dit self doen, en hy moet daartoe besiel en gelei word.

c. Daarvoor het hy kennis van die taal nodig. Sy grootste hulp moet sy kennis wees, nie net van grammatika nie maar van sy eie lewende taal en al die taalmiddele. Dit spreek uit die bestaan van die taal sedert sy begin en kan daagliks uit sy bestaan, nl. uit die dinge wat hom sterk maak, bestudeer word. Indien die moedertaal onderrig word nie soos baie geleerdes dit wil hê nie maar soos die taal as besit/eiendom van die persoonlike mens onderrig wil word, sal dit leerlinge inspireer om by alle skoolonderrig innerlik aan te sluit en die kennis hulle eie te maak en daarop voort te bou. Die onderwyser moet weet dat alle aanbieding van leerstof deur hom 'n klein deeltjie van die leerproses uitmaak.

d. Dit beteken dat leerlinge deur taalonderrig ook moet leer dink. Alle stelonderrig moet vir die leerling op dinkwerk neerkom. Die geestelike vorming deur dinkwerk moet steeds beoog word. Gee hulle ook dinkwerk as huiswerk; gee hulle genoeg tyd om te dink en kontroleer dit soos alle huiswerk gekontroleer word. Dit is alleen moontlik indien leerlinge ook in die hantering van die taal deeglik onderrig word. Alle onderrig in die moedertaal, moet korrekte taalgebruik beoog wat op wetenskaplike kennis en insig van die taal en sy middele berus.

e. Voorbeelde by stelwerk van begaafde leerlinge of prosaskrywers moet baie oordeelkundig gebruik word. Dit is beter om dit nie te gebruik nie en dat elke leerling self sy eie werk as voorbeeld sien. 'n Mondelinge antwoord op 'n vraag, elke bespreking, elke woord, sin of sinne moet as stelwerk en taalgebruikstoets beskou word, nie net in die vak Afrikaans nie maar ook in alle ander vakke deur medium van Afrikaans. Elke onderwyser is verant=

woordelik om toe te sien dat dit korrek moet geskied.

f. Hiervoor moet die moedertaal, soos enige ander vak, „wetenskaplike inhoud kry" en wetenskaplik bestudeer word. Dit moet die beleid en doel van die owerheid met die onderrig wees en elke taalonderwyser moet wetenskaplike vakman, soos in enige ander vak, wees. Stelonderrig sluit dan ook, naas alle taalgebruik deur die leerlinge, die taalgebruik van die onderwyser in, wat as voorbeeld van korrekte taalgebruik as uitvloeisel van sy konstruktiewe en dinamiese dinkwerk veel meer vermag as modelopstelle of passasies uit die werk van kunstenaars wat knaend voorgelees word. Alles moet in die stryd gewerp word om deur kennis, onderrig, ervaring en voorbeeld die regte gesindheid teenoor taal, die studie en gebruik daarvan by leerlinge aan te kweek. Dan sal korrekte taalgebruik onder alle omstandighede by leerlinge 'n gewoonte word.

g. Kinders moet geleer word wat hulle eie is en wat nie, en wanneer hulle hulleself is en wanneer nie. Hulle weet dit nie vanself nie. Verduidelik dit en laat hulle dit begryp en ervaar en glo, sodat die ontwikkeling van hulle eie individualiteit en vermoëns in hulle stelwerk gestalte kan vind.

h. Afrikaans kom nie vanself nie. Die taal moet geleer word. Leerlinge doen in die leerproses die meeste. Dit beteken dat hulle moet werk en volhard om die korrekte beeld van korrekte taalgebruik te verkry.

i. Sterk en duidelik moet tussen mooi skryf en mooiskryf onderskei word. Met kennis en insig moet leerlinge self tussen die valse en ware in taalgebruik kan onderskei.

j. „Stelwerk is dus meer as net 'n kwessie van praktiese taalbeoefening; dit is die ombuiging van die leerling se gemaksugtige en verkeerde taalgebruiks=



neigings tot die korrekte."<sup>1</sup> Dit is slegs moontlik as hy deur indringende onderrig, ook ten opsigte van taalgebruik in al sy fasette, deur kennis en insig die wonder van taal en sy middele self ontdek, begryp en beheers.

\* \* \* \*

Belangrike vrae wat tydens die ondersoek ontstaan het en waarop nie verder ingegaan kon word nie is:

- (1) Veroorsaak of ontlok sommige opstelonderwerpe meer foute soos in die kriteria behandel as die ander?
- (2) Hoedanig korreleer, indien daar korrelasie bestaan, die foute en gebreke in taalvermoë en taalgebruik met die intelligensie van kandidate?
- (3) Word kandidate in die matriekeksamen deur die punte vir die opstel opmerklik positief of negatief geraak?
- (4) Hoedanig vergelyk hulle taalbeheersing in die algemene opstel met die in die letterkundeopstel?
- (5) Hoedanig korreleer taalvermoë en taalgebruik in die opstel met taalvermoë en -gebruik in ander vakke waar antwoorde in die vorm van opstelle gegee word?

---

<sup>1</sup>Venter, H. Stelwerk, Onderwysblad, LXX, Nr. 774, April 1964, p.24.

## BRONNELYS

- AFRIKAANSE WOORDELYS EN SPELREËLS. In opdrag van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns saamgestel deur die Taalkommissie. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1964.
- ANTONISSEN, Rob. Spitsberaad. Kaapstad, Human en Rousseau, 1961.
- BAVINCK, J.H. Inleiding in de zielkunde; derde herziene en vermeerderde (door A. Kuypers) uitgave. Kampen, J.H. Kok, 1953.
- BESKOUINGS OOR POËSIE. 'n Bundel opgedra aan prof. G. Dekker op sy sestigste verjaarsdag, 11 November 1957. Pretoria, J.L. van Schaik, 1957.
- BLOEM, J.C. Doorschenen Wolkenranden. Den Haag, Daamen, 1958.
- BLOOMFIELD, L. Language. London, Allen & Unwin, 1950.
- BINGLE, J.P. Begripstoetse, opstelle en briewe. (Afrikaans hoër graad). Pretoria, Afrikaanse Pers-Boekhandel, 1950.
- BOSHOFF, S.P.E. e.a. Luister, lees en leer. Afrikaans-moedertaal, St. VII. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1961.
- BOSHOFF, S.P.E. e.a. Luister, lees en leer. Afrikaans-moedertaal, St. VIII. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1961.
- BOSHOFF, S.P.E. e.a. Luister, lees en leer. Afrikaans-moedertaal, St. IX en X. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1961.
- BOSHOFF, S.P.E. Ons en ons taal. Johannesburg, SAUK-uitgawe, 1959.
- BOSHOFF, S.P.E. Radiopraatjies oor Afrikaans. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1956.
- BOTHA, Elize. Afrikaanse essayiste. Kaapstad, Human en Rousseau, 1965.
- BOTHA, M.C. & BURGER, J.F. Afrikaanse stylleer met oefeninge. Kaapstad, Maskew Muller, 1923.
- BOTHMA, T.C. & CLOETE, T.T. Opstelonderrig. Kaapstad, NASOU Bpk., 1963.
- BOUMAN, A.C. & PIENAAR, E.C. Afrikaanse spraakkuns. Stellenbosch, Pro Ecclesia-drukkery, 1933.
- BYBEL, Die. Dit is die ganse Heilige Skrif wat al die kanonieke boeke van die Ou en Nuwe Testament bevat. Kaapstad, 1944.

- COETZEE, J. Chr. & BINGLE, H. J. J. Beginsels en metodes van die middelbare onderwys. Pretoria, J. L. van Schaik, 1949.
- CLOETE, T. T. Op die woord af. Johannesburg, Nasionale Boekhandel Bpk., 1963.
- CLOETE, T. T. Literêre teorie. Ongepubliseerde, afgerolde aantekening.
- DE BRUYNE, E. e. a. Winkler Prins Encyclopaedie. Amsterdam, Elsevier, 1947.
- DE GROOT, A. W. Inleiding tot de algemene taalwetenskap. Groningen, J. B. Wolters, 1962.
- DEKKER, G. Afrikaans literatuurgeskiedenis. Kaapstad, NASOU Bpk., 1963.
- DEKKER, G. Oordeel en besinning. Kaapstad, Human en Rousseau, 1964.
- DIAMOND, A. S. The history and origin of language. London, Methuen, 1959.
- DU BUISSON, M. S. Die wonder van Afrikaans. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1959.
- DU TOIT, H. C. Opstelonderwys. Bloemfontein, Nasionale Boekhandel Bpk., 1943.
- ELIOT, T. S. Literary Essays of Ezra Pound. London, Faber, s. j.
- F. A. K. Referate gelewer by geleentheid van die veertiende tweejaarlikse kongres van die F. A. K.: 1 en 2 Oktober 1958. Johannesburg, F. A. K., 1959.
- F. A. K. Referate gelewer by geleentheid van die sestiende tweejaarlikse kongres van die F. A. K.: 11 - 13 Julie 1962. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1962.
- GARDINER, A. H. The theory of speech and language. London, Oxford University Press, 1954.
- GROVÉ, A. P. Woord en wonder. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1962.
- GROVÉ, A. P. & BOTHA, Elize. Handleiding by die studie van letterkunde. Kaapstad, NASOU Bpk., 1966.
- GROVÉ, A. P. & NIENABER, C. J. M. Begripstoetse en stelwerk in Afrikaans. Johannesburg, Afrikaanse Pers-Boekhandel, 1953.
- HOCKETT, C. F. A course in modern linguistics. New York, The Macmillan Company, 1962.

- JESPERSEN, O. Language. It's nature, development and origin. London, Allen & Unwin, 1947.
- KEMPEN, W. Woordvorming en funksiewisseling in Afrikaans. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., s.j.
- LABUSCHAGNE, F.J. Grammatika, taalwetenskap en taalonderwys. Potchefstroom, Die Westelike Stem Drukkery, 1938.
- LABUSCHAGNE, F.J. Die oorsprong en wese van taal, funksioneel gesien. Pretoria, oorgedruk uit Tydskrif vir wetenskap en kuns, Oktober 1957.
- LANGENHOVEN, C.J. My aandeel aan die taalstryd in Versamelde werke XII. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1956.
- LANGENHOVEN, C.J. Afrikaans as voertaal in Versamelde werke X. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1956.
- LANGEVELD, M.J. Taal en denken. Groningen, J.B. Wolters, 1934.
- LENNENBERG, E.H. New directions in the study of language. Cambridge. The M.I.T. Press, 1964.
- LE ROUX, J.J. Praatjies oor ons taal. Kaapstad, Nasionale Pers Bpk., 1949.
- LE ROUX, J.J. & SCHOONEES, P.C. Die nuwe taal- en stylgids. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1950.
- LE ROUX, T.H. Afrikaanse taalstudies. Pretoria, J.L. van Schaik, 1954.
- LE ROUX, T.H. Gedagtes oor ons taal. Pretoria, V & R Drukkery, s.j.
- LOUW, N.P. van Wyk. Maskers van die erns. Johannesburg, Afrikaanse Pers-Boekhandel, s.j.
- LOUW, N.P. van Wyk. Raka. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1964.
- LOUW, N.P. van Wyk. Swaarte- en ligpunte. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1958.
- LOUW, N.P. van Wyk. Vernuwning in die prosa. Kaapstad, Human en Rosseau, 1961.
- LOUW, W.E.G. Vaandels en voetangels. Kaapstad, A.A. Balkema, 1958.
- MALMBERG, B. Structural linguistics and human communication. Berlin, Springer-Verlag, 1963.

- MARTINET, A. A functional view of language. Oxford, Clarendon Press, 1962.
- M.E.R. Drie vertellings. Kaapstad, Nasionale Pers Bpk., 1944.
- MEIRING, A.G.S. Die Afrikaans taalbewegings. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1958.
- MOORMANN, J.G.M. De moedertaal, Nijmegen - Utrecht, Dekker en Van de Vegt, N.V., 1936.
- NIENABER, P.J. Die lewe en werk van ds. Willem Postma 1874 - 1920. Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk., 1950.
- NIENABER, P.J. Taalkundige opstelle. Kaapstad, A.A. Balkema, 1965.
- NIENABER-LUITINGH, M. & NIENABER, C.J.M. Woordkuns, Pretoria, J.L. van Schaik, 1965.
- OPPERMAN, D.J. Digters van Dertig. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1953.
- OPPERMAN, D.J. Heilige beeste. Kaapstad, Nasionale Pers Bpk., 1949.
- OPPERMAN, D.J. Wiggelstok. Johannesburg, Nasionale Boekhandel Bpk., 1959.
- PADBERG, H. De mooie taal. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1924.
- PENFIELD, W.G. & ROBERTS, L. Speech and brain mechanisms. Princeton, N.J., Princeton University Press, 1959.
- POS, H.J. e.a. Eerste Nederlandse systematisch ingerichte encyclopaedie in tien delen. Amsterdam, 1947.
- POTGIETER, D.J. Nuwe Afrikaanse grammatika vir die middelbare skole. Kaapstad, Juta & Kie., 1931.
- REICHLING, Anton. Het woord. Nijmegen, Uitgeverij J.J. Berkhout, 1935.
- REFERATE. Nasionale konferensie oor die onderrig van Afrikaans, 6 tot 8 April 1967. Pretoria, Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, 1967.
- RÉVÉSZ, G. The origins and prehistory of language. London, Longmans Green, 1956.
- ROSSOUW, P.J. e.a. Die lewende taal, St. VII & VIII. Kaapstad, Juta & Kie., s.j.
- SAPIR, E. Language. An introduction to the study of speech. Nederlandse vertaling: Söteman, A.L. Wat is taal? Amsterdam, N.V., Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij, 1949.

- SCHOLTZ, H. van der Merwe, e.a. *Ons eie taal*, St. VII. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1959.
- SCHOLTZ, H. van der Merwe, e.a. *Ons eie taal*, St. VIII. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1959.
- SCHOLTZ, H. van der Merwe, e.a. *Ons eie taal*, St. IX & X. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1961.
- SCHOONEES, P.C. *Dink vir jouself*. Pretoria, J.L. van Schaik, 1940.
- SCHOONEES, P.C. *Rondom die woordeboek*. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1958.
- SIKKEL, J.C. *Het boek der geboorten*. Amsterdam, Van Rottenburg, 1923.
- SMIT, Hettie. *Sy kom met die sekelmaan*. Kaapstad, Nasionale Pers Bpk., 1944.
- STUTTERHEIM, C.F.P. *Taalbeskouwing en taalbeheersing*. Amsterdam, J.M. Meulenhof, 1954.
- VAN DEN HEEVER, C.M. *Somer*. Pretoria, J.L. van Schaik, 1950.
- VAN DER MERWE, C.P. *'n Handleiding vir sekondêre Afrikaansleerlinge*. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk. 1950.
- VAN DER MERWE, C.P. e.a. *Afrikaans as eerste taal*. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk. 1955.
- VAN DER MERWE, C.P. e.a. *Ons moedertaal*, St. VII & VIII. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1959.
- VAN DER MERWE, C.P. e.a. *Ons moedertaal*, St. IX & X. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk., 1959.
- VAN DER MERWE, H.J.J.M. e.a. *Inleiding tot die taalkunde*. Pretoria, J.L. van Schaik, 1966.
- VAN DER MERWE, H.J.J.M. Redakteur, *Taalfasette II*. Pretoria, J.L. van Schaik, 1966.
- VAN RIESSEN, H. *Correspondentiebladen van de Vereeniging voor Calvinistische Wijsbegeerten*, XXIII, Maart 1959.
- VENTER, H. *Funksionele taalonderrig*. Johannesburg, Afrikaanse Pers-Boekhandel Bpk., 1964.
- VENTER, H. *Taal as beheersingsmiddel*. Potchefstroom, oorgedruk uit *Koers*, 1961.

- VENTER, P.G.W. „Taalwerk" in Hollands en Afrikaans A op die Transvaalse middelbare skool van 1900 tot 1960. Potchefstroom, Ongepubliseerde proefskrif, 1965.
- KRITZINGER, M.S.B. e.a. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria, J.L. van Schaik, 1965.
- WELLEK, R. & WARREN, A. A theory of literature. Harmondsworth, Middlesex Penguin, 1963.
- WEST, Michael. Language in education. London, Longmans Green, 1932.
- WOOLF, V. The death of the moth. London, Hogarth Press, 1945.
- WOLTJER, J. Verzamelde redevoeringen en verhandelinge. Amsterdam, Woltjer-Comité, 1931.

### Tydskrifte

- DIE HUISGENOOT. 16 Januarie 1959.
- ONDERWYSBLAD. Transvaalse Onderwysersvereniging, LXX, Nr. 774, April 1964.
- ONDERWYSBLAD. Transvaalse Onderwysersvereniging, LXXIV, Nr.817, November 1967.
- TYDSKRIF VIR GEESTESWETENSKAPPE. Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Maart 1964.
- TYDSKRIF VIR GEESTESWETENSKAPPE. Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Maart 1965.
- TYDSKRIF VIR GEESTESWETENSKAPPE. Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Junie 1966.
- TYDSKRIF VIR WETENSKAP EN KUNS. Suid-Afrikaanse Akademie. XVI, Oktober 1956.

### Referate

- BOOTH, Wayne C. Motivation in the teaching of composition. Lesing in Suid-Afrika gehou in 1963. (Beskikbaar).
- KEMPEN, W. Sintaksis vir die sekondêre skool. Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, 1964.

Ander

LEERGANG VIR AFRIKAANS MOEDERTAAL, St VI tot X. T.O.D.  
Julie 1959.