

**Die onderrig van die kinderletterkunde  
in die primêre skole  
in Suid-Afrika en verskeie ander lande**

**J.S. Neethling, M.Ed.**

'n Proefskrif ter verkryging van die  
graad D.Ed. aan die Potchefstroomse  
Universiteit vir C.H.O.

Promotor: Prof. dr. B.C. Schutte  
Hulppromotor: Dr. C.A. Lohann

Potchefstroom, 1976

## VOORWOORD

### Verduideliking van onderwerp en metode van ondersoek

Wanneer die begrip "onderrig" in al sy fasette deurskou word, word dit duidelik dat, voor daar oor "metodes van kennis oordra" besin kan word, 'n studie van daardie kennis nie net wenslik is nie, maar noodsaaklik - as doeltreffende onderwys ten doel gestel word. 'n Studie van die metodes van onderrig van 'n bepaalde vak impliseer inderdaad ook 'n studie van die aard en inhoud van daardie vak. Om hierdie rede word die kinderletterkunde in Afdeling A van dié proefskrif eers deurgrond, voordat in Afdeling B tot 'n uiteensetting van die metodes van letterkunde-onderrig, soos dit in verskeie lande aangetref word, oorgegaan word.

Die kinderletterkunde is as studieterrein gekies omdat daar tot dusver in Suid-Afrika, veral tot die st. 4-jaar, so weinig bemoeienis daarmee was. Die belangrikheid van die letterkunde in die ontwikkeling van die kind word in die loop van Afdeling A verduidelik; 'n belangrikheid wat in die huidige skoolsituasie negeer word. Juis omrede hierdie "afskeepstatus" wat die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool in Suid-Afrika bekleed, is besluit om ondersoek in te stel na die relevante situasie in ander lande.

In 1973 is literatuurstudie vir die eerste maal in die st. 5-syllabus ingesluit wat 'n aanduiding is dat die betekenisvolheid van dié vakrigting op hierdie vlak erken is. 'n Onderzoek in ander lande is derhalwe nie net belangrik om die moontlike leiding betreffende letterkunde-onderrig wat daaruit vir die sub. A tot st. 4-fase mag voortvloei nie, maar is eweneens belangrik omdat sodanige ondersoek nuwe insigte mag bring en riglyne mag verskaf wat die st. 5-literatuurstudie op 'n doelmatiger en deegliker grondslag sal plaas.

Die metode van ondersoek in die bepaalde lande wat by die betrokke hoofstukke uiteengesit word, dui aan dat, benevens die ter plaatse navorsing, 'n studie van toepaslike bronne 'n wesenlike deel van die verkenning van die onderrigsituasie was.

Hoewel hier geen aanspraak op absolute volledigheid en volmaak-gekonstrueerde verduidelikings en verklarings gemaak word nie, word die hoop tog uitgespreek dat hierdie werkstuk 'n beskeie bydrae mag lewer om die huidige leemte ten opsigte van letterkunde-onderrig in die primêre skool te vul.

#### Bylaes

Die addisionele inligting wat in 'die bylaes verskyn, hou regstreeks verband met sekere aspekte wat in Afdeling B bespreek word. Omdat die plasing van hierdie informasie

die normale gang van die proefskrif sou versteur, is dit nie by die betrokke hoofstukke ingesluit nie.

### Erkennings en bedankings

Met dank word die finansiële steun vir oorsese navorsing van die Kaaplandse Onderwysdepartement en die "Study and Research Foundation" in Illinois, in die vorm van twee studiebeurse erken.

Opregte dank en waardering aan my twee promotors, prof. B.C. Schutte en dr. C.A. Lohann, wat nie alleenlik op ingewyde en kundige wyse leiding verskaf het nie, maar wat altyddeur opreg belang gestel en aangemoedig het.

Aan al die onderwysdepartemente, ander onderwysinstitusies, skoolinspekteurs, skoolhoofde, onderwysers, studente en leerlinge in Suid-Afrika en in die lande waar die navorsing plaasgevind het, is besondere dank verskuldig - die inligting wat langs hierdie weë bekom is, het daadwerklik tot die totstandkoming van die proefskrif bygedra.

Teenoor my vrou, Inge, en my familie en vriende vir hulle belangstelling spreek ek my opregte waardering uit. Ook kan nie nagelaat word nie om my suster, mev. Ena Bothma, wat die tikwerk op 'n nougesette en toegewyde wyse behartig het, in besonder te bedank.

Die primêre dank aan Hom wat al hierdie dinge moontlik gemaak het.

Ek nietige kristal,  
Ek mag ook speel met glans van die ewig-pragtige.  
Die skepping het ook my sy doel gegewe:  
Een polsslag in die ritme van die heelal!

(Uit: See-sonnet - Theo Wassenaar)

## INHOUDSOPGAWE

### Voorwoord

#### AFDELING A : DIE AARD VAN DIE KINDERLETTERKUNDE

Hoofstuk 1.	Die kinderverhaal - sy aard en wese	.. 1
1.1	Woordoms krywing en agtergrond	.. 1
1.2	Die wêreld van die kind	.. 4
1.3	Waarom lees kinders	.. 10
Hoofstuk 2.	Die Inleiding tot die algemene kategorieë.	14
Hoofstuk 3.	Die prenteboek	.. 19
3.1	Ontmoeting en vorming	.. 19
3.2	Teks en illustrasie	.. 24
3.3	Die fisiese samestelling van die prenteboek	.. 45
3.4	Bespreking van enkele prenteboeke van literêre kwaliteit	.. 49
3.4.1	Inleiding	.. 49
3.4.2	Snuffie	.. 50
3.4.3	Die gelukkige leeu	.. 54
3.4.4	Jos en die bok	.. 59
Hoofstuk 4.	Die fantasie	.. 66
4.1	Uiteensetting en bespreking	.. 66
4.2	Die sprokie	.. 76
4.3	Die mite	.. 87
4.4	Bespreking van twee fantasieverhale	89
4.4.1	Die prentjiespaleis	.. 90
4.4.2	Rooikappie	.. 94

Hoofstuk 5.	Die poësie	..	101
5.1	Inleiding	..	101
5.2	Onderskeidende kenmerke van die poësie	..	102
5.3	Keuse van gedigte vir kinders	..	106
5.3.1	Algemene beskouinge	..	106
5.3.2	Die ontwikkelingstadia van die kind as uitgangspunt	..	108
5.3.2.1	Die kind van omtrent drie tot sewe jaar	..	108
5.3.2.2	Die tweede stadium	..	112
5.3.2.3	Die kind van ongeveer 10-11 jaar	..	121
5.3.2.4	Die kind van ongeveer 12 jaar	..	124
5.4	Bloemesings	..	127
5.5	Bespreking van geselekteerde gedigte vir verskillende ouderdomsgroepe	..	130
5.5.1	Bespreking van 'n kleutergedig	..	130
5.5.2	Bespreking van 'n gedig vir die kind van ongeveer tien jaar	..	132
5.5.3	Bespreking van 'n gedig vir die kind van ongeveer twaalf jaar	..	136
Hoofstuk 6.	Die avontuurverhaal	..	141
6.1	Inleiding	..	141
6.2	Die tema	..	142
6.2.1	Kinders as speurders	..	144
6.2.2	Reisverhale	..	145
6.2.3	See-avonture	..	145
6.2.4	Wetenskapverhale	..	146
6.2.5	Die titel	..	147
6.2.6	Historiese milieus	..	148
6.2.7	Die fantasiewêreld	..	149
6.3	Karakterisering	..	149
6.4	Die intrige	..	153

6.5	Styl	..	156
6.6	Bespreking van twee avontuurverhale		159
6.6.1	Fanie die vlieër	..	159
6.6.2	Robinson Crusoe	..	164
Hoofstuk 7.	Die kinderletterkunde - slotkommentaar	..	169
7.1	Inleiding	..	169
7.2	Ander (nie-bespreekte) kategorië	.	169
7.3	Slotbeskouing	..	172
7.3.1	Materiaal	..	172
7.3.2	Die leerstof en die onderrig daarvan		
		..	174
AFDELING B : DIE ONDERRIG VAN DIE KINDERLETTERKUNDE IN DIE V.S.A., KANADA, ENGELAND EN SUID-AFRIKA			
Hoofstuk 8.	Die terrein en aard van die vergelykende studie	..	176
8.1	Inleidende opmerkings oor die didaktiek	..	176
8.2	Die aard van die vergelyking	..	178
8.3	Die ondersoekterrein - 'n bondige verkenning	..	179
8.4	Die waarde van die vergelykende studie	..	184
Hoofstuk 9.	Die onderrig van kinderletterkunde in die V.S.A.	..	187
9.1	Doel van ondersoek in die V.S.A.	.	187
9.2	Metode van ondersoek en afbakening van terrein	..	189
9.3	Struktuur en organisasie van die Amerikaanse skoolstelsel	..	193
9.3.1	Algemene inleiding	..	193
9.3.2	Die basiese struktuur van die primêre skool	..	195
9.3.3	'n Statistiese beskouing	..	197



9.4	Eksperimentering	..	199
9.5	Die skoolopset - slotkommentaar	..	201
9.6	Die plek van die kinderletterkunde- program in die kurrikulum van die primêre skool	..	203
9.6.1	Inleiding	..	203
9.6.2	Wetenskaplike ondersoeke	..	203
9.6.3	Samevatting	..	208
9.7	Doelstellings van die kinderletter- kunde-program	..	209
9.7.1	Inleiding	..	209
9.7.2	Algemene doelstellings van die "Reading and Literature" sillabus	.	211
9.7.3	Doelstellings by betrokke grade	..	212
9.7.3.1	Kindertuin	..	212
9.7.3.2	Graad 6	..	215
9.7.4	Slotbeskouing	..	218
9.8	Metodes van letterkunde-onderrig	.	219
9.8.1	Riglyne	..	220
9.8.1.1	Agtergrondinligting vir die onder- wyser	..	220
9.8.1.2	Voorgestelde prosedures	..	222
9.8.2	Slotkommentaar by die metode van onderrig	..	233
9.9	Toetsing en evaluering	..	235
9.9.1	Metodes van evaluering	..	235
9.9.2	Gestandaardiseerde toetse	..	238
9.10	Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skole te onderrig	..	244
9.10.1	Algemene inligting	..	244
9.10.2	Ondersoekterrein en afgebakende studie- kursusse	..	246
9.10.3	Slotbeskouing	..	249

Hoofstuk 10.	Die onderrig van kinderletterkunde in Kanada	..	251
10.1	Doel van ondersoek in Kanada	..	251
10.2	Metode van ondersoek en afbakening van terrein	..	253
10.3	Struktuur en organisasie van die Kanadese skoolstelsel	..	257
10.3.1	Algemene inleiding	..	257
10.3.2	Die basiese struktuur van die primêre skool	..	261
10.3.3	'n Statistiese beskouing	..	263
10.4	Eksperimentering	..	265
10.5	Die skoolopset - slotkommentaar	..	267
10.6	Die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool	..	269
10.7	Doelstellings van die kinderletterkunde-program	..	272
10.7.1	Inleiding	..	272
10.7.2	Algemene doelstellings van die letterkunde-program	..	275
10.7.2.1	Vlak 1	..	275
10.7.2.2	Vlak 10	..	278
10.7.3	Slotbeskouing	..	281
10.8	Metodes van letterkunde-onderrig	..	287
10.8.1	Voorgestelde prosedures	..	287
10.8.1.1	Die poësie	..	287
10.8.1.2	Die prosa	..	291
10.8.2	Slotkommentaar by die metodes van onderrig	..	296
10.9	Toetsing en evaluering	..	298
10.9.1	Metodes van evaluering	..	299
10.9.2	Slotbeskouing oor die toetsings- en evalueringsproses	..	302

10.10	Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig	.. 303
10.10.1	Algemene inligting	.. 303
10.10.2	Ondersoekterrein en afgebakende studiekursusse	.. 306
10.10.3	Slotbeskouing	.. 311
Hoofstuk 11.	Die onderrig van kinderletterkunde in Engeland	.. 313
11.1	Doel van ondersoek in Engeland	.. 313
11.2	Metode van ondersoek en afbakening van terrein	.. 314
11.3	Struktuur en organisasie van die Engelse skoolstelsel	.. 317
11.3.1	Algemene inleiding	.. 317
11.3.2	Die basiese struktuur van die primêre skool	.. 321
11.3.3	'n Statistiese beskouing	.. 324
11.4	Eksperimentering	.. 326
11.5	Die skoolopset - slotkommentaar	.. 331
11.6	Die plek van die kinderletterkunde-program in die kurrikulum van die primêre skool	.. 333
11.6.1	Inleiding	.. 333
11.6.2	Wetenskaplike ondersoeke	.. 333
11.6.3	Samevatting	.. 337
11.7	Doelstellings van die letterkunde-program	.. 340
11.7.1	Inleiding	.. 340
11.7.2	Die 1967-program	.. 342
11.7.2.1	Agtergrondinligting vir die onderwyser	.. 342
11.7.2.2	Letterkundedoelstellings	.. 347
11.7.3	Die 1975-program	.. 348

11.7.4	Slotbeskouing	..	351
11.8	Metodes van letterkunde-onderrig	..	356
11.8.1	Die "integrated programme" vir sewe- en agjarige	..	357
11.8.2	Twee poësielesse vir sesjarige	..	360
11.8.3	Die behandeling van 'n gedig vir elfjarige	..	362
11.8.4	Slotkommentaar by die metodes van onderrig	..	364
11.9	Toetsing en evaluering	..	367
11.10	Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig	..	371
11.10.1	Algemene inligting	..	371
11.10.2	Ondersoekterrein en afgebakende stu- diekursusse	..	374
11.10.3	Slotbeskouing	..	378
Hoofstuk 12.	Die onderrig van kinderletterkunde in Suid- Afrika met besondere verwysing na blanke onderwys in Kaapland	..	381
12.1	Doel van ondersoek in Suid-Afrika	..	381
12.2	Metode van ondersoek en afbakening van terrein	..	382
12.3	Struktuur en organisasie van die Suid- Afrikaanse skoolstelsel	..	384
12.3.1	Algemene inleiding	..	384
12.3.2	Die basiese struktuur van die primêre skool	..	388
12.3.3	'n Statistiese beskouing	..	391
12.4	Eksperimentering	..	394
12.5	Die skoolopset - slotkommentaar	..	396
12.6	Die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool	..	399
12.6.1	Inleiding	..	399

12.6.2	Wetenskaplike ondersoeke	..	399
12.6.3	Samevatting	..	405
12.7	Doelstellings van die kinder-letterkunde-program	..	406
12.7.1	Inleiding	..	406
12.7.2	Algemene doelstellings van die sillabus vir Afrikaans	..	408
12.7.3	Doelstellings by die betrokke standerds	..	409
12.7.3.1	Substanderd B	..	409
12.7.3.2	Standerd 4	..	411
12.7.3.3	Standerd 5	..	412
12.7.4	Slotbeskouing	..	414
12.8	Metodes van letterkunde-onderrig	..	419
12.8.1	Inleiding	..	419
12.8.2	Kindertuin	..	420
12.8.3	Standerd 4	..	422
12.8.4	Standerd 5	..	425
12.8.5	Slotkommentaar by die metodes van onderrig	..	432
12.9	Toetsing en evaluering	..	433
12.9.1	Inleiding	..	433
12.9.2	Evaluering-praktyke tot standerd 4	..	433
12.9.3	Toetsing en evaluering op die st. 4-vlak	..	435
12.9.4	Slotbeskouing oor die toetsing- en evaluering-proses	..	436
12.10	Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig	..	437
12.10.1	Algemene inligting	..	438
12.10.2	Ondersoekterrein en afgebakende studiekursusse	..	440
12.10.3	Slotbeskouing	..	444

Hoofstuk 13. Letterkunde-onderrig: 'n vernuwings- program vir die primêre skool	..	447
13.1 Die leerstof en die leerkrag	..	447
13.2 Die letterkunde-onderrig in vier lande - 'n bondige retrospeksie	..	451
13.3 Die letterkundesillabus: 'n vernuwingsprogram vir st. 1.	..	455
13.3.1 Verduideliking van prosedure	..	455
13.3.2 Doelstellings vir die st. 1- letterkunde-program	..	459
13.3.3 Hulpmiddels by die studie van die letterkunde	..	469
13.3.4 Breë literêre agtergrond vir die onderwyser	..	471
13.3.5 Bespreking van "Die gelukkige leeu" deur Louise Fatio as lite- rêre materiaal vir die st. 1- program	..	474
13.3.5.1 Noodsaaklike agtergrond vir die onderwyser	..	474
13.3.5.2 Metodes van aanbieding	..	477
13.4 Die slotkommentaar - literêre paraatheid	..	479
BYLAES		
Bylae A: Gedigte wat in Afdeling B vir besprekings- doeleindes gebruik is	..	i
Bylae B: Voorbeeld van 'n tipiese boekverslag in die skole van die V.S.A.	..	x
BIBLIOGRAFIE	..	xi

AFDELING A

2

DIE AARD VAN DIE KINDERLETTERKUNDE

## HOOFSTUK 1

### DIE KINDERVERHAAL - SY AARD EN WESE

#### 1.1 Woordomskrywing en agtergrond

By 'n saamgestelde woord waarvan kind die een gedeelte vorm, is dit raadsaam en vir 'n diepgaande studie noodsaaklik om noukeurig te let op die implikasie wat "kind" vir die res van die woord inhou. Kinderliteratuur en daarmee saam die kinderverhaal impliseer dat hier van letterkunde sprake is in die volle betekenisfeer van die woord d.w.s. dié geskifte wat op 'n bepaalde oomblik in 'n volk se ontwikkeling as kuns beskou en geniet word.

Hoewel M. Nienaber-Luitingh en C.J.M. Nienaber beweer dat werke van geringe estetiese waarde ook hieronder groepeer en dat ook die kleiner kunswerke wat 'n rol gespeel het in die ontwikkeling van 'n bepaalde letterkunde as letterkunde bestempel moet word,<sup>1</sup> word dit vandag dikwels aanvaar dat slegs werke waarin die estetiese elemente dominant is as literatuur beskou word.<sup>2</sup> Laasgenoemde beskouing sal in die proefskrif as uitgangspunt gehandhaaf word wanneer daar van letterkunde of letterkunde-onderrig sprake is.

Die eerste deel van die samestelling, kinderletterkunde, naamlik kind, kwalifiseer die literatuur-aspek nog verder - die

- 
1. Nienaber-Luitingh & Nienaber. Woordkuns, p.1.
  2. Wellek & Warren. Theory of literature, p.22.



beskouinge oor die wese van die letterkunde geld nog steeds, maar met die volgende moontlike bykomstige kwalifikasies.

1.1.1 Literatuur wat vir kinders geskik is; dit is dus 'n klemverskuiwing na die leser wat beteken dat dit opvoedkundig of psigologisties van aard is en lei tot 'n waarde-bepaling wat van die literêre werk self wegbeweeg.

1.1.2 Literatuur deur kinders geskryf ('n baie klein persentasie; so klein dat dit feitlik geen rol speel nie).

1.1.3 Kinderliteratuur as deel van literatuur met een of meer gemeenskaplike elemente, wat dit onderskei van ander literatuur.<sup>1</sup>

Letterkunde is egter kompleks van aard en elke ander geslag het die wese daarvan anders beskou. Om 'n literêre werk te beoordeel moet dit in die eerste plek geken word. "We must of course know the language in which it is written ... and we must know what the work is in the sense that we must have a proper text of it before us, not a text marred by misprints or deliberate tampering."<sup>2</sup>

Soms is historiese en biografiese kennis van 'n werk wel nodig om die teks sinvol te begryp. Daiches gebruik die voorbeeld van die uiteenlopende betekenis van die woord

---

1. Pienaar. Die kinderverhaal as literatuur, p.10.  
2. Daiches. Critical approaches to literature, p.319.

"homely" - in Amerika beteken die woord "ugly" en in Engeland "cosily domestic".<sup>1</sup> As hierdie woord dus in byvoorbeeld 'n gedig opduik, sou dié besondere agtergrondskennis noodsaaklik wees vir ware begrip. Vandag gaan dit egter hoofsaaklik om die bestaansituasie van 'n letterkundige werk en nie om die ontstaansituasie nie. Die gevaar verbonde aan laasgenoemde is die beperkende invloed wat dit op 'n kunswerk kan hê - dat daar teen 'n skrywer vasgakyk word en in die proses die wyer implikasies van die kunswerk verlore gaan.

Oor die literêr-historiese benadering is daar ook uiteenlopende beskouinge. Jaco van der Merwe beweer dat hierdie metode op die universiteit tuishoort; dat agtergrond-gegevens wat geen direkte verband hou met die bestudeerde werk nie, as leerstof vermy moet word.<sup>2</sup> C.J.M. Nienaber verskil en suggereer dat die kind wel moet kennis neem van die literatuurgeskiedenis; oordeelkundig sodat insigte bemeester sal word en dat dit nie bloot die leer van die feite sal wees nie.<sup>3</sup> As die teks, die kunswerk self die vertrekpunt, die sentrale gegewe bly, dan hou laasgenoemde standpunt interessante moontlikhede in en kan dit letterkundige klaarheid tot gevolg hê - dit mag egter nooit word: ek bestudeer

---

1. Ibid., p.32.

2. Van der Merwe. Metodiek by die behandeling van voorgeskrewe werke, p.102.

3. Nienaber. Die behandeling van die voorgeskrewe bundel. (In Du Plessis, Die eksaminering en onderrig van letterkundige werke onder die soeklig, p.115).

die skrywer, en vergeet later van sy skryfkuns nie. "The greatness of literature cannot be determined solely by literary standards; though we must remember that whether it is literature or not, can be determined only by literary standards."<sup>1</sup>

## 1.2 Die wêreld van die kind

Kinderliteratuur (omdat ons van die standpunt uitgaan dat literatuur in hierdie verband ook die suiwere impliseer) moet aan sekere maatstawwe voldoen. Fundamenteel is dat dié letterkunde uit die beleweniswêreld van die kind geskryf moet word; werke waarvan die gesigspunt dié van 'n kind is. Die skrywer van 'n kinderwerk moet nie alleenlik rekening hou met die vereiste van keurige, bondige, helder en spontane taalgebruik wat geen ruimte laat vir geforseerde boekerigheid en retoriek nie, maar ook moet hy deeglik kennis dra van die taalontwikkeling van die kind op verskillende stadia. Hierdie taalontwikkeling bepaal in 'n groot mate die woordeskat van 'n betrokke werk en dus ook die wese van 'n werk.

"In considering literature for children we must then ask: first, is the subject matter really of the child's sphere of interest; second, is the subject matter presented in a way that is manageable and conducive to a meaningful experience; and third, what solutions are made available."<sup>2</sup>

- 
1. Eliot. Religion and literature. (In Scott, Five approaches of literary criticism, p.43).
  2. Fenwick. A critical approach to children's literature, p.17.

Die beleweniswêreld van die kind sal ook sy begrip van woorde insluit en daarom ook sy ervaring van die afsonderlike fasette sowel as die geheel van 'n besondere literêre werk. Hierdie belewenisveld, wêreld-van-die-kind-uitgangspunt, dui op die geestelike ontwikkeling van die kind op verskillende stadia in sy wydste geskakeerdheid. Saam met die wêreld van realiteit is daar vir die kind die wêreld van die verbeelding wat aktueel belewe word en 'n tweede werklikheidservaring word.

Soos die kind deur die verskillende ontwikkelingsstadia beweeg, vind daar 'n geleidelike klemverskuiwing plaas. Omdat die ontwikkeling deur die verskillende fases relatief vinnig plaasvind, moet die kind sy tyd "letterkundig" positief benut en in die beperkte tyd met die beste wat daar is, kennis maak. Soos Lydia Pienaar tereg opmerk dat, as 'n kind 'n boek op 'n bepaalde stadium misloop, hy daardie ervaring permanent verbeur het, want al lees hy daardie boek op 'n later stadium van sy ontwikkeling of as 'n volwassene sal die aanspraak, soos dit op 'n bepaalde stadium op die gees van die kind sou maak, nie meer daar wees nie.<sup>1</sup> "...an inheritance no one has the right to withhold from him."<sup>2</sup>

C.A. Lohann bespreek die sienswyses van vele kinderboekskrywers o.a. Meindert de Jong en C.S. Lewis en deskundiges op

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.14.  
 2. Becker. Choosing books for children, p.11.

die gebied van die kinderverhaal wat die stelling handhaaf dat die kinderboek hom nie altyd leen tot inperking vir 'n sekere ouderdomsgroep nie. Dat daar wel 'n mate van indeling moet wees om die ouers, onderwysers en bibliotekaresse van hulp te wees om die kind tot die lees van die regte boek te lei, word ook pertinent genoem.<sup>1</sup>

Wanneer die kind dan tentatief in stadiums ingedeel word, moet daar nie alleenlik met sy chronologiese ouderdom rekening gehou word nie, maar ook met sy verstandelike, emosionele en sosiale ontwikkeling.<sup>2</sup> Die buigsaamheid van die indeling word verder beklemtoon deur die feit dat in 'n snel veranderende wêreld, die kind van oor twintig jaar homself en sy milieu uit 'n heel ander oogpunt mag beskou as die kind van vandag en dat sy leesmaak desooreenkomstig mag verander; dat hy sal lees om in 'n groter variëteit behoeftes te voorsien of in behoeftes te voorsien waarvan ons vandag nog nie die name ken nie.

Pedagogiese doelstellings wat nie voortdurend herwaardeer word nie, sal noodwendig erodeer - nuwe temas wat radikaal verskil van die temas van tien, twintig jaar gelede maak hulle verskyning in die hedendaagse letterkunde 'en verg van die leser 'n duidelike standpunt. "There are books today on endless subjects: drugs, war and peace, the mis-meshing of

---

1. Lohann. Die bekroonde kinderboek, p.7-36.

2. Brooks, Child psychology, hfste. 18, 20 en 23.

the generations, sex and wanted or unwanted pregnancies, group dynamics in organizations both socially acceptable to adults and not acceptable, racial tensions, political upheavals, riots, and the philosophies of materialism, pro and con. The black child has become the chosen race to be written about. Sex and drugs in real life. And it may be that a handbook for the young bomb thrower is not far off."<sup>1</sup>

Hoewel dus nie in streng afgebakende eenhede indeelbaar nie, spreek dit tog duidelik dat die kind, verskillende ontwikkelingstadia ondergaan wat in 'n mate rigtinggewend is vir sy leesbelangstelling of leessmaak op bepaalde ouderdomme. Sommige opnames in die V.S.A. in verband met leesbelangstellings van kinders het getoon dat kinders op 'n sekere ouderdom 'n bepaalde boek lees ongeag hulle ontwikkeling op daardie ouderdom, dit wil sê dit maak geen verskil of 'n kind oor- of onderontwikkeld op 'n sekere ouderdom is nie; hy lees daardie spesifieke soort boek - die ouderdom en nie die ontwikkeling nie, is dus ook 'n bepalende faktor.

Die kind by sy aankoms in die skool is meer as die somtoetaal van alles wat hy tot op daardie stadium ondervind het. Op die fondamentstene wat reeds by die ontvangenis gelê is,

---

1. Painter. Contemporary children's literature, p.1.

word nou in die kleuterfase, wat die skoolstadium voorafgaan, voortgebou. "No part of his life experience will be as solidly incorporated in the individual, become so irrevocably a part of him as his infancy."<sup>1</sup> "His experience in this area will eventually contribute to his self-concept, and his conception of himself will to a great extent regulate the success and vitality of the experiences of his later years."<sup>2</sup>

Sy letterkunde-ondervinding is beperk tot boeke wat vir hom voorgelees word en hierdie boeke, wat die elemente van fantasie en verbeelding moet bevat, moet suiwer en korrek deur die ouers gekies word. "...clear cut in their issues. Their values are sound and directly put. Yet they do not preach these principles, rather are they implicit in their writing."<sup>3</sup> Die indrukke wat hier gevorm word, is blywend en is een van die faktore wat sy patroon as volwassene bepaal. Ook belangrik hier is om by die kind sekere estetiese beginsels ten opsigte van boeke tuis te bring; die hantering van 'n boek wat verskil van die hantering van speelgoed, want 'n boek is nie speelgoed nie; die bewaar van 'n boek met die aksent op die kosbaarheid van laasgenoemde.

Wanneer die kind op sy sesde jaar self begin lees, wyk sy belangstellings nog nie juis af van die belangstellings wat

- 
1. Lidz. The person. (In Landau, Child development through literature, p.118).
  2. Landau. Child development through literature, p.6.
  3. Smith. The unreluctant years, p.16.

hy as kleuter gekoester het nie: karakters met 'n fantasiekleur, diere en temas wat soos in die kleuterfase sy onmiddellike omgewing vir hom moet help verklaar.

Hoewel dit van individu tot individu verskil, gebeur dit min of meer op die kind se sewende jaar dat hy hom begin bemoei met die wêreld buite sy onmiddellike omgewing; 'n bemoeienis wat die res van sy lewe deel van hom sal bly - 'n ontdekking van 'n wêreld van verbeelding en desooreenkomstig sal sy leesstof nou in ander behoeftes moet voorsien.

"The ten year-old is capable of loyalties and of hero worship"<sup>1</sup> - hy beweeg nou al hoe meer van homself af weg in 'n omgewing van aksie en avontuur waarin mense en diere die hoofrolle vertolk. "In a study of children in the fourth, fifth and sixth grades (+ die 10, 11-jarige) it was found that the following elements had had considerable appeal: adventure, action, excitement, thrills, mystery, realism, suspense, child life, humour - mischief, animal life and nature, sportmanship and bravery, sports, airplanes and other inventions."<sup>2</sup>

Hierdie verdere ontdekking van sy buitewêreld en van 'n wêreld van emosie in hom wat beheer moet word, kry 'n verdere uitbouing wanneer seuns en dogters, uit die aard van

---

1. Gesell & Ilg. The child from five to ten, p.215. .  
2. Jersild. Child psychology, p.436.



hulle ontwikkeling op omtrent 10-jarige leeftyd in hulle leessaak begin verskil. Waar die avontuur en aksieverhale nog by die seuns voorop gestel word, is daar by die meisies groter bepeinsing en hulle begin boeke lees waar die klem sterk op die stemming val.

### 1.3 Waarom lees kinders

Die vraag wat nou logies uit die voorafgaande vloei, is waarom kinders dan nou eintlik lees. "A conclusion (was) that an individual's reading pattern has a central core or radix which determines its pattern."<sup>1</sup>

Kinders reageer verskillend op lees op verskillende tye en met verskillende doelstellings voor oë en hulle reaksie ten opsigte van besondere boeke word beïnvloed deur hulle kennis van die letterkunde, skrywers, genres, die skryfkuns, illustrasies ens. Geen mag kan 'n kind 'n lang tyd laat lees wat hy nie wil lees nie en alhoewel hy miskien nie weet waarom hy een boek bo 'n ander verkies nie, ervaar hy die genot, die ondervinding wat sy voorkeure bepaal.

Die kind in die kleinkinderstadium, kyk graag na prente; hy identifiseer hom met dinge in die omgewing om hom en dus ook met die prentewêreld van sy letterkunde - 'n belangstelling in bekende dinge van sy onmiddellike wêreld; sy tande-

---

1. Strang. Exploration in reading patterns. (In Purves & Beach, Literature and the reader, p.186).

borsel, sy beertjie ens. word nou herontdek in sy prentboek.

Nadat bemeestering van die "leeskuns" plaasgevind het en die kind deur die lees van boeke sy oorwinning van die leessituasie wil openbaar, kom die verdere faktore ter sprake wat gepaard gaan met sy geestelike, verstandelike en emosionele ontwikkeling. (Laasgenoemde faktore bepaal natuurlik primêr wat hy "lees" ook voordat die leesvermoë ten volle bemeester is en terwyl hy besig is om dit te bemeester).

Lohann noem opsommenderwys die volgende redes waarom kinders lees - redes wat nie na spesifieke ontwikkelingsfases verwys nie, maar wat 'n globale beeld probeer weergee.

"Baie kinders het die behoefte om 'n storie te hoor, of om kennis op te doen, om een of ander emosie te bevredig. Sekere belangstellings kan die rede wees waarom kinders op daardie ouderdom lees. Hulle kan ook lees as 'n tydverdryf beskou omdat hulle op 'n sekere ouderdom behoefte daaraan het, omdat hulle min ander aktiwiteite het."<sup>1</sup>

R.S. Buzzing sê dat wanneer 'n kind sy hand na 'n boek uitsteek, "He seems to be deciding whether the book will offer him a source of enjoyment or be of some use to him. Such a

---

1. Lohann. op. cit., p.17.

confronting can be accidental ... the casual picking up of a book lying about or on the bookshelf ... or it can be deliberate, i.e. introduced by an adult, teacher, parent, librarian. There is sometimes a third motive for reading, namely to master the skill."<sup>1</sup>

Om dan verder op die leessaak van die kind uit te bou kan die faktore wat hom laat boeke lees in twee kategorieë verdeel word, naamlik innerlike faktore en uiterlike faktore.

Onder innerlike faktore groepeer die boek wat aan die kind 'n emosie-ontlading bied; die gevoel van opwinding, trots, om te lag, die vereenselwiging met 'n historiese of fiktiewe held. Die boek kan ook vir die kind 'n distansiering uit die wêreld en lewe beteken; 'n ontvlugting na die fantasie, die verbeelding. Dit kan ook wees dat hy 'n behoefte na kennis, na besondere inligting wil bevredig; dat hy 'n boek lees omdat hy nuuskierig omtrent sekere sake is of omdat die lees van 'n boek hom 'n innerlike genot verskaf. Die lees van 'n boek kan ook voortspruit uit 'n behoefte om 'n ander gewaarwording of emosie te verdryf of te temper - byvoorbeeld om die gedagtes van 'n teleurstelling van een of ander aard weg te lei.

Onder eksterne faktore verstaan ons die situasie wat ontstaan wanneer die ouer of onderwyser die kind met 'n boek

---

1. Buzzing. Influence on primary school children's reading, p.584.

konfronteer omdat dit van die kind verwag word dat hy moet lees. Wanneer 'n kind 'n belangstelling ten opsigte van byvoorbeeld 'n sportsoort het, kan dit wees dat die eksterne faktor, naamlik die sport, hom na 'n boek dryf om meer omtrent 'n spesifieke sportsoort uit te vind of om deur die kennis daarvan 'n groter meesterskap in die sportsoort te kan ontwikkel.

Ander eksterne faktore wat 'n rol in die verband vertolk, is die voorlees van 'n greep uit 'n boek of wanneer iemand 'n boek as lesenswaardig sterk aanbeveel. Fundamenteel is ook die rol van die voorbeeld; die voorbeeld van die onderwyser in die klaskamer, die bibliotekaris wat leiding gee ten opsigte van die goeie en suiwere en dan die voorbeeld wat in die ouerhuis gestel word - die gesindheid van die ouer teenoor 'n boek, sy beskikbaarstelling van die regte boeke.

"Dit sal nooit moontlik wees om die leessmaak van alle kinders so te rig dat hulle goeie boeke bo minderwaardiges sal verkies nie ... Maar die verslawing van die kind aan minderwaardige lektuur kan teengewerk word."<sup>1</sup>

---

1. Lohann. op. cit., p.305.

HOOFSTUK 2INLEIDING TOT DIE ALGEMENE KATEGORIEË

Aangesien daar in Afdeling B tot die praktiese, die didaktiese pedagogiek oorgegaan word, is dit vir die doel van dié afdeling wenslik om volgens onderwerpmateriaal te klassifiseer. Hoewel indeling volgens die verskillende genres die skyn van eenvormigheid het, moet daar voortdurend in gedagte gehou word dat daar uiteenlopendhede bestaan wat hulle nie deur genregrense laat beperk nie.

"For we ask not what will the reader learn about, but what kind of experience is he invited to undergo. Thus, beneath the apparent uniformity of 'subject matter' labels, there lies diversity of a far more important sort."<sup>1</sup>

Dit is 'n basiese bestanddeel van die opvoedkundige proses om 'n liefde vir die literatuur te kweek; behalwe vir die oorwegend belangrike rol wat die onderwyser, ouer of bibliotekaris in die verband vertolk, is die materiaal fundamenteel. Sonder die suiwere stof en kennis van daardie stof is die pogings van die opvoeder tevergeefs en sal die volle beloning van die literêre ondervinding buite bly. "...the feeling of pure joy which a fine story brings; sensitivity to and appreciation of the beauty of ... language; a deepened

---

1. Fenwick. A critical approach to children's literature, p.8.

understanding of human behaviour, ideals, and spiritual values."<sup>1</sup> Anne Carrol Moore van die New York Public Library gee die volgende kenmerke van wat sy onder 'n "fine" boek verstaan:

- i) "Characters, whether animal or human, who come alive to the reader.
- ii) A creative imagination strong enough to give life to the subject, whether fact or fancy, in words or in pictures.
- iii) Clarity of ideas, of language, and of line.
- iv) A feeling for beauty and rhythm and colour.
- v) A sense of wonder and surprise.
- vi) A genuine sense of nonsense.
- vii) A sense of humour that discriminates.
- viii) Honest respect for childhood and its primal needs in the nourishment of mind and spirit.
- ix) A good sense of design in the making of the book."<sup>2</sup>

Emosionele betrokkenheid, behalwe waar dit eerstehands ert vaar word, is slegs moontlik deur die waarnemings en vertellings van die skrywer - en waar die kleuter nog nie in staat is om te lees nie, is dit die taak van die voorleser om so sekuur moontlik die atmosfeer van 'n besondere werk te herskep. Om te vertel is 'n kuns en die storieverteller

- 
1. Whitehead. Children's literature - strategies of teaching, p.1.
  2. Becker. Choosing books for children, p.44.

moet beseef dat hy die kind se gids is na die vreugde-wêreld van die letterkunde. Waar sy eerste kennismaking met die literatuur in die vorm van die prenteboek is, sal die kind deur middel van sy oog (die visuele persepsie van die prent) sowel as deur sy oor (die stem van die voorleser) die emosionele ervaring van die letterkunde ondervind. "For how will they ever love to read literature unless they first love to hear literature? The listening experiences should enhance the development of the many facets of literature. Then we will truly be providing for the total art."<sup>1</sup> Besides complementing the word story, the visual patterns provide a stimulus to the child's own verbal storytelling, his own imagination in language."<sup>2</sup>

Die bemoeienis met die letterkunde reeds vanaf die aanvanklike stadium moet die stempel van genot dra, "the primacy of pleasure as an end"<sup>3</sup> ~~en omdat die kind op hierdie stadium nog geen literatuursmaak het nie~~ ~~is dit van kernbelang dat die eerste ontmoetings op 'n suiwere vlak sal geskied -~~ hoogstaande materiaal wat korrek gekies is, en dat die genot wat ondervind word nie net outentiek en respektabel sal wees nie, maar dat dit genot sal wees wat spruit uit die gawe van verbeelding, diskriminasie en van aktiewe deelname.

*van letterkunde*  
Die voorleser moet nie die kind dwing om te luister nie en

- 
1. Montebello. Children's literature in the curriculum, p.50.
  2. J.S. Smith. A critical approach to children's literature, p.331.
  3. Fenwick. op. cit., p.6.

~~as hy verkies om te speel,~~ moet hy toegelaat word om dit te doen. 'n Vaste tyd vir voorlees is gewens omdat dit 'n patroonmatigheid tot gevolg het en die literatuur 'n natuurlike besit van die kind laat word. Die beginverhale moet kort en eenvoudig wees sodat die kind hulle tot sy eiendom kan maak en kan herroep wanneer dit nodig is. In hierdie fondamentfase is die rol van die "skakel" (in dié stadium hoofsaaklik die ouer) tussen die kind en die literatuur belangriker as in enige latere fase omdat die kind se graad van afhanklikheid van die "skakel" soveel groter is. Dit is nou dat hy moet ontdek dat 'n boek nie 'n speelding is nie, maar ook dat 'n boek gebruik moet word en nie net bewaar moet word nie.

"All children, I am sure, should be able to look back on their first remembered books with pleasure associating them with affectionate and trusted adults able and ready to spare the time for the individual attention so necessary for the happiness of the young child."<sup>1</sup> Dit is die duple plig van die opvoeder, wie hy ook al mag wees, om die regte boek by die kind te bring, want as hy dit nie doen nie, sal 'n ervaring verlore gaan wat nooit weer herhaal kan word nie. "...al sou hy later na 'n verlore boek terugkeer, sal hy nooit kan weet wat dit vir hom as kind sou beteken het nie."<sup>2</sup> "Why bother about the methods of introducing books

---

1. Cass. Literature and the young child, p.2.  
 2. Pienaar. Kinderboeke van 1967, p.11.



to children? - .... unless we are clear about the answers, we are likely to make a number of gross mistakes in trying to bring children and books together in a tensile and lasting connection."<sup>1</sup>

By hierdie inleidende afdeling is dit goed om daarop te let dat, hoewel die letterkunde die leser emosioneel kan aktiveer, hom laat lag, of laat huil, opstandig maak of in verset bring, dit nog nie die letterkunde as sodanig goed of sleg maak nie. Hierdie reaksies is relatief, want dit gaan in die eerste plek om die doel wat daarmee bereik word.

---

1. Chambers. Introducing books to children, p.2.

HOOFSTUK 3DIE PRENTEBOEK3.1 Ontmoeting en vorming

Die kind se eerste ontmoeting met die letterkunde is dikwels in die vorm van die prenteboek. "Wanneer 'n mens dus 'n benadering tot die keuse van boeke vir kleuters wil vind, is dit noodsaaklik dat jy kennis neem van die kind se psigologiese behoeftes sowel as sy fisiese maturasie en die boek waarmee jy hom in aanraking bring so kies dat dit 'n middel tot gesonder, positiewe ontwikkeling, aanpassing en ontspanning word waaruit hy vreugde, bevrediging en kennis kan put."<sup>1</sup> Presiese afbakening in jare en maande is baie moeilik omdat ontwikkeling en agtergrond van kind tot kind verskil en daarom kan die plooibaarheidsfaktor by die ouderdomsindeling nooit buite rekening gelaat word nie.

Van ongeveer sy tweede jaar begin die kind definitiewe tekens van belang jeens die prenteboek openbaar en in hierdie ontmoeting met, en verdere ontdekking van die letterkundewêreld ondergaan die kind ook duidelike ontwikkelingstadia. Aanvanklik sal daar vir hom geen onderskeid tussen die voorwerp self en die voorwerp in die prent wees nie. Later sal hy die voorwerpe interpreteer in dié mate waarmee hy reeds daarmee kennis gemaak het. So sal byvoorbeeld elke hoender

---

1. Toerien. Aanknopingspunte by die keuse van boeke vir die voorskoolse kind, p.9.

vir hom "kiep-kiep" wees en elke hond "woef"; so kan 'n sirkel geïnterpreteer word as 'n bal, die son, 'n lemoen ens. afhange van die kennis wat hy op 'n besondere tydstep dra. Tot op hierdie stadium sal hy hom byna volkome rig tot die bekende, die wekker, sy speelblokke, krale en die beertjie, maar daar moet in dié jare genoegsame ruimte vir ontdekking en avontuur wees.

In die tweede fase begin hy die vermoë toon om die bekende dinge uit 'n gekompliseerde prent te vind en te beskryf. Die boeke sal dikwels onderstebo gedraai word en nog sal die voorwerpe herken word. Hier moet gemeld word dat die kind van geboorte af onderstebo sien, maar al het hy geleer om "regop" te sien, sal die onderstebo draai van 'n boek nie die uitkenning van 'n voorwerp beïnvloed nie. Geen onderskeid word tussen die belangrike en minder belangrike gemaak nie en ruimte-indeling speel feitlik geen rol by die kind se ervaring van 'n illustrasie nie.

In die derde fase begin die kind ook die onbekende dinge onderskei en toon hy 'n definitiewe nuuskierigheid vir hierdie dinge. Nou begin hy die wêreld buite sy huis en gesin ontmoet en word sy agtergrond en ondervindinge verbreed.

" - a picture book is a construction in language and in art, both of which are modes of symbolic representation of the concrete world and of human experience".<sup>1</sup> Dit is nou

---

1. Cianciolo. Literature for children: Illustrations in children's books, p.82.

nie meer net die statiese voorwerpe wat uitgeken word nie, maar daar kom vereenselwiging met die karakters en voorwerpe in beweging. "Because children are travellers, setting out on voyages of discovery, picture books can offer them one of the earliest and most enchanting ways of extending their experience of the world."<sup>1</sup> Die onbekende voorwerpe wat die kind begin ontdek, prikkel sy verbeelding, maar soos die illustrasies by die beginfase, moet ook hierdie illustrasies duidelik en sonder verwarring aangebied word.

Soos die kind se wêreld van konsepte vergroot, is dit 'n vereiste dat die prenteonderwerpe dienooreenkomstig geselekteer moet word. Daar moet 'n gedurige vooruitbeweegwees wat rekening sal hou met die kind se sin vir ontdekking en die genot wat geput móét word uit die letterkunde-ervaring. As niks nuuts aangebied word nie, word 'n teelaarde vir verveeldheid en renons gekweek en dit is juis die teenoorgestelde resultaat wat hierdie ervaring tot gevolg moet hê. "The child must somehow enjoy every moment of his picture book experience, for only when the emotional accompaniment of any learning has been pleasurable will he maintain a desirable attitude towards the habit in the future."<sup>2</sup>

---

1. Cass. op. cit., p.15.

2. Freeman & Freeman. The child and his picture book, p.88.

Die keuse van materiaal vir die prentboek moet die groterwordende wêreld van die kind gedurig in gedagte hou en die uitdyende horisonne moet vrugbaar benut word - 'n sin vir sosiale waardes en sosiale betrekkinge moet ontwikkel word en hy moet begrip van sy vriende en troeteldiere begin aankweek en saam met sy werklike ondervindinge moet sy prentboekbelewensse, die fiktiewe ervaring of ervaring op 'n ander vlak, die wegbereiders word vir bruikbare burgerskap. Die emosie wat deur 'n prent oorgedra word, moet opreg wees sonder oordrewe sentiment en die kind moet die betekenis daarvan kan begryp en vir sy eie behoeftes kan aanwend. Prentboeke kan nooit 'n plaasvervanger vir die lewe wees nie; maar hulle kan die lewe verryk en 'n versiering daarvan wees. Die keuse van die geskikte materiaal kan nooit genoeg beklemtoon word nie. "This lack of any real critical faculty means that young children can all too easily be imposed on, and the shoddy, the cheap, and the second-rate can be handed out to them indiscriminately, and be innocently enjoyed."<sup>1</sup>

Voordat die kind die vermoë om te lees bemeester het, is dit die prent alleen wat die literêre informant is - wanneer daar natuurlik nie 'n tussenganger in die vorm van 'n voorleser is nie. "Pictures constitute a source of information and experience when for various reasons - physical,

---

1. Cas. op. cit., p.9.

mental, social - children cannot obtain it through language." <sup>1</sup> Omdat daar vanuit die boek 'n opvoedingsproses ontketen en voortgesit word, moet daar om die boek 'n soortgelyke proses aan die orde van die dag wees; veral die ouer wat die kind moet lei om tot die ware konsep van 'n boek te kom. Die boek wat sy ouers as 'n hoogsgewaardeerde persoonlike besitting hanteer en die boek wat deur ouer kinders saam skool toe geneem word, word fyn deur die jong kind waargeneem en die voorbeeld hier buite om die boek skep die vrugbare milieu vir wat vanuit die boek ervaar word.

So vroeg as moontlik kan die kind besitter van sy eerste prenteboek gemaak word en hoewel hy 'n natuurlike onervarenheid in die hantering van die boek sal openbaar, daaraan voel, trek en moontlik skeur, sal hierdie aanvanklike hantering geleidelik oorgaan tot 'n groter vernuf - miskien sal 'n boekie oop- en toegemaak word en die blaai op 'n ordelike wyse omgeblaai word. Dikwels gaan hierdie soort betragting van die boek gepaard met 'n mompeling wat 'n direkte nabootsing van die ouer se optrede is. Dit is veral in dié tyd dat boeke van 'n baie stewige fisiese samestelling vir die kind gekies moet word, want ook "die uiterlike van 'n goed versorgde boek kweek tog by die kind mettertyd 'n gevoel vir die mooie en smaakvolle"<sup>2</sup> - en 'n boek

---

1. J.S. Smith. op. cit., p.33.

2. Lohann. Die bekroonde kinderboek, p.32.

wat uiterlik gehawend daaruit sien, kan nooit die stempel van smaakvolheid besit nie.

'n Kind wat 'n sekere prentboek van hoë estetiese kwaliteit op driejarige ouderdom ontmoet het en wie se wêreld deur die prent vergroot en verryk is, sal op sewejarige ouderdom daardie selfde boek nou ook deur die teks ontmoet en sal sy ervaring met teks en illustrasie van 'n ander dimensie wees as wat dit vier jaar vroeër met die prent alleen was. Deur op die wese van teks en illustrasie met al hulle konnotasies te let, sal juiste perspektief aan laasgenoemde stelling verleen word.

### 3.2 Teks en illustrasie

"Combining the talents of the author and the illustrator in creating a book has given us a new form of literature, the wonderful world of children's literature."<sup>1</sup>

Wanneer 'n kind die eerste maal 'n prentboek in sy hand neem, is dit alleen die prent wat tot hom spreek omdat hy nog nie kan lees nie; om die rede bestaan hierdie eerste boeke dikwels slegs uit prente. Die prent moet dus vir hom die verhaal vertel; die prent en nie die prente nie omdat hy elke prent as 'n afsonderlike eenheid, onafhanklik van die res, betrag. As die betekenis van 'n prent nie duidelik

---

1. Chambers. op. cit., p.114.

aangetoon word nie, sal die boodskap nie begryp word nie en omdat daar nie 'n teks is om die boodskap te belig nie sal die waarde van sodanige prent by die kind verbygaan.

Die kyk en belewenis van die prente, soos ook met die lees later, moet 'n belonende aktiwiteit wees en laasgenoemde kan alleenlik so wees as daar begrip is, hetsy van die prent of die gedrukte woord. In hierdie aanvanklike prentebouke is dit dan hoofsaaklik afsonderlike prente wat elk sy eie verhaal vertel maar 'n enkele verhaal word ook soms om 'n reeks aanverwante prente in 'n boek gebou.

Die prentboek is 'n geïllustreerde informant en gids vir die kind en ten spyte van 'n variëteit van gedagtes en konsepte wat dit bied, moet dit ~~no~~<sup>2</sup>binne die kind se wêreld van begrip en belangstelling val. Gedurige eise om volle waardering en genot te ervaar sal aan die prentboek gestel word. "... a picture book will be appreciated and enjoyed by the reader if the contents have significance to him, if they have integrity, and if they extend his experience and heighten his awareness of the world around him."<sup>1</sup>

Die eerste prentebouke, dié sonder die teks, het derhalwe dieselfde taak om te verrig en alhoewel die prent 'n universele taal praat, is dit 'n universaliteit wat tog in 'n mate aan grens en tyd gebonde is. Die prent van 'n Skandinaawiese winterlandskap sal met die Sweedse kind 'n ander

---

1. Cianciolo. op. cit., p.6.



taal praat as met die Suid-Afrikaanse kind; vir die Skandinawiese kind sal dit die bekoring van die bekende wees, vir die Suid-Afrikaanse kind sal dit die stem van die vreemde dra, en so sal 'n prent wat uit 'n vroeëre era dateer waar kinders klere van die destydse modes dra, nie meer dieselfde inslag vind nie, veral vanweë die vreemdheid daarvan.

Omdat selfs die kleiner kind die prent in dié fynere besonderheid betrag, moet aan die 3. geringste detail aandag gegee word. Prentboeke spreek in die eerste plek tot die oog en daarom moet sinvolheid en eerlikheid in dié verband voorop gestel word. Sy eerste bekendstelling aan boeke wat hoofsaaklik 'n appél tot die sintuie is, maar wat die gedagtes en emosies nie heeltemal uitsluit nie, moet die estetiese deeglik in ag neem; nie geïsoleerde stukke kuns nie, maar estetiese opvoeding op die vlak van die kind. "A child's task for the beautiful in the visual arts starts as he looks at the illustrations."<sup>1</sup> Die kind vereis betekenisvolheid en die estetiese moet daarmee gepaard gaan en die een moet die ander impliseer. Wanneer byvoorbeeld net 'n stukkie van 'n huis of net die kop van 'n mens gewys word, word die kleiner kind verward, want sinvolheid is vir hom in die vroeë fase alleen moontlik as die prent in sy geheel en die afsonderlike dele daarvan afgeronde een-

---

1. Ibid. p.89.

hede is. "We must meet the child on his own level of appreciation and gradually develop his picture sense rather than try to start him at our level."<sup>1</sup>

As dit 'n goeie prent is, het hy onbewustelik 'n estetiese ondervinding geabsorbeer, wat as dit dikwels herhaal word, hom 'n standaard van smaak sal gee wat hom teen die minderwaardige sal beskerm. Omdat daar nog geen smaakontwikkeling plaasgevind het nie is die kind na enige kant beïnvloedbaar. "They will look with the same eagerness at good and bad illustrations, and listen rapt to both good and bad stories."<sup>2</sup> Dit is derhalwe noodsaaklik dat daar op die suiwere gerig sal word; 'n taak wat noodwendig op dié stadium minder struikelblokke sal bied omdat daar slegs opbouwerk is en nie soos later wanneer miskien eers afgebreek moet word, voordat die opbouwerk kan begin nie.

Die kind wil volle deelname aan die prent hê en wanneer die held, die hond of die prentekinders besig is om hulle rolle te vertolk is hy ook daar in sy gedagtes saam met hulle aktief besig hetsy op die vlak van die realistiese of die fantastiese. Dit is ook hier waar hy buite die grense van die lokale begin uitbeweeg. "Along with the familiar, the difference of experience between the hero and the child who looks and listens gives him a sense of extentions beyond his own limited environment and lifts his horizons."<sup>3</sup> Dit

- 
1. Freeman & Freeman. op. cit., p.11.
  2. Oxenbury. Drawing for children, p.200.
  3. L. Smith. The unreluctant years, p.128.

is daardie eienskappe in 'n prent wat spreek van lewe, 'n meenemende lewe, wat 'n onweerstaanbare bekoring vir die kind inhou. Omdat die illustrasie op die teks uitbrei, volg dit dat die prentboek ook in staat kan wees om die gevoelensbelevens van die leser omvangryker en betekenisvoller te maak.

Soos die kind ouer word en mettertyd die teks begin bemeester, is daar ook 'n geleidelike <sup>5</sup>skielverskuiwing in sy literêre bemoeienis. Waar die volle letterkunde-ervaring tot nou toe byna uitsluitlik uit die illustrasie geput is, word die twee nou elemente wat mekaar aanvul. "Teks en illustrasie vorm 'n eenheid en 'n boek kan sonder 'n goeie teks beswaarlik slaag."<sup>1</sup> Daar moet 'n harmoniese kombinasie van tekstuele en prentemateriaal wees met elke komponent belangrik en elk van relatief gelyke belang. Hoewel daar nou 'n teks bygekom het, moet die illustrasie sy storievertellende kwaliteit behou met nog steeds 'n verkwikkende effek. Hoewel nie deur 'n skerp skeidslyn van mekaar geskei nie, is daar tog 'n graadverskil tussen die prentboek en die geïllustreerde boek. "A picture book is a book in which the pictures are designed to be an integral part of the text. The fusion of both pictures and text is essential for the unity of presentation. This fusion does not exist in the illustrated book. In the latter, the pictures are

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.79.

mere extentions of the text. They may enrich the interpretation of the story, but they are not necessary for its understanding."<sup>1</sup> Die illustrasie kan ook bloot as dekoratiewe maatstaf aangewend word (miskien omdat die kunstenaar daardeur 'n persoonlike stempel wil afdruk); want die doel met illustrasies in geïllustreerde boeke is uiteraard meervoudig.

6 Die illustrasie moet 'n integrerende funksie verrig en moet die leser help om tot begrip en insig van die teks te kom. Die emosie wat uit die teks voortvloei, moet weerkaatsing in die illustrasie vind en die gewaarwording moet tot sy volle ontplooiing kom. As die teks op 'n sekere plek meer tuitbouing en spesiale duidelikmaking verg, moet daar meer illustrasies op daardie besondere punt wees.

"The drawing itself can tell part of the story, not merely retell it."<sup>2</sup> Die hoeveelheid illustrasies gaan dus nie net gepaard met die ouderdom van die kind nie, maar hou ook lynreg verband met die vereistes van die individuele boek.

Dit is wel so dat die visuele moontlikhede van die prentboek verreikend en groots kan wees en derhalwe ook ten volle geëksploiteer moet word, maar die eenheid van teks en illustrasie mag nooit verloën word nie - eenheid ook in die

---

1. Huck & Kuhn. Children's literature in the elementary school, p.108.  
2. J.S. Smith. op. cit., p.325.

kwaliteit sodat die goeie skrywer se werk nie deur swak illustrasies gestrem word nie of dat die goeie illustrator nie sy kuns op 'n swak teks sal verkwis nie.

⑦ Duidelike korrolasie moet tussen teks en illustrasie bestaan want 'n mistasting hier kan die kind onseker laat. As die teks sou melding maak van 'n kat wat onder die kombuistafel lê en slaap en die illustrasie toon die kombuis en tafel en die kat met oop oë sal die kind op 'n dwaalspoor gebring word. As die illustrasies nie konsekwentheid toon nie, byvoorbeeld die kleure van 'n figuur se klere wat op elke bladsy anders is, kan dit dieselfde negatiewe gevolg hê. Aansluitend hierby is die feit dat gepersonifieerde diere slegs gewild by kinders is wanneer die uitbeelding eg is; wanneer die diere hulle eienskappe as diere behou en die kind hom in so 'n mate met die dier kan identifiseer dat die diere wat klere dra vir hom heeltemal natuurlik is.

⑧ Die plasing van die teks moet oordeelkundig gedoen word en moet betrekking hê op die onmiddellike prent, sodat die teks en die illustrasie dan ook bladsygewys (of tweeblydsygewys met die boek oopgeslaan) saam voortbeweeg - die eenheidsgedagte word dan ook tot op hierdie vlak gevoer. Die korrekte perspektief van voorwerpe mag nooit uit die oog verloor word nie en die verhouding tussen dinge in 'n prent

moet besondere aandag geniet. Nata Toerien verwys na proefnemings<sup>1</sup> wat deur W. Nolte uitgevoer is en die volgende resultaat wat verkry is. "Dit is ook gevind dat by die kleuterboek-illustrasie, vorm 'n belangriker rol as kleur speelt en opsigte van algemene oriëntasie."<sup>2</sup> 'n Stootskraper sal altyd groter as 'n mol uitgebeeld word, maar omdat die fokus in die teks van 'n betrokke verhaal sterk op die mol val, sal laasgenoemde groter as in die normale, realistiese verhouding daargestel word - en die kind sal hierdie situasie ten volle aanvaar (vgl. Skopman die mol deur Luis Murschetz).

Wanneer die prent die kind se verbeeldingskrag in aksie stel en hy die wêreld van die prent in sy gedagtes begin uitbou, sal daar ook 'n al groter konsep-uitbouing van hom en sy groterwordende wêreld wees. Hoe enger die agtergrond waaruit die kind kom, hoe groter die kans dat die prentboekwêreld sy onmiddellike en buitewêreld kan vergroot. Die teks moet altyd die illustrasie waardig wees en daarom moet die taalgebruik in sodanige boeke aan al die vereistes van juiste en noukeurige taalaanwending wat ook aan volwasse literatuur gestel word, voldoen. Die taal moet sensitief en konstruktief wees ook met die kind in gedagte wat nog in die beginstadium van sy woordeskatontwikkeling is en aan die begin van die taalhantering, met ander woorde, die

- 
1. Die proefnemings van Nolte waarna hier verwys word, is in Duitsland uitgevoer en staan opgeteken in 'n werk van K.E. Maier. Jugenschriften: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, p.61-62.
  2. Toerien. op. cit., p.12.

kind wat 'n greep op die hele taalsituasie probeer vorm.

Daar mag nooit geredeneer word dat 'n prent wat van besondere gehalte spreek tog in elk geval so sal tref dat die teks maar in obskuriteit kan gaan nie. So 'n gesindheid sal veroorsaak dat die werklike bemoeienis met die teks ontbreek en omdat die prent dan so 'n dominante posisie inneem. "... books are sources of language experience and the learning of language, they should be read for practice with language, and that looking at the pictures should not be permitted to reduce the possibilities of the child's so learning."<sup>1</sup> Illustrasie en teks het albei skeppende funksies en hoewel die atmosfeer en stemming deur eersgenoemde voortbring, 'n sterker onmiddellikheid het, sal die raakgekose woord met drakrag ook die verlangde atmosfeer skep. "... the one is complementary to the other."<sup>2</sup>

Daar bestaan vandag heelwat standpunte oor die presiese rol wat teks en illustrasie in die prentboek moet vertolk - baie van hierdie standpunte staan lynreg teenoor mekaar. Geen dogmatiese beskouing of kategorieese standpunt oor dié kwessie is moontlik of wenslik nie, want die prentboek is gerig op die kind wat deur verskillende ontwikkelingsstadia gaan en desooreenkomstig sal die behoeftes van die kind ver-

---

1. J.S. Smith. op. cit., p.329.  
2. Reitz. Picture books, p.4.

ander. Om dan nou in hierdie variërende behoeftes te voorsien sal die prenteboek ook <sup>o</sup>klemverskuiwend moet verander. Waar die eerste prenteboek suiwer uit prente bestaan, spreek dit logies dat die volle literêre gewig op die prent sal rus, maar sodra die teks 'n wesenlike deel van die prenteboek word, sal die aksent ook daar geplaas moet word. Die hoeveelheid teks sowel as die hoeveelheid illustrasie sal in die eerste plek deur die behoefte van die kind bepaal word, maar ook in 'n wesenlike mate uit die aard van die boek self. Wat hy wil oordra, sal ook afhang van hoe hy dit oordra en hierdie "hoe" is die wyse waarop teks en illustrasie eenheid word.

Sodra die teks sy weg tot die prenteboek gevind het, word hy onafskeidbaar deel van die prenteboek. Dit is wel die trefkrag en die houkrag van die goeie teks wat 'n boek sy ewige waarde gee, maar as van sodanige boek die illustrasie weggeneem word en die boek verloor niks van sy trefkrag nie, dan moet dit bevraagteken word of ons hier met 'n prenteboek in die ware sin van die woord te doen het. Dit is nie die aantal illustrasies wat saak maak nie, maar wel die wyse waarop prent en teks met mekaar integreer om 'n eenheid te vorm. Die teks is die fondament waarvandaan voortgebou word en nie die illustrasie nie. "Die verhaal self word eers gekonsipieer en die illustreerder moet dan hierdie bestaande stof op sy eie manier en deur die medium



van illustrasie aanbied."<sup>1</sup>

"Maar tekeninge alleen sou waardeloos wees as die verhaal wat hulle vertel nie ook iets om die lyf het nie; as daar ook in die oënskynlike eenvoud duidelike blyke van ware kunstenaarskap is nie."<sup>2</sup> Hoewel laasgenoemde stelling van Lydia Pienaar die waarde van die teks beklemtoon, onderbeklemtoon dit aan die ander kant die rol wat die illustrasie vertolk - om die tekeninge as "waardeloos" te bestempel wanneer hulle met 'n swak teks gepaard gaan, is 'n pedagogies-ongefundeerde beskouing, want as die tekening 'n kunswerk is, kan dit nooit waardeloos wees nie. Wanneer een van die komponente nie reg aan die ander laat geskied nie, kan die gewaarwording wat deur die leser ervaar word nie die volkomeheid bereik wat andersins die geval sou gewees het nie. Die werklike eenheid van die prenteboek, wat per slot van sake 'n eenheid en nie twee aparte eenhede moet wees nie, sal in 'n mindere of meerder mate verbreek word as teks en illustrasie nie van min of meer gelykwaardige kunsgehalte is nie. Tog al word die eenheidsdoelwit nie bereik nie en al kry die leser nie die volle gevoelsbelewenis wat as oogmerk gestel is nie, kan daar nogtans geen sprake van 'n "waardelose" ondervinding wees as een van die twee elemente suiwer spreek nie.

- 
1. Komnick. Oor die illustreer van boeke deur 'n C.P. Hoogenhout-pryswenner, p.7.
  2. Pienaar. Kies boeke vir kleuters met sorg, p.7.

Die kunstenaar voel die voorliefdes en belangstellings van die kind aan en hy mag nooit die integriteit van die kind misken nie. Hy moet hulle beskou as mense met hulle eie besondere smake en met waardering vir die eerlike en die opregte. In sy daarstelling van mense moet hy in die eerste plek die mense wat hy gaan uitbeeld van binne en buite ken. Dan sal die gesigsuitdrukking die stempel van oorspronklikheid en egtheid aanneem. Omdat diere in die prenteboek lewende karakters word, elk met hulle eie persoonlikheid, moet die illustreerder die dier wat hy uit die teks leer ken het, soos die mens-figure, karaktervol en sensitief uitbeeld. "By die mens word die persoonlikheid en emosies grootliks deur die gesig weerspieël. 'n Dier se gesig is egter nie so uitdrukkingvol nie, en moet 'n mens elke lyn van sy gesig en sy liggaam, asook sy bewegings, gebruik om sy persoonlikheid en gewaarwordinge te probeer uitbeeld."<sup>1</sup>

Komnick stel hier duidelik die standpunt van die kunstenaar wat begrip het van sy roeping ten opsigte van sy materiaal en sy leser. Identiese, karakterlose gesigte sonder individualiteit, die prototipes, is vir die kind onaanvaarbaar omdat hulle nooit werklik mense word nie. "Die boek is die ervaringe en lewens van karakters wat in die hande van

---

1. Komnick. op. cit., p.9.

hul skeppers mense van vlees en bloed word om ons lewens te verryk en ons 'n beter begrip van ander te gee."<sup>1</sup>

Skokillustrasies hoef nie noodwendig afgekeur te word nie, maar dan moet dit nie as skok of afskrikmiddel as sodanig dien nie. Arbuthnot en Sutherland noem die voorbeeld van Wildekanisland van Maurice Sendak om aan te toon dat die skrikmaakprente soms met sekere voorbehoude goedgekeur kan word. "The psychological implications are sound and the reassuring note in closing has a touching quality. And children see the reassurance in Max's return home from fantasy land when he wanted to be where someone loved him best of all."<sup>2</sup> Vandat Max by Wildekanisland arriveer, kry hy te doen met skrikwekkende monsters wat met kloue, snawels, horings en gesigte met geel skynende oë uitgebeeld word. 'n Vaal, grou kleur kry prominensie in die tekening van die monsters en die sombere, misterieuse groen van die woud tydens die danstoneel dra by tot 'n atmosfeer van benouendheid. Tog is daar in hierdie dans iets van die bokspringe van die kind en in die houding van Max 'n suggestie van sy moeder se gesindheid teenoor hom wanneer hy oortree. Daar is egter twee hoofbestanddele van dié werklike wat dit vir die kind aanvaarbaar maak en dat hy die illustrasies nie as 'n skok- of afskrikmiddel beskou nie. In die eerste plek

- 
1. Pienaar. Slegs die beste boeke is goed genoeg, p.17.
  2. Arbuthnot & Sutherland. Children and their books, p.257.

kry die vreemde wesens nooit die oorhand nie en in die tweede plek is daar aan die einde 'n gerusstellingselement wat noodsaaklik is as dié soort prenteboeke vir die kind aanneemlik wil wees.

Wanneer die aanwending van kleur ter sprake kom, bestaan daar ook geen ooreenstemming onder die kritici nie, juis omdat kleur so moeilik beoordeelbaar is. Die kunstenaar moet 'n vrye gebruik van kleur hê sodat wanneer hy 'n sekere stemming of atmosfeer wil skep, hy die kleur kan selekteer wat dit die getrouste sal weergee. Kleur is 'n baie belangrike faktor in 'n boek en oor die algemeen gee kinders voorkeur aan gekleurde prente bo swart en wit, behalwe waar swart en wit deel vorm van 'n besonder geliefde verhaal.

Rooi is gewoonlik die kleur wat eerste herken word, daarna geel, blou en groen, maar dit is nie die kleur as sodanig wat die prent laat slaag nie, want kleure kan ook weinig oorspronklikheid toon en slegs 'n dekoratiewe funksie verrig. Die kunstenaar moet sy kleure doelgerig aanwend en moet tussen oorvereenvoudigings aan die een kant en oormatigheid aan die ander kant beweeg - met ander woorde, hy moet verantwoording kan doen vir elke stukkie detail in sy prent. Gunther Komnick het die volgende motivering gehad oor die gebruik van sekere kleure in Botter-aas, 'n prentboek waarvoor hy in 1966 die C.P. Hoogenhoutprys verower

het. "Die swart wat ek vir die wolf in Botter-aas gekies het, pas vir my by sy ietwat dommerige liggelowigheid, terwyl ek die geslepenheid van die jakkals as "rooi" sien. Die blou was nodig om die winter met sy koue en ys te suggereer."<sup>1</sup>

Waar donker kleure oor die algemeen met vrees geassosieer word, is dit weer die helder vrolike kleure wat die atmosfeer van vreugde en opgewektheid skep. Kinders word ook sterker aangetrek deur die helder primêre kleure en hulle verkies netjies afgeronde kleure in plaas van kleure wat ongelyk aangewend is. Die kunstenaar moet ook die assosiatiewe geneigdheid van die kind in gedagte hou; die jonger kind wat die son as geel, die lug as blou en die bome as groen voorwerpe beskou en nie maklik 'n afwyking op hierdie vlak sal aanvaar nie.

Die kunstenaar kan hom ook wend tot die gebruik van kleurskakerings, die driedimensionale tegniek, skadubeelde, warm kleure en kontrasterende kleure. Meer as een van dié metodes kan tegelykertyd in 'n boek aanwesig wees, dog dit is nie die metode as sodanig of die afwisseling daarvan wat die illustrasie laat slaag nie, maar wel of die kunstenaar in sy doel geslaag het. 'n Tipiese voorbeeld waar ryk en

---

1. Komnick. op. cit., p.9.

versadige kleure funksioneel met swart en wit tekeninge afgewissel word, is Kapokkie deur Louise Fatio (illustrasies deur Roger Duvoisin) - die swart en wit afwisseling skep 'n atmosfeer van spanning en verhoog die dramatiese effek. Die klimaks word bereik wanneer die kapokkie en die jakkals in 'n doodstryd gewikkel is; 'n gelaaide atmosfeer wat treffend deur die swart en wit afbeelding weergegee word. Onmiddellik op die volgende bladsy wanneer die jakkals die aftog begin blaas en die spanning gebreek is, slaan die kunstenaar oor tot die aanwending van ryk en vol kleure om deur middel van laasgenoemde die blye oorwinning en die vreugde wat dit meebring te suggereer.

Uit die wyse waarop lyn en kleur gerangskik word, word die kunsstyl geïdentifiseer. Die styl mag nooit 'n effektejag wees nie, maar moet duidelik die boodskap oordra. Individualiteit hoef nooit ingeboet te word nie, trouens dit is juis die boek wat met oorspronklikheid vorendag kom wat die aandag vasgryp. Daar is baie faktore wat 'n invloed op die styl het soos byvoorbeeld die inhoud en atmosfeer van die verhaal, die kunstenaar se siening van sy gehoor en die ouderdom van die leser. Vir die jonger kind sal die styl ten opsigte van ruimte, kleurkombinasies, kontrasterings en in die dramatiese gebruik van lyne konserwatiewer van aard wees. Wanneer die prentboekkunstenaar sy gehoor

laat kyk en weer laat kyk as gevolg van die suiwere genot wat uit die prent geput word, word die fondament gelê waarop permanente estetiese waardering berus.

Dit is nie die styl wat die prent 'n gehaltestuk maak nie, maar wel die wyse waarop die kunstenaar die styl hanteer. "Wat die kunsstandaard van die illustrasie betref, moet daar by die keuring van 'n prentboek gesoek word na die beste voorbeelde van 'n spesifieke styl en nie die uitsluiting van die een of ander styl nie."<sup>1</sup> Onder die algemeenste style wat in hedendaagse prentboeke aangetref word, is die kubistiese styl waar die voorwerp in 'n prent op 'n hoekige wyse weergegee word, die impressionisme wat die indruk van die oomblik vaslê, die pointillistiese tegniek wat die kuns van stippels en puntjies is, die abstrakte kuns wat anders as by die werk van volwassenes nie die onderwerp van die teks mag misken nie, die folkloristiese illustrasie met sy herhalings, eenvoudige vorme en patrone wat eie is aan 'n sekere kultuur, die ekspressionistiese tendens waar die werklikheidsbeelding ondergeskik aan die simboliese uitdrukking van die kunstenaar se innerlike ervaring gemaak word, die spotprent-illustrasie met sy oordrywing van die absurde wat ook 'n vorm van die ekspressionistiese kuns is, wek 'n emosionele respons, gewoonlik

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.85.

humoristies van aard, by die aanskouer; die fotoboeke wat soms van 'n hoë standaard is, maar oor die algemeen min aan die verbeelding oorlaat en ook dikwels 'n onpersoonlike, meganiese rekord is; die realistiese skepping spreek van 'n fyn natuurgetroue gedetailleerdheid, maar die te realistiese prente geniet nie voorkeur by kinders nie.

"The whole trend of our results is against the too realistic illustration."<sup>1</sup> Wanneer kinders gevra word om te teken, sal die eindresultaat gebrek aan detail toon en klem sal geplaas word op sekere kenmerkende eienskappe - soms in so'n mate dat die normale perspektief versteur word, maar 'n versteuring wat vir die kind aanvaarbaar is. "Children at first pay more attention to things as they appear in the mind's eye than as they appear in the retina."<sup>2</sup>

'n Onderwerp is nie tot 'n styl beperk nie en dit kan wees dat 'n teks verskillende kunstenaars stilisties uiteenlopend sal inspireer. Hoewel die inhoudelike van 'n betrokke illustrasie sy ontstaan grond van die teks kry, sal by elke individuele kunstenaar verskillende konsepte gevorm word wat sy styl en medium sal beïnvloed. Of hy nou van grafiese tegnieke of van die verfmedium gebruik maak, moet hy altyd bewus wees van sy eie beperkinge en moontlikhede en die beperkinge en moontlikhede van die middele waarmee hy werk.

---

1. Freeman & Freeman. The child and his picture book, p.46.  
2. Ibid., p.47.



"A technique learned as a formula to apply willy-nilly to any subject often knocks the life out of the subject. The vitality, the quality peculiar to the subject should dictate the method to follow."<sup>1</sup>

Prenteboeke is nie beperk tot 'n eng onderwerpspektrum nie, maar elke verhaal, afgesien van die tema, moet die basiese bestanddele bevat wat dit vir die kind aanvaarbaar maak en wat dit die stempel van ware kinderletterkunde laat besorg. Die karakters wat daarin optree, kan diere wees wat eg en natuurlik optree. Kinderkarakters is ook gewild in hul verhouding met diere, met ander kinders en met volwassenes. Die ontwikkeling moet hoofsaaklik op die verhaalvlak geskied en die tema moet sonder enige kompleksiteit daargestel word. As daar in 'n verhaal van karakterontploffing sprake is, moet dit duidelik gemotiveer wees en moet dit die logiese konsekwensie van die tematiese verloop wees. Soos byvoorbeeld Kokkedoor in "Kapokkie" van Louise Fatio wat na 'n daad van lafhartigheidsy hovaardige bullebakagtigheid noodgedwonge laat vaar en 'n nederige maat vir Kapokkie word. "Hy weet dat 'n groot lyf en 'n harde stem en 'n spoggerige stap nie al is wat 'n haan moet hê nie."

---

1. Cianciolo. op. cit., p.44.

Die boodskap, daardie iets verrykends, opbouends, wat uit die lees en na die lees van die boek bybly en saamgeneem word, (as daar wel 'n boodskap is) lê gewoonlik in die afloop of die slot opgesluit maar kan tog ook dwarsdeur die werk vloei; soos in bogenoemde voorbeeld moet dit vry van die didaktiese wees. Trots die feit dat prentboeke aanvanklik vir die kind voorgelees word, mag die taalontwikkeling wat daaruit moet voortspruit nooit buite rekening gelaat word nie. Daar moet ruim geleentheid wees vir die kind om in die volle taalsfeer te groei, maar die skrywer moet terselfdertyd 'n oordeelkundige balans tussen die nuwe en verrykende aan die een kant en die reeds bekende aan die ander kant handhaaf. Te veel nuwe woorde op een slag sal die vloei van die verhaal strem en die genotservaring bederf (as dit vir hom voorgelees word, kan dit onbegrip tot gevolg hê, terwyl as hy reeds 'n beginnerleser is, sal die gedurige struikeling en huiwering by sekere woorde 'n moedeloosheid en dikwels 'n renons by hom wek) - as die skrywer egter te veel op die oorbekende en ooreenvoudige die klem laat val, sal die ondervinding vervelig en sonder uitdaging wees en sal die wêrelduitbouende kwaliteit van die letterkunde slegs 'n mitiese entiteit bly.

Ritme en klankrykheid, veral funksionele volklanke, in die taalgebruik van die prentboek, dra in die meeste gevalle

by om die gewildheid van so'n boek te verhoog. Herhaling, wanneer dit sinvol aangewend word, kan dieselfde positiewe effek hê maar wanneer dit slegs 'n truuk in die hande van die skrywer word, is daar dikwels 'n onfunksionele verdragting van die gebeure en dikwels het dit in plaas van die komiese die absurde tot gevolg. Hoewel die teks in Hok Otjie Hok nie dieselfde hoë peil van die illustrasies bereik nie, slaag die anonieme skrywer tog daarin om in sy gebruik van herhaling die spanning te laat styg en die leser deurgaans in afwagting te hou. Dieselfde kan nie van Die Twaalf Geskenke van Brian Wildsmith (vertaal deur Freda Linde) gesê word nie, want ten spyte daarvan dat dit dieselfde verhaalpatroon as in Hok Otjie Hok volg, slaag die herhaling nie om die oploop van gebeure tot 'n hoogtepunt te voer nie. Inteendeel, die tekstuele inhoud verloor geleidelik sy prikkeling en daar is 'n daling in die belangstellinglyn. Die oorspronklike The Twelve Days of Christmas, geniet as Kerslied besondere gewildheid, maar die gesonge woord is 'n heel ander medium as die geskrewe (of gelese woord) en waar die herhaling by die liedweergawe van bogenoemde voorbeeld doeltreffend en funksioneel is, misluk dit as prentboekmateriaal vir die kind.

### 3.3 Die fisiese samestelling van die prenteboek

Die prenteboek het nie 'n spesifieke grootte nie en wissel oor die algemeen van die klein-formaat boekies van 10 cm by 18 cm tot die groter-formaat boek van 30 cm by 32½ cm.

Boeke moet maklik gehanteer kan word en kinders moet die geleentheid kry om boeke van alle vorms te hanteer. As die groot-formaat-, die "two laps wide"<sup>1</sup> boeke vir hom te groot is vir maklike hantering moet dit oor die bene van die een wat voorlees en die een wat luister oopgesprei word. Dit gee ook aan die kind die gevoel dat hy aktief betrek word terwyl hy die gang van die verhaal met sy oë op die prente gerig, volg; verkieslik groot illustrasies. Vir alleen hantering moet van die kleiner formaat tot sy beskikking gestel word; aanvanklik met relatief min bladsye. Dikwels kan die grootte van die boek ook die gees van die inhoud weerspieël. In Wildekanisland byvoorbeeld dra die grootte van die boek by tot die atmosfeer van benouendheid in die boek maar 'n benouendheid wat nie afskrik nie.

Die vashegting en kwaliteit van die bladsye is baie belangrik omdat die kind in sy milieu krag en stewigheid soek en 'n boek wat maklik skeur of breek, sal hom in onsekerheid laat. Die papier moet ook van 'n goeie gehalte wees, want

---

1. Becker. Choosing books for children, p.22.

kinders is geneig om die karakters te streel asof hulle lewendig is en dikwels is die aanvanklike hantering nog ru en onverskillig. 'n Swak gehalte papier sal as gevolg van hierdie soort behandeling maklik skeur en hanteervlekke sal die oppervlakte bederf en ook kan teks en illustrasie nooit tot sy volle reg kom as dit op minderwaardige papier gedruk word nie. "Swak papier kan nooit 'n goeie estetiese indruk maak nie, en dikwels beïnvloed dit ook die drukwerk bv. baie growwe papier kan die lyn opbreek, of die kleure beïnvloed, geel papier lyk lelik en veral in 'n boek wat ontwerp is om 'n bepaalde effek bederf."<sup>1</sup> 'n Stewige band en skutblaaie is noodsaaklik om as verdere beskerming te dien teen hardhandige behandeling, want die vastigheid wat uit hierdie "voorsorgmaatreël" voortvloei, is onontbeerlik as ons vir die kind 'n uitdyende wêreld van veiligheid en sekerheid wil bied.

Omdat die eerste indruk van die prenteboek deur die stofomslagontwerp en die titelbladsy geskep word, is dit belangrik dat dit trefkrag sal hê en sal bydra tot die geheelbekoring van die boek. Die slotbladsy moet die verhaaleenheid voltooi en uit die laaste indruk wat die boek nalaat, moet 'n gees van permanensie, wat in die verloop van die verhaal gestalte begin kry het, spreek.

---

1. Pienaar. Die kinderboek, p.551.

Die belangrikheid van die tipografie kom onder die soeklig wanneer die kind self begin lees. Die grootte van die letters moet tred hou met die kind se leesontwikkeling en die klein lettertipe moet aan die begin vermy word. Die swartheid van die letters dra by tot die leesbaarheid daarvan, asook die spasiëring tussen die woorde en tussen die reëls. As die spasie tussen die reëls byvoorbeeld te wyd is, is daar 'n gebrek aan kontinuïteit terwyl as dit te naby is, bemoeilik dit die lees. Die skrywer moet ook noukeurig aandag aan die reëllengtes wy omdat hierdie faktor ook die leesvloei beïnvloed. Veral waar van rymende vers gebruik gemaak word, is dit nodig om die reëls relatief kort te hou, want met die lang tipe reëls gaan 'n groot deel van die rymeffek verlore.

Daar is geen gekompartementeerde voorskrif oor waar die teks in verhouding met die illustrasie geplaas moet word nie of die hoeveelheid teks wat daar moet wees nie. Die plasing van die teks moet stilisties saamsmelt met die illustrasies en daar moet nooit die gevoel ontstaan dat ons hier met twee afsonderlike entiteite te doen het nie. Dit kan onder, bo of teenoor die illustrasie geplaas word; op dieselfde blad of op die teenoorstaande blad, maar die woordkunstenaar moet verhoed dat die teks êrens 'n obskure

plek op die illustrasie inneem sodat dit feitlik verlore gaan. Wanneer hy besluit dat dit funksioneel sal wees om die teks bo-oor 'n deel van die illustrasie te druk moet dit op so 'n wyse gedoen word dat die swart letter teen 'n baie ligte agtergrond geplaas word - dié manier van teksplasing is egter selde by kinders gewild of esteties gefundeer.

Te veel teks vir veral die beginleser moet vermy word, want behalwe dat dit om die letterkunde-ervaring gaan, is hierdie aanvanklike kennismaking met die letterkunde, terselfdertyd 'n oefening en toets vir sy leesvermoë. 'n Lang teks waardeur hy moet sukkel, laat hom later aan sy leesbe-kwaanheid twyfel en die literêre verryking wat moes plaasvind, bly in die proses agterweë. Wanneer die letterkunde-bemoeyenis, selfs op dié vroeë tydstip, nie met genot ge-paard gaan nie moet dit sterk bevraagteken word of die on-dervinding ooit moes plaasgevind het. Dat die prenteboek dus 'n besondere inspraak op die kind het en 'n belangrike rol vertolk om sy wêreld te verklaar en te vergroot is nie te betwyfel nie, maar hierdie estetiese stem spreek nie slegs vanuit verskillende (of afsonderlike) fasette van die prenteboek nie, maar kom voort uit die totaalbeeld daarvan. "The word provides aesthetic experience, but so

do the visual aspects of a book - its pictures, decorations, format, typography, paper, covers, jacket."<sup>1</sup>

### 3.4 Bespreking van enkele prenteboeke van literêre kwaliteit

#### 3.4.1 Inleiding

Die term kinderliteratuur impliseer werk van 'n kunshalte en die kunswerk is derhalwe meer as die som van die onderdele. Tog is daar benewens die vereistes wat in die voorafgaande afdeling vir 'n geslaagde prenteboek gestel is 'n aanwesigheid of aanwesighede in 'n kwaliteitboek wat nie deur die mens se logika gepeil kan word nie. "Dit kan dus nie logies verklaar word nie en geen absolute vereiste kan dus gestel word om te meet of die 'iets' in die boek voorkom nie. Dit kán wees dat 'n boek nie aan ál die vereistes wat gestel word, voldoen nie en tog daardie besondere kenmerk besit wat daarvan 'n kunswerk maak."<sup>2</sup>

Die kuns laat hom nie resepmatig behandel nie en alhoewel die vereistes wat neergelê is waaraan 'n C.P. Hoogenhoutmedaljewenner moet voldoen,<sup>3</sup> rigtinggewend is, is daar 'n "iets" soos C.A. Lohann tereg opmerk, wat nie deur voorop-

1. J.S. Smith. op. cit., p.331.

2. Lohann. op. cit., p.34.

3. Die C.P. Hoogenhoutmedalje word jaarliks deur die Suid-Afrikaanse Biblioteekvereniging aan die skrywer en/of illustreerder van die beste kinderboek toegeken; as 'n sekere standaard nie bereik is nie, word geen toekenning gemaak nie.



gestelde maatstawwe gemeet kan word nie.<sup>1</sup> Vanaf 1969 word die Tienie Holloway-medalje vir kleuterletterkunde, waaronder die prenteboek in hoofsaak groepeer, toegeken en by die voorskrifte vir dié toekenning is daar feitlik geen vooropgestelde norme nie. Uit die gesigspunt van die kuns is dit eintlik die gewenste situasie, want die beoordeelaars sal in elk geval deskundiges wees van dit wat hulle moet keur.

In die waardering en beoordeling van die volgende drie boeke is daar ook nie van 'n vooropgesette stel vereistes gebruik gemaak nie; dit was suiwer die teks en illustrasie van die kunswerk wat as uitgangspunt gedien het. "Hoe 'n mens ook al met die literatuur omgaan: ontledend, beskrywend, vertolkend, vergelykend --- of jy die maatstaf van samehang en omvang aanlê, intrinsieke of transendente norme toepas - per slot van sake formuleer of impliseer jy 'n waardebeoordeling, tel jy, weeg jy."<sup>2</sup>

### 3.4.2 Snuffie : Dick Bruna

(Afrikaanse beryming deur P. du Plessis en R.K. Bekker) ongepagineerd.

Snuffie is kenmerkend van die agtien Dick Bruna-boeke wat reeds in Afrikaans verskyn het. Die eerste wat omtrent

- 
1. Die S.A.B.V. het hierdie besluit van 1959 oor die reeks vereistes in 1973 herroep; boeke van 'n hoë estetiese standaard sal vir die prys in aanmerking kom en beoordeel sal sonder die vooropgestelde lys vereistes geskied.
  2. Van der Walt. Mené tekél, Voorwoord.

hierdie werkie opval, is die absolute eenvoud van illustrasie en teks. Die teks is op die linkerkantste bladsy gedruk in 'n duidelike leesbare tipografie wat die beginnerleser in aanmerking geneem het. Op elke teksbladsy wat deurgaans wit is, verskyn vier kort reëltjies met die volgende basiese rymskema: abcb; twee maal word van die volrhythmpatroon afgewyk wanneer die tweede reël nie heeltemal weerklank in die vierde vind nie. Die volgende voorbeeld toon die afwyking aan:

"'Ag, foei tog,' antwoord Snuffie,  
 'maar ek het tog 'n plan:  
 ek sal die diere uitvra,  
 en sal nou dadelik gaan.'"

Hierdie afwyking doen weinig afbreuk aan die teks omdat die voortbeweeg so ritmies geskied en die inhoudelike, hoewel eenvoudig, tog oorspronklik is en 'n duidelike oploop toon. Die verhaal wat vanuit die kinderwêreld vertel word, word deur 'n derdepersoon-, alomteenwoordige verteller oorgedra, maar die voortdurende dialoog-afwisseling waar die klem op die "ek" en "ons" val, bring lesers, verteller en verhaal bymekaar uit. Die verteller vertel en beskryf sonder om kommentaar te lewer.

Die hooffiguur is Snuffie, die soet hond wat op 'n oggend 'n vroujie wat baie treurig lyk, bemerk. Hy vind toe uit

dat sy hartseer is omdat haar dogtertjie verdwyn het. Snuffie bied aan om die ander diere uit te vra en sodoende te probeer vasstel waar die dogtertjie haar bevind. Sy soektog bring hom in aanraking met die slak, die voëltjies en die konyn, maar hulle kan hom nie help nie. Uiteindelik, getrou aan sy naam, ruik hy waar die dogtertjie is en laai haar op sy rug, terug na haar ma toe. Blydskap is aan die orde van die dag wanneer ma en dogter mekaar ontmoet en die verhaal eindig op 'n vreugdevolle noot, met die dogtertjie wat Snuffie styf teen haar vasdruk.

Die boek openbaar aan die kind sy onmiddellike omgewing van moeder en hondjie, maar in Snuffie se soektog sien ons die groter-wordende wêreld wat deur die literatuur gebied word. Van die begin van die soektog bou die spanning geleidelik op tot waar die kind gevind word en daarna kom die afloop en slot wat die elemente van blydskap en dankbaarheid bevat - essensiële bestanddele van die aanvanklike letterkunde. Die oorgang van die realiteit (die vrou wie se dogtertjie verdwyn) na die fantasie (Snuffie se gesprekke met die diere) geskied natuurlik en is volkome aanvaarbaar.

Ook die illustrasies getuig van diepe eenvoud, maar tog is op elke figuur die stempel van individualiteit afgedruk - sy karakters is nie tipes nie, maar individue. Die verbeel-

ding word geprikkel en die illustrasie is nie bloot 'n weergawe van die teks nie, maar 'n duidelike uitbreiding daarvan. Teenoor die woorde:

"'O Snuf, my dogtertjie is weg -  
sy was nog netnou hier.'"

is die gesig van die moeder met 'n traan wat uit die een oog langs die wang afloop - 'n deerniswekkende gesiggie wat baie meer as die teks vertel. Bruna gebruik die helder primêre kleure as agtergrond vir elke prent en hy wissel die kleure doeltreffend af; omdat die helder, vrolike kleure hierdie afwisseling toon, behou hulle die prikkeling wat byvoorbeeld 'n herhaling van dieselfde kleur nie sou gehad het nie; met ander woorde, die kleur verloor sy funksionele trefkrag wanneer hy as gevolg van doellose herhaling nie meer as kleur herken word nie. Teen dié agtergronde staan die duidelik omlýnde figure in kontrasterende kleure baie helder op die voorgrond uit.

Die klein vierkantige formaat van die boekie, maak dit baie maklik hanteerbaar vir die kind en dra by tot die algemene gewildheid van die Bruna-reeks. Die stofomslag, sowel as die buiteblad toon die illustrasie van die laaste prent in die boek en die naam van werk en skrywer is onderskeidelik links bo en regs onder aan die bladsy. Die illustrator se

doel met die illustrasie op die buiteblad is om die eenheidsgedagte van die kunswerk tuis te bring; dat die buiteblad (en stofomslag) 'n integrerende deel van die geheel vorm. Geen teken van opgesmuktheid word bespeur nie en saam met die deeglike bindwerk bied hierdie boekie 'n estetiese afgerondheid.

### 3.4.3 Die gelukkige leeu : Louise Fatio

(illustrasies deur Roger Duvoisim) vertaal uit die Amerikaans deur Dirk la Cock, ongepagineerd.

Hierdie puik werk wat in 1956 Der Deutsche Jugendbuchpreis verower het, bevat die essensiële bestanddele van 'n geslaagde kinderboek. Die derdepersoonverteller begin op die tradisionele "Lank gelede ..."-wyse en skep daardeur 'n gees van afwagting; 'n begeerte om meer te hoor van die leeu van lank gelede. Die verhaal speel hom af in "'n mooi Franse dorpie met bruindakhuise en gryshortjies voor die vensters." Daar in die dieretuin waar die gelukkige leeu hom bevind het, was 'n rotstuin, 'n park en 'n verhoog waar 'n blaasorkes soms opgetree het.

Lede van die publiek soos die bewaarder se seun Fransie, die Heer Dupont, mevrou Pinson en die lede van die blaasorkes was besonder vriendelik teenoor die leeu. Op 'n dag is die hek per abuis ooggelaat en die leeu het besluit om

sy vriende te gaan opsoek. Die diere wat hy teëgekem het, het hom vriendelik begroet, maar toe hy die strate van die dorpie bereik, het almal, selfs die bekendes, verskrik padgegee. Vir die leeu was dit onverstaanbaar en toe die brandweer ten slotte opdaag, het hy nog nie begryp wat aangaan nie. Op daardie oomblik verskyn Fransie en sonder dat die leeu ooit geweet het waarvoor die brandweermanne daar was, stap hy en Fransie sy aan sy terug dieretuin toe. Terwyl hulle terugstap, word hy soos vroeër uit alle oorde met die grootste vriendelikheid begroet.

Die verteller wissel beskrywing en vertelling effektief af en die kere dat hy hom tot kommentarisering wend, is dit met 'n spesifieke doel voor oë. Op die tweede bladsy byvoorbeeld stel hy die leeu se tuiste in die dieretuin as 'n besondere aangename en aanloklike plek voor. Hy praat van sy "eis huis", "rotstuine" en "blombeddings" om die klem op die serene situasie te laat val. Hierdie beskrywing word voorafgegaan deur 'n sin waarin die verteller kommentaar lewer oor die gevaarlike toestande waarin die leeus in hulle natuurlike tuistes lewe. 'n Duidelike subjektiewe kommentaar - "Sy huis was nie op die gevaarlike vlaktes van Afrika waar jagters in die warm son op die loer lê nie" - wat 'n skerp kontras vorm met die gelukkige leeu se woonplek. Oor die vryheid en ander voorregte wat hy as

dieretuinleeu verbeur, word niks gesê nie, juis om nie by die jong lesertjie enige twyfel te laat oor die gunstige situasie van die leeu nie. 'n Verdere voorbeeld waar die verteller die aksent op die leeu se geluksaligheid en bevoorregte posisie laat val, is wanneer die bewaarder ver-geet om die leeu se deur te sluit. Die eerste reaksie van die leeu is nie om weg te hardloop nie, maar om duidelik sy misnoeë te kenne te gee, want "nou kan Jan Rap en sy maat hier instap." Hoewel die vertelling subjektief is, word dit nooit didakties nie en dit is vir die leserself om die boodskap te peil.

Die herhaalde gebruik van dialoog, veral wanneer dit die gedagte-wêreld van die leeu openbaar, gee aan die verhaal 'n groter onmiddellikheid en vorm 'n natuurlike brug tussen werklikheid en fantasie. Terwyl die leeu in sy onskuld en beperkte insig uitgebeeld word, word die lesers deur die alomteenwoordige verteller ook in 'n posisie van alwetendheid geplaas. Wanneer almal weghardloop omdat die leeu die straat af loop, dink laasgenoemde: "Ek weet nie waarom hul- le dit doen nie." Die ironie van die saak is dat die lesers wel weet. "Irony of situation occurs when the characters do not perceive the discrepancy between appearance and reality, but the reader does."<sup>1</sup>

---

1. Ryan. Teaching the novel, p.60

Daar is 'n patroonmatige ooploop van die spanning tot 'n klimaksmoment wat dramaties in die teks gesuggereer word. Die brandweermanne kom dreigend nader en nader aan die leeu om hom te vang en terug te neem na die dieretuin. Weer eens is die leeu volkome onbewus van die realiteit van die situasie, maar die leser begryp heeltemal en die spanning is derhalwe in die leser aanwesig en nie in die hoofkarakter self nie - die vrees en afwagting van die leser word op die leeu geprojekteer. En in die woorde van die teks, maar meer nog in die effektiewe afwisseling van lang en kort reëls kry ons die intense spanning wat dramaties opbou:

"Staaadig kom hulle nader

nader-----

al nader-----

en die brandslang kruip ook nader en word al  
langer en langer

SKIELIK"

Wanneer die seuntjie dan arriveer en die leeu vriendelik teruglei, is die spanning verbreek en 'n gelukkige einde volg wat die leser ontspanne en bly agterlaat.

Die ekspressiewe, dog eenvoudige illustrasies integreer volkome met die teks en hoewel die teks nooit op die il-



lustrasie gedruk word nie vorm dit 'n bykanse volmaakte eenheid daarmee. Elke tekening toon 'n oordeelkundige gebruik van detail met geel en rooi as die oorheersende kleure; die geel omdat dit die kleur van die leeu, die "hooffiguur", is en daarom aanspraak kan maak op 'n dominerende rol in die kleuraanwending. Die rooi as helder vrolike kleur weerspieël iets van die uitbundigheid en opgewondenheid van die verhaalinhoud. Voorbeelde van hierdie funksionele gedetailleerdheid en ritmiese ineenvloei van teks en illustrasie is feitlik op elke bladsy sigbaar. Wanneer die blaasorkes die leeu teëkom en in alle rigtings laat spaander, is daar 'n "bewegingsgolf" sigbaar wat 'n paniekbevange skare suggereer wat in alle rigtings vlug. "In alle rigtings" sluit die twee kantlyne en die middelste wit spasie tussen die twee teksgedeeltes in, want ook hier is hardlopende mannetjies met blaasinstrumente te bespeur. 'n Keffende hondjie wat nie deur die teks gemeld of deur die leeu opgemerk word nie ('n verdere beklemtoning van sy onbegrip) en 'n tamboer met twee tamboerstokke in die onmiddellike nabyheid van die leeu, voltooi die besonderheidskildering en aksentueer verder die skarrelende en verskrikte dorpenaars.

Die kleurillustrasies, met swart-en-wit afgewissel, is ook nie bloot oorvertellers van die teks nie, maar wel medever-

tellers wat op die teks uitbrei en die atmosfeer van die tema sterk belig. Die leeu wat konsekwent met 'n glimlag uitgebeeld word, vergroot die grense van sy wêreld wanneer hy sy "eie huis" verlaat en die dorp in beweeg. Hierdie groterwordende wêreld word in teks en illustrasie gesuggerer en die leser word saamgeneem op 'n soektog van die nuwe en soms vreemde; 'n uitbouing nie net van die realiteit nie, maar ook 'n prikkeling vir die verbeelding.

Op die rooi voorblad is 'n tekening van die glimlaggende, gelukkige leeu en op die agterblad word die leeu uitgebeeld in 'n sittende ontspanne posisie van die rugkant gesien. Ook op die "buitefaktore" is fyn gelet om die afgerondheid en die estetiese kwaliteit tot op die agterblad van die prenteboek te laat blyk. Dit is egter jammer dat die besondere gehalte wat uit al die fasette van hierdie voortreflike boek spreek ook nie tot die bindwerk deurgevoer is nie.

#### 3.4.4 Jos en die bok : Freda Linde

(Illustrasies deur Marjorie Wallace) ongepagineerd.

Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns het in 1973 die Tienie Holloway-medalje aan Freda Linde vir bogenoemde werk toegeken. Die verhaal van eenvoudige gegewe handel kortliks oor die bure se bok wat op en af langs Jos-hulle se draadheining geloop het. Wagter was saam met

Pa op die lande en dit was Jos se taak om die bok te verwyder voordat hy die klere van die draad afruk. Die bok het gedink dis 'n speletjie en het langs Jos bly draf; selfs toe hy met 'n stok die bok probeer bykom het, het dit geen vrugte afgewerp nie. Omdat die bok 'n karwats geken het, het dit hom ook nie afgeskrik nie en toe Jos uiteindelik doodmoeg langs die draad neersak en aan 'n suring begin kou, het die bok aan die anderkant van die draad, so naby gekom dat die wind sy baard so halfpad deur die draad gewaai het.

Jos het die baard vasgegryp en toe die bok los ruk, skraap hy sy lip aan die doringdraad. Met 'n bloeiende lip het hy weggeloop. Later het Jos agter die bok begin aanstap en die bok het voortbeweeg sonder om terug te kyk. Maar skielik toe die hek en die heining ver weg was, het die bok omgedraai en Jos begin jaag. Hy het by 'n boom opgeklou en terwyl die bok onder die boom aan die karwats kou, het Jos moedeloos in die boom bly sit. Einde ten laaste het hy 'n hark wat teen die boom geleun het, geneem, sy rooi hemp daaraan vasgemaak en dit heen en weer geswaai. Sy pa wat op die lande besig was, het dit bespeur en vir Wagter gestuur om die bok te verwilder.

In die uitbeelding van bok en kind vind ons 'n oorspronklike hantering van die onderwerpmateriaal. Die twee hoof-

figure word werklike lewende persoonlikhede, elk met 'n eie identiteit en karakter. Elkeen tree ook op uit die aard van sy eie besondere agtergrond en milieu en nêrens is daar 'n wegbeweeg van die natuurlike tematiese ontplooiing nie. Uit die skryfstyl, soberheid en diepe eenvoud is daar tog die onderliggende suggestie van 'n vlak wat dieper as die oppervlakte lê. Die spanningslyn toon 'n baie interessante verloop - daar is drie baie duidelike spanningslyne wat elk tot 'n klimaksmoment oloop. Eers is daar Jos se pogings om die bok van die heining weg te kry en dan eindelik na vele pogings daarin slaag, daarna kom die onverwagte wending as die bok omdraai en die seun begin te jaag en ten slotte die derde spanningslyn wat begin as Jos hom in die boom bevind en opbou totdat sy pa hom daaruit kom red. Die verteller behou sodoende die aandag, want die korter spanningslyn veroorsaak dat daar nie verslapping kom nie en die wending na elke klimaksmoment verhoog nie net die spannende aksie nie, maar "ook die humor wat reeds in die gang van die vertelling geleë is."<sup>1</sup>

Die agtergrond waarteen die verhaal hom afspeel, is die plaas en die plaaslewe en die egtheid waarmee die uitbeelding geskied, oortuig volkome. Hierdie natuurlikheid spreek nie net uit die fyn hantering van woord en beeld nie, maar

---

1. De Villiers. Freda Linde word vereer, p.9.

ook uit die illustrasie kom daar 'n natuurgetrouheid wat vir die leser deurgaans aanneemlik is. Reeds vanaf die eerste illustrasie wat oor twee bladsye loop en die eerste stukkie teks word die probleemsituasie daargestel wat later uitloop op die drie klimaksmomente. Hierdie eerste illustrasie toon die heining en die hek; die plaashuis; die wasgoed aan die lyn wat die objek word wat die bok die antagonis in die verhaal maak; die uitgestrektheid van die plaas, die ma en die bokkapater wat op en af langs die draad stap. Die inleidende stukkie teks lees soos volg:

"Die bure se bok  
loop op en af langs die draad.  
'Wagter, sa! Vat die bok!'  
roep Ma."

Behalwe dat die teks op 'n dramatiese noot begin, gee dit ook 'n onmiddellikheid aan die verhaal; die illustrasie wat in die loop van die verhaal onmisbare komponente word, prikkel die verbeelding en word medeverteller. Die leser word binnegetrek in 'n plaasstemming en die uitdagende bok in swart en wit geteken is die toonbeeld van onberekenbaarheid en baldadigheid.

Die vertelling geskied uit 'n derdepersoons-vertellershoek, maar die gebruik van die teenwoordige tyd asook die dialoog

tussen Jos en sy ma, tussen Jos en sy pa en veral tussen Jos en die bok, bring 'n direkteid in die verhaal wat die leser te midde van die gebeure plaas. Die dialoog het hier ook 'n sterk dramatiseringsfunksie wat in die slotgedeelte wanneer Jos vermakering deur die bok uitgetart word, 'n hoogtepunt bereik:

"'Jy kan my mos nie bykom nie,' sê die bok,  
sal die hark moet góói ... of moet afklim ..."

Die verteller maak weinig van beskrywende woorde gebruik en in die hele teks is daar slegs sewe adjektiewe, naamlik "geploegde land", "harde pluk", "hoë draad", "vars gras", "lang stok", "rooi hemp/vlag", "verbrande bok". Om die kleur van Jos se hemp te beklemtoon word rooi 'n paar maal herhaal - die rooi kleur het die bok aan die begin gelok en dit is die rooi kleur wat deur sy pa gesien word en dus sy uitkoms beteken. Die herhaling is derhalwe funksioneel vir die gebeureverloop; ook waar dit op verbrande betrekking het, want die bok word konsekwent as die lastige, uitdagende opponer voorgestel. Die teks berus byna uitsluitlik op vertelling en dramatisering en die illustrasie met rooi, swart en wit as die oorheersende kleure, vervul gevolglik in die eerste plek die rol van beskrywer. In onopgesmukke kleuraanwending en met slegs die noodsaaklikste detail word 'n wêreld bekendgestel wat die kind werklik kan belewe. Teks en illustrasie integreer om 'n eenheid te vorm wat die stem-

pel van 'n ware kunswerk dra; ook afsonderlik beoordeel is elk 'n kunswerk op sy eie.

Die teks is ryk aan klanknabootsende woorde wat inspraak op die gehoorsintuig maak en sodoende sy verbeelding wat reeds op 'n visuele vlak verbreed en gestimuleer word nou ook deur klankvolle woorde op die vlak van betekenisdraende geluid te prikkel. Voorbeelde soos "'Karwats, karwats', lag die bok", "die stok slaan pulf, in die stof en tjlang op die draad" en "'Klap-pater,' klap die karwats" dui die suggestiewe krag van die klankwoorde aan; hier is dit veral die kort a-klank om die snydende sweeps slag-effek te verkry.

Die kere dat die illustrasie die volle twee bladsye van die oopgevoude boek vul, word die teks oor die illustrasie gedruk. Die doel van die wye-doek-illustrasie is om die figure van Jos en die bok in die regte perspektief te bring met die voorwerpe en die landskap wat hulle omring, maar ten spyte daarvan dat die lettertipe die verlangde grootte is en wanneer dit oor die illustrasie val die kleur van die agtergrond vaalwit of 'n ligte, verbleikte rooi is, gaan die teks tog in 'n mate verlore en word dit geabsorbeer deur die illustrasie. Hieruit spruit nie 'n integrasie van teks en illustrasie voort nie, maar wel 'n ongewenste oorheersing van die een deur die ander. Dit is nie die reël in dié prenteboek nie, maar wel die uitsondering en waar dit wel

aangetref word, is dit feitlik onfunksioneel en moes dit liever vermy gewees het.

Die geheelontwerp van Jos en die bok is keurig met 'n smaakvolle tipografiese versorging en bladsye van goeie kwaliteit wat stewig gebind is. Op die buiteblad van wit agtergrond word die bok, 'n beeld van maksimale arrogansie, op 'n wyse weergegee wat daarop sinspeel dat hy besig is om die boek binne te stap - esteties bevredigende stuk literatuur geskryf in die taal van die kind en voortkomend uit die beleweniswêreld van die kind.



HOOFSTUK 4DIE FANTASIE4.1 Uiteensetting en bespreking

"Like poetry', fantasy uses a metaphorical approach to the perception of universal truth."<sup>1</sup> Die W.A.T. definieer fantasie soos volg: a) Verbeeldingskrag; skeppende, produktiewe verbeelding b) Kunsvoortbrengsel waarby die kunstenaar oorwegend sy skeppende verbeelding volg.<sup>2</sup>

Hoewel die fantasie, as deel van die literatuur, in hoofsaak sy wesensbestaan aan die skeppende verbeeldingskrag van die mens te danke het, verseker nie net die element van verbeelding dié blywende plek van die fantasie en literêre materiaal nie. Die wyse waarop hy deur woord en beeld sigbare gestalte aan sy verbeeldingsvermoë gee, gaan per slot van sake die finale seël op sy skepping plaas.

Ons het hier te make met 'n wêreld wat nie werklik bestaan nie, 'n onsigbare wêreld, 'n verborge wêreld, maar tog moet dit 'n wêreld van orde, logika en konsekwentheid wees om enigsins vir die kind aanvaarbaar te wees. "Die fantasiewêreld is dus logies te midde van die onlogiese, moontlik te midde van die onaanvaarbare."<sup>3</sup> Die fantasie spruit fun-

1. L. Smith. The unreluctant years, p.150.

2. Die Afrikaanse woordeboek, Deel II, D - F, p.653.

3. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.91.

damenteel uit ervaring van die werklike lewe wat dan deur die gevoel verryk en gekleur word. "Thus fantasy makes visible to the inward eye concepts that the creative imagination has given birth to."<sup>1</sup>

Wanneer 'n fantasiewerk dan 'n oorbeklemtoneing van die gevoel en bedinkte gebeure bevat, eerder as gebeure wat hulle ontstaan in die verbeelding het, is die resultaat 'n prulwerk en geen ware fantasie nie. Dit is nie dat kompleksiteit (of dan diepe eenvoud) vereis word nie, maar die vraag is na sinvolheid wat 'n basiese bestanddeel van alle groot letterkunde is; d.i. die betekenis van die lewe, bespiegeling oor goed en kwaad, die waarheid. Die waarde van hierdie ewigheidsentiteite word nie veryl omdat dit in 'n kinderletterkunde-kategorie voorkom nie. "By die fantasieverhaal is dit net nie so gebonde aan die algemeen aanvaarde realiteit van die mens, sy omgewing, sy natuurlike optrede nie."<sup>2</sup>

Die mens en sy aard kan nooit volkome deur die rede gepeil word nie en juis deur die wyer grense van sy bestaan wat deur die fantasie moontlik gemaak word, word "in die land die kiem (geplant) wat hom in sy latere lewe tot die begin van 'n begrip van die hoe en die waarom van die lewe sal lei."<sup>3</sup> Daar lê geen afdwingbaarheid in die fantasie opge-

- 
1. Cass. Literature and the young child, p.27.
  2. Lohann. Die bekroonde kinderboek, p.20.
  3. Ibid.

sluit nie, maar onbewustelik sal dié altyddurende elemente deel van sy geestesbesit word.

Die kind se belangstelling in die fantasie is 'n natuurlike uitvloeisel van sy psigiese ontwikkeling. Dit word die medium waardeur die leser na ver en geheimsinnige plekke en wêrelde kan reis en fassinerende mense en skepsele kan ontmoet. "Through make-believe, daydreams and other imaginative activities the child is able vastly to extend the reaches of his world."<sup>1</sup> Die wêreld van sy verbeeldingsvlugte word net so geredelik as sy natuurlike wêreld aanvaar; wanneer die skilpad resies hardloop en die voëls praat, word dit net so ongedwonge aanvaar as wat 'n episode uit die werklikheid aanvaar word. Dikwels bied dié vorm van die letterkunde vir die kind die geleentheid om hom van die nugtere wêreld te distansieer. "Something too there is another outlet, a form of escapism. Younger children who are surrounded by a limiting, frustrating or unprepossessing environment often seek to escape into the world of fantasy by reading fairy tales and similar stories."<sup>2</sup> Waar fantasie dan vir die volwassene fantasie is, is dit vir die kind dikwels werklikheid wat nie te onderskei is van die realiteit van die konkrete wêreld om hom nie.

---

1. Jersild. Child psychology, p.332.

2. Buzzing. Influences on primary school children's reading, p.584.

Vandag is daar 'n sterk neiging tot die realiteit en om deur die literatuur die realiteit tot sy volste konsekwensie te ontgin; dikwels ten koste van die verborge mistiek van die verbeelding. Dit is nie te betwyfel dat die realisme relevant en noodsaaklik vir die ontwikkeling en rypwording van die kind is nie, maar die ideale en waarhede van die moderne sowel as die tradisionele fantasieë is net so relevant en alleenlik deur 'n gebalanseerde variëteit van kinderletterkunde maak dit vir die kind moontlik om vergelykings te tref, verhoudings in 'n ware lig te beskou en insig te verkry in hulle eie lewens en gedrag, en in die lewens en gedrag van ander.

Die fantasieliteratuur bied 'n groot verskeidenheid onderwerpe en waar dit kom by die hantering van die materiaal, is daar ewenwel uiteenlopendhede; tog is daar 'n sterk neiging om sekere patrone te volg. Dit impliseer nie noodwendig 'n verswakking nie, want die eindresultaat moet steeds beantwoord aan die fundamentele vereistes van alle geslaagde literatuur d.i. "...to be successful, a fantasy must present a credible world with real and recognisable values."<sup>1</sup> Die patroonooreenkomste waarvan hierbo melding gemaak is, sal breedvoeriger bespreek word in die gedeelte oor die sprokie wat 'n onderafdeling van die fantasie vorm.

---

1. Ray. Children's fiction, p.23.

Die geslaagde fantasie, soos ook die geval met ander vorms van die fiksieliteratuur, moet 'n goed gekonstrueerde intrige bevat, oortuigende karakterisering, sterk tema en 'n styl wat die gees en atmosfeer van die verhaal weerspieël. Die verhaal moet by die leser belangstelling vir sy karakters opwek; of dit nou mense, bonatuurlike wesens, diere of speelgoed is. Die oploop, klimaks en afloop van die gebeurelyn moet ongeforsed en natuurlik vloei en die spanning moet deurgaans behou word.

Van die kant van die leser moet daar 'n gesindheid van geloofwaardigheid teenoor die fantasiemateriaal bestaan; hierdie geloofwaardigheid kan verkry word deur die verhaal op 'n realiteitsvlak in te lei en daarvandaan na die fantasie uit te beweeg. Die kind se kennismaking met die stof is derhalwe op 'n bekende terrein, 'n terrein wat vertrouwe bied en vanuit hierdie sekerheid kan hy nou die verbeeldingswêreld betree.

Verder kan die geloofwaardigheid bekom word deur die detail van die milieu in fynheid en presiesheid daar te stel sodat die leser hom midde in die situasie voel en werklik die omstandighede kan ervaar. Wanneer die leser die besondere aard van die fantasiewerk aanvaar, sal die geloofwaardigheid ook 'n onmiddelliker karakter kry. "The character's

acceptance of the fanciful nature of the book is another device for developing credibility."<sup>1</sup>

Wanneer daar voorbeelde van werklike of denkbeeldige feitemateriaal is, gee dit 'n gevoel van waarheid. Die datering (fiktief of andersins) van 'n sekere gebeurtenis, die naamgewing van 'n dorp, die plasing van 'n kaart wat 'n verlore koninkryk sou aandui of 'n skat van een of ander aard, het tot gevolg dat die leser glo wat hy lees. Wanneer 'n karakter wat byvoorbeeld deur die verloop van die verhaal as 'n fisiese swakkeling uitgebeeld word, skielik, in stryd met sy ganse natuur, 'n kragdaad uitvoer, sal die leser nie net aan die karakter as sodanig twyfel nie, maar sal die geheel-indruk van die verhaal twyfelagtig en oneg wees. Huck en Kuhn praat in hierdie verband van "the consistency of the story".<sup>2</sup>

Die fantasie het sy eie wette en konvensies wat deur die kind aanvaar word omdat hy deur die ontwikkelingstadium van die fantasie en die wonder beweeg. Die volwassene wat hierdie universele kindereienskappe heeltemal ontgroeï het sonder om selfs 'n deeltjie daarvan met hom saam te dra, sal die wese van die fantasie mis. Wanneer dit dan by die beoordeling van dié soort werk kom, ('n beoordeling wat in die hande van volwassenes is) moet die beoordelaar homself in

---

1. Huck & Kuhn. Children's literature in the elementary school, p.339.

2. Ibid.

die fantasiewêreld kan plaas, 'n aanvoeling vir die situasie hê en moet hy die eise wat dit aan die leser stel, deeglik in ag neem. "Fantasy demands something extra, perhaps a kind of sixth sense. All children have it but most adults leave it behind with their cast-off childhood."<sup>1</sup>

"Like the child, the adult children's book reviewer must pretend - only if he can do this successfully can he be considered competent to pass judgment."<sup>2</sup>

Wanneer byvoorbeeld 'n werk soos Alice in Wonderland van Lewis Carroll ter sprake kom, 'n werk wat weens sy oorspronklikheid, skeppende verbeeldingskrag, seldsame konsekwentheid, en universele aard vandag nog, na langer as 'n eeu, as 'n kinderwerk met rare kwalitatiewe eienskappe beskou word, sal die volwasse leser en beoordelaar hom moet inlewe en identifiseer met die karakters en gebeure van hierdie wêreld wat ver van die realistiese werklikheid verwyder is. "The tempering of adult experience by childhood memory is a quality which few people possess and even fewer are able to exploit."<sup>3</sup> Hy sal die wêreld van die droom waar mens en dier op gelyke vlak verkeer, met oorgawe moet ervaar en aanvaar. "One of the charms of fantasy stories is the fact that animals and humans can meet together on equal terms."<sup>4</sup>

---

1. L. Smith. op. cit., p.153.

2. Anderson. Reviewing children's books, p.7.

3. Ibid.

4. Ray. op. cit., p.31.

Verhumanisering is 'n verdere metode wat die skrywer van fantasie kan aanwend, maar ook hier moet die leser glo aan die karakters wat geskep is. Dit kan gepersonifieerde diere wees wat in sommige gevalle met mense kan praat en in ander gevalle nie, maar die eis wat ook hier gestel word, is dat die diere getrou aan hulle natuurlike aard moet optree. "There can be no excuse for putting funny hats on hippopotamuses or making monkeys talk in bursts of facetious slang; and it is equally necessary to take a stand against the prettifying of animals, particularly the smaller animals .... so long as a rabbit behaves like a rabbit."<sup>1</sup>

Katte en honde het as gevolg van hulle troeteldierstempel deur die eeue heen op die grens van menslike gedrag beweeg en was die vermensliking van dié diere 'n natuurlike uitvloeisel van die realiteitsituasie. Die sukses van hierdie tegniek hang af in hoe 'n mate iets van die oorspronklike diere behoue gebly het en of die dier die vertrepunt was waarvandaan uitbeweeg is. Dikwels word dierekarakters om satiriese doeleindes aangewend of om die klem op die sedes van die mens te laat val m.a.w. die karakter word nie alleenlik as geloofwaardig aanvaar nie, maar die fundamentele vrae oor die ganse menslike bestaan: goed en kwaad, reg en verkeerd, egte en valse waardes, dring op 'n bewustelike of onbewustelike vlak tot die leser deur - die leser

---

1. Fisher. Intent upon reading, p.50.



wat al hoe meer bewus word van die geestelike wêreld en die ruimte om hom waarvan hy deel is.

Die verhumanisering word ook buite die grense van die diere-milieu aangetref; die vermensliking van kinderspeelgoed soos poppe, treine en loodsoldaatjies is 'n algemene verskynsel in die fantasiewerk. Dit is in die kind se aard om hom te verbeel dat sy speelgoed lewe en elk 'n natuur van sy eie het. Die fantasieletterkunde is maar net 'n opskrifstelling van die fantaseertendens wat die kind in hierdie tyd teenoor die dinge in sy omgewing openbaar. Identifisering vind ongeforsced plaas en in die verbeelding van die mens wat nie aan ruimte of tyd gebonde is nie, is die aanpassing onmiddellik. Reise op towertapyte na verre en onbekende lande of die reise met tydmasjiene na 'n onbereikbare verlede of toekoms breek verder die tydruimtelike grense af en saam met die element van avontuur is daar die gevoel van veiligheid wat net anderkant die droomwêreld lê en waarheen terugkeer kan word.

Wanneer die vermengingsfaktor ter sake is d.i. waar in een besondere werk die werklikheid en die verbeelding vergestalt word, is die een nie superieur en die ander minderwaardig nie - hulle kan gelykwaardige kwaliteite besit. Dié twee elemente kan saamwerk en mekaar aanvul om 'n besondere

kruising te vorm. "You can accept the improbably (that is, you can believe in it with your imagination) just as far as you can believe in the realistic beginning from which the fantasy springs."<sup>1</sup> Die oorskakeling moet fyn en subtiel wees, gewoonlik van die nie-fantasie na die fantasie, en waar hier twee vlakke is wat langs mekaar beweeg en soms inmekaar geweef is, moet die uitbeelding van elk van hierdie vlakke konsekwent en logies wees. Wanneer so 'n vlakke-struktuur in 'n werk aangetref word, moet elke vlak funksioneel aangewend word en dermate 'n aanvullende karakter openbaar dat dit onontbeerlik vir die verhaalgeheel is. Ook in 'n afsonderlike hoedanigheid moet 'n vlak betekenisvol en oortuigend wees, want anders sal die rol wat hy vertolk bevraagteken moet word. "The dream story, in which someone drifts from ordinary life into a fantastic dream and then back out of the dream, may seem not quite legitimate, a trick on the reader, but it does make for a certain aesthetic satisfaction in that it puts all its people and events into a neat circle and returns to the point on the circle where it started."<sup>2</sup>

Soos die realisme vertolk die fantasie 'n onontbeerlike rol in die letterkundige ontwikkeling van die kind; nie net omdat dit ook die lewe groter en wyer maak of omdat dit nuwe

---

1. Fisher. op. cit., p.137.

2. J.S. Smith. A critical approach to children's literature, p.187.

wonders skep nie, maar in die skrywer se groter vryheid om te skep lê vir die leser betrokkenhede en opwindinge opgesluit wat in die werklikheidslewe nie moontlik sou gewees het nie. Paul Hazard het die volgende op te merk na aanleiding van Alice in Wonderland. "We laugh for some profound reason of which we are hardly conscious, but which takes shape in our mind. The idea is caricatural, but it is not completely false. On the contrary it touches us by the element of the truth that it contains."<sup>1</sup>

Die verbeeldinglose mens mis die lewensvolheid, want dit is te betwyfel of kennis en ondervinding sonder die aanraking van die verbeeldingswonder werklik lewende entiteite kan wees.

#### 4.2 Die sprokie

"When we say that children believe in fairies we mean that they believe in magic. Fairies are one of its byproducts; it is magic they are after."<sup>2</sup> In die kinderletterkunde beklee die feevertaal (of sprokie) 'n permanente plek terwyl daar in die literatuur vir volwassenes byna geen plek vir dié vorm van letterkunde is nie; hoewel daar in die algemene gebruikstaal van die volwassene talle voorbeelde van "sprokiestaal" is soos byvoorbeeld: "Hy is met die goue le-

---

1. Hazard. Books, children and men, p.140.

2. Becker. Choosing books for children, p.47.

pel gebore", "lelike eendjie" en nog talle meer wat bewys lewer dat die sprokie nie net vae herinnerings is nie, maar in baie gevalle lewende entiteite.

Die tradisionele sprokie d.i. die sprokie waarvan die skrywer nie bekend is nie en die datum van oorsprong onbekend is, het binne 'n spesifieke bevolkingsgroep en binne 'n sekere landsgebied ontstaan.<sup>1</sup> Dié verhale wat eintlik volksverhale is, is veral deur die boerevolk bewaar en op 'n mondelinge wyse van een geslag na die ander oorgedra. Dit was eenvoudige vertellings wat in die kombuis ontstaan het en wat oor eenvoudige dinge gehandel het. "In the process they became, not only highly polished, often acquiring a simple impressiveness, but they often acquired too, the distortions that made them more acceptable."<sup>2</sup> Later is hulle deur studente (o.a. Asbjørnsen,<sup>3</sup> en die Grimm-broers)<sup>4</sup> op skrif gestel en sodoende is daar lig gewerp op die gebruike

- 
1. Die kunssprokie; d.i. die sprokie waarvan die skrywer bekend is, toon geen fundamentele verskille van die tradisionele nie, en 'n afsonderlike bespreking daarvan is vir die doel van hierdie werkstuk onfunksioneel.
  2. Cass. op. cit., p.34.
  3. Peter Asbjørnsen was 'n dierkundige en op sy staptoere deur Noorweë het hy geïnteresseerd geraak in die mense en hulle gewoontes. Hy het sprokies aangeteken omdat dit 'n beeld gegee het van die mense en hulle aard.
  4. Die Grimm-broers het nie in die eerste plek in die sprokie as sprokie belanggestel nie, maar omdat hulle filoloë was, het hulle primêre belangstelling gehad in die taalkundige aspek van die sprokie.

en gewoontes van die mens van 'n vroeëre era. Verder kry ons 'n weerspieëling van die land en sy atmosfeer en insig in die vertelkarakter van die volk bv. die Skandinawiër wat oorbodige detail agterweë laat en op uiters bondige wyse vertel.

Die oorverteller moet egter waak teen 'n modernisering van die oorspronklike ('n argaïese oorspronklike wat moontlik buite die kind van vandag se bevatting geleë is) wat die vloeiende taal, musikaliteit en ritmiese styl van laasgenoemde inboet. Dit blyk dat die gesindheid van die primitiewe mens teenoor die dier groot ooreenkomste toon met die kind se houding teenoor die dier wat hy in die sprokie ontmoet. Hy het die dier met liefde sowel as vrees bejeën; albei fondamentbestanddele van die wonder, want vrees en liefde dui juis op begripsbegaafdheid van die bonatuurlike.

Baie variasies van dieselfde verhaal binne 'n enkele geografiese gebied kom dikwels voor omdat ons hier nie met akkurate skriftelike oorlewerings te doen het nie, maar wel met vertellings wat in die volksmond voortgeleef het. Die kern van diësulke verhale toon weinig verskil; maar die besonderhede wat die verhale kleur, het meermale 'n ongestadige kwaliteit. Omdat die mens van vroeëre eeue besonder na aan die natuur geleef het; gedwonge naby omdat hy feitlik

aan die natuur alleen sy voortbestaan te danke gehad het, is daar duidelike basiese ooreenkomste tussen verhale waarvan die lande van oorsprong ver van mekaar verwyder is.<sup>1</sup> Die wesenlike lewenspatroon van die primitiewe volke, afgesien van die land van herkoms, het dus wat essensiële behoeftes en drange en die vervulling van daardie behoeftes betref, weinig verskille getoon. Derhalwe spreek dit logies dat, in soverre die literatuur 'n weerspieëling van gedrags- en lewenskodes is, daar werke van ooreenkomsige aard sal wees afgesien van die land van herkoms.

"They embody man's effort to explain both himself and the world in which he lived. They acted in the past as a codifying force, cementing human beings together, showing them their need of each other and by their suggestions of certain acceptable forms of behaviour however crude they seem to us now - they provided a social conscience."<sup>2</sup>

Alles omtrent die towerkuns in 'n sprokie word deur die kind geglo en hy toon 'n besondere geesdrif teenoor dié vorm van die letterkunde. Hy vind sekuriteit daarin wat nie in stryd is met die sin en betekenis wat die buitewêreld vir hom inhou nie. Die wonder van die sprokie moet simplisities daargestel word sodat die oorgang van die realiteit na die wêreld van towerkragte hindernisvry sal geskied wat

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.138.

2. Cass. op. cit., p.35.

terselfdertyd die graad van aanvaarbaarheid sal verhoog. Die sprokie veroorsaak ook in die kind 'n verdieping en verbreding van emosionele simpatie; voortspruitend uit die kind se identifisering met prototipe sprokiekarakters wat meegevoelwekkende ondervindings ondergaan. Die tipiese spanning in hierdie verhale verhoog die bevrediging wat in die slot geleë is; 'n slot wat konsekwent die goeie as oorwinnaar uit die stryd laat tree. "He has had as well, though he may not know it, the aesthetic pleasure which pattern and form and proportion give, and the moral pleasure of seeing good overcome evil."<sup>1</sup> Die kind se verbeelding word verder bevredig deur die opwindende gebeure, die dramatiese eenheid, die gevoelsvolheid, die grillerige en die geestigheid wat in dié kunsvorm opgesluit lê.

Om strukturele veralgemenings oor enige letterkundige genre te maak skep probleme omdat elke individuele stuk literatuur op sy eie meriete beskou moet word en in dié geval geanaliseer moet word na gelang van die faktore wat dit vir kinders geskik maak. Tog is daar basiese kenmerke wat tipies is van die sprokie sonder dat hierdie kenmerke 'n besondere feevertaal 'n geslaagde of minder geslaagde werk sal maak.

---

1. L. Smith. op. cit., p.60

Gewoonlik is die taal en woordgebruik eenvoudig en direk soos ook die gebeureverloop. Deur die herhaaldelike oorvertellings is baie van die verhale van oorbodighede gestroop en lê 'n groot deel van die trefkrag in suggestie eerder as in suiwere vertelling opgesluit. Tog moet die taal iets van die oorspronklike kleur behou sonder om so dialekties te wees dat dit die leser oor die betekenis van sekere gedeeltes laat twyfel. Ook in die styl lê meermale die atmosfeer en stemming van 'n sekere verhaal opgesluit en deur die aanwending van die dialoog word daarin geslaag om die dramatiese te verhoog en 'n afwisseling van die verhalende en beskrywende te bied of om die lig op sekere gedeeltes te werp.

Die episodes wat mekaar vinnig opvolg, impliseer 'n snelle ontwikkelingsgang en veroorsaak dat die leser se aandag behou word; met elke episode wat funksioneel deel van die intrige is. Daar is 'n onmiddellike bekendstelling wat feitlik in die eerste sin die leser in 'n tyd- en ruimtemilieu plaas en die karakters openbaar. 'n Tipiese inleiding is die volgende: "Daar was eendag lank, lank gelede (tyd) 'n ou vrou (karakter) wat alleen (karaktertekenend) in 'n groot woud (ruimte) gewoon het." Die slot is gewoonlik kort en bondig en volg na 'n kort afloop van gebeure na die klimaks. In die slot lê die element van geluk opgesluit en kenmerkend is



dat daar geen finaliteit aan laasgenoemde verbonde is nie - "en hulle het lank en gelukkig saam gelewe". 'n "Lank" wat in der waarheid 'n soort ewigheidskarakter openbaar.

Repetisie is 'n basiese element in die sprokie en kom voor in die vorm van enkelwoord-herhalings, reëlherhalings of die herhaling van 'n rymptie. In dié herhalingsaanwending moet daar duidelike funksionaliteit wees anders word die doel met hierdie literêre tegniek gemis. In Jan en die boontjierank<sup>1</sup> het die herhaling van

Wens, kepens, keriekstiek-stens,  
 ek ruik die bloed van 'n aardse mens.  
 Of hy nou lewend is of dood,  
 sy bene maal ek vir my brood!

die funksie om die dramatiese te intensifereer en die spanning te laat oplaai - die angs by die leser dat die reus tot aksie sal oorgaan. In Die Visser en sy Vrou<sup>2</sup> veroorsaak die repetisie van die woorde

Bot wat in die diep see bly,  
 kom tog asseblief na my!

aanvanklik blye afwagting, maar soos die vrou se begeertes alle perke van billikheid en nederigheid oorskry, kry dié

- 
1. Die Afrikaanse vertelling is deur Len Strydom en verskyn in Die groot sprokie-omnibus, p.384-395.
  2. Ibid. p.98-107.

woorde 'n dramatiese intensiteit wat ook in die natuur-elemente weerspieëling vind. Behalwe die dramatiese en spanningsfaktore verbonde aan repetisie vind ons ook die elemente van musikaliteit en ritme wat deur funksionele herhaling verhoog word.

Die karaktertipes wat in die sprokie verskyn, toon in hoë mate eendersheid in uiterlike hoedanighede sowel as wat die innerlike betref. Dit is gewoonlik 'n houtkapper, 'n meulenaar, 'n prins, 'n stiefma wat as karakters optree. As 'n besondere eienskap die karakter kenmerk, word dit onmiddellik genoem omdat dit die intrige sal beïnvloed - wanneer die lelike eendjie gebore word, word hy as groot en lelik en grys van kleur beskryf in kontras met die ander goue eendjies en in hierdie onmiddellike tekening lê reeds die oorsaak van sy latere eensaamheid en bespotting opgesluit.

Die fisiese eienskappe van die karakters word in die meeste gevalle uiters bondig weergegee sodat die element van suggestie die kind se verbeelding in werking laat tree. Aspoes-tertjie en Sneeuwitjie word byvoorbeeld slegs met die byvoeglike naamwoorde "mooi" en "pragtig" aangedui sonder om op die skoonheid voort te borduur.

Verder is die eendimensionale natuur van die karakters kenmerkend van die sprokie. Daar is weinig karakterontwikkeling met die goeie as absoluut goed en die slegte as absoluut sleg. "...die kind se siening van waardes is ook absoluut, met ander woorde, óf goed óf sleg, sonder die veelvuldige skakeringe wat tussen die twee pole lê, en waarvan die volwassene bewus is."<sup>1</sup> Die onmiddellike indruk wat op dié wyse by die leser gewek word, is die blywende impressie wat dwarsdeur die verhaal onveranderd bly. Hierdie tipe karakters met hulle eensoortige natuur, word vir die kind simbole van die lewensdeugde en ondeugde en hy begin begrip vir die literatuur ontwikkel wat in wese tog maar net 'n greep uit die lewe is. In die meeste sprokies dui die titel op die hooffiguur of gee dit 'n blik op die grondgedagte van die verhaal en dikwels ook lê in die naam iets van die wese van die karakter opgesluit.

Voorwerpe van soortgelyke aard soos stoele, kaste, die spinwiel en die byl is basiese bestanddele van die sprokie - "realiteitsvoorwerpe" waarvandaan na die fantasiemilieu uitbeweeg word, want deur op so'n bekende toon te begin is die bonatuurlike wat gaan volg makliker om te aanvaar en word die primitiewe emosies van vrees en wonder, wat nooit ver van mekaar verwyder is nie vanuit die bekende wêreld in werking gestel. Die getal drie soos byvoorbeeld die drie varkies, drie beertjies, drie wense en raaiskote, is algemeen;

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.141.

veral by die wensmotief bevat die getal drie die element van spanning omdat dit gewoonlik die derde wens is wat die dramatiese gebeure voorafgaan. Laasgenoemde sluit aan by die bonatuurlike aard van die sprokie en die verskynsels soos hekse, feetjies en towerkrag.

Die ruimte- sowel as die tydsmilieu word gewoonlik vaag aangedui. Die verhaal oor Die skone slaapster begin soos volg: "Lank, lank gelede in 'n ver, ver land het daar 'n koning en koningin gelewe". Die eerste sin in Sneeuwitjie en die sewe dwergies lui: "Eendag is daar vir die koning en koningin van 'n ver, ver land 'n dogtertjie gebore". In Jan en die boontjierank begin die verteller sy verhaal soos volg: "Aan die kant van die groot groen woud staan 'n klein, klein huisie alleen". In al drie gevalle is daar geen spesifieke aanduiding van plek nie terwyl in die eerste twee voorbeelde die tyd slegs vaag aangedui word; in die derde voorbeeld is daar geen tydsaanduiding nie. Dié onbepaalde milieuskildering prikkel die verbeelding en berei die weg vir 'n situasie waaruit die fantasie gestalte kry.

Die humor, die absurde (veral waar hekse, dwergies, en reuse aanwesig is, word die lagspiere geprikkel omdat hierdie wesen na aan die menslike ras is en 'n soort robuustheid openbaar, terwyl feetjies self te onstoflik en hemels is om

enigsins komies te wees) die misterie, die towerwoord wat 'n towerspel moet verbreek of 'n geheim moet ontsluit ("Sesame, maak oop" uit Ali Baba en die veertig rowers, is 'n tipiese voorbeeld), die goeie deugde soos hoflikheid wat beloon word (die towenaar Merlin in die sprokie van Klein Duimpie wat belowe dat die ouerlose egpaar omrede hulle hoflike optrede 'n seun sou hê) is algemene komponente van die sprokie-opset.

Deur die eeue heen is daar baie besware teen die sogenaamde gewelddadigheid wat in die sprokie voorkom, geopper en die korrupterende invloed wat dit op die kind sou uitoefen. Maar die effek wat 'n uitbeelding van 'n geweldepisode op die leser daarvan het, hang in die eerste plek nie af van die gebeurtenis as sodanig nie, maar van die wyse waarop dit uitgebeeld is. 'n Insident wat van geringe grusaamheid spreek, kan byvoorbeeld deur 'n verteller op so 'n wyse gehanteer word dat dit die aller-grootste angs en vrees tot gevolg het terwyl die teenoorgestelde net so waar is - en hierin lê die regverdiging van die geweldsituasies in die sprokie. Die kenmerkende verteltrant besit 'n onpersoonlike kwaliteit en geen klem word hoegenaamd op die werklike "gruwel daad" geplaas nie. Daar is dus geen aanvoeling van die daad nie en as gevolg van die geen-vereenselwiging word die geweld 'n terloopsheid wat deur die kind aanvaar word.

In Hansie en Grietjie verbrand die heks aan die einde, maar die kind beskou dit nie as 'n gruwelmoment nie, maar as die natuurlike verloop wat die verhaal moet volg; die bese moet sy verdiende loon kry. "...it will be seen that books which do not ignore frightening topics, but give them their place - neither too large nor too small - in the general run of things can help rather than corrupt children"<sup>1</sup> Hiermee hang ten nouste saam dat die kind ook in sy daaglikse lewe met byvoorbeeld wreedheid te doen kry en dat dit veroordeel word (dikwels gestraf word). In die sprokie word wreedhede ook veroordeel en gestraf en is dit dus vir hom heeltemal aanvaarbaar.

#### 4.3 Die mite

Die mite het sy ontstaan gehad in 'n tyd toe daar nog geen wetenskaplike verklarings vir die natuurverskynsels was nie; die primitiewe mens het in sy verbeeldingswêreld oplossings probeer vind vir natuurgebeure wat hy nie andersins kon verklaar nie. Verduidelikings oor die werking van die heelal en die gedrag van die mens is gesoek in 'n mag of magte wat die natuur beheer en dit is geglo dat die beheer van die natuurverskynsels deur 'n skaar van gode uitgeoefen word"...a complex system in which the god or goddess represented such

---

1. Tucker. Books that frighten, p.11.

virtues as wisdom, purity, or love; to a worshipping of the gods in organised fashion".<sup>1</sup> In die verbeelding van die mens het die gode menslike gestaltes, beklee met onsterflikheid, begin aanneem. Dit is hier duidelik die intuitiewe aanvoeling van 'n transendente doelloorsaak wat die mens laat gryp het na hierdie gode of sogenaamde verlossers. Die God wat die mens en die natuur aan die begin beheer het, beheer nog steeds vandag met dieselfde goddelike mag en dit is slegs wanneer 'n mens God nie agter die dinge sien nie dat jy die idool daar plaas - die wetenskaplike verklarings vir sekere verskynsels soos byvoorbeeld die getye wat deur die gang van die maan regeer word, is dan juis 'n wonderlike beklemtoning van die volmaakte orde en sisteem wat die heerskappy van die alvermoënde God kenmerk.

Die mite soos die sprokie, het sy oorsprong in die volksmond gehad en het as tema die mens in sy verhouding met die gode, die verhouding tussen die gode en die stryd tussen die bese en die goeie in en bo die mens en die beheer wat die gode daarvoor het. Mitologiese helde soos Zeus, Thor en Mars het prominente posisies in die mitologiese literatuur ingeneem, maar omdat die mites deur middel van mondelinge oorleweringe voortgeleef het, het baie van die oorspronklike verhale verlore gegaan en het van ander slegs yl raamwerke behoue gebly.

---

1. Huck & Kuhn. op. cit., p.192.

Omdat daar vandag in Afrikaans weinig werklike gehaltevertalings van mites bestaan, ten spyte van die feit dat die oorspronklike werke dikwels van besondere literêre kwaliteit is en daarom vir die kind se geestelike ontwikkeling belangrik is, neem die mite 'n uiters sekondêre posisie in die letterkunde-onderrig van die Afrikaanse kind in. Vir die doel van hierdie proefskrif is verdere uitbouing van dié genre onnodig omdat dit hier slegs oor dié literatuurvorme gaan wat 'n prominente posisie in die skoolsituasie beklee.

#### 4.4 Bespreking van twee fantasieverhale

Abdoltjie deur Alba Bower is as eerste keuse vir dié bespreking geselekteer. Dié gehaltewerk toon sterk die vermengingseienskappe wat in die voorafgaande hoofstuk onder bespreking was. Abdoltjie bestaan uit ses hoofstukke waarvan elk 'n afgeronde eenheid vorm met sy eie gebeuresiklus en gekenmerk deur die elemente wat tipies van die ware fantasie is. Hoofstuk 2, Die prentjiespaleis, is vir die doel van hierdie bespreking gekies.

Die tradisionele sprokie, Rooikappie, word van naderby beskou om vas te stel in hoe 'n mate dit 'n merietewerk is en daarmee gepaardgaande om die ewigheidsaanspraak wat die sprokie op die kind se belangstelling maak, te probeer peil.



By 'n analise van 'n verhaal van hierdie aard moet in gedagte gehou word dat daar baie variante van dieselfde werk bestaan en dat daar dan ook wat Rooikappie betref, verskeie weergawes in Afrikaans beskikbaar is. Die verskille is nie soseer in die gebeurestruktuur geleë nie, maar is veral ten opsigte van die taal- en beeldaanwending en die kleur wat aan sekere situasies gegee word en waardeur die oorteller dan 'n persoonlike stempel op die tradisionele sprokie kan plaas.

#### 4.4.1 Die Prentjiespaleis

(uit: Abdoltjie) - Alba Bouwer.

In die eerste paragraaf word op bondige wyse deur die derdepersoonverteller van die seuntjie Abdoltjie en sy woonomstandighede vertel. Woordekonomie verhoed nie dat die beskrywing van Abdoltjie se onmiddellike omgewing kleurryk en beeldend is nie. Voorbeelde soos "klein bruin huisie", "'n ry rooi malvas", die wingerdstok wat met sy "lang, groen lote" by Abdoltjie se kamervenster "inloer" is nie net atmosfeerskilderend nie, maar skep terselfdertyd 'n aanvaarbare realiteitsituasie waaruit die fantasie dan geleidelik kan ontdooi. In die gebruikmaking van woorde soos oemi en boeia (woorde waarvan die betekenis reeds in die eerste hoofstuk verduidelik is) word die leser in 'n Ma-

leise sfeer geplaas wat 'n vreemde bekoring besit en ook die egtheid van die gegewe verstewig.

In die tweede paragraaf word Abdoltjie se kamer beskryf en die mooiste ding in daardie kamer, naamlik die prent. Die verteller wat deurgaans ook as kommentator optree, beskryf die prent volledig en op 'n wyse wat geen twyfel oor die oënskynlike laat nie; tog skemer iets van die misterieuse deur wanneer van die soldatefiguur op die prent gepraat word - "hy (kyk) na jou met twee swart oë". Ook uit die tweegesprek tussen Abdoltjie en sy oemi blyk dit duidelik dat die prent 'n besondere bekoring vir die seuntjie inhou. "Wat is 'n grote sjah dan, Oemi?" is een van die talle vrae wat hy vir sy moeder vra. Die dialoog is hier besonder funksioneel daar dit in die eerste plek die werklikheid van die situasie beklemtoon byvoorbeeld in die natuurlike spraak van oemi: "Hoe sil ek nou wiet..." en in die tweede plek is dit uit Abdoltjie se woorde duidelik hoe die prent (dit wil sê sy onmiddellike omgewing) sy verbeeldingskragte in werking gestel het en dat die weg gebaan is om die wêreld van die fantasie te betree; 'n werklikheidsituasie wat volkome geloofwaardig is, vorm dus hier die ontstaanmilieu van die verbeeldingswêreld.

Wanneer Abdoltjie die aand dan alleen in sy kamer is en 'n stem uit die prentjie met hom begin praat, word die wêreld van die fantasie natuurlik en gelykvloeiend betree. Die prentjiesoldaat verstrekk self die rede waarom dit moontlik is om die wondermilieu te betree. "As die volmaan oor 'n berg en onder 'n wingerdloot deur op 'n prentjiesmens skyn, kan hy praat en dan kan 'n kind wat hom goed ken, hom verstaan ook." Wat vir Abdoltjie dus in die realiteit onmoontlik was, word nou in die wêreld van die vertelling en die droom wel moontlik. Hy gaan deur die houtdeurtjie en beleef die wonder van die "groot kamer", "fonteintjies wat die lig in hul straal-tjies vasvang, en in reënboogborrel-tjies laat wegspat", "geel rose" en "die rooi tapyt" wat na die troon van die sjah lei. Hy kom die oorsaak van die hartseer van die sjah en die prentsoldaat te wete (die hartseergesig van die soldaat wat hy nooit kon peil nie) - die spinnekopdoekoen (of towenaar) wat die paleis bedreig en wat Abdoltjie moet verdryf. In die sjah se laaste woorde aan Abdoltjie: "Jy moet nêrens van die paadjie afloop nie, al roep wie jou ook al" lê die element van bedreiging opgesluit en die wete ontstaan dat gevare wel voorlê. Die spanning styg as die waterstroompie hom probeer weglok en daarna die kokkewiet totdat hy die antagonis van die verhaal, die spinnekop, gewaar. Toe hy die harige spinnekop

met sy kofia vasdruk en daarmee dus sy sending suksesvol voltooi, word Abdoltjie soos vanuit 'n droom deur die stem van sy moeder gewek.

Onder sy kofia wat op die vloer gelê het, kruip 'n swart spinnekop uit wat onmiddellik deur sy oemi doodgetrap word. Hierdie insident veroorsaak dat die oorgang terug na die werklikheid ook in 'n sfeer van waarheid en aanvaarbaarheid geskied. Aanvanklik was dit die realiteitsmilieu (die prent van die paleis) wat die verbeelding geprikkel het en die fantasiewêreld oopgesluit het - nou word 'n gebeurtenis uit die wonderwêreld (die vang van die spinnekop) weer die skakel met die werklikheidsomgewing van Abdoltjie se kamer en die kofia op die vloer. Aan die slot is dit asof die soldaat in die prentjie nie meer die treurige uitdrukking van vroeër het nie en 'n verdere en finale ineenvloeiing van werklikheid en fantasie plaasvind.

Die wêrelde van die fantasie en die werklikheid kry in die verhaal aparte bestaansreg, maar tog blyk hulle aanvullende kwaliteite duidelik. Die verhaal kom eers tot sy volle ont-plooiing wanneer dié twee entiteite saamvloei om 'n volkome eenheid te vorm; die suggestie wat in die titel oopgesluit lê, vind hierin sy volle ont-plooiing.

Wanneer die leser saam met Abdoltjie die deur van die paleis oopmaak, betree hy, soos die hoofkarakter met wie hy hom vereenselwig, nuwe ruimtedimensies wat nie in die werklikheidslewe moontlik sou gewees het nie. Alba Bouwer slaag hier om 'n verborge wêreld konsekwent en logies daar te stel en terselfdertyd vir die kind 'n wyerwordende ervaringsgebied oop te stel.

#### 4.4.2 Rooikappie

(deur Helene de Villiers in Afrikaans vertel).

"Daar was eenmaal 'n liewe klein dogtertjie van wie almal gehou het...." In die eerste reël vind ons die onmiddellike bekendstelling wat tipies van die direktheid, bondigheid en ekonomie van die sprokie is en ook hier deurgaans aan die orde van die dag is. Die hoofkarakter ("klein dogtertjie"), die karaktertipering ("liewe", "van wie almal gehou het") en die ryd ("eenmaal" - 'n terugwysing na 'n onbepaalde verlede) word reeds in die eerste sin geopenbaar. 'n Verklaring van die titel word in die tweede sin gegee; sy wou niks anders as "'n kappie van rooi fluweel" dra nie.

In die tweede paragraaf kry Rooikappie haar opdrag van haar ma om 'n mandjie kos vir haar ouma te neem. In dié waarskuwing van die moeder om nie van die pad af te loop nie, lê reeds die moontlikheid van die dramatiese verskuil; met

ander woorde die afwagting word by die leser gelaat dat gebeurde van 'n uiterlike aard haar wel van die pad sal probeer lok en dat hierdie versoekings, omdat dit in stryd is met haar moeder se opdrag, 'n innerlike stryd sal ontketen (vgl. Abdoltjie wat feitlik 'n identiese opdrag van die Sjah ontvang het).

Die pad na haar ouma loop deur 'n bos wat uiteraard vir die leser (die kind) die element van misterie, maar ook die element van gevaar inhou. Sy ontmoet die wolf, die verpersoonliking van die bose, "maar sy het nie geweet hoe 'n slegte dier hy is nie en was nie vir hom bang nie". Die leser saam met die verteller word nou 'n alwetende waarnemer, want hy weet van die dreigende gevaar en vir hom is daar 'n stygende spanningslyn maar die hoofkarakter is onbewus van die bedreiging en ervaar dus self geen spanning nie. Die spanning in die leser word geïntensifeer wanneer die wolf vrae stel oor Rooikappie se sending en oor die ligging van haar ouma se huis. Die wolf beklee met menslike eienskappe van spraak en die moontlikheid om te kul en te bedrieg voer die leser weg van sy realiteitsomgewing en in sy verbeeldingsmilieu aanvaar hy hierdie situasie.

Die dialoog met 'n sterk dramatiese konnotasie, word afgewissel met 'n blik op die gedagtegang van die wolf en so-doende kry die leser en die verteller insae in die bose

doelwit van die antagonis. Die wolf oorreed Rooikappie om blomme vir haar ouma te pluk wat direk in stryd is met haar ma se opdrag van "moenie van die pad af hardloop nie". Vir die hooffiguur hou die blommeplukkery suiwer die mooie in; die gedagte daaraan is so sterk dat dit 'n oorheersende faktor word, maar tog is daar nog die twyfel voordat tot handeling oorgegaan word. Die woordjie "tog" ("Dis nog vroeg in die dag, ek sal tog nog betyds daar kom") dui op 'n mate van twyfel en onsekerheid voordat tot handeling oorgegaan is. Dit is asof die alwetende leser haar wil weerhou om te gaan, want hy besef die implikasie van sodanige optrede van Rooikappie. Die spanning in die leser styg wanneer die dogtertjie al verder en verder afdwaal.

Die intrigefokus verskuif nou na die wolf wat by die ouma se huis gearriveer het. Hy bereik die ouma se slaapkamer en "sluk haar in". Op die grusame daad self val daar geen klem nie en is basies slegs 'n onpersoonlike noem daarvan. Gevolglik is daar van die leser se kant geen identifisering daarmee nie en prikkel dit nie die verbeelding tot dieper visies van die makabere nie. Nadat die wolf Ouma se klere aangetrek het, lê hy vir Rooikappie en wag.

Die gevoel van naderende onheil word wesenlik ervaar wanneer Rooikappie met 'n groot bos blomme by haar ouma se huis aankom. Vir die eerste maal ondervind die hooffiguur

nou 'n mate van spanning wanneer sy die oop deur gewaar. "Ai, hemel tog, hoe bang voel ek vandag, en anders kom ek so graag by my ouma!" Die verhaal bereik 'n dramatiese hoogtepunt wanneer Rooikappie haar ouma in die bed aantref en omdat laasgenoemde anders lyk as gewoonlik, stel Rooikappie haar 'n aantal vrae. Dit gaan oor "die groot ore", "groot oë", en die leser beseft dat dit by die "groot mond" gaan eindig - die spanningslyn wat in werklikheid sy oorsprong in die moeder se opdrag het, bereik sy hoogtepunt toe die wolf Rooikappie insluk - "hy is, met een sprong uit die bed uit en verslind die arme Rooikappie". Twee tipiese eienskappe van die tradisionele sprokie lê in dié sin opgesluit; in die eerste plek is daar weer eens geen voortborduring op die geweldmoment nie en in die tweede plek is dit duidelik dat die verteller nie 'n afsydige toeskouer is nie, maar wel sterk subjektief - "arme Rooikappie" dui sy meegevoel aan en nou word die leser in die gevoelsfeer betrek.

Die afloop is kort en saaklik en bevat 'n tweede kort spanningslyn wanneer die jagter die snorkende wolf ontdek en hom dan wil skiet. Dit sou 'n daad van finaliteit wees en die angstevoel wat opgebou het, word getemper wanneer die jagter besluit om die wolf se maag oop te sny. Rooikappie en haar ouma word gered, die wolf se maag word met klippe



gevolg "en toe hy wakker word en wil weghardloop, val hy as gevolg van die swaar klippe in sy maag, morsdood neer."

Omdat die wolf konsekwent as die bese geteken is sonder enige ontwikkeling in die teenoorgestelde rigting, lê in die onpersoonlike mededeling van sy dood 'n aanvaarbaarheid, want vir die jong leser is dit juis 'n logiese uitvloeisel dat die bese gestraf moet word en die dood is hier die strafmiddel. Die laaste paragraaf bring die tipiese gelukkige einde wat behalwe vir die woordjie "bly" (gelukkig) wat 'n innerlike ervaring impliseer ook vir die jagter en ouma fisiese en materialistiese wins inhou; die jagter kry die wolf se vel en die ouma die koeken wyn wat haar weer gesond maak. Rooikappie het derhalwe haar opdrag suksesvol uitgevoer - "maar Rooikappie het gedink: 'Jy sal in jou lewensdag nie weer alleen van die pad af in die bos in hardloop wanneer jou ma dit verbied het nie." Uit die laaste sin van die sprokie spreek dit dat dit nie slegs 'n gevoel van blydskap is wat die hoofkarakter uit die gebeureverloop oorgehou het nie, maar dat dit 'n spesifieke karakterbeïnvloedingstempel daargelaat het - en juis weens die identifisering van die leser met die hoofkarakter is dit asof die leser saam met Rooikappie daardie positiewe besluit neem.

Hierdie besondere vertaling het in 'n groot mate geslaag om sonder oorbodige versiering 'n egte en natuurlike agtergrond

en stemming te skep en die insidente snel te laat opvolg. Elke insident het bygedra tot die gebeurestruktuur en vir 'n kind is so 'n funksionele ekonomiese opset belangrik omdat daar nie onnodige tussenepisodes is wat die aandag aftrek nie.

Tog, as daar besware teen die vertaalde weergawe in te bring is, lê dit in die eerste plek in die soms onnoukeurige taalgebruik. Hoewel die sprokie dikwels vir kinders voorgelees word en hy dan feitlik volkome op die verhaalelement ingestel is en ook nog nie so taalontwikkeld is om tussen korrekte en verkeerde taalgebruik te onderskei nie, verander die situasie wanneer die kind self die sprokie begin lees. Hy mag miskien, wanneer hy begin lees, ook nog nie die vermoë besit om taalkundig te diskrimineer nie en juis daarom is dit van fundamentele belang dat die taal wat hy ontmoet, suiwer en korrek moet wees en dat die verkeerde nie hier in die jare wanneer die beïnvloedingsmoontlikhede so sterk is, 'n blywende deel van sy besit moet word nie. Foute soos: "jou ouma kry niks" (i.p.v. niks nie), "asof jy op pad is skool toe" (i.p.v. op pad skool toe in), "Toe die wolf sy eetlus versadig het" (i.p.v. Toe die wolf sy eetlus versadig) ontstreef die vertaling. Die feit dat die verteller dikwels in 'n subjektiewe hoedanigheid op die voorgrond tree en sy mening en gevoel pertinent stel, (vgl. byvoorbeeld "die arme

Rooikappie") so asof hy nie oortuig is dat die leser wel meegevoel met die hooffiguur het nie, en dat hy wil seker maak dat die leser aan sy kant moet staan, is nie voordelig vir die vertelling nie. Hy neem stelling in en probeer die leser tot sy standpunt oorhaal en dit is duidelik dat daar van objektiwiteit geen sprake meer is nie; hy is simpatiek en partydig vir sy hoofkarakter.

Die verteller van die oorspronklike sprokie moet derhalwe altyd waak teen die bybring van besonderhede wat nie tot die sukses as sprokie bydra nie en dan moet hy ook in sy vertellingwyse toesien dat dit die oorspronklike verhaal self is wat spreek en nie 'n verteller wat gedurig op die voorgrond tree nie.

HOOFSTUK 5DIE POËSIE5.1 Inleiding

Soos in die hoofstukke oor die prenteboek en die fantasie aangedui is, gaan die kind se belangstelling vir bepaalde letterkunde-materiaal gepaard met sy verstandelike, emosionele en sosiale ontwikkeling.<sup>1</sup> Teen sy agste, neënde jaar laat die kind in 'n groot mate die prenteboekfase agter en van ongeveer sy tiende jaar begin die kind hom uit sy fantasie-milieu losmaak en begin die wêreld van die realiteit ook in sy letterkunde 'n dominerende posisie inneem. Dit is derhalwe duidelik dat die prenteboek sowel as die fantasie wel belangrike funksies in die kind se letterkundige ontwikkeling vertolk (soos in die voorafgaande hoofstukke daargestel), maar dat hulle rolle grotendeels uitgedien word wanneer die kind daardie spesifieke ontwikkelingstadium agterlaat - dit wil sê, 'n letterkundige belangrikheid met chronologiese beperktheid.

Omdat die poësie nie afhanklik is van 'n prentversiering of van 'n fantasie-inhoudelike, om as poësie geklassifiseer te word nie, is dit 'n letterkundige soort wat deur al die ont-

---

1. Brooks. Child psychology, hfste. 18, 20 en 23.

wikkelingstadiums van die kind prominensie kan geniet as die uiterlike vorm daarvan en veral die inhoudelike van die gedigte daardie belangstellingsfases van die kind in berekening bring.

## 5.2 Onderskeidende kenmerke van die poësie

Om te bepaal wat poësie is, sal daar op sekere van sy kenmerke wat hom van die prosa onderskei, gelet moet word; dit sal in die loop van dié bespreking duidelik word waarom nie direk tot 'n omskrywing van die poësie oorgegaan word nie en waarom die draai redelik wyd gemaak word. Die tipografie (die uiterlike drukbeeld van titel, strofe en versreël) en die ortografie (die skrifbeeld van hoofletters, aksenttekens en interpunksie) van die poësie toon sigbare verskille met die prosa. Verder openbaar die poësie 'n groter woordekonomie, die liriese aspek is sterker verteenwoordig en besondere herhalingsbeginsels kenmerk die poësie. Om die uiterlike, sigbare verskille aan te dui is oor die algemeen eenvoudig (hoewel nie deurgaans nie; veral as bv. sekere van Breyten Breytenbach en M.M. Walters se gedigte ter sprake kom - vergelyk laasgenoemde se bundel Cabala) maar wanneer die essensie van die poësie ter sake is, word 'n mens bewus van die ondefinieerbare kwaliteit van die poësie.

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek omskryf die woord "definisie" as 'n "noukeurige omskrywing van 'n begrip"<sup>1</sup> -

1. Kritzinger e.a. Verklarende Afrikaanse Woordeboek, p.147.

Met ander woorde, 'n afbakening of kompartementering van 'n begrip - en dit is juis wat die poësie nie is nie; poësie is kuns en hy laat hom nie deur 'n definisie kompartementeer nie. Vestdijk sê die wese van die poësie is "het essentiële en onvervangbare der poësie, het mysterieuse en onuitsprekelijke, dat gene wat zich tegen nadere formulering verzet en dus ook 'technisch' niet omschreven kan worden".<sup>1</sup> Die grens tussen die tegniese (die formuleerbare) en die wese (die onformuleerbare) is 'n bewegende, wisselbare grens, want in werklikheid is daar géén definitiewe grens nie.

Grové haal die volgende reël uit Raka van Van Wyk Louw aan:

"In die silwer oggend toe die wêreld nog koel  
en winderig was....."<sup>2</sup>

Die digter gebruik die woord "silwer" hier in plaas van die tradisionele goue (vgl. "goue môres"; "die oggendstond het goud in die mond"), maar 'n mens voel intuïtief aan dat silwer onvervangbaar is en dat ander woorde net nie dieselfde volmaakte simmetrie en skoonheid bevat nie. Hierdie aanvoeling is nie onder woorde te bring nie - dit is deel van die onverklaarbare van die wese van die poësie. Tog spreek die gebruik van die woord "silwer" hier van 'n tegniek van geoefendheid wat die strewe na volmaakt-

---

1. Vestdijk. De glanzende kiemcel, p.8.

2. Grové. Woord en wonder, p.32.

heid openbaar - 'n ander woord sou nie dieselfde stemming en gevoel kon gewek het nie - om dit te bewys sou ander "sinonieme" woorde in die plek van "silver" geplaas moet word om die "sinoniem" se impakt te bepaal. So'n stap bring ons weer by die tegniese vlak, want hoewel daar aangevoel kan word dat die een woord mooier en suiwerder is (die wese), kan dit ook, as dit moes, deur 'n argument wat op 'n tegniese grond berus, gestaaf word.

Die definieerders van poësie het deur die eeue die geheim wat in die poësie opgesluit lê, probeer oopsluit. In "Poems for children" beskryf Eleanor Farjeon haar siening van die poësie: "Poetry is not a rose, but the scent of the rose... Not the sea, but the sound of the sea."<sup>1</sup> Aristoteles sien die poësie as die suiwerste uitdrukking van die universele element in die menslike natuur en in die lewe. Dit maak die mens vry van die tirannie van sy fisieke omgewing.<sup>2</sup> Vir Van Wyk Louw laat die poësie "die bese dinge mooi en edel word, en die tragiese dinge met die teer vlam van die skoonheid gloei."<sup>3</sup>

Omskrywinge en beskouinge van hierdie aard is legio, maar hoewel die "definisies" nie van presiese ooreenstemming

1. Huck & Kuhn. Children's literature in the elementary school, p.386.
2. Butcher. Aristotle's theory of poetry and fine art, p.163.
3. Van Heerden. N.P. van Wyk Louw, p.3.

spreek nie, is daar tog die duidelike verbindingsfaktor wat getuig van die taal in sy mees gekonnoteerde en gekonsentreerde vorm, die mens se verstand, emosie en verbeelding wat geaktiveer word, ondervindinge wat anderkant die normaal-aanvaarde moontlikheidsgrens ervaar word, nuwe dimensies wat geopenbaar word en die elemente van skoonheid, mooiheid en suiwerheid wat lewende aanwesighede in die poësie word. Dit beteken dan ook dat die kind se bemoeiing met die poësie verrýkend en uitbouend kan wees en dat hierdie kennismaking so gou as moontlik moet geskied sodat die skone en die mooie op die vroegste moontlike tydstip inherent deel van hom kan word.

Die kind moet met gedigte in aanraking gebring word wat hom die grootste mate van genot sal besorg; genot wat veelsoortig en verrykend is. Oor hierdie genot sê Agnes Repplier in "A book of famous verse" die volgende: "In the matter of poetry, a child's imagination outstrips his understanding; his emotions carry him far beyond the narrow reach of his intelligence. He has but one lesson to learn, the lesson of enjoyment."<sup>1</sup> Die jong kind se eerste ontmoeting met die poësie getuig meestal van spontaneïteit, maar as die poësie nie konsekwent prikkelend en fris deur al die ontwikkelingsstadia aan hom gebied word nie, sal hy nie net in

---

1. Soos aangehaal uit: L. Smith. The unreluctant years, p.98.



die volwasse-stadium negatief teenoor die poësie ingestel wees nie, maar sal hy reeds in die vroeë fases van sy ontwikkeling van die poësie wegbeweeg en sy toevlug tot die "gewone" verhaal neem wat in die meeste gevalle 'n sterker uiterlike lokstem het.

### 5.3 Keuse van gedigte vir kinders

#### 5.3.1 Algemene beskouinge

Dat die keuse van gedigte vir die kind van die uiterste belang is, spreek derhalwe eintlik vanself - dit is die fondament waarop die ware genot en aanvaarding van die poësie berus. Gedigte wat op 'n te hoë of te lae vlak is, sal geen positiewe reaksie by die kind uitlok nie, wat maar net onderstreep dat die "regte" gedig op die regte ouderdom 'n primêre behoefte is. "He is not likely to have a genuine interest in things which ... are beyond his powers."<sup>1</sup> "The bored ones include children who are not challenged by what is taught."<sup>2</sup> Vir spontane deelname en belewenis moet die gedig binne die ervaringswêreld van die kind bekendgemaak word sodat daar genot kan wees wat nie net vir enkeleles beskore is nie.

Die vorm van die gedig kan wel die kind se belangstelling

---

1. Brooks. op. cit., p.357.

2. Jersild. Child psychology, p.245.

prikkel en 'n oorweging wees by die keuse van 'n gedig,  
maar dit is hoofsaaklik die inhoud wat die oorwegende fak-  
tor is. So ver as moontlik moet kontensieuse materiaal ver-  
 my word, want gedigte waarin dronkenskap, wewenaarskap of  
 fisieke gebreke soos gesetheid of maerheid gehekkel word,  
 kan die stemming vir minstens 'n paar leerlinge bederf."(If  
 it) serves as a form of ridicule of some physical or per-  
 sonality trait that is outstanding in the child, the child  
 is likely to build up resentment against those who use it."<sup>1</sup>  
 Die kind hou nie daarvan dat daar vir hom gelag of gepreek  
 word nie. Ook het die dood, bitterheid, lyding en nostal-  
gie geen plek in die poësie van veral die jonger kind nie,  
want die genotservaring mag nie bederf word nie - die ge-  
 notsgevoel wat die agjarige Nancy beskryf het toe sy 'n  
 vraag oor die poësie gestel is: "Poetry gets a nice feeling  
 inside of people."<sup>2</sup>

In die voorafgaande paragraaf is kortliks aangestip wat nie  
 deel van die kinderpoësie moet vorm nie, maar om nou te be-  
 paal wat wel fundamenteel deel daarvan moet wees, sal die  
 verskillende ontwikkelingsstadiums van die kind weer as uit-  
 gangspunt moet dien, want dan alleen sal daar werklik vas-  
 gestel kan word wat die poëtiese behoeftes van die kind is

---

1. Hurlock. Developmental psychology, p.318.

2. Harp. Poetry in the primary school, p.1171.

en die gevolglike voorsiening in daardie behoeftes. Dit beteken nie dat daar 'n poësieveryling moet wees nie, want die taal bly poëties; dit is alleenlik die ruimte wat die poësie vir die kinders bied wat aansluit by die gevoel en ondervindinge van die kind - "poetry for them at their given stage of intellectual, social and emotional development."<sup>1</sup>

### 5.3.2 Die ontwikkelingsstadia van die kind as uitgangspunt

5.3.2.1 Die kind van omtrent drie tot sewe jaar is ritmies in feitlik alles wat hy doen. Sodra hy besef dat elke ding 'n naam het, begin die spel van woorde hom te fassineer en begin hy die mag van die woord te besef. Nou begin hy ook begrip te toon vir die ritme wat inherent deel van hom is en word die ritmiese klanke en woorde 'n wesenlike bestanddeel van sy speletjies en danse. Verskillende ritmiese patrone word geskep en hoewel die kind dit nie poësie noem nie, is daar in hulle sang, lees en geskreue 'n musiek en ritme wat die andersheid van die poësie kenmerk. Hierdie begeerte van die kind om te speel gaan verby die fisiese wêreld na die woord en beeld van die taal; nie net die taal wat 'n onafskeidbare deel van sy eie ontspanningsaktiwiteit is nie, maar ook die taal van die persoon wat die reggekose

---

1. Ibid. p.1176.

gedig vir hom voorlees. "Children are usually introduced to poetry through traditional rhymes, songs and jingles; and it seems that in the earliest stages they are most frequently caught by these through the medium of the teacher's voice reading them aloud, either to the whole class or a small group."<sup>1</sup>

Dit is dan veral die kleuterrympie<sup>2</sup> wat met sy musikale kwaliteit, spoed en aksie binne die sfeer van die kind se ontwikkeling en belangstelling val en natuurlik inskakel by die werklike aktiwiteit. Die liriese poësie - want wat is die rympe met sy klank en ritme anders - bied hom dan sy eerste literêre ondervinding en dit word verder deur sy daaglikse speletjies uitgebou sodat dit 'n plek van permanentie in sy gedagte-wêreld inneem wat hy deur sy lewe saam met hom dra - daarom moet hierdie poësie die gedagtes met absolute skoonheid vul.

Tergrympies soos:

"Piet van Blerk  
 Styf en sterk,  
 Gou by die bak  
 Maar lui by die werk."

---

1. Marshall e.a. Beginning with books, p.35.

2. Die kleuterrympie soos ons hom vandag ken, is eintlik 'n gedeeltelik oorblyfsel van die ou volksballades.

en:

"Kaatjie, Kaatjie  
 Kekkelbek,  
 Val op die trap  
 En breek jou nek"

of raaiselrympies soos:

"So groen soos gras,  
 So wit soos was,  
 So rooi soos bloed,  
 So suikersoet!"

en:

"Al wieker, al wakker!  
 Al oor die akker,  
 Die dooie maak  
 Die lewende wakker!"

word nie net 'n onafskeidbare deel van sy fisiese aktiwiteit nie, maar word ook deel van sy gedagte-wêreld omdat dit ritmies inskakel met sy denke. Die spel van klanke wat dikwels deur herhalings en refreine gesuggereer word, boei en amuseer want dit spreek tot die kind se sin vir die rituele, en daarvandaan die aanvaarbaarheid. Ook besit die andersheid van die woord of die kammawoord soos byvoorbeeld:

"Woepertjie, wappertjie  
dikkertjie, dok.  
Woeps! Spring die varkie,  
dwars oor die hok."

(Uit: Die varkie deur Jeanette Pistorius wat  
veral in die jare veertig en vyftig gewilde kleu-  
terverse geskryf het).

'n besondere prikkeling. Jong kinders assosieer rym byna  
onmiddellik met poësie en funksionele rym kan die klank-  
en ritmiese effek van 'n gedig verhoog, maar daar moet van  
die vroegste ontmoeting vir hulle aangetoon word dat rym  
nie 'n noodsaaklike bestanddeel van 'n gedig hoof te wees  
nie, want 'n assosiasie van dié aard hou die gevaar in dat  
poësie en rym vir die kind sinoniem word en dat die rymlose  
vers nie as poësie aanvaar word nie.

Veral hier in die begin stadium moet die gedigte kort wees  
en teen 'n vinnige tempo beweeg - die herhaling en refraine  
as poëtiese tegniek skep in die meeste gevalle 'n snelle  
gang wat nie net poëties suggestief is nie, maar ook volko-  
me in pas is met die kind se uitbundige lewenstempo. Die  
gediggie Tonspring deur Ulrich Gerrys is 'n tipiese keuse  
weens sy meesleurende tydmaat en konkrete visuele beelde,  
want die jong kind se taal is hoofsaaklik konkraat en be-

staan gewoonlik uit woorde wat hy sien, ruik, proe, hoor  
 en voel en aksiewoorde soos loop, val, spring, ens.

~~"Dis die hoogspring nou,~~

Dis die boogspring nou.

Dis die spring soos 'n ligte dons,

Dis die ver-spring nou,

Dis die skêr-spring nou,

Dis die spring dat dit so gons."

In hierdie vroeë stadium is die kind nog onbewus van die tegnieke wat die digter gebruik om die effek te kry waarna hy verlang, maar hy raak tog bewus van die ongewone, van die "anderse" hantering van die taal en hierdie andersheid word deel van sy luistertekstuur. Wanneer sy gedagtes deur die woordmusiek van die gedig getref word, is daar 'n sensitiewe respons wat sal getuig van die kind se gevoel teenoor die besondere letterkundige stuk.

5.3.2.2. Die tweede stadium van die kind se ontwikkeling word veral gekenmerk deur verbeelding en fantasie. "By the time the child has reached the age of seven or eight, he has gained sufficient mastery of the real world, and a sufficient mastery of his native tongue in particular, to enjoy the playful manipulations that literary fantasies provide."<sup>1</sup> Dit beteken nie dat die klem op ritme en beweging

---

1. Maccan. Wells of fancy. (In Egoff e.a. Only connect, p.135).

nou heeltemal verdwyn nie, want dié aspekte vorm nog steeds 'n belangrike deel van die kindervoësie; dit is egter fundamenteel om in die keuse van gedigte die kind se natuurlike belangstellings en begeertes in berekening te bring vir die aanvaarding en genotservaring waarvan vroeër in dié hoofstuk melding gemaak is. Gedigte soos:

"Hasie Kalbas het 'n eier gesteel

Uit kwarteltjie se nes;

Sewe eiers het sy gelê

En nou is daar maar ses."

(Uit: Die eier deur Tienie Holloway, bekende skryfster wat in die veertigerjare 'n baanbreker op die gebied van die Afrikaanse kleuterverse was)

of:

"As die paddas vanaand daaronder in die vlei

Hulle duisende klokkies so aanhou lui,

wil al wat leef na die vlei toe gaan,

want hul weet die paddakermis is aan."

(Uit: Paddakermis deur Ulrich Garryts, digter en skrywer, wat sedert die vyftigerjare reeds waardevolle artikels oor die onderrig van poësie laat verskyn het en wat met sy bundel kindergedigte "Versepret" 'n verdere belangrike bydrae lewer)



wat die fantasiewêreld daarstel, is 'n natuurlike uitbouing van die vermenslikingsnatuur van die kind wat geen onderskeid maak tussen sy eie gedagte-wêreld en die wêreld van die realiteit nie - hy betree 'n ruimte wat hom momenteel vry maak van die alledaagse van die lewe.

Die kind in hierdie groep se "vitaliteit en lewenslus maak hom buitengewoon aktief, prikkel hom tot avontuurlustigheid"<sup>1</sup> en gedigte van dié aard sal dan natuurlik by die kind se belangstellingsterrein aansluit. Daar moet spanning en aksie wees sodat die letterkundige milieu 'n ongedwonge inspraak op die kind se gedagte-wêreld kan maak. Die ek-verteller ('n seun soos dit later blyk) is op 'n avontuursending uit, soos seuns dikwels in hul werklikheids- of verbeeldingslewe is:

"Ek is 'n wilde woeste haai  
 Wat jakker in 'n vreemde baai -  
 Ek flits deur water diep en blou  
 Om snoek te vang en kabeljou."

(Uit: Die vis deur Marie Niemeyer)

Die inleidende versreëls:

"Piet Steenkamp van Patrysvlei,  
 Is op kommande uit,  
 Daar êrens in die Boland  
 Daar ruik hy lont en kruit"

(Uit: Piet Steenkamp deur Louis Leipoldt, een van

die bekendste Afrikaanse digters wat vir sy dig-  
 bundel "Skoonheidstroos" in 1934 die Hertzogprys  
 verower. Met sy bundel "'n Verseboord vir kinders"  
 toon hy verder sy vermoë om kindergedigte te skryf)

suggereer die spanning, avontuur en die dramatiese wat deel  
 is van die kind se daaglikse roetine. Dit bring emosionele  
 meelewing, maar aan dié emosie is daar ook sekere voorver-  
 eistes verbonde. "Young children do not want highly intense  
 and dramatic emotion concerned with adult problems but they  
 do want emotion, on a scale that they can accept, that is  
 completely genuine."<sup>1</sup> Daar moet onmiddellike aanvaarding  
 wees en 'n analisering vooraf moet nie 'n kwalifikasie vir  
 die genotsgewaarwording wees nie. Wanneer die gedig om di-  
 daktiese propaganda gebou is en daar geen poging is om die  
 moraal te verberg nie, sal die digter wel 'n emosie by die  
 kind opwek, dog dit sal nie die emosie wees waarna hy ge-  
 streef het nie, maar 'n renons en afkeur, want die kind het  
 'n hekel aan voorbedagte sedelesse en prekerigheid.

~~Gedigte met 'n verrassende slot wat tipies is van die soge-  
 naamde "nursery rhymes" kan 'n bykomstige prikkel bied wat  
 die kind nader aan die poësie bring. Dit is 'n element wat  
 in alle vorms van die letterkunde, vir die kind sowel as~~

---

1. Cass. Literature and the young child, p.51.

vir die volwassene, stimulerend kan wees, maar 'n groot ~~deel van die jong kind se bestaan is om verrassings gebou,~~ verrassings wat so mooi met die onlogiese kombineer, en ~~daarom sal daar spontane reaksie op die gedigte soos by-~~ voorbeeld Briefies van Helena Lochner wees; skryfster van kleuterverse in die dertigerjare wat veral na die verskyning van haar Vrolike versies-reeks bekend en gewild geword het:

"Daar's kinders in ons klas  
 wat baie gou kan werk,  
 dan sit hul briefies skrywe  
 So skelm, ongemerk!

Ek was nog ver van klaar,  
 toe pluk een aan my mou -  
 "Haai! dè - Rosie  
 dié stuur Piet vir jou!"

Juffrou neem die briefie,  
 toe voel ou Piet net sleg.  
 Sy lees: "Gee my 'n soen!"  
 Maar Piet se kop was weg!

Die klas is pap gelag,  
Net Hansie voel nie bly---  
want hy't die brief geskrywe,  
 Piet sal hom buite kry!"

Beeldspraak is 'n inherente deel van die poësie, ook van die kinderpoësie, en wanneer dit funksioneel aangewend word, is daar meelewing en reaksie op die beeldskeppende kwaliteit daarvan. "Imagery in poetry is appeal to the senses through words. Through the senses the emotions and intellect of the reader can be swiftly stirred; consequently, poetry makes much use of imagery."<sup>1</sup> Hoewel die kind op dié stadium byvoorbeeld nog nie weet wat 'n vergelyking is nie, kan hy dit belewe en visualiseer. Die volgende aanhaling uit Die slaapwandelaartjie van Joey de Kock:

"Die wind die waai oor die bome

Soos ruiters in volle vaart."

is 'n beeld wat hy in sy geestesoog kan herskep omdat dit heeltemal binne sy bevattingsruimte val; die bome wat deur die wind vooroor gebuig word en dan soos ruiters lyk wat in volle vaart is. Ook die metafoor hoef nie uit die kinderpoësie geweier te word nie, maar hier sal die keuse fyn en noukeurig moet wees, want anders sal die verrykende en stimulerende effek wat daarmee beoog word, nie ervaar word nie. Die metafoor moet vir die kind direk en ongekompliceerd wees sonder 'n diepsinnige vlakkestruktuur en 'n meerledigheid wat in die tydruimte geen doel kan dien nie. Die aanhaling:

"wat met sy windmeularms soos

'n geil wind deur die graan galop"

---

1. Burton. The criticism of poetry, p.97.

(Uit: Oestyd deur G.A. Watermeyer, 'n Vyftiger-  
digter wat veral met sy landelike verse met hulle  
verrukking van kleur en klank indruk maak)

wat vertel van die jong van Spandouskop wie se arms so vin-  
nig beweeg terwyl hy die graan sny dat hulle soos die draai-  
ende arms van 'n windmeul lyk, is 'n voorbeeld van 'n me-  
taforiese beeld wat helder en skerp tot die kind spreek en  
wat die gewenste geesteservaring bied.

Om iets te personifieer en dit menslike eienskappe te gee  
het 'n universele en instinktiewe appël. Dit verskaf in-  
derdaad 'n groter werklikheid aan dit wat beskryf word en  
so kry statiese en lewelose voorwerpe lewe en aktiwiteit;  
om te vermenslik is deel van die kind se denke en derhalwe  
moet personifikasie 'n onafskeidbare deel van die kind se  
gedig wees. Die man in die maan bestaan en wanneer dié sou  
lag, dan is dit nie 'n onmoontlike verskynsel en onaanvaar-  
baarheid nie, maar 'n onbewustelike toeëiening.

"'n Kwikstertjie, 'n Vinkie  
En die Snippie sus Tintinkie,  
Ontmoet een môre op 'n draad.  
Sê Kwikkie Tjilp! Dis lekker fris  
Na al die reent! Ek weet beslis  
Dat bessies baie volop is."

(Uit: Op die draad deur Elsa Niemeyer; 'n belang-  
rike Veertigerfiguur wat veral met haar Wouter  
Snouter-versies bekendheid verwerf het).

"'Goeie-môre, Mossel-tante,

Nog op dieselfde rots?'

'Ja, Sara-Slak, wie rondflankeer,

Sal wel met almal bots!'"

(Uit: Skulpiesgeskinder deur S.E. Fraser, 'n skryf-  
ster wat met haar kleutergedigte in die laat veer-  
tigerjare in 'n dringende behoefte voorsien het).

Bogenoemde is twee tipiese voorbeelde van gedigte ryk aan  
personifikasie en weens die simplistiese aard daarvan ge-  
skik vir die jonger kind - maar soos ook met die ander vorms  
van beeldspraak, is daar vlakke van kompleksiteit en kan 'n  
besondere beeld wat as 'n verstegniese instrument gebruik  
word dikwels verby die kind spreek sonder dat dit werklik  
in hom gestalte kry. 'n Beeld soos:

"as die wit mis uit die water styg  
en in die donkerde gras en blaar en twyg  
langs die klam paaie tot 'n vaalte bind"

(Uit: Raka deur N.P. van Wyk Louw, digter, skrywer  
en dramaturg van die geslag Dertig wat met sy breed-  
heid van aanleg, sy mag oor die woord en sy skerp

intellek een van die grootste digters was wat Suid-Afrika nog opgelewer het. Hy het vir sowel die poësie as die drama die Hertzogprys verower), is wel sterk omlyn en visueel, maar die aard van die personifikasie is te kompleks vir die kind en sal daar nie ware begrip en genot wees nie - met ander woorde, dit is dus nie net voldoende om poësie te kies wat sekere beeldspraaktipies bevat nie, maar die moeilikheidsgraad van daardie beeldspraakvorm moet net so 'n belangrike rol in die keuse van kinderpoësie vertolk.

Omdat die kind geneig is om in sy algemene taalgebruik te oordryf (bv. "so vinnig soos die wind", "ek het jou al duisend maal gesê") is die hiperbool in die poësie ook vir hulle aanvaarbaar. 'n Beeld soos:

"Hulle gee haar 'n ruiker so groot soos 'n huis  
en 'n koek wat versier is met: 'Welkom tuis'"

(Uit: Die ballade van Hestertjie Haarnaald deur Elizabeth van der Merwe. Sy skryf in die laat veertigerjare en in die vyftigerjare talle kindergedigte waarvan die bundel Hestertjie Haarnaald en ander verse, haar bekendste is)

word nie as 'n buitensporige beskrywing beskou nie en word sonder geestelike versperring of hindernis aanvaar. Die oor-

heersende klankmilieu, tipies van die kleuterrympies, het ook sy neerslag later wanneer die kind in sy alledaagse spraak geluide van diere en dinge naboots. Vir die kleiner kind is "woef" dikwels nie net die geluid wat die hond maak nie, maar word dit die naam van die hond en hierdie sterk karakteristieke kenmerk van die kind verlaat hom nooit heeltemal nie; so word funksionele aanwending van klanknabootsing in die kindergedig 'n emosionele ervaring omdat dit juis die bevattingsgesteldheid van die kind in ag neem. Wanneer Cecilia Buurman in haar gediggie "Deur my oop venster" praat van:

"Oorkant die vlei klink die klokkies weer:

Tien-ke-tie, tien-ke-tie, tien-ke-tie, tonk

Tien-ke-tie, tien-ke-tie, tien-ke-tie, tonk!"

beskou die kind nie die klanknabootsende woorde as vreemd en belaglik nie, maar in sy gedagtewêreld hoor hy die fyn geluid van die klokkies en word hierdie poëtiese skildering 'n werklikheid binne-in hom.

5.3.2.3 Wanneer die kind ongeveer tien-elf jaar oud is, gaan hy deur 'n stadium waar die verering van werklike of fiktiewe helde 'n opvallende plek in sy belangstellingsmondering inneem. Die kind word nou "'n vurige bewonderaar van heldhaftigheid, krag en manlikheid"<sup>1</sup> en ook hierin moet die

---

1. Du Plessis. op. cit., p.109.



kinderpoësie voorsien. Die gedigte waar krag 'n besondere klem dra of waar oor 'n sekere held gedig word, is dikwels langer van aard met 'n sterk epiëse inslag. Omdat die tienjarige kind reeds 'n basiese kennismaking met die poësie agter die rug het, kan hy nou met oorleg met die langer tipe gedig in aanraking gebring word. Die balladevorm met sy definitiewe verhaalelement en dan veral met die krag-, held-, en manlikheidstema is veral geskik om die kind op sy vlak van ontwikkeling te ontmoet. Die ballade gee die effek van 'n lied en met die afwisseling van dialoog, repetisie, ritme en refreine is dit in staat om te boei en die verbeelding te prikkel en skep dit 'n natuurlike loopplank waarop die kind van die verhaal in prosavorm na die verhaal in poësievorm kan oorstap; sodoende word die skakel bewerkstellig wat die kind by die hele veld van die poëtiese literatuur bring.

Uit die eerste twee reëls van C.M. van den Heever se gedig "Die gevalle Zoeloe-indoena":

"Jou lyf die glim soos koper op die veld  
en grassaad buig oor jou"

lê die suggestie van krag in die woord- en beeldgebruik opgesluit en is daar in die direkte aanspreekvorm 'n dramatiese kwaliteit. In die ballade "Oestyd" deur G.A. Watermeyer word die twaalfjarige seun deur die moeilike stryd

wat hy moes stry en die uiteindelijke oorwinning wat hy behaal, 'n navolgenswaardige heldefiguur - 'n meelewing en vereenselwiging vind plaas en in die woorde van die laaste strofe:

"Dis Sneebergkom se Boerseun dié  
 wat aan die speerpunt ry,  
 en elke sekelarm ver,  
 vër agter hom laat wei"

lê nie net die genot van oorwinning vir die hooffiguur opgesluit nie, maar ook vir die leser wat wesenlik die stryd meegeleef en herervaar het.

Vir die kindergedig, trouens vir elke gedig, is die suiwer en raak gekose woord 'n noodsaaklike bestanddeel, want die woord en die begripsinhoud is een en dit moet in volkome harmonie met die gevoelswaardes, die klankwaardes en ritmiese waardes van die geheel wees. Prof. N.A. Donkersloot beskou die woord wat deur die poësie verlang word as "het juiste woord dat als een pyl in het hart van het ding dringt"! Vir die jonger kind moet hierdie "poësie-woord" van die begin af direk en duidelik spreek sonder die vlakke-konnotasies wat baie van die poësie vir volwassenes kenmerk.

---

1. Soos aangehaal uit: Nienaber-Luitingh e.a. Woordkuns, p.74.

Hy sal bewus word van die wyse waarop woorde in die sin gerangskik word en hoe die poësie hier van die prosa verskil; die andersheid van die rangskikking bring ook 'n andersheid van genot mee en die suiwere kadense in sy oor lê byna 'n verpligting op hom om op die poëtiese skoonheid te reageer. Die woordgeklank vereis groter aandag en sensitiwiteit, want "Lank, lank gelede het daar in die stad Wenen...", word:

"Ver in die stad van Wenen,  
 Ver in die mooi ou stad  
 Woon duisende soldate  
 En nooientjies langs die pad."

(Uit: Die soldaatjie van Wenen, verwerk deur D.J. Opperman).

5.3.2.4 Wanneer die kind ongeveer twaalf jaar oud is, be-  
 leef hy 'n idealisties-gekleurde, romantiese tydperk waar-  
 in die misterie en avontuur sterk op die voorgrond is. Die  
 kind begin nou ook meer bewus word van die inspraak op sy  
 gemoedslewe deur dinge buite sy onmiddellike konkretheid -  
 soos byvoorbeeld die verskillende jaargetye wat direk ver-  
 band hou met sy gemoedstemming: die winterweer wat byvoor-  
 beeld sy uitbundigheid demp deurdat hy binnenshuis gedwing  
 word - die bedruktheid van die natuur word nou ook sy be-  
 druktheid. Weens die aard van die natuurvers en stemming-

vers kan hulle geestesverrykend en uitbouend wees op dié stadium van die kind se ontwikkeling wanneer hy 'n natuurlike ontvanklikheid daarvoor het. Hoewel elke fase 'n dominante kenmerk openbaar wat hom sy uniekheid besorg, beteken dit nie dat daar geen deurlopende tendense is nie; intendeel, die poësie, soos die ontwikkelingstadiums van die kind, ken geen strakke afgebakendheid nie en soos die sesjarige kind van ritmiese spele hou en dit ook in sy letterkunde wil ervaar, toon die twaalfjarige nog steeds 'n geneigdheid tot ritme, hoewel die aard nou kompleks is en die posisie daarvan in sy daaglikse spele nie meer primêr is nie.

'n Emosiegelaaide gedig soos "Dood van die wildegans" deur G.A. Watermeyer kan alleenlik 'n gevoelsbelevens word wanneer die kind ontvanklik genoeg is om die lyn atmosfeer-skildering en stemming wat in die woord en beeld opgesluit lê te ervaar. Tot die negejarige kind sal dié gedig byvoorbeeld slegs op 'n uiterlike aksievlak (die jag van wilde-ganse) spreek en die literêre verryking sal dienooreenkomstig wees. Die twaalfjarige sal waarskynlik op 'n dieper vlak bevrediging kry en hoewel hy ook bewus sal wees van die uiterlike fisiese gebeure, kan hy die wesenlike ervaring ondervind wat die emosionele inhoud bied. Die laaste strofe:

"Ek slaan met die genadehou  
 diep uit my skouer, uit my hart -  
 en met die laaste eggo's sterf  
 die wildegans se smart"

is dan nie net bloot uiterlike gebeure wat die doodskiet van die tweede wildegans daarstel nie, maar 'n ontroerende oomblik wanneer die ek-figuur die wildegans uit sy smart verlos. Wanneer die meegevoel van die "ek" ook die leser se meegevoel word, dan eers het hy waarlik beleef en was die gemoedsverryking volkome. Hierdie voorbeeld onderstreep weer eens die belangrikheid van die regte gedig op die regte tyd, want 'n verkeerdgekose gedig beteken nie net 'n hindernis in die verryking en genotservaring wat die poësie moet bring nie, maar dit kan ook 'n renons teenoor die poësie in die algemeen wek en nie net teenoor 'n spesifieke gedig nie. Die letterkunde is 'n afbeelding van die lewe en daarom kan toe-eiening daarvan alleenlik plaasvind wanneer dit in pas met die kind se werklikheidslewe is.

Omdat daar dikwels 'n negatiewe gesindheid teenoor die poësie bestaan en veral onder kinders die beskouing is dat poësie 'n feministiese tydverdryf is, word die entoesiasme daarvoor bederf. Ook is daar die mening dat poësie nuttelos is en juis daarom nie bevorderlik vir die kind nie.

"...useless and harmless to the little child but definitely

harmful in its uselessness as he grows to adulthood."<sup>1</sup> So-  
danige beskouinge het hulle ontstaansgrond in 'n skool-  
situasie waar die verrykende effek van poësie misken word  
(dit is tog hier in die sensitiewe ontvanklikheidsjare dat  
die saad van verwerping of besitname gesaai word), waar die  
poësie bloot beoefen word as 'n memoriseer- en resiteer-  
proses, 'n akademiese aktiwiteit wat in die klaskamer be-  
gin en ophou. Eers wanneer sodanige situasies in die klas-  
kamer gesuiver word, sal die skoonheidservaring wat die  
poësie bied die negatiewe milieu volkome uit die weg ruim.  
"The literature classroom is the most logical forum for a  
student to explore, communicate, and test his feelings, his  
anxieties, and his questions, because it is there that he  
communes with those ideas that can move him to discover he  
is a human being and not a chair."<sup>2</sup>

#### 5.4 Bloemlesings

Vir die samesteller van 'n bloemlesing kindergedigte is daar  
velerlei aspekte wat fundamentele oorweging moet geniet. As  
die selektering nie fyn en oordeelkundig is nie, sal dit be-  
teken dat nie slegs die bloemlesing as literêre skepping  
misluk nie, maar 'n baie belangriker en permanenter resul-  
taat sal die nie-bemoeiens en antipatie wees wat dit by  
die kinderleser wek. Dit kan 'n distansiëring meebring juis

---

1. J. Smith. Op. cit., p.232

2. Hurley & Sullivan. Inoculation or induction, p.56.

in 'n tyd wanneer die kind sensitief is en die teenoorge-  
 stelde gesindheid eintlik verlang word. Wanneer die same-  
 steller besluit het in watter ouderdomsgroep se poëtiese  
 behoeftes die bepaalde bloemlesing moet voorsien, moet hy  
 daardie spesifiekte groep se belangstellings- en ervarings-  
 veld as uitgangspunt neem. Die eerste gedigte van die bloem-  
 lesing moet sodanig wees dat dit sal aansluit by die be-  
 hoeftes en belange wat in 'n voorafgaande fase primêr was -  
 vermengingsgedigte of oorskakelingsgedigte wat die brug bou  
 tussen die bekende en die nuwe. Dit skep ook die indruk van  
 die poësie as 'n deurlopende entiteit sonder die gekomparti-  
 menteerdheid wat die geheelbelewenis mag verhinder.

Verder sal die aantal gedigte in ag geneem moet word - as  
 dit vir onderrig gebruik sal word, moet daar genoeg gedig-  
 te wees wat onderrigmoontlikhede toon. Daar moet afwissel-  
 ing in die digsoorte en digvorms wees en die kind moet so  
 ver as moontlik met die gedigte van die beste kinderpoësie-  
 digters in aanraking gebring word. Gepaardgaande hiermee is  
 die selektering van die ouer sowel as die nuwer gedigte van  
 gehalte - hy moet weet waarom sekere gedigte die slyping  
 van die tyd weerstaan het en moet sy voorkeure kan verant-  
 woord. Daar moet orde en logiese progressie in sy rangskik-  
 king en organisasie wees en saam met die inhoudvariasie  
 moet daar ook funksionele afwisseling in die lengtes van

die gedigte wees. Veral vir die kleiner kind sal die bloemlesing 'n groter aantal gedigte met voordragmoontlikhede moet bevat omdat die voordrag nog 'n groot rol in die klas- en buitmilieu vertolk - later sal die klem minder op die ouditiewe vertolkingsgedigte val en meer op gedigte wat vir die waarderings- (of verkennings-) gedigte geskik is. Ook die fisiese kwaliteit van die bloemlesing is belangrik; sy hanteerbaarheid, die lettertipe en illustrasie en sy algemeenste ontwerp, want die kind voel hom aangetrokke tot die boek wat fisies mooi en aantreklik is en hy geniet dit om sodanige boek te hanteer. Dit is dus 'n geval van 'n literêre werk wat op die teks- sowel as op die fisiese vlak estetiese bevrediging moet bied.

Soos die ouer en die onderwyser hulle poësie-taak met nougesetheid moet uitvoer, so het die samesteller van 'n kinderbloemlesing eweneens 'n opgelegde plig wat in die grootste presiesheid volbring moet word. Hoewel die Afrikaanse kinderpoësie nie die kwalitatiewe omvang van byvoorbeeld sy Engelse eweknie besit nie, is daar tog genoegsame kindergedigte om bevredigend in die Afrikaanse kind se behoeftes te voorsien.<sup>1</sup>

---

1. Die skrywer van hierdie proefskrif het in die samestelling van 'n reeks van vyf bloemlesings vir kinders tot die slotsom geraak. Die samestelling is voorafgegaan deur drie jaar se intensiewe navorsing oor die Afrikaanse kindergedig en die kind met wie hy in aanraking sal kom.



## 5.5 Bespreking van geselekteerde gedigte vir verskillende ouderdomsgroepe

Drie gedigte is vir die doel van hierdie bespreking gekies: "Die varkie" deur Jeanette Pistorius, "Duisendpoot" deur A. Fouché en "In die Hoëveld" deur Toon van den Heever. Elke gedig is gekies met 'n besondere ouderdomsgroep in gedagte en in die bespreking sal aangetoon word in hoe 'n mate daar vir die kind op 'n besondere tydstip van sy ontwikkeling poëtiese voorsiening gemaak word.

### 5.5.1 Bespreking van 'n kleutergedig

#### Die varkie

(Deur Jeanette Pistorius)

- I. 1 Woepertjie, wappertjie,  
 2 Dikkertjie, dok,  
 3 Woeps spring die varkie  
 4 Dwars oor sy hok.
- II. 1 Snoetertjie, snatertjie  
 2 Rikkertjie, rak,  
 3 Klein ou pootjies,  
 4 Binne in die bak.
- III. 1 Sikkertjie, sakkertjie,  
 2 Nikkertjie, nok,  
 3 Woeps spring die varkie  
 4 Weer terug in die hok.

Hierdie twaalfreëlige gedig is gekies met die kind in die kleuterstadium in gedagte - die kind wat hou van ritme en beweging in alles wat hy doen en waarmee hy in aanraking kom. Op die verhaalvlak is daar weinig wat gebeur; 'n varkie wat oor sy hok spring en binne-in die bak beland en dan weer in sy hok terugspring.

Die bekoring lê egter in die wyse waarop hierdie yl gebeuremateriaal deur klank en ritme gekleur word om 'n besondere bevredigende geheelbeeld te skep. Deur gebruik te maak van die kammawoord (bv. Woepertjie, wappertjie, Dikkertjie, dok) hou die digteres rekening met die verrukking wat sodanige woorde vir die kind inhou - dit is vir hom geen vreemde verskynsel nie, maar 'n volkome aanvaarbaarheid. Hierdie woorde is vir hom net so werklik soos die ander gedeeltes in die gedig: "Klein ou pootjies" word net so geredelik aanvaar soos "Rikkertjie rak". Die klankeffek word deur die rymwoorde verstewig en dis veral die vol klanke, [a] en [ɔ] wat in die manlike rymwoorde voorkom (dok wat met hok rym, rak met bak) wat die gedig sy musikale kwaliteit besorg.

As gevolg van die ritmiese patroon beweeg die gedig teen 'n vinnige tempo wat die kind bevredig, want hy het 'n reënons in 'n stadige, huiweringe gang. Die kort versreëls en die kortheid van die geheel is verdere kenmerke van die gedig wat in pas met die kind se bevatting is. Die verklein-

woordjie in die klankwoorde (bv. snoekertjie, snatertjie) sowel as in die "ander" woorde (bv. pootjies, varkie) is 'n opvallende aanwesigheid, maar hier is dit geen jag op effek nie. Dit word met die duidelike doel gebruik om die gedigwêreld nie 'n wêreld te maak wat die kind oorweldig nie; intendeel, die kind se posisie word in der waarheid prominenter.

Die slot bring nie net afronding nie, maar dit bied ook 'n bevredigende einde aan die gebeure - die blydschap omdat die varkie weer terug is waar hy behoort te wees. Saam met die genotservaring is daar ook die gevoel van sekuriteit wat opgewek word; die varkie is weer tuis en veilig. Dwarsdeur die gedig probeer die verteller ook meegevoel vir die varkie opwek (klein, ou, pootjies) maar hierdie subjektiewe benadering is nie steurend nie omdat die ervaring wat die gedig bied nie net uit die enkele gebeuremomente spruit nie, maar uit die somtotaal van gebeure, klank en ritme en die een is slegs 'n aanvulling en uitbouing van die ander.

#### 5.5.2 Bespreking van 'n gedig vir die kind van ongeveer tien jaar

##### Duisendpoot

(deur A. Fouché<sup>1</sup>)

I. 1 Van die duisendpoot is daar een been af

1. 'n Skryfster wat met haar Kleuterklankies in 1938 'n belangrike bydrae tot die Afrikaanse kinderpoësie gelewer het.

- 2 En nou moet julle hoor as hy stap of draf,
- 3 Hoe dit tok-tok gaan
- 4 Met sy stokbeen aan

- II. 1 Die ghannahoedjie is diep vererg
- 2 Vir die duisendpoot wat hom so terg
- 3 Met sy stokbeen aan
- 4 Wat so tok-tok gaan

- III. 1 Die koringkriekie lag: "Hie-ha, hie-ha!"
- 2 En kyk die duisendpoot agterna.
- 3 Hy sê: "Sowaar, ek lag my dood
- 4 Vir die duisendpoot met sy horrelpoot!"

- IV. 1 Die padda sê: "Kwiedekwiek - kwêk - kwaaks!"
- 2 Hy skud sy kop en sê: "Dis snaaks,
- 3 Negehonderd-en-negentig pootjies wat tik,
- 4 En een wat so tok dat jy jou dood kan skrik!"

Hierdie gedig is gekies met die kind van ongeveer nege, tien jaar in gedagte. 'n Vloeiende ritmiese beweging veroorsaak 'n noodwendige voortstuwing in die gebeure en dit is asof die leser deur die tempo saamgesleur word. Dit is veral die derde en vierde versreël van strofe een en twee wat hierdie effek verstewig. Die kind met sy uitbundige energie kry derhalwe volkome bevrediging in die vinnige beweging wat die gedig kenmerk.

Die inhoud is met fantasie-elemente gekleur, maar hy aanvaar dit nou soos hy die realiteit aanvaar en die duisendpoot wat met die een stokbeen voortbeweeg, roep 'n duidelike visuele en ouditiewe beeld in die leser se gedagtes op. Die ander karakters soos die ghannahoedjie (die tok-tokkie), die koringkriekie en die padda, word met menslike eienskappe beklee en die kind word in die sfeer van die personifikasie gebring wat vir hom inderdaad 'n bekende wêreld is. Die humorelement is sterk aanwesig hoewel 'n anderse hantering van die onderwerpmateriaal miskien net die teenoorgestelde effek kon gehad het - die verteller noem net die feitelike (r.1 "Van die duisendpoot is daar een been af") en dan laat hy verder sy karakters self optree om 'n groter egtheid aan die gebeure te verleen (vgl. strofe 1, r.1 en 2: (Die koringkriekie) sê: "Sowaar ek lag my dood, Vir die duisendpoot met sy horreelpoot!")

Die gedig spreek nie net tot die visie nie, want die stokbeen se "tok-tok"-geluid, die koringkriekie se "Hie-ha, hie-ha" en die padda se "Kwiedekwiek-kwêk-kwaaks" betrek die leser in 'n wêreld van klank wat 'n verrykende ondervinding bied; juis omdat dit vir die kind op daardie stadium moontlik is om, uit die aard van sy geneigdheid, klanke na te boots - hy doen dit graag en daarom kan hy dié klanknabootsende situasie wesenlik ervaar. Die klankeffek word deur

die aanwending van die volrym, asook deur die gebruik van gepaarde rym gekonsolideer.

Elke strofe is ook inhoudelik 'n afgeronde eenheid, die eerste strofe wat die hoofkarakter met sy gebrek voorstel, die tweede strofe wat die ghannaheedjie uitbeeld wat vererg is omdat die duisendpoot hom terg, strofe drie toon die koringkriekie wat die situasie van die duisendpoot baie lagwekkend vind en die vierde strofe wat die padda daarstel wat die geluid van die duisendpoot se pootjies nie kan begryp nie - strofe twee wyk duidelik van die derde en vierde strofe af omdat ons hier te doen het met 'n handeling van die hooffiguur, bo en behalwe die normale "stap en draf", naamlik "terg", wat 'n teenreaksie uitlok, "vererg". In die laaste twee strofes is dit bloot die "stap en draf" wat reaksies uitlok - van die koringkriekie 'n gelag en van die padda verbasing. Hoewel laasgenoemde twee reaksies op die oog af moeilik met mekaar te versoen is, die lag en die skrik, verteenwoordig hulle tog nie sulke botsende pole dat die kind dit onmoontlik of selfs moeilik vind om te aanvaar nie - is die lag en die skrik nie in werklikheid na aan mekaar nie?

Die digteres het ook in haar gebruikmaking van die verkleinwoordjies, ghannaheedjie, koringkriekie en pootjies die wêreld van die klein diertjies treffend gesuggereer; 'n wêreld

waarin die kind ook vrylik kan beweeg sonder om oorweldig te voel.

5.5.3 Bespreking van 'n gedig vir die kind van ongeveer twaalf jaar

In die Hoëveld

(deur Toon van den Heever)<sup>1</sup>

- I. 1 In die Hoëveld, waar dit oop is en die hemel  
wyd daarbo,  
2 Waar kuddes waaigras huppel oor die veld,  
3 Waar 'n mens nog vry kan asemhaal en aan 'n  
God kan glo,  
4 staan my huisie, wat ek moes verlaat vir geld.  
5 En as ek in die gange van die myn hier sit en  
droom  
6 van die winde op die Hoëveld, ruim en vry  
7 dan hoor ek die geklinkel van my spore, saal en  
toom,  
8 sawens as ek bees of skaap toe ry.
- II. 1 Op die Hoëveld, waar dit wyd is, waar jy baie  
ver kan sien  
2 (die ylblou bring 'n knop dan in jou keel)  
3 staan my huisie nog en wag vir my, wag al 'n  
jaar of tien,  
4 waar die bokkies op die leigrafstene speel.

---

1. Hy is die sterkste figuur onder die Twintigers en ontvang, ten spyte van 'n aanvanklike miskennening, veel waardering van 'n latere geslag. Dit kom ook as 'n vertraagde bekroning as hy in 1951 die Hertzogprys verower.

- 5 Maar as die tering kwaai word en ek hoor die  
laaste fluit,
- 6 dan sweef ek na die Hoëveld op die wind
- 7 en ek soek dan in die maanlig al die mooiste  
plekkies uit
- 8 waar ek klei-osse gemaak het as 'n kind.

In die Hoëveld is 'n gedig wat weens die heimweestemming wat hy opwek en die sensitiewe atmosfeerskildering nie geskik sal wees vir byvoorbeeld 'n negejarige kind wat nog nie die emosionele rytheid het om geestesverrykend in die sfeer op te gaan nie. Die bloot uiterlike op die eerste vlak kan moontlik sy wêreld vergroot en die grense versit, maar die volkome belewenis sal uitgesluit bly - vir die twaalfjarige met 'n ryper gemoed is dit wel moontlik dat dié stuk lewe wat In die Hoëveld is, ook volkome sy besit word.

Die spreker in die gedig is 'n ek-figuur wat klaarblyklik 'n mynwerker is wat terugverlang na die jare toe hy nog 'n plasie op die Hoëveld besit het. Hy is reeds tien jaar weg van sy plaas ("staan my huisie nog en wag vir my, wag al 'n jaar of tien") maar die herinneringe is nog besonder sterk, want in duidelike, konkrete beelde roep hy die verlore jare op. Hy beskryf die Hoëveld as "oop en wyd", "waar kuddes waagras huppel oor die veld", as 'n plek "waar 'n mens nog vry kan asemhaal en aan 'n God kan glo", waar die winde



waai en waar die uitsig onbeperk is. Ook sy vroeëre aktiwiteite soos die maak van klei-osse of die uitry na die skape en beeste in die aand staan nog helder voor sy gees. Dit is asof hy in sy gedagtes weer die tyd op die Hoëveld wesenlik ervaar juis omdat daardie wêreld so 'n oorheersende rol in sy geestemilieu vertolk dat dit selfs die werklikheid van die oomblik terugding. Daarom ook dat die gedig eindig op 'n herinneringsmoment - "waar ek klei-osse gemaak het as 'n kind" - hy roep hier aan die slot die eerste maal sy kinderdae op, wat aandui dat hy al dieper in sy verlede wil versink om die toestand van die hede te ontvlug; hy wil dus sy verlangte werklikheid maak om sodoende sy situasie van die oomblik geen prominensie te gee nie.

Die vraag ontstaan nou of daar redes vir die "ek" se ontvlugtingspogings is en of die redes genoegsaam gemotiveerd is; is sy teenswoordige situasie van so 'n aard dat die Hoëveld soveel aanlokliker is? Deur gebruik te maak van definitiewe en gesuggereerde kontraste slaag die verteller wel daarin om 'n wêreld van bekoring teenoor 'n verwerplike milieu te stel. Die "ek", as "teringlyer", bevind hom nou laag en diep in die gange van die myn, in teenstelling met die Hoëveld-omswerwing van vroeër, waar hy vroeër onder die oop en wye hemel kon beweeg, is hy nou in die toe, nou gange van die myn; die daarbo word nou daaronder. 'n Verdere

suggestie van kontras lê opgesluit in die beeld "waar 'n mens nog...aan 'n God kan glo" - die woord "nog" impliseer dat waar hy nou is (die stad en die myn) die godsdiens nie meer beoefen word nie. Dit word nou duidelik waarom die "ek" in mymeringe ontvlugting van die realiteit soek - om die mooi dinge in die gedagtes op te roep wanneer die teenwoordige omstandighede onaangenaam is, is ook vir die twaalfjarige geen vreemde verskynsel nie.

In die woord- en beeldgebruik kry die stemming gestalte en die digter slaag om die eenvoudige woord dramaties te laai. Die woord "wyd" en "ver" word draers van die "ek" se ontvlugtingsug omdat die myn waarin hy verkeer net die teenoorgestelde impliseer, die "ylblou" hou direk verband met die hemel, maar dan ook met "wyd" en "ver" - die uitgestrekte kosmos. "Waaigras" word met 'n "kudde" (trop diere) wat huppel vergelyk, juis omdat die teenoorgestelde beeld van hierdie vrolikheid en ruimte die treurige toestand van die mynwerker beklemtoon. Die sensitiewe woordkeuse word ook in die klanknabootsende "geklinkel" aangetref - 'n woord wat nie net geluid aantoon nie, maar ook die geaardheid van die geluid.

Die beeld wat die gedig oproep, is suiwer en skerp geteken en die wêreld wat in die gedig geskep word, kan vir die kind vir wie die gedig gekies is 'n stimulerende geestes-

besit word; hierdie ongedwonge besitname kan alleenlik plaasvind wanneer - en dié aspek het besondere klem in hierdie hoofstuk gekry - die kind die regte gedig op die regte tyd ontmoet. Dan sal daar genot wees wat uit emosionele bevrediging voortkom, maar ook genot wat deur 'n intellektuele en estetiese stimulus ontketen is.

HOOFSTUK 6DIE AVONTUURVERHAAL6.1 Inleiding

Die W.A.T. definieer avontuur as 'n "onverwagte, merkwaardige ondervinding wat soms met gevaar gepaard gaan"<sup>1</sup> en "Children of every age are ready at almost any time for an adventure story"<sup>2</sup>. Uit die ganse aard van die kind se natuur spreek die ontvanklikheid vir die avontuur; 'n ontvanklikheid wat feitlik deur al die fases van sy ontwikkeling aanwesig is. Reeds in sommige van die prenteboekverhale<sup>3</sup> word die element van avontuur bespeur en 'n mens kan veronderstel dat amper alle kinderverhale avontuurverhale is, want die avontuur is wat die kind aangryp en boei. In die fantasie- en sprokiesverhale is die avontuur 'n altyd-teenwoordige element - want wat is "Jan en die boontjierank" en "Aspoestertjie" anders as avontuurverhale! "...the outcome of every story involving action of any sort and told in such a way as to provoke a feeling of excitement can be seen as an adventure - depending on the susceptibility and the inclination of the reader."<sup>4</sup>

In die avontuurverhaal is dit noodsaaklik dat daar voort-

1. Die Afrikaanse woordeboek, Deel I, p.306.
2. Lonsdale & Mackintosh. Children experience literature, p.376.
3. Vergelyk die verhaal oor Die gelukkige leeu op bl.54.
4. Jan. On children's literature, p.123.

durend iets sal gebeur en dat die opwinding wat uit die gebeure voortspruit die leser sal aangryp. Die avontuurgebeurlike 'spreek meestal van tonele van moed, volharding en gevaar en "De spanning die de skrywer hiermee bring word nl. beleefd in de fysieke sfeer, een wedloop met de vijand; met de elementen, met eigen uithoudingsvermogen... Ook kan de spanning voortkomen uit list en vernuft, maar toch steeds ter bestrijding van een fysieke tegenstand."<sup>1</sup>

Die kind wil spanning ervaar in die verhale wat hy lees en hy hou daarvan om verras te word, maar te veel van die avontuurverhale word slegs gebou om 'n stereotiepe intrige, onnatuurlike dialoog en gebeure, en 'n algehele gebrek aan karakterontwikkeling. Eers wanneer die vier basiese elemente of konsepte van die verhaal d.i. die tema, die intrige, die karakterisering en die styl ontleed word, kan die verhaal werklik na waarde geskat word. Die geslaagde avontuurverhaal is die produk van 'n goed-georganiseerde verbeelding; van 'n skrywer wat sy gedagtegang kan beheer, die tegnikus wat akkuraat en geordend te werk gaan.

## 6.2 Die tema

Die temas van die groot meesterstukke prikkel die mens se gevoel en sy denke en laat iets blywends na - sonder 'n universaliteitskwaliteit kan 'n werk nie voortbestaan nie.

---

1. Boerlage. Jeugd boeken lezen en kiezen, p.85.

Die tema is die saad waaruit die verhaal groei, maar hierdie saad lê nie altyd vlak onder die oppervlakte nie, en is dikwels so verborge dat dit die leser verplig om daarna te soek en daaroor te peins. Hierdie bemoeienis met die tema bring die besef en die visie van die groot temas van die letterkunde wat deur die eeue heen in verskillende verhale herverskyn het.<sup>1</sup> Die mag van die liefde en goeie wat die bose oorwin, is byvoorbeeld 'n tema wat ten spyte van veranderinge in die wêreldgeskiedenis onveranderd bly, want dit is 'n tema in die letterkunde wat voortspruit uit die behoeftes van die mensdom; behoeftes wat nie aan tyd of ruimte gebind is nie. Uit die Woord van God kom die mens aan sy kennis van goed en kwaad en leer hy dat mense mekaar moet liefhê. Soos Gunter ook opmerk: "Die wesenlike doel en bestemming van die mens is om God lief te hê en sy naaste as antwoord op die liefde waarmee God die naaste liefhet."<sup>2</sup>

In verhale met die avontuurstempel word 'n groot temavariëteit aangetref, maar ongelukkig bestaan die meeste van hierdie avontuurverhale vir kinders uit 'n opeenstapeling van gebeure sodat daar weinig sin sou wees om die boek 'n tweede maal te lees - die leser is heeltemal bewus van wat gaan volg sodat selfs die spanning en afwagting waarom die soort verhale hoofsaaklik gebou is, by 'n herlees feitlik afwesig is.

- 
1. British Columbia language arts guide for primary levels, p.46.
  2. Gunter. Opvoedingsfilosofieë, p.331.

Die avontuurverhaal toon 'n groot variëteit in tema en benadering waaronder die volgende:

6.2.1 Kinders as speurders is seker die algemeenste tipe en hier tree die individuele kind of groepe op. "These usually bright children solve cases before the adults hardly realise there is a mystery."<sup>1</sup> Dié hele situasie is ongeloofwaardig en derhalwe ook onaanvaarbaar - 'n groepie kinders wat 'n dringende geheim oplos of wat slimmer as hulle ouers of die polisie is en 'n bende misdadigers opspoor en uitlewer, weerspreek die realiteit en die leser kan nie daaraan glo nie. "...a good detective is one who relies to an equal extent on art and method"<sup>2</sup> maar uit genoemde soort speurverhale spreek deursigtigheid en oppervlakkigheid. Die skrywer maak hoofsaaklik van sensasionele vertelling gebruik en stapel 'n reeks gebeure op sonder daardie elemente wat 'n verhaal 'n kunswerk maak.

Verder is daar so'n groot ooreenstemming in die raaisel of raaisels wat die "speurder" in die soort verhale moet oplos dat selfs hierdie aspek sy aanvanklike kleur verloor - tog soos Lydia Pienaar tereg opmerk, "'n Dieet van hierdie sensasionele geestesvoedsel word soos 'n verdowingsmiddel, sodat die leser wat daaraan gewoon gemaak is, later niks

---

1. Hück & Kuhn. Children's literature in the elementary school, p.525.

3. Cass. Literature and the young child, p.134.

anders meer kan geniet of waardeer nie."<sup>1</sup> Boewery en avontuur word vir hulle in so 'n mate sinoniem dat hulle die avontuur wat in die alledaagse lewe opgesluit lê, nie raaksien of herken nie.

6.2.2. Reisverhale (en meer spesifiek seeverhale) bied vir die skrywer 'n groot verskeidenheid avontuurmoontlikhede. Daar is aan die een kant die lang en gekompliseerde reis wat op die onbekende uitloop; dit is gewoonlik die reis wat deur geluksoekers onderneem word wat na moeilike omstandighede en vele gevare uiteindelik by die doel van hulle soektog uitkom. Aan die ander kant is daar die reis van 'n ander aard; die minder gekompliseerde terugreis nadat 'n skip byvoorbeeld gestrand het en 'n groepie probeer om weer veiligheid te bereik. Die legendariese Sindbad<sup>2</sup> is 'n voorbeeld van die avonturier wat doelbewus die reis aanpak op soek na avontuur en wanneer hy van een plek na 'n ander vertrek, word daar geen doelwit in die vooruitsig gestel nie behalwe die verwagtinge van avontuur.

6.2.3. Aansluitend by die reisverhale is die verhale wat oor see-avonture handel; omdat die see met die geheimsin-

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.102.
2. Die Sindbad-figuur kom voor in een van die verhale uit die versameling, Die Arabiese nagte - hierdie Oosterse verhale is vir die eerste maal in 1704 in Parys gepubliseer (in die Westerse wêreld) en in 1966 het 'n Afrikaanse weergawe, Die mooiste verhale uit die Arabiese nagte, deur André Brink oorvertel, verskyn. In 1974 het 'n Amerikaanse rolprentmaatskappy die film "The adventures of Sindbad" vrygestel.



nige geassosieer word, met die onbekende en onontdekte, was dit deur die jare 'n groot bron van avontuurmateriaal vir die skrywer. Vir vroeëre vaarders was die see die groot vreemde en onontdekte en die seilskepe het menige onverwagte storm ten prooi geval. Gepaardgaande hiermee was daar die era van seerowery en muitery wat die verbeelding van menige skrywer aangegryp het - sodanige verhale spreek vanuit 'n historiese opset en het alleenlik blywende waarde as hulle 'n universaliteit besit; die isolasie van 'n skip wat dikwels bomenslike eienskappe na vore bring of sy begrensdeheid wat die konflik en botsing in die mens en tussen mense intensifiseer en tot 'n klimaks voer.

6.2.4 Die wetenskapverhale, ook toekomsverhale of ruimteverhale genoem, is gevariëerd van aard en is "speculative fiction in which the author takes as his first postulate the real world as we know it, including all established facts and natural laws. The result can be extremely fantastic in content, but it is not fantasy; it is legitimate - and often very tightly reasoned-speculation about the possibilities of the real world."<sup>1</sup> Hierdie verhale se vermaaklikheids waarde moet net so hoog wees as dié van enige ander verhaal en die wêreld wat die skrywer skep, moet van dieselfde logiese konsekwentheid spreek as die "gewone"

---

1. Robinson. Readings about children's literature, p.369.

avontuurverhaal. Dieselfde vereiste in verband met taalgebruik en stilistiese versorging word ook hier gestel en die karakterisering moet van eerlikheid en integriteit spreek. Hoewel nie elke mens 'n gesaghebbende op elke gebied kan wees nie, word dit van die skrywer verwag om die feitelike aspekte van sy verhaal, byvoorbeeld die gegewens oor die ruimte en planete, akkuraat weer te gee - dit verhoog ook onmiddellik die graad van egtheid en betroubaarheid van die verhaal. Hierdie soort verhale sal egter ook skipbreuk ly as die skrywer sy karakters onnatuurlik en strydig met die aanvaarbare norme laat optree.

"Hoewel enige iets in die toekoms seker moontlik is, is nie alles waarskynlik nie, en is dit nie geloofbaar dat die hele toekomswerklikheid met die skurke-intrige gemoeid sal wees waarin onervare kinders altyd die oorhand het nie."<sup>1</sup> Laasgenoemde tema is uitgeput en "Without imagination - strong, vigorous, free-ranging imagination - it is no use writing space stories for children except for their very temporary enjoyment and there the field has been fully exploited."<sup>2</sup>

6.2.5 In sommige verhale word die avontuurtema reeds deur die titel gesuggereer en dit is veral die beeldradio en radio wat sensasionele titels vir reklamedoeleindes uitbuit

- 
1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.105.
  2. Fisher. Intent upon reading, p.302.

- oor die titel en konnotasies daarvan word lank bespiegel en sensasiewekkende vrae gestel. Voorbeelde van hierdie soort titels is F.A. Venter se "Die geheim van die berg", "Onheil in die Knysnabosse" deur Kobus Maritz en "Die verbode vrug" deur Betty Roland.

6.2.6 Die skrywer van die avontuurverhaal put ook sy tematiese materiaal uit bepaalde historiese milieus. Die gevaar bestaan in sulke werke dat die skrywer die agtergrond so kan oorheers dat dit die allesoorheersende faktor word en die plek van die mens in die verhaal niksbeduidend word. 'n Oormaat feite sal die leser verveel, want 'n bloot feitelike historiese relaas is nie wat hy in dié soort boek verlang nie. Daar moet 'n verhaal met sy eie reg wees wat die betrokke tydperk laat lewe, maar verder moet toegesien word dat die historiese gegewens wat wel aangewend word, akkuraat is. Die historiese detail plaas 'n beperking op die skrywer en hy mag hom nie skuldig maak aan onakkuraatheid wat datums en gebeure betref nie en verder moet hy ook outentiek wees ten opsigte van die uitbeelding van die alledaagse bestaan van sy karakters soos byvoorbeeld hulle gewoontes en kleredrag.

Die karakters in dié soort verhaal kan fiktiewe of werklike figure uit die geskiedenis wees: dikwels word hierdie twee

gekombineer. "Ruiter in die nag" deur Mikro is 'n voorbeeld van laasgenoemde waar die hoofkarakter fiktief is, maar baie van die bykarakters, veral die generaals, historiese werklikhede is. Die Anglo Boere-oorlog, gebeure aan die Oosgrens aan die begin van die neëntiende eeu en die Kaap in die tyd van die Van der Stels, is die gewildste stof vir die skrywer van die historiese avontuurverhaal in Afrikaans.

6.2.7 Die fantasiewêreld, soos volledig in 'n vorige hoofstuk bespreek, word ook meermale as avontuurmateriaal gebruik wanneer die skrywer dierefigure of popkarakters as speurders laat optree. Ook hier is konsekwentheid 'n voorvereiste en moet die karakters geloofwaardig en eg wees en getrou binne die raamwerk van die fantasiemilieu bly.

### 6.3 Karakterisering

"What really makes every story a new one, even if it is fairly simple, is the characters in it."<sup>1</sup> Die karakter wat saam met die leser bly lewe lank nadat hy die boek klaar gelees het; die karakter wat lewe en wat bespiegeling en besprekings uitlok, is die karakter wat eg en opreg is. Dit is dié soort uitbeelding wat veroorsaak dat 'n verhaal oor en oor gelees word sonder dat hy sy trefkrag en bekoring verloor - die details is lank reeds vergeet, dan leef die karakters nog in die gedagte-wêreld voort.

---

1. Cass. Op. cit., p.16.

Die karakters moet oortuig en geloofwaardig<sup>1</sup> wees en hierdie geloofwaardigheid moet ook uit die konsekwentheid van aksie en dialoog spreek. Dikwels kan een skrywer die leser laat glo in die eenvoudigste handeling van sy karakter terwyl 'n ander wat miskien baie meer sensasioneel is, die leser verveel.

Eersgenoemde kan 'n mens aanhoudend lees, want wanneer die element van verrassing verdwyn het, bly die egtheid van motief en opregtheid van die karakters. "When characters in stories for children have lifelikeness, they are not readily forgotten even though their way of life, their time, and place become more and more remote."<sup>2</sup> Dit is inderdaad die karakters wat die verhaal aan die beweeg hou.

Te veel word die karakter in die avontuurverhaal eendimensionaal en stereotiep geteken sonder dat daar enige tekens van ontwikkeling by hom te bespeur is. Oorheersend is "good chap versus bad chap"<sup>3</sup>; die absolute goeie teenoor die absolute slegte wat die feit negeer dat elke mens in hom die deug sowel as die tekortkoming dra. Dié skrywer het 'n vooropgestelde beeld van die fisiese uiterlike van sy ka-

1. Geloofwaardig beteken nie dat die karakters presies soos werklike mense moet wees nie, maar dat die skrywer uit die persone wat hy in die werklikheid ervaar het, nuwe fiktiewe wesens skep.
2. L. Smith. The unreluctant years, p.142.
3. Fisher. Op. cit., p.197.

rakers (die held gewoonlik mooi en aantreklik teenoor die skurk wat "rooi in sy gesig is met 'n afstootlike snor")<sup>1</sup> asook van die innerlike van sy figure; uit laasgenoemde spreek ook die eendimensionaliteit van goeie aan die een kant en bose aan die ander - met die verborge lewe van die mens, sy emosies, sy pyn en vreugde wat deel is van die basiese ontwikkelingsgang van die mens, het hy weinig bemoeienis.

Omdat die avontuurverhaal wat vir die kind geskryf is, binne sy begrip moet val, moet 'n komplekse karaktertekening en karakterontwikkeling vermy word. Tog moet dit duidelik blyk dat die handeling van die karakters 'n natuurlike konsekwensie van hulle aard is, met ander woorde, dat die karakters mense moet wees en soos mense sal optree. Die leser leer nie net die karakter as mens ken nie maar leer ook in der waarheid die mens ken. Die karakters moet in verskillende verhoudings en in verskillende omstandighede geplaas word, want alleen deur hulle respons in sodanige situasies kan hulle in hulle volle geskakeerdheid geleer ken word. "Children are primarily interested in action. What they want to know is how the person or animal will behave under certain circumstances; therefore they must do things to show the sort of people they are."<sup>2</sup>

- 
1. T. Smith. Fanie die vlieër, p.94, (tipies van dié ver-  
hale).
  2. Cass. Op. cit., p.18.

Die held moet jonk en aktief wees met definitiewe ideale - die kind aanvaar net nie 'n middeljarige held in avontuurverhale wat vir hom bedoel is nie. Verder moet die held met werklike gevare te doen kry en wanneer die antagonis sy fisiese persoon bedreig, moet die vrees wat er-vaar word 'n aktualiteit wees - sodat die leser ook die angs in al sy vorms sal ervaar. Grusaamheid en 'n sensasionele beklemtoning van geweld en verminktheid moet vermy word, want 'n te vroeë bekendstelling aan hierdie elemente kan geen positiewe doel dien nie. In koerant-, rolprent- en beeldradioberiggewing geniet die gewelddkultus tans ongelooflike prominensie en die aftakelende en vernietigende resultate hieruit voortvloeiend<sup>1</sup> kan nie genoeg beklemtoon word nie. Wanneer avontuurverhale derhalwe vir die kind gekies word, kan en moet hierdie onsuiverhede

1. i) Die gewilde tekenprentfilms op Amerikaanse beeldradio wat Saterdagoggende deur miljoene kinders kykers geniet word, het in 'n mate in 1974 en 1975 wegbeveeg van die tradisionele Walt Disney-verhale. Die nuwe helde is karakters wat karate- en kang fu-aksies uithaal om hulle teenstanders te vernietig - hierdie gedrag word nou deur jong kinders in die primêre skole nageboots met rampspoedige gevolge. Skoolhoofde in die Seattle-area, Washington, het in Mei 1975 'n gesamentlike protesbrief ingedien waarin sterk beswaar teen die bogenoemde tekenprentreeks aangeteken word.
- ii) Na die verskyning van die geweldrolprent "The Clockwork Orange" in 1971 in Londen het 'n reeks verskriklike aanrandings gevolg - die skuldiges was feitlik almal kinders en jeugdiges wat beken het dat hulle optrede 'n nabootsing was van die optrede van die karakters in die film.

Bogenoemde inligting is opgedoen tydens besoeke aan Engeland en die V.S.A. en is slegs twee van talle voorbeelde van die gevolge van die "gewelddkuns".

geen plek gegun word nie. Soms kan die invloed van laasgenoemde in daadwerklike reaksie gepeil word, maar meer dikwels nog korrupteer dit die gees en dan is definitiewe evaluering en peiling nie moontlik nie.

#### 6.4 Die intrige

Intrige word soos volg gedefinieer: "Reeks gebeurtenisse, situasies ens. deur 'n skrywer uitgedink waarop sy verhaal of toneelstuk opgebou is, veral 'n reeks verwickelinge in so 'n werk wat deur 'n ontknoping (d enouement) opgelos of verklaar word, dikwels op baie verrassende wyse."<sup>1</sup> Die verhaal bestaan dus uit 'n reeks gebeure wat op mekaar betrokke is en wat volgens 'n sekere orde op mekaar volg. Die ordening van gebeure kan basies op twee maniere geskied. In die avontuurverhaal vir kinders volg die gebeure byna konsekwent 'n chronologiese patroon met die klem op die handlinge van die hooffiguur wat in die tyd van die een plek en situasie na die ander beweeg. 'n Ander vorm van gebeurerangskikking, is waar die klem op die gedagtewêreld van die karakters val en 'n heen-en-weer-beweeg in die tyd aan die orde van die dag is - hierdie vorm word egter selde in kinderwerke aangetref.

Die grootste aantrekkingskrag van die avontuurverhaal lê in die snelle aksie en spanning. Die konfliktsituasie in die

---

1. Die Afrikaanse Woordeboek. Deel IV, p.663.



verhaal word soms vroeg vasgestel, maar dikwels word spanning geskep deurdat die probleem 'n hele aantal bladsye lank verswyg word. Wat ook al die benadering, die leser moet geboei en uitgedaag word. Wanneer die raaisel of geheim te opvallend is en die oplossing te voor-die-hand-liggend, bevredig dit nie en hoewel sommige raaisels in die kinder-avontuurverhaal slimmer as ander is, is dit in die meeste gevalle flou en sonder oorspronklikheid."...the quest becomes a simple pursuit in which the reader is on the pursuer's side and so experience neither suspense nor anguish; this is no adventure."<sup>1</sup>

Die leser se nuuskierigheid moet geprikkel word, die spanning moet behou word en die klimaks en slot moet nie on-funksioneel vertraag word nie. Die stap-vir-stap opbou van die verhaal moet tot 'n dramatiese klimaks lei sonder dat die stygende spanningslyn ontwrig word. Die skrywer moet waak dat hy nie deur 'n ongeordenheid van materiaal 'n on-nodige afplattung of vertraging van die spanning teweeg bring nie. 'n Ander moontlike gevaar is dat die skrywer 'n oordrewe aksent op die spanning plaas sodat dit uiteinde-lik as kunsmatig ervaar word.

Waar die oploop van die verhaal 'n sekere strukturering van die materiaal en 'n spesifieke ordening van die gebeure

---

1. Jan. Op. cit., p.134.

impliseer, is die afloop na die klimaksmoment veel bondiger - 'n afstuur op die slot. "The essence of the traditional adventure story is that it has an ending. However convincing the development, the plot is necessarily contrived to build up to a climax and to move to a conclusion."<sup>1</sup> Die hoofprobleem in die verhaal wat verkieslik aan die begin duidelik gedefinieer moet word, moet hier aan die slot op 'n aangename wyse opgelos word - probleem en oplossing moet vir die kind aanneemlik wees. Dit word dikwels beweer dat kinders 'n vals indruk van die lewe kry as gevolg van die baie "gelukkige einde" verhale, maar tog moet daarop gewys word dat dit die kondensasie van tyd en ruimte binne die omslae van 'n boek is wat die dramatiese, bevredigende effek bied.

Die skrywer van die avontuurverhaal moet 'n oortuigende rede hê om elke karakter en voorval bekend te stel. Die skrywer moet ook aan die leser die nodige agtergrondsinsigting verskaf, met ander woorde, wanneer die karakter in die loop van die verhaal kennis openbaar wat tot op daardie stadium nog glad nie genoem of gesuggereer is nie, word die situasie onoortuigend en onaanvaarbaar. Kinders besef die belangrikheid van die details van karakterisering en omgewing en hulle is waaksaam wanneer tydsekwensies ter sprake kom.

---

1. Crouch. The Nesbit tradition, p.30.

## 6.5 Styl

Die kind moet vroeg reeds bewus gemaak word van die ruwe materiaal, die grondstof, wat die skrywer tot sy beskikking het om 'n besondere styl te skep. Hierdie fondamentmateriaal, naamlik die woord, se hantering deur 'n betrokke skrywer maak die verskil tussen bloot gedrukte materiaal en goeie literatuur. "'n Goeie stilis sal besef dat 'n woord nie net die naam van 'n bepaalde ding is nie, maar dat dit gelaai is met assosiasies wat 'n noukeurige aanwending daarvan essensieel maak."<sup>1</sup> Die woord eis nie die aandag vir homself op nie, maar word diensbaar aan iets anders - wanneer 'n woord byvoorbeeld binne 'n bepaalde konteks verkeerdlik of op 'n onalgemene wyse aangewend word, moet sodanige aanwending 'n spesifieke funksie hê anders moet dit as slordige woordgebruik afgekeur word.

Die wisseling van lang en kort sinne is 'n verdere stylmiddel wat die skrywer kan gebruik om 'n sekere atmosfeer of stemming te verkry. Om 'n dramatiese effek te suggereer of om die spanning te intensifiseer word die stuccato sin dikwels gebruik, maar die skrywer moet waak teen 'n jag na effek - 'n oormaat van die kort sinne kan vervelig raak en die spanning in 'n gegewe stuk laat verslap, nie weens die inhoudelike daarvan nie, maar weens stilistiese onbeholpen-

---

1. Kannemeyer. Prosakuns, p.3.

heid. Tog, soos die geval met die woord, geld hier geen vaste reël nie en sal elke sin in die konteks waarin hy verskyn, beoordeel moet word.

Oor die lengte van die paragraaf is daar ook geen vooropgestelde reëls nie; die paragraaf word gewoonlik om 'n enkele sin, wat die kerngedagte bevat, gebou. Elke paragraaf moet 'n duidelike eenheid vorm en hierdie eenheid kan op verskeie maniere bewerkstellig word. Die uitbou van die kernsin, die rangskikking van gegewens in 'n sekere orde, die beskrywing van byvoorbeeld 'n landskap soos 'n waarnemer dit vanuit 'n sekere hoek beskou - elke paragraaf moet as 'n afsonderlike entiteit beoordeel word en die rede vir sy eenheidskarakter vasgestel word. Die volgende paragraaf word uit "Pennie se vuur" deur P.H. Nortje aangehaal: "Eindelik is alles en almal gereed: ek, Ouboet en Pa voor op die wakis, Basie by Miems-hulle en juffrou De Waal in die sitkamer en Likkewaan met groot wit oë voor by Lady en Moskou, gereed om pad te gee as Pa die handrem laat skiet. Karrools het dit erg op sy senuwees. Met sy lang ketting het hy heelwat beweegruimte en hy kan nie besluit of hy bo-op die hoenderhok of op my skouer wil sit nie." (p.93). In hierdie paragraaf is dit duidelik dat die eerste sin, wat deur 'n dubbelpunt afgesluit word, die kern is waarop die paragraaf gebou is. Die "alles" en "almal" van die eerste

sin kry in die res van die paragraaf identiteit en die skrywer gebruik doelbewus die dubbelpunt om aan te toon dat hy sy eerste sin gaan kwalifiseer.

Die avontuurverhaal-skrywer gebruik in 'n groot mate die dialoog om daardeur 'n dramatiese kleur aan die gebeure te gee. Die dialoog moet natuurlik en spontaan wees. In "Die grot van Gesiesbaai" deur Reinet de Villiers praat die kinders byvoorbeeld 'n onnatuurlike en boekerige taal wat net nie met kinders geassosieer kan word nie; hierdie verskynsel is tipies van talle Afrikaanse verhale vir kinders. Dit is volkome onnatuurlik en onaanvaarbaar as 'n seun byvoorbeeld sê: "Miskien het sy met die versending van die tafeltjie daaraan 'n letsel laat kom" (p.5) of "Ek is meegedeel dat ek by u aas te koop sal kry". (p.33). Wanneer die leser aan die egtheid van die karakters begin twyfel, sal hy baie moeilik sy geloof in die gebeure kan behou.

"Theme, plot, characterization, and style are cleverly combined by the author to create a total effect on each individual reader. Through vicarious experiences children live the lives of many characters in many places and yet, essentially, remain themselves."<sup>1</sup>

---

1. British Columbia language arts guide, p.45.

## 6.6 Bespreking van twee avontuurverhale

In die volgende twee besprekings sal aangetoon word waarom een besondere werk as onaanvaarbaar, en onoortuigend bestempel word en die ander as 'n kwaliteitstuk erken word. Die rede waarom besluit is om 'n werk van mindere gehalte te bespreek is omdat hierdie soort boeke so gewild onder veral die kind van nege en ouer<sup>1</sup> is - as daar meer dikwels op die swakhede van sodanige werke gewys word, sal dit miskien eendag tot ouers en onderwysers deurdring dat die kind altyd leiding nodig het by die keuse van boeke. " 'n Gebrek aan leesleiding kan dus die rede wees waarom boeke van 'n swakker gehalte meer gewild is by die nege- tot vyftienjarige kind."<sup>2</sup>

### 6.6.1 Fanie die vlieër (deur Topsy Smith)

Fanie Reyneke, die slim seun wat die beste Wetenskapleerling in Natal is, stel glad nie in sport belang nie. As tydverdryf lees hy boeke en tydskrifte oor vliegtuie en sodoende doen hy heelwat teoretiese kennis daaromtrent op. Hy is pragtig atleties gebou en niemand kan begryp waarom hy geen belangstelling in sport het nie.

Die boek begin waar Fanie deur die polisie geraadpleeg word in verband met 'n pakkie wat, soos die stasiemeester ver-

- 
1. Hierdie gegewens blyk uit C.A. Lohann se werk, Die be- kroonde kinderboek, p. 275-280.
  2. Lohann. Op. cit., p.281

moed, 'n bom bevat. Fanie, nadat hy die pakkie beskou het, beseft dat dit slegs 'n modelvliegtuig is waarvan die motore per ongeluk aangeskakel is.

Op 'n dag het Fanie gesê dat bouswerk die eenvoudigste ding op aarde is as 'n mens net weet hoe om wetenskaplike beginsels toe te pas. Oor dié stelling is hy uitgedaag en hy besluit toe om soveel teoretiese kennis as moontlik oor bouswerk op te doen en om dan in die geheim te oefen voordat hy sy stelling in die openbaar bewys. Saam met 'n vriend, Nols, 'n vriendin Miems en sy broer Pietertjie het hy die taak aangepak - omdat hy krieketuitrusting nodig gehad het, het hy ook die sportonderwyser in sy vertroude geneem.

Na 'n paar weke se oefening het hy toe saam met die eerste span gaan oefen en merkwaardig presteer. Hy is onmiddellik vir die eerste span gekies en ook hier kon geen opponent teen hom staande bly nie. Die Natalse skoolspan was op daardie stadium reeds gekies, maar Fanie is as reserwe aangewys. Tydens die eerste wedstryd van die provinsiale span is 'n bouler beseer en Fanie word ontbied. Gedurende die vlug na Windhoek, waar Fanie moes speel, word die vliegtuig geskaak, maar deur Fanie se vinnige optrede word die skaker oorrompel. Die loods word egter in die skermutseling beseer en Fanie, omdat hy al so baie oor vliegtuie gelees het, neem oor en voer 'n volmaakte landing uit.

'n Helde-ontvangs wag op hom asook 'n tjek wat hom in staat stel om die volgende jaar na 'n universiteit te gaan.

Dit is bondig die inhoudelike van 'n avontuurverhaal wat so tipies is van vele wat in biblioteke en boekwinkels te siene is. Fanie Reyneke is 'n tipe en word nooit werklik mens nie - die skoolseunheid wie se uiterlike deur baie byvoeglike naamwoorde beskryf word; Miems du Toit weer die tipiese "mooi-meisie-karakter" met die kuiltjies in haar blosende wange, sersant Gouws die polisieman met die weg-lêsnor en die boef, "'n gesette man met 'n rooi gesig en 'n groot swart snor" (p.94) - van die ontginning van die gedagte-wêreld en van karakterontwikkeling is daar geen sprake nie. Die skrywer beweeg van een gebeurtenis na die ander sonder om die mens in sy verhaal te verken en omdat die leser geen twyfel oor die hoofkarakter se vermoë het nie, kan daar nooit werklike spanning wees nie - selfs oor die eindresultaat is daar absolute sekerheid.

Behalwe die vlakheid en onegtheid van die karakters kan daar ook geen geloof in die gebeure, wat deur 'n derdepersoonverteller meegedeel word, wees nie: 'n Skoolseun word deur die polisie geraadpleeg oor 'n lewensbelangrike saak: die skadeloosstelling van 'n bom. 'n Seun wat nog nooit enige krietetafrigting gehad het nie, leer homself binne drie weke en word na een wedstryd 'n provinsiale speler. 'n Er-



vare krieketspeler besluit om sonder beenskatte en handskoene voor die penne te kom stelling inneem. "Ek het die goed nie nodig nie". (p.71). Fanie oorrompel 'n ervare skaker wat reeds vantevore 'n hele aantal vliegtuie geskaak het, asof dit 'n kleinigheid is. Uit vyf volwasse passasiers is daar wel 'n verpleegster wat die beseerde kan behandel en wanneer Fanie met die lughawe-owerheid in verbinding tree, is die senior offisier 'n ou kennis van sy vader. In plaas van 'n senuagtige, gespanne kind wat die feitlik onmoontlike gaan aanpak - om 'n vliegtuig te laat land - vind ons net die kontras. "Ek maak net 'n draai oor Johannesburg, oom, sodat die passasiers die stad mooi uit die lug kan sien". (p.107). Die landing - "Dit was 'n perfekte landing". (p.110).

Wanneer die leser van die begin tot die einde met sulke onwerklikhede gekonfronteer word, word nie net individuele karakters en gebeure bevraagteken nie, maar kry die integriteit en egtheid van die werk in sy geheel 'n definitiewe twyfelagtige gedaante.

Tot oormaat word die sensasionele bygebring - "Die nuus het vinnig versprei dat 'n skoolseun wat nog nooit eens in 'n vliegtuig was nie, gaan probeer om 'n vliegtuig met passasiers te laat land, bloot volgens instruksies vanuit die kontroletoring. Dit gryp die mense se verbeelding aan en

spoedig is fotografeer, verslaggewers, en honderde lede van die publiek by die lughawe". (p.106). "Na sy kloekmoedige optrede in die vliegtuig en met sy verwoestende boulwerk op die krieketveld was Fanie spoedig die held van duisende kinders en grootmense oor die hele Republiek" (p.112).

Dit is dan op hierdie soort sensasie en aksie dat die skrywer staatmaak om gang aan sy verhaal te gee en van oorspronklikheid en daardie kenmerke wat 'n blywende stempel op 'n werk plaas, is daar geen sprake nie. Selfs die taal- en woordgebruik getuig van slordigheid en onnoukeurigheid: "ten minste tien balle uit vyftien" (p.73 en 74) in plaas van minstens; "probeer sy bes" (p.34) in plaas van doen sy bes en dan die cliché "die son soos 'n groot vuurbal" (p.22) en die onfunksionele en irriterende herhaling "Hy vee sy blonde kuif van sy voorkop".

In die geheel beskou 'n onoortuigende boek met weinig of geen vormende waarde nie. Die leser bly 'n buitestaander en toeskouer en word nooit by die onwerklike gebeure betrek nie. Die grootste swakheid lê egter in die karaktertekening waar die karakters marionette bly en nooit werklik mens word nie.

### 6.6.2 Robinson Crusoe (deur Daniel Defoe)

(Vir dié bespreking is die oorspronklike Engelse weergawe (van Macmillan) as uitgangspunt geneem aangesien die enigste Afrikaanse vertaling uit 1919 dateer; 'n vertaling deur G.R. van Wielligh wat later verwerk is, maar wat glad nie reg laat geskied aan hierdie meesterstuk nie).

Defoe het met sy verhaal van 'n skipbreukeling op 'n een-same eiland en sy uiteindelijke redding 'n patroon daargestel wat deur baie skrywers nagevolg is. Selfs vandag nog gebruik talle skrywers<sup>1</sup> die Crusoe-resep terwyl ander elemente uit hierdie grootse werk as basis vir hulle eie verhale gebruik.

Defoe het die tema vir sy verhaal geput uit die ware geskiedenis van 'n matroos, Alexander Selkirk, wat vier jaar en vier maande op die eiland Juan Fernandez gebly het en in dié tyd 'n semi-barbaar geword het. In die voorwoord van sy werk wat in 1719 verskyn het, skryf hy: "The life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner: Who lived eight and twenty years, all alone in an uninhabited island on the coast of America, near the mouth of the Great River of Oroonoke; Having been cast on shore by shipwreck, wherein all the men perished but himself, With an

---

1. Scott O'Dell se *Island of the blue dolphins* en *The cay* deur Theodore Taylor is twee verdienstelike werke met die skipbreukeling-tema.

account how he was at last strangely deliver'd by pyrates. Written by himself. London. Printed for W. Taylor at the ship in Pater-Noster row. M.DCCXIX."

Die ek-verteller, Robinson Crusoe, neem die leser saam op sy onvergeetlike ondervindinge op 'n wyse wat wesenlike ervaring en belewenis inhou. Die hooffiguur het nie doelbewus hierdie avontuur gesoek nie, maar nie lank nadat die see hom op die strand uitgespoel het nie, is hy in beheer van sake. In die vreemde wêreld skep hy 'n bekende milieu waar hy weer sy voete kan vind - die mens se hunkering na die bekende wat veiligheid en sekuriteit bied.

Hy laat niks aan die toeval oor nie en beskryf presies en noukeurig hoe hy te werk gaan om 'n greep van die bekende in die onbekende daar te stel. Nie net word die beskutting en die kultivering van 'n stukkie oerwoud in die fynste detail beskryf nie, maar deur metodies simbole van die dae, maande en jare op hout te kerf, beheer hy die tyd. Hy wil nie in tydloosheid versink en verdwyn nie en nog minder wil hy toegee aan die begeerte om op te hou skep en te bou. Sy meubels word nou meer as net bruikbare voorwerpe en word inderdaad tot kunswerke verfyn. Hy tem diere en wanneer die papegaai begin praat, is dit asof hy hier werklik aan 'n stukkie beskawing geboorte gegee het.

Wanneer hy Vrydag (so genoem omdat hy hom op 'n Vrydag gered het) en later die Spanjaard (wat hy en Vrydag uit die hande van barbare bevry het) in die veiligheid van sy geskepte beskaafdheid neem, was dit asof hierdie stukkie wêreld afronding en voltooiing bereik het. Uit die ruwe en die aardse is verfyning voortgebring soos ook die woordkunstenaar uit sy ruwe materiaal, die woord, nuwe wêreld die lig laat sien. Wanneer die hoofkarakter die eventuele veiligheid van sy tuisland bereik, is dit nie per toeval of 'n geluiskoot nie, maar deur die gereelde werkritme en beplanning wat geen ruimte vir die onverwagte laat nie.

Die skrywer het in Robinson Crusoe 'n mens na vore gebring in wie die leser volle geloofwaardigheid het - 'n denkbeeldige figuur word waarheid, want hier is nie die held wat slegs glorie en oorwinning ken nie, maar 'n mens met sy deugde en ondeugde, 'n mens met sy stryd en wroeginge. Die leser leer nie net die uiterlike beeld van die man met die baard en velklere ken nie, maar sy elke emosie; wanneer hy die voetspoor op die eensame strand bemerk, ervaar die leser saam met hom die opwinding en vrees. Saam word uit die woestheid en afsondering 'n nuwe milieu geskep waarin 'n vrugbare bestaan gevoer kan word en is daar geen teken dat hier 'n eiland van wanhoop is nie.

Die sekuriteit wat die kind in die lewe soek, word in dié werk gevind - hy word bewus van die aanpassingsvermoë van die mens wat nie slegs op die materiële berus nie, maar hoofsaaklik deur geestelike en emosionele sekuriteit geskied. Robinson Crusoe se betekenisvolle bestaan wat nie net deur suksesse gekenmerk is nie, toon aan die kind dat die behoefte om iets tot stand te bring ook teleurstellings te bowe moet kom. Die doel word nie net bereik deur 'n oorwinning oor die fisiese wêreld nie, maar veral deur die oorwinning oor die eie gees. Verder bied dié verhaal vir die leser intellektuele sekuriteit, want deur fyn en akkurate beskrywing doen hy die kennis op, nie van 'n stukkie fiksie nie, maar om 'n wilderniswêreld te oorwin. Dit word 'n lewensgids waaroor daar geen oomblik enige twyfel bestaan nie.

Die leser vind in sy hoofkarakter die mens se strewe ook na die mooie en estetiese - uit klei en hout skep hy kunswerke - en hierdie behoefte is inherent deel van elke mens.

Die ervaring wat uit hierdie klassieke werk geput word, is betekenisvol en verrykend; nie slegs by die eerste lees daarvan nie, maar by elke herlees, want dit is nie 'n verhaal wat op aksie en sensasie staatmaak vir sy voortbestaan nie. Hier is 'n mens aan die woord wat die leser meeneem en

laat meeleeft en deurgaans oortuig. Nabootsing van hierdie merkwaardige man is vir die kind eintlik 'n natuurlike reaksie omdat soos die kind aan die begin van sy lewe staan, moes Robinson Crusoe ook die lewe van vooraf aandurf - in sy kwaliteitbouwerk wat uiteindelik sekuriteit bring, vind hulle ook sekuriteit.

HOOFSTUK 7DIE KINDERLETTERKUNDE - SLOTKOMMENTAAR7.1 Inleiding

Na 'n inleidende hoofstuk oor die aard van die kinderletterkunde is Die prenteboek, Die fantasieverhaal (wat 'n bespreking oor die sprokie en mite ingesluit het), Die poësie en Die avontuurverhaal volledig bespreek. Vir die doel van Afdeling A is die kinderliteratuur derhalwe onder sekere opskrifte en in sekere kategorieë geplaas.

7.2 Ander (nie-bespreekte) kategorieë

Die diereverhaal sluit in 'n mate aan by die avontuurverhaal, die prenteboek met 'n dieretema en by die fantasieverhaal en aan die einde van hoofstuk 3 is Die gelukkige leeu deur Louise Fatio (wat wel in die prenteboek gehuisves word, maar niks anders as 'n diereverhaal is nie) in sy geheel geëvalueer. Hoewel die realistiese verhaal 'n groot verskeidenheid temas insluit wat almal gebeure binne die alledaagse lewe as uitgangspunt het en nie die spanning van die avontuurverhaal het nie, toon dit tog vele kenmerke van laasgenoemde - veral omdat dit ook hier by uitstek die karaktertekening en karakterontwikkeling in die verhale is wat die gehalte bepaal - en wat is grepe



uit die alledaagse lewe soos byvoorbeeld in P.H. Nortjé se Pennie se vuur uitgebeeld word, anders as avontuur!

Omdat die historiese verhaal, soos die realistiese verhaal, groot ooreenkomste met die avontuurverhaal toon en eintlik slegs deur sy gebondenheid aan 'n historiese milieu van laasgenoemde twee verskil, is dit in der waarheid by die hoofstuk oor die avontuurverhaal bespreek. Weens die avontuurverhaal se oorkoepelende aard en omdat hy soveel elemente en kenmerke van die ander twee bevat, is hy vir die doel van hierdie studie gekies. Wat weer duidelik hieruit blyk, is die feit dat die kinderboek nie in definitiewe, afgebakende vakkies ingedeel kan word nie en dat kategorie-indeling slegs tentatief kan wees. Selfs die gesinsverhaal en skoolverhaal word in die meeste studies van die kinderletterkunde<sup>1</sup> as integrerende dele van die realistiese verhaal en die avontuurverhaal bespreek. Tog moet daar gesoek word "na sekere grondtrekke wat nie wette is nie, maar: bestendige verskynsels"<sup>2</sup> - want sonder kategorisering sal die besprekings- en evalueringsproses 'n sekere doelgerigtheid en sinvolheid moet inboet. Logiese klassifikasie bied 'n raamwerk waarbinne 'n studie van hierdie aard moontlik word.

- 
1. Vergelyk die werke van: Huck & Kuhn, Pienaar, L. Smith, e.a.
  2. Grové & Botha. Handleiding by die studie van die letterkunde, p.57.

Boeke wat in reekse voorkom, is 'n verskynsel wat die meeste kinders die een of ander tyd konfronteer en daarom word ten slotte kortliks die reeks as tipe kinderboek bespreek. Wanneer 'n aantal boeke se formaat of omslagontwerp dieselfde is, is dit nog geen rede om hierdie boeke as 'n reeks te klassifiseer nie.<sup>1</sup> Wanneer dieselfde of aanverwante karakters voorkom of die milieu en agtergrond dieselfde is, sal die term "reeks" geregverdig wees. In vakliteratuur sal die uitgangspunt die behandeling van 'n sekere onderwerp, of 'n aantal onderwerpe, wat in noue verband staan, wees. Uit opnames wat aan openbare en skoolbiblioteke gemaak is, het dit geblyk dat "Trompie"- en "Saartjie"-boeke die nege- tot twaalfjarige kind se gewildste leesstof was<sup>2</sup> - albei is boeke wat in reekse verskyn.

Omdat die grootste oorweging by die aanbieding van boeke in reekse in die meeste gevalle suiwer ekonomies is, byvoorbeeld een prototipe-ontwerp en een advertensie om die hele reeks te adverteer, is die gehalte feitlik deurgaans laag. Terwyl daar 'n gebrek aan kwaliteit is, is daar geen gebrek aan kwantiteit nie, want die meeste reekse<sup>3</sup> bestaan

- 
1. Vergelyk die Kadette-reeks.
  2. Hierdie gegewens verskyn in C.A. Lohann se Die bekroonde kinderboek, p.277-280.
  3. Vergelyk hier die volgende reekse: Trompie, Saartjie, Maasdorp, Keurboslaan en vele ander; in teenstelling met W.O. Kühne se Huppelkind-reeks wat uit ses verdienstelike boekies bestaan.

uit 'n onpeilbare aantal dele. Van karaktertekening en karakterontwikkeling is daar weinig te bespeur en in al dié boeke beweeg die verhaal van een gebeurtenis na 'n ander sonder om werklik onder die oppervlakte te delf of om 'n poging tot oorspronklikheid aan te wend. Die gevaar van dié soort verhale is dat die kind daaraan verslaaf kan raak en dat hy die werklike goeie boek sal veronagzaam. "Hy kan die een na die ander lees sonder dat hy hom hoof in te span om karakters of motiewe te verstaan. Wat hy in werklikheid lees, is blote gebeure, op dieselfde vlak as die strookprent".<sup>1</sup>

### 7.3 Slotbeskouing

#### 7.3.1 Materiaal

Tog wanneer die totale letterkundesituasie op die keper beskou word, is dit nie die kategorie waarin die verhaal geplaas word wat die gehalte daarvan bepaal nie - elke boek staan in sy eie bepaalde verhouding teenoor die letterkunde en moet as 'n afsonderlike entiteit beoordeel word.

Dit is nie moeilik om tussen 'n gehaltewerk en 'n prulwerk te onderskei nie en deur fyn analise kan bewyse aangevoer word waarom 'n stuk werk as goed of swak bestempel word.

---

1. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.164.

Die gees van die boek wat die gedagtes en emosies raak, is egter 'n element wat moeilik onder woorde gebring kan word; 'n aanvoeling wat nie deur 'n feitelike definisie afgebaaken kan word nie. Tot dusver was daar nog weinig navorsing oor die respons van die leser wanneer hy 'n boek lees. "A very few studies have attempted to explore the process of an individual's response, what happens to the reader from when he picks up the work to when he finishes it."<sup>1</sup>

Alhoewel dit dan moeilik is om die respons van die kind-leser met sekerheid te peil, moet dit aanvaar word dat die geestesreaksie wat deur 'n gehaltewerk opgewek word (of dit nou instrumenteel, emosioneel of intellektueel is) verrykende en opbouende konsekwensies sal hê. "As dit aanvaar word dat dit wel saak maak wat kinders lees, plaas so 'n aanvaarding 'n groot verantwoordelikheid op ouers, onderwysers, bibliotekarisse, letterkundige kritici en persone wat die inhoud van moderne kommunikasiemiddele bepaal, om hulleself te vergewis van die belangrikheid van lees vir die kind en die standarde waaraan sy boeke gemeet moet word."<sup>2</sup>

In die kort tydperk dat hy kind is, verdien hy dan wat reg en suiwer is; sodat die woorde van Periandros van Korinthe

- 
1. Purves & Beach. Literature and the reader, p.20.
  2. Pienaar. Die kind en sy literatuur, p.173.

"Dat die skone kan oorwin"<sup>1</sup> ook die kind se daaglikse omgang met die letterkunde sal kenmerk.

### 7.3.2 Die leerstof en die onderrig daarvan

Vir die onderwyser wat in die onderrigsituasie staan, is dit van kernagtige belang dat hy die materiaal van sy vakgebied sal ken. Daarom kan daar ook geen sprake van doeltreffende onderrig van die kinderletterkunde wees as daar nie wesenlike kennis van en insig in die aard van die kinderletterkunde wat onderrig moet word, is nie. Die onderwyser sal benewens dié kennis ook wat die breë veld van hierdie vakgebied betref, 'n ingewyde moet wees.

Voordat daar dan tot 'n bespreking en evaluering van onderrigmetodes (die "hoe") oorgegaan word, is 'n studie van die materiaal (die "wat") 'n voorvereiste. Wat Lohann oor die beoordelaar van 'n kinderboek sê, is in 'n hoë mate ook waar vir die onderwyser wat die onderrig daarvan moet behartig. "Die beoordeling van 'n kunswerk verg van die beoordelaar 'n grondige kennis van en insig in die besondere kunsgenre waartoe dit behoort, asook 'n aanvoeling vir die skone om die werk na waarde te kan skat".<sup>2</sup>

Afdeling A moet egter nie slegs as 'n inleiding tot Afdeling B beskou word nie, maar dit is inderdaad 'n onlos-

---

1. Opperman. Periandros van Korinthe, p.28.

2. Lohann. Die bekroonde kinderboek, p.63.

maaklike deel van die geheelstudie. Gunter stel dan ook die eerste vereiste waaraan 'n onderwyser moet voldoen, soos volg. "Die grootheid van 'n onderwyser lê eerstens daarin dat hy meester van sy vak is en 'n meesterlike onderwyser daarvan is".<sup>1</sup>

---

1. Gunter. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p.75.

AFDELING B

DIE ONDERRIG VAN DIE KINDERLETTERKUNDE IN DIE  
V.S.A., KANADA, ENGELAND EN SUID-AFRIKA

## HOOFSTUK 8

### DIE TERREIN EN AARD VAN DIE VERGELYKENDE STUDIE

#### 8.1 Inleidende opmerkinge oor die didaktiek

Waar die klem in Afdeling A op die aard van die kinderletterkunde geval het, sal dit in dié afdeling hoofsaaklik oor die onderrig daarvan gaan. A. de Block sê oor hierdie dissipline van die opvoedkunde, naamlik die didaktiek, dat dit die doeleindes wat in die skool nagestreef behoort te word, orden en bestudeer om dan te bepaal watter leerhandelings die doeltreffendste sal wees om die vooropgestelde doeleindes te bereik; om dan verder vas te stel hoe die denke verbeter kan word, hoe die kind gehelp kan word om 'n kultuurmens te word en wat die vormende waarde van die leervakke is.<sup>1</sup>

H. de la H. Bellingan beskryf die rol van die didaktikus soos volg: "Die didaktikus moet aantoon wat met die bemoeienis van die kind beoog word of waarheen die kind gehelp word. Om hierdie doel te bereik, is beplanning nodig, dit wil sê wat gaan die kind leer of watter deel van die kultuur gaan hy verwerk om die belangstelling van die kind te wek, hoe kan die inhoud sinvol aangebied word sodat die

---

1. De Block. Algemene didactiek, p.32.



kind hom daarin kan inleef. Beleving kan selfaktiwiteit uitlok en dit help weer die bemeestering van die inhoud aan. ....Evaluering is ook belangrik, dit wil sê 'n oordeel moet uitgespreek word oor wat die kind het en of sy prestasie in ooreenstemming met sy moontlikhede is."<sup>1</sup>

Die vereistes wat Bellingan hier stel, word in die hoofstukke oor die onderrig van die kinderletterkunde in die verskillende lande, nader beskou. Die "waarheen" dui op die doelstellings van die letterkunde-program; die onmiddellike doel wat altyd in diens van die uiteindelijke moet staan. Die "beplanning" is die keuse en ordening van die leerstof om in te skakel by die kind se vlak van ontwikkeling;<sup>2</sup> dit is die eerste stap wat "belangstelling" by die kind sal wek. Wanneer die aanbieding van hierdie leerstof slegs om die belangstellingsaspek gaan en al die ander kriteria negeer, moet die wesenlike waarde daarvan bevraagteken word. Die materiaal sowel as die aanbieding moet "sinvol" wees, dan sal die ware "inleef" plaasvind waarvan Bellingan praat.

In die onderrigsituasie moet daar benewens die onderwyser se onderrigtaak "selfaktiwiteit" vanaf die leerling se kant wees; nie 'n selfaktiwiteit wat op hom afgedwing word nie,

- 
1. Bellingan. Die vergelykende opvoedkunde as vertakking van die opvoedkunde, p.98. (Die beklemtoning hier is van die outeur).
  2. Vergelyk wat in Afdeling A hieroor gesê is (veral hfst. 1).

maar 'n selfkaktiwiteit wat uit belewenis en belangstelling voortspruit. Hoewel Bellingan tereg opmerk dat die "bemeestering" van die inhoud sodoende aangehelp word, is hierdie resultaat slegs van sekondêre belang; die bron waaruit die selfkaktiwiteit geaktiveer word, is die wesenlike bemoeienis. Voordat tot evaluering oorgegaan kan word, moet die kind op een of ander manier sy beheer oor die leerstof geopenbaar het; dit kan by wyse van mondelinge en skriftelike toetsing geskied, maar dit kan ook op 'n minder beoordeelbare vlak plaasvind; byvoorbeeld in sy deelname aan klasbesprekings of wanneer hy tuis op 'n insiggewende wyse letterkundesake bespreek.

## 8.2 Die aard van die vergelyking

"Vergelyking is 'n ordende handeling wat ontleding en waardering van fundamentele en betekenisvolle ooreenkomste en verskille as doel het."<sup>1</sup> Daar kan slegs van ooreenkomste en verskille sprake wees as vergelykbare entiteite teenoor mekaar gestel word; om te sê dat die ballade liries, dramaties en epies is, is 'n universeelgeldende feit en dus nie-vergelykbaar. Die inhoud van een ballade kan wel met die inhoud van 'n ander vergelyk word en as dit in die onderrigssituasie ter sprake kom, kan daar ook vergelyk word

---

1. Potgieter. Inleiding tot die vergelykende pedagogiek, p.8.

op watter verskillende wyses sodanige ballade onderrig kan word.

Wanneer die vergelykbare aspekte bepaal is, moet hulle op hulle beurt weer in vergelykbare kategorieë verdeel word; dikwels vereis so 'n indeling eers 'n voorafgaande verklaring van konsepte en begrippe. Die betekenis van die woord kindertuin het byvoorbeeld in die V.S.A. 'n ander konnotasie as in Suid-Afrika, so ook die begrippe student en kollege. Die woord vergelyking impliseer verder dat minstens twee entiteite naas mekaar gestel moet word en in die geval van hierdie werkstuk sal die onderrig van die kinderletterkunde in vier lande in oënskou geneem word.

### 8.3 Die ondersoekterrein - 'n bondige verkenning

Aanvanklik sal 'n areastudie<sup>1</sup> van elke land gemaak word met indelings van vergelykbare kwaliteit soos hierbo uiteengesit. Relevante agtergrondstatistiek, doelstellings van die letterkundeprogram, inhoud en aanbieding van die materiaal, toetsing en evaluering en die opleiding van primêre onderwysers om die letterkundeprogram te behartig is voorbeelde van die kategorieë waaronder die data gegroepeer sal word. Inligting oor die area kan uit bronne soos pamflette, boeke, koerante, amptelike stukke ens. verkry word, wat in der

- 
1. Areastudie verwys hier na die studie van die kinderletterkunde en die onderrig daarvan in een betrokke land.

waarheid 'n volledige en duidelike beeld van die situasie kan verskaf, maar vir 'n wesenlike peiling en ervaring van die ondersoekterrein, is verblyf in die betrokke area 'n voorvereiste. Om hierdie navorsing uit te voer is byvoorbeeld in die verskillende lande menige klaskamers<sup>1</sup> besoek en lesse van talle onderwysers aangehoor; die atmosfeer in die klaskamer tydens so'n les en die reaksies van die kinders is faktore wat in 'n boek nooit ten volle herskep of weergegee kan word nie.

Die ter plaatse navorsing bring ook insig in omstandighede buite die skoolmilieu wat daadwerklike invloed op die aard van die skoolsituasie uitoefen. In sekere areas van die staat Washington in die V.S.A. byvoorbeeld word 'n sekere deel van die eiendomsbelasting ten behoeve van die skole in daardie gebiede aangewend. Dit het tot gevolg dat meer onderwysers as die normale kwota aangestel word; dus minder leerlinge in elke klas, wat nie net die onderwyser se taak verlig nie, maar ook aan elke leerling 'n groter geleentheid vir individuele aandag bied. Wanneer die prestasies van leerlinge in hierdie skole beoordeel word, moet hierdie buitefaktore wat vrugbare konsekwensies tot gevolg kan hê, deeglik in aanmerking geneem word om die evaluering in die regte perspektief te bring.

---

1. Skole wat besoek is, stel 'n verteenwoordigende monster voor wat die grootte van die skool, die tipe skool asook die ekonomiese gesitueerdheid van die skool in ag geneem het.

Meer nog as die geval met bronnestudie, is kennis van die taal nodig wanneer die area besoek word. Gebrek aan vloeiende kommunikasie is nie alleenlik 'n tydverkwistende element nie, maar wanneer die taal nie goed begryp word nie, het dit dikwels misverstand tot gevolg. Laasgenoemde kan die fondament van foutiewe interpretasies en evaluerings met verreikende konsekwensies wees. Die taalstruikelblok beteken nie net dat inligting moeilik bekom word nie, maar dit belemmer ook die oordra van kennis - laasgenoemde is vir wedersydse begrip en vir lonende beredenering en bespreking essensieel. Ten spyte daarvan dat daar oor 'n deeglike kennis van die taal beskik word, kan wanopvatting tog as gevolg van die eiesoortige woordeskat wat 'n bepaalde milieu kenmerk, insluip. Vir die Kanadees en Amerikaner het die woord student byvoorbeeld 'n baie breër betekenis as vir die Suid-Afrikaner; enigeen wat 'n skool of universiteit bywoon word in die V.S.A. en Kanada as 'n student geklassifiseer. So word ook die woord graduering byvoorbeeld in laasgenoemde twee lande gebruik, nie net om die verkryging van 'n graad aan te dui nie, maar ook wanneer die hoërskooldiploma ter sprake is.

Die lande wat vir dié ondersoek gekies is, het Engels as voertaal, wat die taalhindernis slegs tot die eiesoortige milieuwoordeskat beperk. Engeland is behalwe vir die taal-

aspek ook vir sy historiese verbintenis met Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse skoolstelsel as navorsingsterrein gekies. Kanada, as Britse Statebondland, het derhalwe ook die verbintenis met Engeland wat Suid-Afrika tot 1961 gehad het en 'n mens sou verwag om in die hele onderwysopset van dié land 'n sterk Britse geneigdheid te bespeur, maar soos die hoofstuk oor Kanada sal aantoon, is dit glad nie die geval nie.

Die Verenigde State het wel nie die bande met Suid-Afrika wat die ander genoemde lande het of gehad het nie, maar weens sy dominerende posisie op feitlik elke denkbare gebied is hy hier vir bestudering geselekteer. Die V.S.A. se finansiële hulp aan onderontwikkelde lande en die beskikbaarstelling van onder andere gekwalifiseerde onderwysers aan dié gebiede beteken dat 'n groot deel van die wêreld 'n Amerikaanse onderwysstempel dra - 'n verdere rede waarom dit noodsaaklik geword het om kennis en insig van dié groot bron te bekom.

Die "onderrig"<sup>1</sup> van letterkunde vir die kind in die primêre skool<sup>2</sup> is op eie bodem 'n betreklike onlangse verskynsel -

- 
1. Onderrig word hier tussen aanhalingstekens geplaas omdat daar tot nog toe so weinig bemoeienis met dié saak van letterkunde op die primêre skool was, dat die gebruik van die woord onderrig eintlik nog nie heeltemal geregverdig is nie.
  2. Dit is die kind in sy eerste jaar van formele skoolgaan tot st.5. (Dit sluit dus ook die eerste jaar van die junior sekondêre fase in).

hoewel vroeëre leerplanne wel gepraat het van "begrypend en waarderend lees van 'n verskeidenheid geskikte stuk-kies prosa en poësie"<sup>1</sup> is dit nooit eintlik vir die onderwyser duidelik gemaak wat van hom verwag word nie en is weinig leiding in die verband verskaf; met die gevolg dat letterkunde-onderrig in die ware sin van die woord nooit bestaan het nie. Hoewel die bewoording van die leerplanne sedert 1968 nie veel verander het nie, was daar veel meer Departementele leiding en van 1973 is in al vier provinsies gereeld oriënteringskursusse vir primêre onderwysers aangebied.<sup>2</sup> Tog staan Suid-Afrika feitlik nog by die drumpel van hierdie onderrigterrein en is dit gewens om ondersoek in te stel na die posisie van letterkunde-onderrig in ander lande.

Wanneer die denke gedurig tot die eie bepaal word, kan daar verenging tot gevolg wees. Die onderwys in een land kan nie meer in isolasie voortbestaan nie, en vanweë die moderne kommunikasie-middele wat die lande van die wêreld baie nader aan mekaar bring, is kennis van die ander soveel makliker bekombaar as vroeër en is navorsing van 'n

- 
1. Sien Die laerskoolkursus. Leerplan vir Afrikaans (Hoër graad) 1968, p.21.
  2. Inspekteurs van Onderwys o.a. G. Marais en F. Knoetze en die skrywer van hierdie tesis het gedurende 1973 en 1974 in verskillende sentra in Kaapland sodanige kursusse aangebied en dié drie persone het in 1975 studiegidse vir primêre onderwysers opgestel. In 1973 is soortgelyke studiegidse aan Transvaalse onderwysers beskikbaar gestel en in 1974 is oriënteringskursusse aan hierdie provinsie se onderwysers gebied.

vergelykende aard ook veel moontliker. 'n Blote oorname van gegewens sonder om die omgewings waaruit dit bekom is in al hulle fasette<sup>1</sup> in ag te neem en 'n oorname sonder beoordeling sal geen doeltreffende praktyk wees nie.

"'n Beoefening van die vergelykende opvoedkunde kan òf op 'n nie-vergelykende òf op 'n vergelykende wyse gedoen word."<sup>2</sup> Die uiteensetting van die onderrigsituasie in elk van die lande sal afsonderlike areastudies wees. In die laaste hoofstuk sal, na 'n evaluering van die vergelykbare gegewens, 'n uiteensetting gegee word van 'n stelsel van letterkunde-onderrig wat die pedagogiese kriteria wat in die opvoedingsituasie funksioneer, in ag neem. C.F.G. Gunter sien hierdie kriteria as die bewuste, doelbewuste, opsetlike, stelselmatige, verantwoordelike en verantwoordbare omgaan met die kind as opvoedeling.<sup>3</sup>

#### 8.4 Die waarde van die vergelykende studie

Die doel van hierdie vergelykende studie soos in die titel van die proefskrif saamgevat, is primêr op 'n faset van die onderwysstelsel naamlik die onderrig van die kinderlet-

1. Vergelyk hier die ekonomiese, kulturele e.a. faktore van 'n gebied wat 'n direkte invloed op die skoolstelsel uitoefen.
2. Bellingan. op. cit., p.215.
3. Gunter. Opvoedingsfilosofieë, p.7.



terkunde gerig en die metode van ondersoek soos bondig in dié hoofstuk uiteengesit en in die volgende hoofstukke in groter detail bespreek sal word, is om dié primêre doel georiënteer. Die waarde van sodanige studie moet dan in hoofsaak ook gesien word as die verwerwing van kennis en insig van 'n besondere onderrigterrein, met ander woorde 'n waarde wat voortspruit uit die bestudering van iets spesifieks van die ander wat op die eie toepaslik is.

Tog is daar 'n verdere bydrae wat deur 'n vergelykende studie van die opvoedkunde gemaak word; 'n bydrae wat nie op direkte wyse deur 'n besondere doelstelling gespesifiseer word nie. Navorsing oor die onderrig van die kinderletterkunde suggereer 'n afgebakende studieterrein wat noodgedwonge die doel, metode en die waarde van die ondersoek sal bepaal - tog sal daar in sodanige ondersoek buite die aangeduide grense getree word, want 'n studie van 'n ander onderwysstelsel of 'n faset daarvan impliseer werktuiglik ook 'n strewe na begrip van die ander mens en sy milieu as onlosmaaklike komponente van die stelsel.

Die waarde van 'n vergelykende studie van die opvoedkunde strek dus verder as wat deur die gedefinieerde aard van 'n proefskrif-titel gesuggereer word. "This is the development of an internationalism based not on emotion or sentiment, but arising from an appreciative understanding of other na-

tions as well as our own, from the sense that all nations through their systems of education are contributing, each in its own way, to the work and progress of the world, and from a realisation of the ambitions and ideals which each nation is endeavouring to hand on through its schools."<sup>1</sup>

---

1. Kandel. Studies in comparative education, p.XXV.

## HOOFSTUK 9

### DIE ONDERRIG VAN KINDERLETTERKUNDE IN DIE V.S.A.

#### 9.1 Doel van ondersoek in die V.S.A.

In 1965 het navorsing in Wisconsin aan die lig gebring dat weinig tyd aan die onderrig van die letterkunde in die primêre skool bestee word. In die 1968-uitgawe van Huck en Kuhn se "Children's literature in the elementary school" word ook van "the relatively new idea of a planned literature curriculum" in die primêre skole van die V.S.A. gepraat. Die kurrikulumgidse van Wisconsin (1965) en Nebraska (1966) wat 'n fyn beplande en goed gebalanseerde letterkundeprogram van die kindertuin tot graad 12 (st. 10) daarstel, was die eerste wesenlike poging om veral die letterkunde-onderrig in die primêre skool op 'n doeltreffende en georganiseerde grondslag te plaas; Huck en Kuhn se "relatively new" opmerking was derhalwe heeltemal geregverdig.

Sedert 1970 het die kinderletterkundeprogram in die geheel asook fasette daarvan veel groter aandag in die land begin geniet. Onderwysers in die primêre skole en lektore aan universiteite en kolleges het al hoe meer bemoeienis met die saak begin maak en artikels en geskrifte oor dié onderwerp het 'n algemene verskynsel geword - oriënteringskurse is deur verskeie onderwysdepartemente van verskillende

state aangebied en die onderrig van die kinderletterkunde het 'n doelgerigter rigting begin inslaan.

Gesaghebbende figure wat in dié jare op die voorgrond getree het, was onder andere: Gail M. Giovannini, onderwyseres aan 'n primêre skool in die San Francisco skooldistrik, California; James Hoetker, assistent-direkteur en William Rupley, navorsingsassistent, albei verbonde aan die "ERIC Clearinghouse on reading and communication skills"; M. William Harp, lektor verbonde aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Delaware; Helen Huus, professor in die Opvoedkunde aan die Universiteit van Missouri, Kansas City; Lorraine L. Godfrey, verbonde aan die Frederic Burk-skool in San Francisco, California; Carolyn W. Carmichael, professor in die Departement van Kommunikasiewetenskappe aan die Newark Staatskollege, Union, New Jersey en dan Charlotte Huck, professor in die Opvoedkunde aan die Staatsuniversiteit, Ohio, en Doris Kuhn, professor in die Opvoedkunde aan die Universiteit van Houston, Texas, wat met hulle werk "Children's literature in the elementary school" definitiewe riglyne in verband met die onderrig van die kinderletterkunde daargestel het.

Die doel van hierdie besondere ondersoek in die V.S.A. is dan om te bepaal wat die huidige posisie in die primêre skool ten opsigte van die letterkunde-onderrig is en om

verder vas te stel hoe die aspirant-onderwyser aan die kolleges en universiteite vir hierdie spesifieke onderrig-situasie opgelei word. Die V.S.A. is nie sommer na willekeur vir hierdie ondersoek gekies nie, maar in die eerste plek vanweë sy dominerende rol in wêreldpolitiek soos reeds in die vorige hoofstuk daargestel en in die tweede plek omrede die bemoeienis wat reeds met hierdie afgebakende faset van die onderwysmilieu gemaak is - veral in die tydperk sedert 1970.

## 9.2 Metode van ondersoek en afbakening van terrein

Soos die titel van die proefskrif aandui, is daar definitiewe areas wat deel van die ondersoekterrein uitmaak. Navorsing in elke afsonderlike gebied impliseer 'n eiesoortige doel sowel as metode van ondersoek - met ander woorde, die primêre doel van die proefskrif soos in die titel gesuggereer, beteken in der waarheid 'n reeks areastudies elk met 'n eie doel en ondersoekmetode.

Die V.S.A. is aanvanklik deur middel van primêre en sekondêre bronne verken; bronne wat krities benader is en wat benewens boeke, hoofsaaklik uit artikels en amptelike geskrifte bestaan het. The National Council for Teachers of English in Urbana, Illinois en die Office of Education in

Washington D.C. het in 'n groot mate materiaal voorsien wat ongetwyfeld daarop gedui het dat die letterkunde-on-derrig vir verskillende instansies 'n saak van belang ge-word het.

Voordat tot 'n ter plaatse ondersoek oorgegaan is, is by wyse van die bronnemateriaal gepoog om 'n duidelike beeld van die geheelstudie te bekom sodat die state wat as studieterrein gekies sou word, 'n redelik verteenwoordi-gende monster sou wees. Omdat die skole in die V.S.A. ge-durig aan die eksperimenteer is en daar geen beherende mag is wat kategorieë voorskryf nie,<sup>1</sup> was daar eintlik nie sprake van 'n verteenwoordigende monster nie. Die state wat geselekteer is, is weens hulle geografiese gesitueerd-heid wel verteenwoordigend van aard en soos later in die hoofstuk aangedui sal word, is daar weinig verskille ten opsigte van die doelstellings van die letterkunde-program, hoewel die metodes van onderrig groot variasies toon.

Die afgebakende navorsingsarea het die volgende gebiede be-hels: Washington D.C., die hoofstad van die V.S.A. en ook die setel van die Sentrale Onderwysdepartement; die state Maryland en Virginia wat albei aan die hoofstad grens en aan die oostekant van die vasteland geleë is; die staat Washington in die noordweste en Alaska, die mees noordelike

---

1. Die afdeling oor die struktuur van die Amerikaanse skoolstelsel gee 'n breedvoerige beeld hieromtrent.

staat. Illinois, met sy meer sentrale ligging en New York aan die noordoostelike kant is ook besoek en hoewel relevante materiaal bekom is, is hier geen skool of aanverwante instansie besoek nie. Omdat voorkeur gegee is aan diepliggende navorsing in 'n beperkte aantal areas bo 'n oppervlakkige waarneming van 'n groter getal, kon Illinois en New York nie ingesluit word nie - die tydperk van verblyf in die V.S.A. was deur die beursvoorwaarde tot nege weke beperk.<sup>1</sup>

Die inrigtings wat besoek is, was wat grootte, tipe en ligging betref, verteenwoordigend van die area en as gevolg van die feit dat die navorsing met 'n Amerikaanse beurs gedoen was, was die samewerking vanaf die kant van die skole en universiteite uitstekend, met ander woorde, nie net is inligting in die vorm van handboeke en amptelike geskryfte vrylik beskikbaar gestel nie, maar is sonder voorbehoud tot onderhoude met onderwysers, dosente, studente en leerlinge ingestem. Nadat die skoolhoof die opset by die skool duidelik gemaak het, is klaskamers besoek en is lesse aangehoor; onderhoude met onderwysers en leerlinge is voor of na hierdie lesse gevoer.

Die besoeke aan inrigtings het ook die aanhoor van lesse behels en 'n bestudering van die handboeke sowel as werk-

---

1. Een van die voorwaardes van die Amerikaanse beurs was dat verblyf in die V.S.A. nie nege weke moes oorskry nie.

boeke van die leerlinge. Relevante inligting oor byvoorbeeld die gebruik van oudio-visuele aparate en die beskikbaarheid van die biblioteek is ingewin en alle informasie wat nie op skrif gestel is nie, soos byvoorbeeld voortspruitend uit onderhoude, is deur middel van die bandopnemer vasgelê. Die bandopnemer is ook suksesvol in die klaskamersituasie gebruik vir die vaslegging van stemming en atmosfeer gedurende 'n letterkundeles - die stem van die onderwyser en die reaksies van die leerlinge.

Hoewel die letterkunde algemeen as 'n noodsaaklike deel van die primêre skoolkurrikulum beskou word, is daar buite die aanvaarding van die letterkunde in die kurrikulum bewyse van groot verskille ten opsigte van die implementering van die inhoud, metodes, benaderings en die evalueringsprosedures. Dit was dan nodig om tydens onderhoude en besoeke en in die bestudering van toepaslike materiaal deeglik op hoogte te kom van die terminologie wat gebruik word wanneer letterkunde in die kurrikulum ter sprake is. Dit kan wel as "die onderrig van letterkunde" gekonstateer word, maar meer dikwels word dit met meer algemene terme aangedui soos byvoorbeeld "language", "language arts", "interests and tastes", "appreciation" en variasies van elk van hierdie. Dit was derhalwe nie net noodsaaklik om op hoogte te kom van die breë terminologie nie, maar vir die doel van hierdie studie was begrip van die benamingstelsel van dié bepaalde terrein 'n absolute voorvereiste.



Ondanks die feit dat daar binne 'n afgebakende terrein nagevors word, is dit tog 'n terrein wat nie los te maak is van die groter geheel waarvan dit deel vorm nie en derhalwe sal in hooftrekke 'n uiteensetting van die Amerikaanse onderwysstelsel gegee word. Hierdie agtergrondmateriaal moet nie net as interessante inligting beskou word nie, maar as volkome relevant vir 'n studie van dié aard.

### 9.3 Struktuur en organisasie van die Amerikaanse skoolstelsel

#### 9.3.1 Algemene inleiding

"The 10th amendment of the constitution provides that the powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people."<sup>1</sup> Elke staat dra die verantwoordelikheid vir sy eie onderwysstelsel en besluit self oor die organisasie daarvan - die Federale regering verskaf wel finansiële hulp aan die state, maar het geen direkte seggenskap oor die onderwys nie.

Die "Office of Education" is die primêre liggaam wat oor die administrasie van programme en finansiële hulp aan onderwysorganisasies toesig hou. Die "National Institute of Education" (N.I.E.) is in die lewe geroep om die leiding

---

1. Progress of education in the United States of America, 1970/1972, p.29.

ten opsigte van die evaluering van die klaskameronderwys te neem en om doeltreffende navorsingsprogramme te ontwikkel, materiaal op te stel en simposiums te reël op daardie terreine waar leemtes bestaan.

Omdat elke staat vir sy eie onderwysstelsel verantwoordelik is, is daar nie net verskil in praktyke nie, maar ook in beleid. Elke staatsdepartement van onderwys, onder die jurisdiksie van die Staatsdireksie van Onderwys en die hoofbeampte, administreer die onderwysstelsel. Die staatsdepartemente van onderwys en die plaaslike distrikte is verantwoordelik vir die funksionering van die skoolstelsel. Die "State Board of Education" bepaal die beleid en die belangrikste amptenaar in dié raad is die "Chief state school officer" - meer dikwels die superintendent van onderwys genoem. Verder word die staat in skooldistrikte verdeel, elk met sy eie onderwysraad en superintendent. Hierdie raad bepaal die beleid van die skole in sy gebied asook die finansiële steun wat die skool uit eiendomsbelasting moet ontvang. Hulle stel ook onderwysers en ander lede van die skoolpersoneel aan en is verder verantwoordelik vir die instandhouding van die geboue.

Die voorafgaande paragraaf beeld 'n unieke kenmerk van die Amerikaanse onderwysstelsel uit - naamlik die wyse waarop plaaslike besture feitlik alleenreg oor die skole in hulle

area het. By die opstelling van programme word met die behoefte van die gemeenskap rekening gehou en die individuele onderwyser het in die meeste gevalle 'n seleksie programme waaruit hy dan self kies. Omdat die plaaslike raad die basiese riglyne en leerstof vir sy skole daarstel, is gevind dat daar wel groot coreenkomste in die standaard van en benadering tot die letterkunde-onderrig in die skole van een distrik voorkom. Die feit dat die rade van die verskillende distrikte dikwels konfereer, beteken dat daar ook meermale op gesamentlike praktyke besluit word.

Die gedesentraliseerde aard van die onderwysstelsels is nog sterker in die universiteite en kolleges aanwesig. Hulle is heeltemal onafhanklik en hoewel daar as gevolg van affiliasie by professionele, nasionale en streeksverenigings 'n mate van uniformiteit in standarde verkry word, word nogtans by indiensneming die vraag gestel, nie wat die persoon se kwalifikasies is nie, maar waar hy gestudeer het.

### 9.3.2 Die basiese struktuur van die primêre skool

Die primêre skool verskaf onderwys vir minstens die eerste ses jaar van die kind se skoolloopbaan en in sommige gevalle vir ag jaar. Hoewel verpligte skoling so ietwat van staat tot staat verskil, is dit gewoonlik van die kind

se sewende tot sy sestende jaar. Na afloop van twaalf skooljare gaan hy na die universiteit of kollege waar die minimum tyd vir die verkryging van 'n graad vier jaar is.

Die akademiese jaar begin gewoonlik in September en strek tot in Junie en tans word dit in die meeste state as 'n vereiste aan die onderwyser gestel om gedurende die somervakansie (Julie en Augustus) hom verder in sy vakterrein te bekwaam; en dat hy deur hierdie deeltydse studie binne vyf jaar nadat hy begin skoolhou het, 'n verdere graad sal verwerf.

Die primêre skool bestaan gewoonlik uit die kindertuin en 'n verdere ses of ag grade; as K-6- of K-8-skole aangedui. Die kindertuin beteken 'n voorskoolse jaar of twee, maar omdat teen 1971 reeds 82,5 persent en teen die einde van 1974 84 persent van alle 5-jaar oud kinders by die kindertuine ingeskryf was, moet dit vandag feitlik as deel van die formele primêre skoolonderrig beskou word.<sup>1</sup> Hierdie feit het 'n belangrike implikasie vir die letterkunde-program, want hoewel die aard van die leerstof die ouderdom en ontwikkeling van die kind in ag neem, sal die kind, omdat hy op 'n vroeër stadium daadwerklik met die letterkunde

---

1. By die uiteensetting van die doelstellings van byvoorbeeld die letterkunde-program, blyk dit ook duidelik dat daar van die kindertuinjare voortgebou word en nie vanaf graad 1-jaar nie.

te doen kry, 'n ryper ervaring op 'n vroeër ouderdom hê, met ander woorde, die kind in graad 6<sup>1</sup> sal wel met leerstof te doen kry wat by sy belangstellingsvlak aansluit, maar hy sal reeds 'n graad 7-vlak van onderrigte ervaring en letterkundebemoeienis agter die rug hê.

### 9.3.3 'n Statistieke beskouing<sup>2</sup>

Uit 'n nasie van 212 miljoen mense is 3 uit elke 10 mense direk met die onderwys gemoeid. Die getal inskrywings van die kindertuin tot graad 12 het in die sewe-en-twintig jaar wat 1971 voorafgegaan het, 'n jaarlikse toename getoon totdat dit in September 1971 'n rekordgetal inskrywing van 59,7 miljoen bereik het. Daarna het hierdie syfer as gevolg van minder kinders in die primêre skool 'n geringe afname getoon; 'n situasie wat die negatiewe groei in die geboortesyfer weerspieël.<sup>3</sup> In 1974 was daar 34,4 miljoen leerlinge in 65 duisend primêre skole ingeskryf en hierdie afname sedert 1971 sal vanaf 1976 in die sekondêre skole en vanaf die vroeë tagtigerjare in die kolleges en universiteite bespeur word.

- 
1. Die gemiddelde ouderdom van die kind in graad 6 sal dieselfde wees as die st. 4-kind in Suid-Afrika, maar vir 84 persent van die kinders in die V.S.A. sal dit reeds hulle sewende jaar op skool wees; dus ekwivalent aan die st. 5-jaar wat die getal skooljare betref.
  2. Hierdie data is uit opnames bekom wat in September 1974 deur die V.S.A. "Department of Commerce" se sensus-buro gemaak is en in "Current Population Reports" gepubliseer is.
  3. In 1961 was daar 4,3 miljoen geboortes in die V.S.A. teenoor 3,1 miljoen in 1974 - 'n ontwikkeling wat geweldige invloed op onderwysbeplanning vir die res van die eeu sal uitoeven.

Hierdie tendens bring ontsaglike vraagstukke vir die onderwysstelsel mee; vir veral die tydperk van ongeveer 1972 tot omtrent 1983 - in 'n tydvak waar al hoe minder kinders die primêre skole bywoon, kwalifiseer al hoe meer onderwysers. As 'n staat of distrik finansieel daartoe in staat was, kon hierdie groot toename in gekwalifiseerde onderwysers beteken dat meer onderwysers in diens geneem word en die onderwyser-leerling ratio dienooreenkomstig verminder word<sup>1</sup> - hoewel dit in sommige distrikte wel die geval is, is die wesenlike implikasie van hierdie tendens dat steeds meer gekwalifiseerde onderwysers sonder betrekking is.<sup>2</sup>

Onderwysers is tans baie beter gekwalifiseer as wat vroeër die geval was en teen Junie 1975 was 98 persent van alle onderwysers gegradueer<sup>3</sup> en van dié persentasie het 27 persent magistergrade besit. Hoewel hier nie in detail oor die waarde van kinderletterkunde-programme van die Opvoedkundefakulteite besin gaan word nie, beteken dit wel teoreties dat 'n beter gekwalifiseerde onderwyser ook beter vir sy taak toegerus is en dus ook ten opsigte van die

- 
1. In 1975 was daar 21,1 leerlinge vir elke onderwyser - en daar is tans geen amptelike poging om die onderwyser-leerling ratio te verminder nie.
  2. In die Seattle-area, Washington, het in 1975 meer as 2.000 onderwysers vir 56 betrekkings aansoek gedoen.
  3. 'n Baccalaureusgraad kan na 'n minimum tydperk van 4 jaar aan die universiteit of kollege verwerf word; die begrip kollege het 'n ander konnotasie as in Suid-Afrika - in die V.S.A. het 'n kollege slegs in die sin dat dit nie oor al die fakulteite van 'n volwaardige universiteit beskik nie, nie die status van 'n volwaardige universiteit nie.

letterkunde-onderrig 'n deegliker fondament en agtergrond het.

#### 9.4 Eksperimentering

Skole in die V.S.A. is gedurig met verskillende instellings en programorganisasies aan die eksperimenteer. Die "modular scheduling" - skole reorganiseer die tradisionele tyd wat vir elke vak afgestaan word om by die behoefte van die individuele leerling aan te sluit. Die "open school" maak voorsiening vir kleiner groeperings binne groot oop areas in die skoolgebou - met ander woorde, binne een ruim vertrek sal klein groepies leerlinge, gegroeppeer volgens vermoë en prestasie en nie volgens standerds nie, met werk besig wees wat by hulle ontwikkelingsvlak aansluit. Die doel van die "open school" is weer eens om in die behoefte van die individuele leerling te voorsien.<sup>1</sup>

Die "free school" bied 'n groot verskeidenheid van vakkeuses en dit word aan die individuele leerling oorgelaat om te besluit hoeveel tyd hy aan elke vak wil bestee; dikwels kan 'n leerling ook versoek dat sekere vakke aangebied

- 
1. In al die state wat deel van hierdie areastudie vorm, is die "open schools" aangetref - die ondervinding was dat, hoewel die doel prysenswaardig was, die organisasie van dié stelsel tydens die skrywe van hierdie proefskrif nog nie vervolmaak was nie en dat weens organisatoriese gebreke 'n ongedissiplineerde gees aan die orde van die dag was.

moet word. Die voorstanders van hierdie skole beklemtoon die voordele van sterk motivering en kursusse wat gebou word om die kind se belangstelling, maar deurgaans is gevind dat wat die letterkunde byvoorbeeld betref, die kinders in die "free school" weinig belanggestel het in verdieping in al die literêre fasette en omdat die kursusse die kind se belangstelling as uitgangspunt het, het genres soos byvoorbeeld die avontuurverhaal so'n prominente plek in dié kursusse gekry dat die poësie dikwels 'n non-entiteit in die klaskamer geword het.

Die "school without walls" en die "university without walls" is inrigtings waar daar feitlik geen sprake van formele onderrig is nie en die onderwyser of dosent bekleed slegs die rol van beplanner of mededeelnemer aan die kind se leerondervinding. Omdat klasse nie tot een gebou beperk is nie, sal die kinders in die letterkundelesuur byvoorbeeld die dorpsbiblioteek besoek of 'n gesprek met 'n skrywer in die omgewing gaan voer. Die waarde van die bepaalde skoolopset moet sterk bevraagteken word, want dit is te betwyfel of 'n kind in die primêre skool, sonder die agtergrond wat formele onderrig hom kan bied, vrugbaar sy tyd in die biblioteek kan gebruik of met 'n gesaghebbende sinvol kan kommunikeer.



### 9.5 Die skoolopset - slotkommentaar

Ten spyte daarvan dat vandag 'n groter persentasie leerlinge as ooit vantevore die skool bywoon en in 1974 meer as 30 persent van die skoolgaande jeug hulle skoolloopbaan tot graad 12 gevoer het, is daar steeds groter kommer oor die leerlinge wat in geïsoleerdheid woon wat nog nie voldoende onderwys ontvang nie.

Alaska, met sy unieke fisiese en kulturele toestande - 'n oppervlakte van 580 duisend vierkantmyl en 'n bevolking van slegs 320 duisend - is 'n groot bron van bekommernis vir onderwysowerhede. Die Indiane en Eskimo's staar komplekse probleme in die gesig terwyl hulle leer om die vreemde kulture van dominerende groepe wat al hoe meer die gebied binnestroom, die hoof te bied. Tot dusver was die onderwysprogramme hoofsaaklik ontwerp om die taal, kulturele waardes en die algemene belange van hierdie dominerende groepe te akkommodeer. "The vast majority of educational literature is derived from and focusses on a unicultural environment process. The uniqueness of the problems are disregarded in the search for underlying similarities."<sup>1</sup> 'n Etnosentriese stelsel wat streef om die leerling se kulturele identiteit te vernietig om hom in die Amerikaanse hoofstroom te stuur, was 'n kenmerkende verskynsel tot in

---

1. Orvik & Barnhardt. Cultural influences in Alaskan native education, p.5.

die vroeg sewentigerjare en was teen 1975 nog dermate aan die orde van die dag dat onderwysleiers die situasie steeds as kommerwekkend bestempel.

Opsommenderwys dan, waar die onderwysowerhede van die V.S.A. deur die jare gepoog het om aan al sy mense 'n deeglike en doeltreffende skolastiese opleiding te gee, was daar een sektor met wie se behoeftes nie rekening gehou is nie. Eers in September 1971 het die "Bethal Agency of the U.S. Bureau of Indian Affairs" sy Yupik program in drie Kuskokwim skole in suidwes-Alaska van stapel gestuur - en drie jaar later was daar nagenoeg 50 boeke in die inheemse taal geskryf wat as kinderletterkunde geklassifiseer kan word. As in gedagte gehou word dat daar jaarliks in die V.S.A. ongeveer 2500 Engelse kinderboeke gepubliseer word, dan eers kan die situasie in die regte perspektief gesien word.

As gevolg van die "drumpelstadium" van nie alleen die letterkundeprogramme in die sogenaamde boorlingskole nie, maar ook vanweë die amper algehele afwesigheid van enige kinderwerke in die taal van die Eskimo en Indiaan, sal in die res van hierdie hoofstuk nie verdere besprekings oor dié onderwerp wees nie- dit is wel belangrik om kennis te neem van 'n verskynsel wat 'n universele karakter besit. "It has been frequently said in one way or another by many spokesmen that

a recurring universal notion of the ultimate end of education, regardless of geographic region, political subdivision, or cultural heritage, is simply to make certain that the good is there to contemplate."<sup>1</sup>

## 9.6 Die plek van die kinderletterkundeprogram in die kurrikulum van die primêre skool

### 9.6.1 Inleiding

"Teaching literature is not synonymous with teaching reading, though admittedly the two will overlap."<sup>2</sup> Omdat leesonderrig nie noodwendig 'n begeerte by die kind kweek om te lees nie, moet letterkunde onderrig word sodat die kind vir persoonlike genot wil lees: Die doel van hierdie bepaalde gedeelte is dan om te bepaal in watter mate die letterkundeonderrig deel van die leesprogram vorm of om vas te stel of hy as 'n eie entiteit funksioneer.

### 9.6.2 Wetenskaplike ondersoeke

Walter Loban verklaar dat die insluiting van 'n letterkundeprogram in die kurrikulum van die primêre skool 'n uiters ongereelde praktyk is.<sup>3</sup> Sommige onderwysers in die

- 
1. Darnell. Trends in the development of cross-cultural education in the circumpolar nations. (In Orvik & Barnardt. Cultural influences in Alaskan native education, p.4).
  2. Huus. Teaching literature at the elementary school level, p.796.
  3. Loban. Balancing the literature program, p.746-751.

primêre skool weerstaan enige georganiseerde stelsel wanneer dit by die onderrig van die letterkunde kom, want hulle glo dat dit sal uitloop op 'n studie van die letterkunde wat die genotsaspek sal vernietig eerder as om dit te verstewig. Loban se mening is dat die letterkunde 'n deel van primêre skool-kurrikulums moet vorm aangesien dit op so 'n wyse aangebied kan word dat dit die kind die waarde daarvan sal laat besef in plaas daarvan dat hy 'n renons daarin ontwikkel.

Hy stel 'n letterkundeprogram voor wat materiaal insluit om by die kind se vlak van ontwikkeling te pas en wat al die verskillende kunsvorms soos die simboliek, ironie, beeldspraak ens. sal insluit. In die beplanning van die program moet daar rekening gehou word met die balans tussen die inhoud en vorm en hy maak sekere voorstelle om die balans te bewerkstellig. Loban spreek hom verder teen formele studie en eksaminering uit voordat hy ten slotte verklaar dat die doelstellings met die onderrig van letterkunde te belangrik is dat dit op enige ander manier as deur 'n gebalanseerde program verwesenlik kan word.

'n Komitee van die National Council of Teachers onder voorsitterskap van Virginia Read het ondersoek ingestel na die rol van kinderletterkunde in die primêre skool<sup>1</sup> en verslae

- 
1. 'n Reeks artikels het onder die titel "Children's literature - old and new" in 1964 in die tydskrif Elementary English verskyn.

van onderwysers wat suggereer dat die oorvol kurrikulum 'n wesentliche probleem is, is by die formulering van voorgestelde programme in aanmerking geneem.

Edith Walker<sup>1</sup> dui aan in watter mate letterkunde tot die doelstellings van primêre onderwys bydra: voorsiening in die behoeftes van die individuele leerling, programme wat ontwerp word om die kind se natuurlike belangstellings te bevredig, die ontwikkeling van wyer sosiale begrip, die mag van self-insig, begrip en waardering van sy kulturele erfenis en die stimulering van sy skeppende vermoë. Sy maak 'n duidelike kontras tussen daardie primêre skole waar letterkunde slegs as deel van 'n ander vakgebied funksioneer en dié skole waar die kinders voordeel trek uit 'n goed-beplande en georganiseerde letterkundeprogram. Sy beveel aan dat die kurrikulum so beplan moet word dat dit gereelde letterkundeondervinding moet verseker en maak dan die volgende konsepvoorstel:

"Provide for a good balance in subject matter -  
 literature of the past and of modern times  
 literature that is realistic and that which is  
 imaginative  
 literature that is fictional and that which is  
 factual  
 literature that is prose and that which is poetry

---

1. Walker. What is the role of children's literature in the elementary school, p.458-466.

meet high standards of the writer's, the illustrator's and the publisher's art provide for the unique interests of individual pupils and groups of pupils give guidance for and encouragement to leisure hours of recreational reading so that lifetime habits of reading develop."<sup>1</sup>

Dora Smith<sup>2</sup> konsentreer veral op die aard van die boeke wat 'n letterkundeprogram moet uitmaak. 'n Balans moet gevind word tussen klassieke werke en daardie werke van verbeelding wat insig in menslike waardes bied - sy wys ook op 'n verdere belangrike feit dat die vermoë om 'n klassieke literêre werk te geniet ook afhang van die leser se leesvaardigheid. Smith stel 'n reeks boeke voor wat deel van die letterkundeprogram kan vorm; hierdie boeke wat onder sekere opskrifte gegroepeer word, word in drie of vier vlakke gegradeer.

Helen Huus<sup>3</sup> beplan 'n program waarvan die omvang en orde op spesifieke doelstellings gerig is - wat gedurende die een jaar plaasvind, word as deel van 'n groter raamwerk beskou. Voordat sy tot 'n uiteensetting van die gesuggererde program oorgaan, maak sy eers 'n duidelike onderskeid tussen 'n leesprogram en 'n letterkundeprogram. Die

- 
1. Ibid., p.460.
  2. Smith. The children's literary heritage, p.715-723.
  3. Huus. Teaching literature at the elementary school level, p.795-801.

leesprogram sluit die aanleer van herkenningsvaardighede in waarby die kind 'n onbekende woord kan uitspreek; dit beklemtoon woordbetekenis en woordeskatontwikkeling en is gemoeid om vaardighede te ontwikkel wat by inhoudsvakke, insluitend die letterkunde, handig te pas sal kom - en hopelik word die leerlinge daarvan bewus dat lees 'n baie bruikbare instrument is wat lewenslange waarde het. Om kinders vrylik te laat lees is ook geen letterkunde-onder- rig nie; die onderrig van letterkunde beteken dat die leer- linge 'n beplande program van aktiwiteite met duidelik ge- definieerde doelstellings ontvang - letterkunde verwys na klassieke sowel as kontemporêre werke van kwaliteit wat kinders kan lees, hoor en begryp.

Huck en Kuhn<sup>1</sup> kom tot die gevolgtrekking dat die meeste primêre skole in die V.S.A. geen ontwerpte letterkunde- program het nie en dat dit in die meeste gevalle onder die "reading" of "English" program sorteer. Resente navor- sing het aan die lig gebring dat primêre skole nie langer die studie van letterkunde op die lange baan kan skuif nie. Hulle haal uit Benjamin Bloom se "Stability and change in human characteristics" die volgende aan: "the first period of elementary school (grades one - three) is probably the most crucial period available to the public schools for the development of general learning patterns."<sup>2</sup> Huck en

---

1. Huck & Kuhn. Op. cit., p.649-698.  
2. Ibid., p.650

Kuhn stel voor dat die kind reeds van die kindertuin stadium basiese literêre konsepte geleer word en dat "this teaching should be guided by recognition of the values that literature holds for children."<sup>1</sup>

### 9.6.3 Samevatting

Kurrikulumgidse van die verskillende state en skooldistrikte behandel die onderrig van die letterkunde op 'n verskeidenheid maniere. In die meeste gevalle vorm dit deel van die leessyllabus en soms word dit op 'n algemene wyse by die lees- en taalgidse ingesluit. Oor die algemeen is daar 'n aanduiding in die gidse van letterkunde in die klaskamer sonder om spesifiek te wees en sonder om aan te toon watter letterkunde in die program ingesluit moet word. Boekelyste en aanbevole bibliografieë word dikwels by kurrikulumgidse ingesluit en hoewel daar selde in die biblioteeklesure letterkunde onderrig word, tree die biblioteekarsse in die meeste gevalle in 'n raadgevende hoedanigheid op.

Sommige leesreekses word deur die onderwyser aangewend om leesvaardighede aan te kweek en om die letterkunde in verband te bring met vaardigheidgeoriënteerde doelstellinge. Ander leesreekses suggereer een boek vir elke graad - met 'n literêre ervaring ten doel en nie 'n vaardigheidsontwikkeling nie.

---

1. Ibid.



Omdat handboeke wel die inhoud en metode van die primêre skoolkurrikulum beïnvloed, is die vraag of die materiaal van die letterkunde-program nie eers eksperimenteel getoets kan word nie voordat dit in die skole in gebruik geneem word. Verskillende professionele handboeke wat metodes om letterkunde te onderrig insluit, is in die skole in gebruik, maar geen definitiewe riglyne word aangedui nie en die klem verskil van handleiding tot handleiding.

Die gevariëerde kwaliteite wat die onderrig van letterkunde in die primêre skool kenmerk, word in die aanbevelings vir letterkunde-programme weerspieël. Te veel aandag aan sekondêre doelstellings het onsekerheid in die onderrig van letterkunde in die primêre skool geskep. Antwoorde op tergende vrae sal moontlik gevind word wanneer navorsers hulle visier op die boeke stel wat kinders lees en die kinders se reaksies op daardie boeke.

## 9.7 Doelstellings van die kinderletterkunde-program

### 9.7.1 Inleiding

Soos reeds meermale in die hoofstuk beklemtoon is, bestaan daar geen uniforme kurrikulum wat vir al die skole in die V.S.A. geld nie. Elke staat en skooldistrik bepaal self die doelstellings van 'n bepaalde kursus en die individuele skool sal deur middel van sy personeel die program ooreenkomstig die agtergrond en vermoë van sy leerling ontwikkel.

Die reeks doelstellings wat dan in dié afdeling daargestel gaan word, is nie een van die vele gesuggereerde reekse<sup>1</sup> nie, maar is geneem uit die werklike kurrikulum van die "King County"-distrik, in die Puget Sound-area van die staat Washington - 'n skoordistrik bestaande uit 260 primêre skole. Nadat die sillabusse van die verskillende skoordistrikte, wat deel van die areastudie vorm, bestudeer is sowel as die kurrikulum vir letterkunde wat deur die "Nebraska Curriculum Development Center"<sup>2</sup> opgestel is, is duidelike ooreenkomste en doelstellings geopenbaar sodat die letterkundedoelstellings van die King County-distrik in 'n baie groot mate as verteenwoordigend van die hele area beskou kan word. Op die eerste bladsy van die sillabus<sup>3</sup> word 'n algemene siening weergegee en daarna word die eerste sewe jaar van formele skoling, kindertuin tot graad 6<sup>4</sup> in afsonderlike afdelings bespreek.

- 
1. Vergelyk hier Huck & Kuhn se nege doelstellings vir 'n suksesvolle letterkundeprogram soos in Children's literature in the elementary school, p.652-658, uiteengesit en Huus se vyf doelstellings in Teaching literature at the elementary school level, p.797-799.
  2. Onderwys in die primêre skole van die staat Nebraska het in samewerking met onderwysers dwarsdeur die V.S.A. 'n letterkundekurrikulum opgestel; (K-12) en ook vir die eerste jaar aan die universiteit.
  3. Die "Reading and literature" deel (p.68-109) vorm 'n onderafdeling van die "English Language Arts Curriculum".
  4. Graad 6 word vir die doel van die proefskrif gelykgestel aan st. 5 in die Suid-Afrikaanse situasie aangesien die kindertuinjaar as die eerste jaar van formele onderwys aanvaar word.

### 9.7.2 Algemene doelstellings van die "Reading and Literature" sillabus

Die sosiale doel met die lees- en literatuurprogram is om 'n gekultiveerde, goed-ingeligte burgers te ontwikkel. Die individuele doel van die program is om aan elke leerling vaardighede van begrip, denke en ontleding te gee sodat hy elke vak doeltreffend kan bestudeer, vir sy eie ontspanning te kan lees en die letterkunde van sy taal te kan waardeer.

Dit is noodsaaklik dat die formele jare wat vir die onderrig van leesvaardighede bepaal word op die bes beskikbare materiaal gebaseer word. Die doelstellings vir elk van die sewe grade spruit uit die volgende drie basisse voort:

1. Om leesvaardighede te ontwikkel.
2. Om vaardighede in begrip en waardering te ontwikkel - hy moet kan evalueer wat hy lees.
3. Om hierdie vaardighede te ontwikkel moet die leerling die materiaal en professionele hulp beskikbaar hê wat sy individuele behoeftes en vermoë in ag neem.

Die suksesvolle lees- en letterkundeprogram voorsien dan in die onderrig van woordherkenning en ontleding, onderrig in die begrip van materiaal wat gedurig uitdagings bied en die aanpassing van materiaal om by die individuele student te pas.

### 9.7.3 Doelstellings by betrokke graad

By elke graad word 'n reeks "Bepaalde doelstellings" aangedui en daarna volg 'n uiteensetting in drie kategorieë naamlik: Basiese insigte; inhoud, vaardighede en/of gesindhede; verwante areas. Wat onmiddellik opval, is die detail waarmee elke begrip omskryf word; dat daar nie slegs by die noem van byvoorbeeld 'n inhoudsaspek gebly word nie, maar dat sodanige aspek in duidelike onderafdelings verdeel word.

Ter illustrasie word die kindertuin- en die graad 6-syllabus gekies omdat dit 'n beeld gee van die literêre begin en eindpunt in die primêre skool; om al die doelstellings by elke graad te bespreek sou onnodig wees omdat die twee bogenoemdes die duidelike tendens toon:<sup>1</sup>

#### 9.7.3.1 Kindertuin

##### Bepaalde doelstellings

Om persoonlike ondervindinge te verryk en konsepte te verbreed.

Om te begin besef dat boeke genot en kennis kan verskaf.

Om denke deur luister te stimuleer.

Om luister en begripsvaardighede aan te kweek.

Om begrip van oordragtelike taal te ontwikkel.

---

1. Omdat die hele sillabus (Kindertuin tot graad 6) uit 39 bladsye bestaan, sou dit ook onprakties gewees het om dit as 'n bylaag in te sluit.

Om skeppende prentinterpretasie te ontwikkel.

Om akkurate visuele- en gehoordiskriminasie te ontwikkel.

Basiese insigte

Inhoud, vaardighede/  
gesindhede

Verwante  
areas

Begrip dat voorlees-  
aktiwiteite noodsaak-  
lik is vir leespres-  
tasie

Ontwikkeling van 'n  
algemene gereedheid  
- deelname aan al die  
kurrikulumaktiwiteite

- om met ander te speel,  
waar te neem  
ens.

- doeltreffende luis-  
terbegrip

- luister

Storievertelling.

- aanleer van woorde  
- begrip van die ver-  
band tussen geskre-  
we en mondelinge  
uitdrukking

. om afleidings te  
maak

Wetenskap

. om te begryp dat  
'n woord meer as  
een betekenis  
kan hê

Biblioteek

. om woordeskat uit  
te brei

Prentinterpretasie -

Prentinterpretasie

Prentboeke

basies vir die  
aksie en tema.

- om die tyd en die  
plek waar te neem  
- om te probeer vas-  
stel wat gebeur het  
en wat gaan gebeur.

<u>Basiese insigte</u>	<u>Inhoud, vaardighede/ gesindhede</u>	<u>Verwante areas</u>
<u>Doeltreffende lees</u> is die gevolg van doeltreffende onderskeiding van die oog en oor	<u>Visuele diskriminasie</u> Om verskille en ooreenkomste in vorms op te merk - en in name  <u>Gehoordiskriminasie</u> Klanke te onderskei, Rymwoorde te bespeur	lees en vertel van stories  poësie, rympies.
<u>Doeltreffende leesbegrip</u> is die gevolg van goeie visuele beelde	- gedagtebeelde van storiekaraktters, plekke en aksies te vorm.	Lees van prentboeke - ondervinding van verhale
<u>Doeltreffende lees</u> is die gevolg van 'n begeerte om te lees.	<u>Begeerte om te lees</u> - die geniet van boeke en stories - die lees van prentboeke	Beplande aktiwiteite om ritme te ervaar

Irrelevante materiaal wat nie tot die letterkunde gerig is nie, is weggelaat. Wat onmiddellik opval, is dat, volgens die doelstellings, die kindertuinkind daadwerklike letterkunde-ervaringe opdoen en dat daar 'n definitiewe poging is om 'n literêre fondament in sy eerste skooljaar te lê. Die

interpretasie van prente, klankonderskeiding en om die regte gesindhede te kweek soos byvoorbeeld om by die kind 'n leesbegeerte aan te wakker is slegs 'n paar van die fundamentele literatuurasperkte van hierdie kindertuinsillabus.

### 9.7.3.2 Graad 6

#### Bepaalde doelstellings

Om die belangstelling te ontwikkel om 'n verskeidenheid van verdienstelike materiaal te lees.

Om vertrouwd te raak met die literêre erfenis, smaak te verbeter en belangstelling in goeie literatuur te ontwikkel.

Om onafhanklik te lees.

Om te beseef dat om intelligent te lees 'n noodsaaklike praktyk in 'n demokratiese land is.

#### Basiese insigte

#### Inhoud, vaardighede/ gesindhede

#### Verwante areas

Om die belangrikheid van doeltreffende lees in die daaglikse bestaan te begryp.

#### Doel van lees

- begrip van die doel van die boekkeuses
- prente te interpreteer, titels waar te neem
- 'n bepaalde vaardigheid te ontwikkel wat op 'n bepaalde verhaal van toepassing is.

Onafhanklike studie  
Genot te deel  
Gesprekke te interpreteer,  
ritme en skoonheid van woorde te deel.

<u>Basiese insigte</u>	<u>Inhoud, vaardighede/ gesindheid</u>	<u>Verwante areas</u>
Doeltreffende lees is nodig vir <u>begrip en</u> <u>kritiese denke</u>	<u>Uitbreiding van begrips-</u> <u>vaardighede.</u>	Sosiale stu- dies
- om die bedoeling wat 'n skrywer met 'n boek gehad het, te interpreteer	- die hoofteema te ontdek - relevante detail te herken - gedagtes te interpre- teer	Wetenskap Biblioteek - resensie- bespreking - selekteer
- om die hoofteema of intrige, en die de- tails te identifi- seer	- veralgemening te maak - 'n mening te vorm en krities te oordeel - die skrywer se doel te identifiseer	eie mate- riaal
- om afleidings te maak, oordele te vorm en uitslae te voorspel	- die verband tussen tyd en ruimte te begryp - die opsomming en organi- sering van belangrike gedagtes	
	<u>Uitbreiding van literêre</u> <u>interpretasie en waarde-</u> <u>ring</u>	
	- vaardighede te ontwik- kel wat noodsaaklik is by die interpretasie en waardering van let- terkunde	



Basiese insigteInhoud, vaardighede/  
gesindheidVerwante  
areas

- die verskillende soorte letterkunde soos biografieë, volksverhale, essays, poësie te begryp en te geniet
- om tyd, plek, karakters en aksie te visualiseer

Waarderende lees is die gevolg van 'n begeerte om goeie letterkunde te lees

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- waarderende en oordeelkundige lees vloei voort uit 'n begrip van die verskillende letterkundesoorte</li> <li>- doeltreffende lees is die gevolg van self-identifisering met die karakters en die situasies in die verhaal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- om die motiewe, gevoel en gedrag van die karakters te begryp</li> <li>- om die self met die karakters te identifiseer</li> <li>- om verhouding waar te neem</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatisering</li> <li>Beeldradio</li> <li>Films</li> <li>Boekbespreking</li> <li>Verhale</li> <li>Poësie</li> <li>Kuns</li> <li>Musiek</li> </ul> |
|---|---|---|

<u>Basiese insigte</u>	<u>Inhoud, vaardighede/ gesindheid</u>	<u>Verwante areas</u>
- waarderende lees is om die styl, skoonheid en ritme van die poësie en prosa te geniet	- om figuurlike taal te vertolk - om die skoonheid van woorde te waardeer	
- waarderende lees is om iets van die skrywer en illustreerders te weet	- om die vorm en opeenvolging van gebeure te begryp - om op die woord en beeld te reageer	
- vertolkend lees beteken om op die vorm en beeld te reageer	- om illustrasies en teks in verband te bring - om die styl, humor en spanning te vertolk	
- vertolkend lees is die vermoë om stylelemente te identifiseer	- om ritme, refrein en repetisie te vertolk	

#### 9.7.4 Slotbeskouing

Soos uit die kindertuinsillabus asook dié van graad 1 tot 5 blyk, is die vertrekpunt van die literêre program die basiese leesbegrip. Die oorsake van doeltreffende lees en wat die resultate daarvan is, word in duidelike taal om-

skryf - ook word die onderwyser nie in die duister gelaat oor wat 'n literêre studie en literêre ervaring impliseer nie. Hoewel daar nie op dié stadium breedvoerig oor die inhoud van die sillabus besin gaan word nie, is dit belangrik om te let dat, terwyl die literêre vertolking en waardering op presiese en skerp-omlynde wyse daargestel word, die materiaal wat daardie ondervinding moet bied, weinig aandag kry.

Die rede vir die uiteenlopende toepassings van die doelstellings in die skole moet miskien gesoek word in die feit dat daar nie vir die onderwyser ten opsigte van die letterkunde duidelike riglyne gegee word nie. Om net een voorbeeld te noem: die kindertuin-sillabus noem dat die kind prente moet kan vertolk; om dit te kan vermag, het hy aanvanklike leiding van die onderwyser nodig. Sal alle onderwysers weet om sodanige leiding te gee? - sonder dat dit kategoriees hoef te wees, kon die sillabus moontlik benaderingswyses aangetoon het wat die implementering van die doelstellings effektiewer kon laat geskied het.

#### 9.8 Metodes van letterkunde-onderrig

Hoewel elke skooldistrik sy eie reeks doelstellings vir die letterkunde-onderrig formuleer, is daar tog dermate fundamentele ooreenkomste dat 'n basiese reeks doelstel-

lings opgestel kan word om in die behoeftes van elke distrik te voorsien. Die metodes van onderrig in die individuele klaskamer is egter so gevariëerd<sup>1</sup> dat daar geen konsepaanbieding daargestel kan word wat enigsins verteenwoordigend van die studie-area sal wees nie.

Die metodes wat hier beskryf sal word, is tydens oriënteringskursusse of by wyse van studiegidse<sup>2</sup> by onderwysers in die primêre skool aanbeveel om as riglyne by die onderrig van letterkunde te dien. Omdat daar geen werklike gesag is wat die implementering van die riglyne kan afdwing nie, is daar weinig uniformiteit in die onderrigmetodes.

### 9.8.1 Riglyne

#### 9.8.1.1 Agtergrondinligting vir die onderwyser

Voorafbeplanning deur die onderwyser word as 'n voorver-eiste gestel, hoewel 'n studie van agtergrondmateriaal nie noodwendig beteken dat hierdie materiaal aan die leerlinge oorgedra sal word nie. Die veronderstelling is dat 'n onderwyser doeltreffender sal onderrig as hy byvoorbeeld iets van die literêre aard van 'n verhaal weet, maar hy moet ook

1. Hierdie stelling word gemaak, nie alleen op grond van insae in 'n wye seleksie materiaal nie, maar veral vanweë persoonlike waarneming en ervaring van die onderrig van letterkunde in ongeveer 50 skole.
2. Voorbeelde hiervan is Norine Odland se toespraak getitel "Teaching children's literature: from the point of view of the reader" tydens die 1971-NCTE-konferensie en die studiegidse van die Nebraska Curriculum Development Center en van die Wisconsin English Language Arts Curriculum Project.

weet op watter vlak hy terme soos byvoorbeeld epies en li-  
ries vrylik in die klas kan gebruik. Die onderwyser be-  
hoort so veel as moontlik omtrent die betekenis en literêre  
metodes van die tipe letterkunde wat hy aanbied, te weet  
sodat hy by sy leerlinge daardie insigte kan laat posvat  
wat hy self besit.

Die onderwyser behoort nie lesings en gedikteerde ontle-  
dings vir die kind in die primêre skool aan te bied nie.  
Die hoofdoel van die kurrikulum is om begrip te kweek en  
om 'n genot teenoor die poësie en verhale te ontwikkel;  
dat die verhaalpatrone en die poësie hulle met voorberei-  
dingsvaardighede sal toerus wat hulle eie ondervindinge  
in sodanige vorms sal organiseer sodat ander dit kan be-  
gryp en kan waardeer.

Verder moet die onderwyser tussen die prosa en poësie kan  
onderskei en moet ook kennis dra van die kategorieë waarin  
hierdie twee tipes verdeel kan word. Kinders het om twee  
redes klassifikasiepatrone vir hulle letterkunde nodig; die  
vermoë om die tipe boek wat hulle geniet het te identifi-  
seer sal hulle in staat stel om hierdie voorkeur na te  
speur en kennis van die soort boek wat hulle besig is om  
te lees, help om geskikte maatstawwe vir evaluering toe te  
pas.

Die element van die poësie wat die aandag moet geniet, word met gepaste voorbeelde in die studiegidse aangedui: die belangrikheid van die woord; beeldspraak; die vergelyking, metafoor en personifikasie; metrum en ritme; klanknabootsing, alliterasie en assonansie; en die funksie van rym. In die prosa moet die klem val op: karakterisering en karakterontwikkeling, stemming en atmosfeer, agtergrond en spanning, die woord, die sin en die paragraaf. Verder word dit sterk beklemtoon dat ontleding van werk nie tot in die absurditeit gevoer moet word nie om so al die vreugde daaruit te neem nie.

#### 9.8.1.2 Voorgestelde prosedures

##### (i) die poësie

Die onderwyser moet die gedig of gedigte wat hy in 'n bepaalde lesuur wil aanbied, ken, en omdat die voorlees van 'n gedig so belangrik is, moet die onderwyser eers vooraf die voorlees geoefen het. Dit word aanbeveel dat die onderwyser die eerste voorlees met die korrekte intonasie sal waarneem met deeglike inagneming van die stemming. As hy oor relevante agtergrondmateriaal omtrent die gedig beskik, kan hy dit as die inleidende deel van sy les gebruik, maar agtergrondmateriaal word nie as noodsaaklik beskou nie.

'n Kort verduideliking van die moeilike woorde moet gegee word net voordat die onderwyser die gedig vir sy klas voorlees. Nadat die gedig vir die eerste maal deurgelees is, moet dit weer reël vir reël deur die onderwyser deurgelees word terwyl daar na sekere elemente gesoek word wat alle goeie poësie kenmerk. Vergelyking met ander gedigte van vergelykbare kwaliteit word sterk aanbeveel, maar 'n diepgaande ontleding word ontmoedig.

Die kind moet van vroeg af aangemoedig word om gedigte te skryf, maar die onderwyser moet eers die kind se toestemming hê voordat sodanige gedigte voorgelees word. Voorbeelde word gegee om die verskil tussen die werklike en figuurlike taal aan te dui asook die verskil tussen algemene beskrywings en die meer spesifieke. Al die onderwysers-handleidings bestee besonder veel aandag aan dié aspek van die skryf van gedigte deur kinders en dan word tien maatstawwe aangegee wat gebruik moet word wanneer die onderwyser hierdie poësie evalueer.

Koor- (of groep-) voorlees van 'n gedig word aanbeveel omdat dit nie net 'n bydrae tot die kind se poësiewaardering lewer nie, maar ook omdat dit die kind se persoonlikheid kan ontwikkel. Die klem word hier geplaas op die voordele wat groepaktiwiteit inhou; en veral tot graad 3 moet groeplees voorop gestel word. Wanneer daar meer as

een stem vanuit die gedig spreek, kan individuele kinders daardie rolle vertolk, maar as die klas te groot is, kan kleiner groepies die bepaalde rol vertolk. Dié aspek word ook by wyse van 'n hele aantal voorbeelde geïllustreer.

Voortgesette aktiwiteite soos die biografiese studie van digters (veral vir grade 5 en 6), illustrasies by gedigte (K-3) en dan die implementering van oudiovisuele apparaat soos die bandopnemer, die radio en die beeldradio word voorgedhou. By die aanwending van beeldradio-aanbiedings word beklemtoon dat die klas daarvoor voorberei word en dat daar doeltreffende opvolgwerk sal plaasvind.

### Voorbeelde van poësielesse

#### Graad 2

Die gedig "Jonathan Bing's manners"<sup>1</sup> deur Curtis Brown is geselekteer en stapsgewys word die doelstellings en aanbiedings daargestel:

#### Doelstellings:

1. Die poësieles moet 'n regmatige plek in die rooster beklee en nie sommer êrens ingedruk word nie.
2. Kinders moet die humor en skoonheid daarvan geniet.
3. Kinders moet liefs in 'n kring om die onderwyser sit.

1. In bylae A verskyn die gedigte wat vir besprekingsdoeleindes aangewend is.



4. "Jonathan Bing" moet met ander soortgelyke verhale of gedigte vergelyk word (ooreenkomste met ander tekste word gegee).

#### Aanbieding

1. Lees die gedig vir die kinders.
2. Bespreek die gedig. Laat die kinders hulle oë toemaak en Jonathan probeer visualiseer waar hy op verskillende maniere en plekke sy hoflikheid bewys.
3. Vra die leerlinge of Jonathan altyd hoflik optree. Twee redes vir die antwoord moet gegee word.
4. Kan Jonathan se gedrag soos dit in die derde strofe uitgebeeld word, wel verskoon word?
5. Vra hulle om 'n reeks illustrasies van Jonathan se hoflike gebare te maak.

#### Graad 5

Die ballade "Abraham Lincoln 1809 - 1865" deur Rosemary Carr en Stephen Vincent Benét is vir graad 5-illustrasie gekies.

#### Doelstellings:

1. Die kind moet bewus gemaak word dat daar wel poësie is wat helde van die verlede vereer. Sommige besit literêre waarde, maar ander is slegs die produkte van

entoesiasme. Kinders moet derhalwe van vroeg af al leer om tussen die goeie en swak poësie te onderskei - die onderwyser moet liefers nie die stempel van "goed" of "sleg" op 'n gedig plaas nie, maar die kind lei om dit self te doen.

2. Om die "ekonomie van poësie" by hulle tuis te bring, kan die onderwyser vir hulle na spesifieke reëls verwys waar die kern van 'n saak op hierdie ekonomiese wyse uitgebeeld word - in teenstelling met die prosa wat soms 'n aantal bladsye vir dieselfde soort beskrywing nodig sal hê.

#### Aanbieding

1. Die aanbieding van die gedig sal veral vir Februarie-maand geskik wees omdat daar dikwels in die maand baie berigte ens. oor Lincoln is.
2. Voordat die gedig gelees word, sal dit goed wees om kortliks 'n lewenskets van Lincoln te gee. 'n Bespreking met behulp van prente, wat die verskillende aspekte van die grenslewe illustreer, kan 'n hulp wees.
3. Lees die gedig; herlees as dit nodig blyk.
4. Bespreek die gedig. Is dit 'n gedig wat Lincoln prys? (Ja). Hoe weet ons dit? (Uit die laaste twee reëls van die gedig blyk dit). Watter eienskappe van Lincoln waarvan jy reeds bewus is, word in die gedig

uitgebeeld? Watter karaktertrekke van Lincoln wat jy nie geken het nie word hier genoem? Watter karaktertrekke word na jou mening besonder goed beskryf? Dink jy dat die metrum van die gedig enigiets met die betekenis daarvan te doen het? (Wys die kinders dat Lincoln 'n nederige, maar ook 'n geslepe en humoristiese persoon was en dat hierdie 'n nederige en tog 'n geslepe en humoristiese gedig is. Dit kon net sowel 'n gedig gewees het wat Lincoln vir iemand geskryf het van wie hy gehou en goedgekeur het. Die versbou en woordeskat van die gedig pas die karakter van Lincoln - die reëls is kort en eenvoudig, maar kragtig; die woordeskat is eenvoudig, konkreet en presies. Dit is nie net 'n gedig oor Lincoln nie, maar ook 'n gedig soos Lincoln).

5. Groeplees mag volg. Gee elke kind 'n afskrif van die gedig en lees dan self die gedig voor sodat hulle aan die ritme gewoon kan raak. Lees die gedig weer en vra die keer die kinders om saam te lees. Lê klem op uitspraak-akkuraatheid en duidelikheid.

(ii) die prosa

Hoewel die klem wegbeweeg van die onderwyser wat in die aanvanklike grade feitlik al die voorlees van die verhale

behartig, moet die kinders dwarsdeur die primêre skool nog geleentheid hê om na verhale te luister. Doeltreffende luidlees deur die onderwyser moet nog steeds die wegspringplek van elke les wees; die jonger kinders moet verkieslik op die vloer, om die onderwyser gegroeper word sodat hulle ook byvoorbeeld duideliker die prente in 'n prenteboek kan waarneem. Die vertoon van die stofomslag vir die klas kan interessante aanknoping tot die verhaal bied; 'n bespreking van die skrywer, 'n moontlike betekenis van die titel, ens. Vir dié jong kinders word dit aanbeveel dat verhale wat binne een lesuur voltooi kan word, voorkeur moet geniet, terwyl by die ouer kind dit verkieslik sal wees as 'n hoofstuk of insident binne 'n lesuur voltooi kan word.

Bespreking geskied na die voltooiing van 'n hoofstuk en wanneer na sekere elemente verwys word soos byvoorbeeld karakterisering of die verteller, kan relevante sinne en paragrawe herlees word. Die kind moet reeds van die kindertuinjaar karakters kan tipeer en vanaf graad 4 moet hy bewus gemaak word van karakterontwikkeling, tema, styl en intrige.

By elke graad word 'n voorbeeldles weergegee wat as 'n riglyn by die onderrig van letterkunde kan dien - hier word nou 'n graad 1- en 'n graad 6-les as verteenwoordigende monsters geselekteer.

### Voorbeelde van prosalesse

Graad 1 ('n Voorbeeld van 'n les waar funksionele gebruik van die flenniebord gemaak word).

### Vorbereiding

1. Die onderwyser moet die verhaal deeglik ken.
2. Die prente moet vooraf gerangskik word sodat hulle gedurende die les onmiddellik opgetel en geplak kan word.
3. Elke kind moet die storiebord kan sien.
4. Die onderwyser moet links van die bord staan.
5. Die prente moet van links na regs opgeplak word.
6. Ander moontlike steurende prente of voorwerpe moet voor die tyd verwyder word.
7. Die stem moet effektief aangewend word om by die tipe karakter en atmosfeer te pas.

### Doelstellings

1. Die kind identifiseer hom met 'n karakter en word deel van 'n nuwe omgewing - nuwe emosionele ervarings word deel van sy persoonlikheid.
2. Selfs die skaam kind kan meedoen omdat hy nie hoef te vertel nie; slegs deur 'n prent op te plak, is hy 'n aktiewe deelnemer.
3. Die groep word hier belangriker as die individu, want almal bou saam aan die les.

### Aanbieding

Die verhaal wat vir dié les gekies is, is "The little old farm" deur Louise Binder Scott. Voordat die verhaal vertel word, word sekere aspekte wat tot bespreking kan lei, genoem; byvoorbeeld dat 'n dier meer behoef as die enkele versoek wat in dié verhaaltjie uitgebeeld word. Ook word die prente aangedui wat vir die vertelling van die verhaal nodig sal wees.

Vir die doel van die les is prente van 'n ou vrou, 'n ou man, 'n perd, 'n koei, 'n skaap, 'n vark, 'n kat en 'n hond nodig; die prent moet op die plek waar sy naam in hoofletters verskyn, geplaas word. Die verhaal, bondig saamgevat, vertel van 'n ou man en vrou wat alleen op 'n plaas gewoon het. Op 'n dag het daar 'n perd aangekom en gevra wat hy kan doen om te help; die antwoord was dat hy hulle wa kon trek en die perd stem toe in as hulle hom 'n stal en hooi sal gee. Later het daar ander diere op die plaas aangekom wat ook hulle hulp aangebied het in ruil vir die een of ander vorm van vergoeding. Die eensaamheid van die twee ou mense was vir goed verby en die rustige plaas is omskep in 'n woelige plek waar mens en dier aktief betrek was.

Die eerste paragraaf van die verhaal lui soos volg:

"Once there was a little old WOMAN and a little old MAN. They lived on a little old farm all by themselves and they had no one to keep them company. One day, a little old HORSE trotted up to the little old farm." Die verhaal gaan op hierdie trant voort met die woorde in hoofletters waar die prente vasgeplak moet word. Nadat die verhaal voltooi is, word gesuggereer dat 'n bespreking oor die behoeftes van die diere wat in die verhaal genoem is, sal volg; dat die onderwyser die bespreking sal inlei deur aan die klas te vra wat 'n perd, behalwe strooi en 'n stal, nodig het. Behalwe wat in die inleidende gedeelte oor die aard van voorlees gemeld word, word geen verdere riglyne oor die aanbieding van dié verhaal gemeld nie.

Graad 6 ('n Voorbeeld van 'n les met die klem op karakterisering en karakterontwikkeling)

### Inleiding

1. Vra die leerlinge hoe hulle 'n persoon leer ken.
2. Dui vir hulle die beperktheid van oppervlakkige indrukke aan.
3. Vra die leerlinge hoe 'n skrywer karakter kan openbaar.

### Prosedure

Die verhaal "Call it courage"<sup>1</sup>, is vir dié demonstrasie-doeleinde gebruik.

- 
1. Omdat die lengte van 'n prosawerk die plasing daarvan in 'n bylae of in die teks self onprakties maak, is die klem in dié gedeeltes (ook wat die areastudies in die ander lande betref) nie soseer op die inhoud van die vrae nie, maar gaan dit in hoofsaak oor die soort vrae.

1. Nadat die boek reeds deurgelees is, word die kind na hoofstuk 1 terugverwys; hulle moet nou passasies soek waarin Mafatu beskrywe word.
2. Skryf die besonderhede in 'n aantekeningboek neer (enkele passasies uit die boek word in die studiegids aangedui waar die hoofkarakter hom in verskillende situasies bevind - die skrywer gebruik verskeie tegnieke om die karakter te openbaar; hy wys hoe ander karakters teenoor hom reageer; hy gee sy gedagtes weer en hy plaas hom in situasies waar optrede geverg word).
3. Vra die leerlinge op watter wyse Mafatu verander het.
4. Watter gebeure het veroorsaak dat Mafatu moed en durf ontwikkel het?
5. Wanneer kry Mafatu vir die eerste maal vertroue in homself?
6. Die eerste en laaste paragraaf van die verhaal is dieselfde met die uitsondering van een reël. Op watter wyse dui die weglating van die een reël die verandering aan wat in Mafatu se karakter ingetree het.

Ander verhale word ook hier by die riglyne vir graad 6 ter illustrasie gebruik, maar nie een maal word op meer as twee elemente gekonsentreer nie; vorm en omgewing; en tyd en ruimte word byvoorbeeld gegroepeer en dan word 'n spesi-



fieke werk gekies om aan te toon hoe sodanige aspekte by die leerlinge tuisgebring kan word. Om die aandag op een of twee gesigspunte te vestig en met behulp van relevante werke insig en begrip hieromtrent te laat posvat, is doeltreffend slegs vir aanvanklike literêre studie; met ander woorde, sal die leerling, wanneer hy met een bepaalde werk gekonfronteer word waar hy die hele literatuurspektrum moet ontdek, nog in staat wees om die doeltreffende verkenner en ontdekker te wees?

#### 9.8.2 Slotkommentaar by die metode van onderrig

Wanneer die uitgangspunt by die onderrig van die letterkunde deur materiaal en gegewens bepaal word wat tydens oriënteringskursusse beskikbaar gestel en deur sommige kurrikulumsentrums gesirkuleer word, beteken dit wel dat onderwysers uit 'n groot area dieselfde fondamentstof bekom. Maar dit is feitlik onmoontlik om vas te stel hoeveel onderwysers van hierdie riglyne wat in die meeste gevalle deur deskundiges opgestel word, gebruik maak.

Die waarde van hierdie gidse sal verhoog word as daar 'n aanduiding van hulle doeltreffendheid, beperkings, revisies of toevoegings is - dit sal betekenisvol wees om te weet hoeveel skole die gidse gebruik; hoe die onderwysers op die prosedures reageer; die beskikbaarheid van die verhaal wat vir gebruik aanbeveel word en die hersiening wat

die skrywers van die gidse aanbeveel. Geselekteerde materiaal vir literêre studie word gereeld gepubliseer om so doende aan die onderwyser verdere leiding ten opsigte van die letterkunde-program te verskaf. Hierdie publikasies wat die naam van die skrywer, die titel van die boek en 'n bondige samevatting van die inhoud weergee, word deur deskundiges<sup>1</sup> gegradeer en dien as riglyne vir die klaskamer-onderwyser sowel as die bibliotekaresse, maar ook hier is dit feitlik onmoontlik om vas te stel in hoe 'n mate die onderwyser van dié lysie gebruik maak.

'n Uiteensetting van die metodes wat in die klaskamer aangewend word om letterkunde te onderrig kan dus niks meer as tentatief wees nie. Persoonlike besoeke aan die klaskamers bevestig hierdie stelling en die voorgestelde lesse soos op die voorafgaande bladsye aangedui word, moet derhalve beskou word as bewyse van die bemoeienis wat daar wel met die letterkunde is - "They are offered to remind their audience that scholars can concern themselves with schools and that teachers can fulfill the demands of scholarship; they are also offered for whatever use they may have in the classroom"<sup>2</sup>

- 
1. Vergelyk hier Sara Wheeler se "Literature for children" en Virginia Haviland se "Children's literature, a guide to reference sources" wat boeke, artikels en pamflette bespreek wat waardevolle bronne-inligting verskaf oor die onderrig van kinderletterkunde vir die kind in die kindertuin tot graad 8.
  2. A curriculum for English, p.iii.

## 9.9 Toetsing en evaluering

Geen formele eksaminering bestaan in die Amerikaanse skoolstelsel nie en in dié kategorie gaan dit ook nie in hoofsaak oor amptelike toetsing van byvoorbeeld 'n sekere stuk werk nie. Die waarnemings in die areaskole gemaak, word hier saamgevat:<sup>1</sup> die mondelinge en skriftelike wyse waarop kinders hulle begrip van die literêre teks toon en die aard van die take wat aan leerlinge opgedra word. Omdat daar wel skole is wat hulle leerlinge aan gestandaardiseerde eindeksamens onderwerp, sal hierdie vorm van toetsing aan die einde van die afdeling bespreek word.

### 9.9.1 Metodes van evaluering

Die gebruik van die woord metode is inderdaad 'n oordrewe voorstelling, want evalueringmetodes is steeds vaag omlyn en subjektief en baie navorsing is nog nodig voordat 'n noukeurige waardebeplanning gemaak kan word.

Sommige van die onderwysers gaan van die standpunt uit dat die beste beoordeling deur net 'n blote waarneming geskied; die uitdrukkings op die leerlinge se gesigte as hulle lees of luister; die tipe en aantal boeke wat hulle lees; die verwysings na boeke wat hulle lees. Hierdie vorm van evaluering wat wel gebaseer word op die natuurlike respons van

---

1. Behalwe die waarneming van metodes van toetsing en evaluering het die skrywer ook die finale produkte in die vorm van werkstukke, boekverslae ens. ter insae gehad.

die kind, bly in der waarheid onmeetbaar en kan derhalwe slegs as supplementêre maatstaf gebruik word - tog is dit in vele skole die enigste evalueringkriterium.

Mondelinge verslae oor gelese werke was byna sonder uitsondering volgens 'n vaste patroon en drie of vier verslae in een lesuur kon uiters vervelig word. Die rede vir hierdie praktyk het duidelik geword nadat vasgestel is dat die meeste onderwysers van prototipe boekverslae<sup>1</sup> gebruik gemaak het en dat dit dan van die kinders verwag word om, nadat 'n boek gelees is, hierdie vorm te voltooi. 'n Variasie op die mondelinge verslae is die indeel van leerlinge in groepies en elke groep bespreek dan 'n boek binne die groep - met ander woorde, die bespreking kan eers geskied nadat elkeen in die groep die boek klaar gelees het. Hierdie praktyke is slegs van toepassing op boeke wat aanvullend gelees word en geld nie vir die voorgeskrewe klaswerke nie. Daar word van die kind verwag om noukeurige rekord van al die aanvullende boeke te hou; sommige onderwysers gee leiding in verband met die opstel van boekverslae,<sup>2</sup> veral die kindertuin- tot graad 4-onderwysers, maar verreweg die meeste laat die skrywe van die verslae geheel in die hande van die kind. As die doel van

- 
1. 'n Voorbeeld van so 'n boekverslag verskyn as bylae B.
  2. Hier word na verslae verwys wat die bondige samevatting van die inhoud beteken en nie die voltooiing van 'n basiese vorm nie.

hierdie gebruik is om 'n vaardigheid in literêre kritiek te ontwikkel (veral by die kinders in graad 5 en 6) dan sal die lukraak benadering tot dié aspek van die literêre opset in 'n meer doelgerigte rigting gestuur moet word. Persoonlike waarneming het aan die lig gebring dat die verslae slegs in hulle mondelinge vorm geëvalueer word, met ander woorde die skriftelike weergawe word selde of nooit deur die onderwyser beoordeel nie. Omdat slegs enkele leerlinge in 'n lesuur geleentheid kry om oor 'n betrokke boek te praat, beteken dit dat die meeste leerlinge se werk nie die evalueringsproses ondergaan nie.

'n Ander vorm van evaluering is die werkboeke wat reeds vanaf die kindertuinjaar in gebruik is. Die werkboeke wat 'n spesifieke voorgeskrewe werk met dieselfde naam komplementêr, word gegradeer en vrae word oor gelese gedeeltes gevra wat dan in die werkboek beantwoord moet word. Sommige boeke het bladsye wat met plastiek oorgetrek word sodat die antwoorde op die plastiek teenoor die oop spasies aangebring kan word; die skrywe op die plastiek kan afgewas en hergebruik word. Op elke bladsy word aangedui wat van die leerling verwag word en wat die besondere doel met die oefening is. So'n voorbeeld is die volgende: "The author of a story doesn't always tell you what kind of people his characters are, but you know because of the way they talk and act. The names of eight characters are given.

Complete each sentence by choosing words from those listed at the bottom of the page which you think describe each character. Don't forget that a character's actions and feelings often change during a story."<sup>1</sup> Hoewel die tipe vrae in die werkboeke ruim geleentheid vir "lang" antwoorde gee, word daar tog dikwels paragraaftipe-antwoorde vereis en omdat elke werk sistematies deur middel van die werkboeke verken word en van die leerlinge vereis om ook sistematies te verken om die vrae te kan beantwoord. Dat die werkboek doeltreffend aangewend kan word, lei geen twyfel nie en onderwysers het deurgaans hulle tevredenheid daarmee uitgespreek - dit is nie alleen vir die jong onderwyser 'n doeltreffende hulp by die onderrig van die letterkunde nie, maar dien terselfdertyd as effektiewe evalueringsmaatstaf.

### 9.9.2 Gestandaardiseerde toetse

Hoewel daar nie baie van die gestandaardiseerde letterkundetoetse vir die primêre skool bestaan nie, word bestaande toetse in baie skooldistrikte<sup>2</sup> vir die doel van 'n finale evaluering gebruik om die leerlinge se literêre insig en begrip aan die einde van die skooljaar te meet.

---

1. Jones. Trade winds work book, p.107.

2. In die Centralia skooldistrik, Washington, is data omtrent hierdie gestandaardiseerde toetse bekom.

Die toetse van voor 1960 het veral groot klem op inhoud en karakter gelê maar latere toetse<sup>1</sup> het wel vrae oor die tema, karakterontwikkeling en struktuur ingesluit.

'n Basiese patroon is dat 'n stuk teks uit 'n literêre werk wat die jaar bestudeer is, gegee word en dat 'n stel vrae oor die gegewe gedeelte gestel word. Die reëls omtrent die toets word aan die begin en by elke afdeling duidelik omskryf - die volgende voorbeeld kom direk uit die Stanford achievement test van 1972 vir graad 5-leerlinge:

"Steps to follow

- i. Listen to each sentence your teacher reads to you.
- ii. Choose the words from those below that best completes each sentence.
- iii. Look at the answer spaces at the right or on your answer sheet.
- iv. Fill in the space which has the same number as the words you have chosen."<sup>2</sup>

Die volgende stuk is woordeliks uit dieselfde toets aangehaal en is tipies van die tekstuele vrae oor 'n gedig:<sup>3</sup>

I am glad daylong for the gift of song,  
For time and change and sorrow;

- 
1. Die Stanford achievement test, die Metropolitan achievement test en die Comprehensive tests of basic skills is drie van die tipe toetse wat tans vrylik in gebruik is.
  2. Madden e.a. Stanford achievement test, p.2.
  3. Ibid., p.9.

For the sunset wings and the world-and things  
Which hang on the edge of tomorrow.

I am glad for my heart whose gates apart  
Are the entrance-place of wonders,  
Where dreams come in from the rush and din  
Like sheep from the rains and thunders.

- William Stanley Braithwaite.

1. This poem suggests that sheep seek shelter when  
it -

1. is hot

2. rains

3. snows

4. is night.

1. ① ② ③ ④

2. According to this poem, a sunset has -

5. dreams

6. gates

7. wings

8. thunder

2. ⑤ ⑥ ⑦ ⑧

3. The author uses the word "heart" the way most  
people would use -

1. lungs

2. stomach

3. mind

4. back

3. ① ② ③ ④



4. Which title best expresses what this poem is about?

5. Sadness

6. Dreams

7. Gladness

8. Rain

4. (5) (6) (7) (8)

5. Here dreams are compared to -

1. gates

2. songs

3. rain

4. sheep

5. (1) (2) (3) (4)

6. In this poem the word "din" probably means -

5. noise

6. food

7. thunder

8. speed

6. (5) (6) (7) (8)

Wat onmiddellik opval, is die feit dat hier nie net inhoud getoets word nie, maar wel ook begrip en insig (vergelyk vrae 1, 3 en 4); tog lê die groot leemte van die gestandaardiseerde toetse daarin dat daar nooit van die leerlinge verwag word om enige skryfwerk te doen nie - slegs die inkleur van 'n ruimtetjie. Die keusetipe vrae skep die probleem dat die antwoorde uit blote raaiwerk verkry kon gewees het, maar die vier moontlikhede by elke vraag minimaliseer wel hierdie probleem in 'n mate.

Dat hierdie toetse wel groot meriete het, lei geen twyfel nie; veral vanweë die spoedige nasien daarvan en omdat daar geen skryfwerk aan verbonde is nie, kan 'n baie groter terrein binne 'n bepaalde tyd gedek word. Maar as dit die enigste vorm van toetsing sou wees, sou dit geen ware beeld van die kind se literêre vermoë weerspieël nie. Dit is slegs in die skrywe van sinne, paragrawe en die langer tipe antwoorde dat die kind werklik kan toon in watter mate hy literêre beheer oor 'n stuk materiaal het.

Die afneem van die toetse (wat vir graad 1 tot graad 12 beskikbaar is) geskied op 'n bepaalde dag teen die einde van die akademiese jaar (gewoonlik in Mei) en op 'n dag wat deur die Superintendent van die distrik bepaal word. Al die skole wat die toetse aangevra het, sal dus op dieselfde dag die toetse aflê - ten spyte daarvan dat al die antwoorde in die boeke self aangebring word en die boeke ingelewer moet word, is daar nog die moontlikheid dat inligting onder skole versprei kan word; daarom hierdie veiligheidsmaatreël.

Al die toetse word na 'n "scoring service" gestuur. Die Metropolitan achievement tests word byvoorbeeld na die "Harcourt Brace Jovanovich scoring service" gestuur waar hulle deur 'n rekenaar geanaliseer word en die resultate na die skole teruggestuur word. Die kind se presiese punt

vir die toets word aangedui sowel as die gemiddelde punt vir die klas. Daarbenewens word die kind se literêre vermoë ook geëvalueer en met 'n syfer op 'n 1 tot 9 skaal aangedui; met 5 altyd die gemiddelde. Laasgenoemde is vir die onderwyser van besondere waarde omdat hy met 5 as norm presies en onmiddellik 'n literêre beeld van die leerlinge in sy klas het. Hoewel dié eksamen hoofsaaklik 'n evalueringsdoel het, is dit belangrik om te onthou dat 'n kind desnieteenstaande die feit dat hy nie die standaard bereik het nie, tog na die volgende graad bevorder word.

Die volgende is 'n voorbeeld van sodanige geval. Die syfers dui die werklike punt wat in die toets behaal is sowel as die punt op die 1 tot 9 skaal; die beeld is van 'n graad 5-leerling aan die Oakview elementêre skool, Centralia, Washington.

Ruwe telling : 31

Skaalpunt : 3,8

'n Punt van 1,2 onder die aanvaarbare norm, maar die leerling is na graad 6 bevorder; die graad 6-onderwyser sal dan na gelang van dié evalueringskaart aan die begin van die nuwe akademiese jaar sy leerlinggroepering doen.

9.10 Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skole te onderrig.

9.10.1 Algemene inligting

In die V.S.A. is daar meer as duisend inrigtings waar onderwysers opgelei word en vandag is dit 'n algemene vereiste in al die state dat alle onderwysers minstens 'n vier-jaar universiteits- of kollegeopleiding<sup>1</sup> sal ondergaan. Dit is onmoontlik om veralgemenings te maak oor die kwaliteit van opleiding wat die aspirant-onderwyser aan 'n Amerikaanse universiteit ontvang. "Two institutes with the same label may provide very different programs of teacher education; highly similar programs may be provided by two institutions carrying different labels."<sup>2</sup>

Verder bepaal elke staat hoeveel uur aan praktiese onderwys afgestaan moet word - die tydperke wissel van 90 tot 300 uur en hoewel sommige universiteite reeds die studente in hulle eerste jaar geleentheid vir praktiese onderwys bied, is die meer algemene gebruik dat hulle vanaf die derde jaar die skole vir die doel besoek. Die eerste twee jaar is 'n algemene opleiding waarna die student 'n gespesialiseerde rigting inslaan. Dit is nie noodwendig dat 'n stu-

1. Die begrip kollege, soos vroeër verduidelik, is nie ekwivalent aan wat in Suid-Afrika daarmee verstaan word nie - die Amerikaanse kollege is in werklikheid 'n universiteit met 'n beperkter aantal kursusse.
2. Conant. The education of American teachers, p.75.

dent al die kursusse by die Opvoedkunde-fakulteit sal loop nie; by die Federal City College in Washington D.C. word die kinderletterkundekursus byvoorbeeld in die Departement "Media Science"<sup>1</sup> aangebied.

Die National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC), die National Council of Teachers of English (NCTE) en die Modern Language Association of America (MLA) publiseer dikwels riglyne wat vooraf geëvalueer word en dan na verskillende inrigtings gestuur word. "They are intended, rather, to set a context within which programs for the preparation of teachers of English can be evaluated with discretion and imagination."<sup>2</sup> Hierdie riglyne is verder bedoel vir die onderwyser wat in die vak Engels gaan spesialiseer en dus vir die derde en vierde jaar van sy akademiese opleiding. Wat onmiddellik vir die navorser opval, is die feit dat daar geen noemenswaardige verskil tussen die akademiese opleiding van die onderwyser in die primêre en sekondêre skool is nie; die praktiese opleiding verskil wel, maar as 'n primêre skool-onderwyser byvoorbeeld na die sekondêre skool wou oorskakel, sou dit slegs beteken dat hy 'n praktiese toets moet aflê.

---

1. Verwant aan 'n Departement Biblioteekkunde.

2. Guidelines for the preparation of teachers of English. p.1.

Hoewel alle onderwysers 'n algemene opleiding in hulle eerste twee jaar ontvang wat hulle wel die breë agtergrond besorg om 'n verskeidenheid vakke in die primêre skool te onderrig beteken die twee jare van spesialisering wel dat die onderwyser vakgerig sal wees. Die praktyk in die skole van die areagebied was deurgaans vakonderwys vanaf graad 3 terwyl die onderwysers van die kindertuin tot graad 2 al die vakke, behalwe die praktiese vakke, behartig het.

#### 9.10.2 Ondersoekterrein en afgebakende studiekursusse

Navorsing is by die volgende universiteite gedoen: Pacific Lutheran, Puget Sound, Washington-Seattle (al drie in die Staat Washington); die Federal City College in Washington D.C. en die Universiteit van Alaska in Fairbanks. Die getal studente het gewissel tussen 3.000 by die Universiteit van Alaska en 34 duisend by die Universiteit van Washington. By al die universiteite is insae in die letterkundekursusse verkry en onderhoude is met lektore en studente gevoer.

Die kinderletterkunde vorm by al die area-universiteite, behalwe by Federal City waar dit as deel van "Library Science" aangebied word, deel van die "English program" en ongeveer 2½ uur per semester word daaraan afgestaan. Studente het deurgaans te kenne gegee dat hulle die waarde van die kin-

derletterkunde-program besef en hulle tevredenheid met die program uitgespreek. Omdat die beleid is om geen metodes van onderrig voor te skryf nie en die student die eerste maal in die klaskamer met die onderrig van die letterkunde gekonfronteer word, heers daar algemene ontevredenheid oor hierdie faset van die opleiding. Dié siening word bevestig deur die bevindinge van die Minnesota Council of Teachers - 'n opname is by 80 universiteite gemaak oor die wenslikheid van 'n letterkundemetodekursus in die onderrig van die letterkunde in die primêre skool en 85 persent van die ondervraagdes het hulle ten gunste daarvan uitgespreek.

Die vraag ontstaan nou of daar dan enige vereistes gestel word aan die aspirant-onderwyser wat die letterkunde in die primêre skool gaan behartig; wat is die literêre toerusting wat hy nodig het. Om te beweer dat al vyf van die ondersoekuniversiteite 'n identiese reeks doelstellings ten opsigte van die letterkunde-program het, sou 'n blattante oordrywing wees. Tog het dit duidelik uit die beskikbare gegewens geblyk dat daar wel basiese ooreenkomste in die doelstellings van die verskillende letterkundekursusse bestaan. In die volgende paragrawe is 'n kort uiteensetting van hierdie algemeen-aanvaarbare voorbereiding wat die letterkunde-onderwyser moet ondergaan.

Die student moet 'n sterk verbondenheid tot die letterkunde ontwikkel en hy moet die gewoonte ontwikkel om buite die voorgeskrewe werke te lees sodat hy later in sy onderrig vanuit 'n breë agtergrond kan put. Hy maak veral in sy derde en vierde jaar kennis met die belangrikste genres en die kursus sluit verder klassieke sowel as kontemporêre werk in. 'n Studie van belangrike skrywers word verwag, maar hier word die keuse gewoonlik aan die student oorgelaat. Behalwe hierdie studie wat hoofsaaklik op die inhoudelike gerig is, sluit die kursus ook 'n bestudering van literêre kritiek en analisering in sodat die student in staat gestel kan word om werke krities te ontleed. Belangrik in dié afdeling van die opleiding is dat dit van die student verwag word om radiotaal, beeldradiotaal en die taal van die films te kan ontleed en te bespreek.

'n Studie van die kinderletterkunde vorm 'n afsonderlike faset van die breë letterkundeprogram en die min of meer 2½ uur wat vir die afdeling bepaal word, word aangewend om in breë trekke die aard daarvan te bestudeer en om kennis met die verskillende kategorieë<sup>1</sup> van die kinderletterkunde te maak. Kennis word ook geneem van literêre toekennings en aandag word gegee aan die kriteria vir boekkeuses, maar weens die tydsfaktor kan hier weinig sprake van dieptestudie wees.

---

1. Afdeling A van die proefskrif gee 'n beeld van die kategorie-indeling.



Hoewel daar ook geformuleerde doelstellings ten opsigte van die praktiese onderwys is soos byvoorbeeld dat hy by die leerlinge 'n liefde vir die letterkunde moet kweek en dat hy sy metodes van onderrig moet afwissel, word geen wesenlike leiding met betrekking tot die praktiese sy van die opleiding verskaf nie en is dit slegs vaag-omlynde, teoretiese oogmerke.

Behalwe die klaswerk word werkopdragte gegee met die doel om die student 'n wyer en verrykender agtergrond te bied. Dr. Lillian Stinson, hoof van die kinderletterkunde-afdeling van die Universiteit van Alaska het byvoorbeeld 'n werkboek vir haar studente ontwerp waarin 18 opdragte verskyn; opdragte wat nie bedoel is om die akademiese las te verswaar nie, maar om die student 'n wyer letterkunde-ervaring te bied. So moet besoeke aan sekere skoolbiblioteke gebring word en 'n bepaalde opdrag uitgevoer word en die student moet in die loop van 'n semester 'n eie oorspronklike prentboek ontwerp.

### 9.10.3 Slotbeskouing

Geen absolute beskouing oor die letterkundekursusse wat deur die Amerikaanse universiteite aangebied word, is moontlik nie - die redes is reeds genoem. Om dié fase van die onderwys as gevolg van hierdie diversiteit te ignoreer, sou 'n ontkenning van die belangrikheid daarvan wees. Die voor-

afgaande gedeelte oor die voorbereiding van die onderwyser vir sy letterkundetaak is dan 'n poging om 'n objektiewe, feitelike beeld van die huidige toestand te gee.

"Countless studies of teaching practices conclude that the teacher makes the difference. If that conclusion is valid for literature in the elementary school, the selection and preparation of the teacher is a crucial determining factor."<sup>1</sup>

---

1. Odland. Teaching literature in the elementary school, p.53.

## HOOFSTUK 10

### DIE ONDERRIG VAN KINDERLETTERKUNDE IN KANADA

#### 10.1 Doel van die ondersoek in Kanada

Hoewel die primêre doel met die navorsing in Kanada was, soos die titel van die hoofstuk aandui, om die onderrig van die kinderletterkunde van naderby te beskou, was daar ook 'n sekondêre doel - naamlik om vas te stel of Kanada, as lidland van die Britse Statebond hierdie verbondenheid in hulle onderrigmetodes laat blyk en of die V.S.A. as die invloedryke buurman nie ook 'n dominerende invloed in die Kanadese onderwys is nie.

Anders as in die geval van die V.S.A. was hier feitlik geen publikasies om op terug te val nie; waar die Amerikaanse navorser nog deur sentrale instansies soos die kurrikulum-sentrums in Nebraska en Wisconsin of deur die "Eric clearinghouse on reading and communication skills" materiaal versprei wat nie net in die V.S.A. self rigtinggewend is nie, maar ook vir die navorser buite daardie land se grense 'n beeld van die werklikheidsituasie gee en die relevante ondersoek tipeer, is daar weinig materiaal buite Kanada self oor die individuele fasette van die onderwys in daar-

die land beskikbaar.<sup>1</sup>

Om slegs een feitelike voorbeeld van die Amerikaanse stempel op die Kanadese onderwysstelsel te gee: In die "Language Arts"-studiegidse wat deur die Onderwysdepartement in Brits Columbia vrygestel word, word 54 bronne aangehaal waarvan 52 Amerikaans en slegs 2 Kanadese bronne is. Laasgenoemde is 'n werk deur Sheila Egoff "The Republic of childhood" en Margaret Gerrand en John McInnes se "Improving your teaching of reading skills" - met ander woorde twee bronne wat geen direkte verband met letterkunde-onderrig hou nie. Die afleiding dat die Kanadese in 'n groot mate die patroon van die Amerikaners volg, word ook gestaaf deur die feit dat daar geen daadwerklike en georganiseerde poging vir die verspreiding en implementering van studiemateriaal is nie. "Commendable willingness has been shown by all concerned freely to share the findings of their studies, but there is yet no thoroughly suitable agency for a 'common effort' in educational research."<sup>2</sup>

Die doel van die ondersoek in Kanada was om die letterkunde-onderrig in Kanada van binne te verken en na te vors omdat

- 
1. 'n Ondersoek wat die skrywer in Suid-Afrika in dié verband gedoen het, het geen resultate opgelewer nie en ook het 'n 2-maandelange verblyf in die V.S.A. waartydens gepoog is om sodanige materiaal te verkry geen vrugte afgewerp nie m.a.w. 'n wesenlike verkenning van die letterkunde-onderrig in Kanada vereis 'n ter plaatse ondersoek.
  2. Althouse. Structure and aims of Canadian education, p.47.

geen ander soort navorsing werklik sinvol kan wees nie.<sup>1</sup> Orals waar die Kanadese instelling of hantering van 'n saak 'n feitlike duplisering van die Amerikaans is, sal in dié hoofstuk, ten opsigte van skool- en universiteit-situasies, slegs na die voorafgaande hoofstuk verwys word sonder om 'n aspek wat reeds bespreek is, breedvoerig te herhaal.

#### 10.2 Metode van ondersoek en afbakening van terrein

Die metode van ondersoek in Kanada verskil van die metode van ondersoek in die V.S.A. in dié sin dat die bestudering van ter sake bronne, soos in die vorige kategorie aangedui, nie voor die besoek aan die navorsingsarea moontlik was nie. Met ander woorde, bronne wat hoofsaaklik uit leerganggidse, sporadiese artikels, skoolhandboeke en studiestukke bestaan het, is tydens en na die besoek aan die bepaalde terrein bestudeer en krities ontleed. Hierdie materiaal is veral deur die "Curriculum Resources Branch" in Victoria B.C.; die Saanich skooldistrik ook in Victoria; die Campbell River skooldistrik, Vancouver, en die "Division of Curriculum" van die Onderwysdepartement van die provinsie Brits Columbia beskikbaar gestel.

Die beurskontrak waarvan in die vorige hoofstuk melding gemaak is, het een maand in loco ondersoek gespesifiseer gehad

---

1. Die gebrek aan bronne oor dié onderwerp, wat later in die hoofstuk vollediger bespreek word, is die hoofrede vir hierdie beskouing.

- nie net persoonlike waarneming nie, maar ook die versameling en studie van toepaslike materiaal moes in dié tydperk plaasvind, materiaal wat gedurende en na die besoek ontleed sou word. Bestudering van algemene bronne oor Kanada het dermate insig in die land, sy instellings en mense gegee dat die terrein van ondersoek op 'n betekenisvolle en doelmatige wyse afgebaken kan word.

Kanada skep weens sy enorme landsoppervlakte - 5920 kilometer van oos na wes en van die Yssee in die noorde tot die Amerikaanse grens in die suide met 'n oppervlakte groter as die V.S.A. - groot vraagstukke vir navorsing van hierdie aard. Verder word die land in tien provinsies verdeel met elke provinsie volkome verantwoordelik vir sy eie onderwysstelsel,<sup>1</sup> met ander woorde, daar is derhalwe geen sprake van 'n Kanadese onderwysstelsel nie. Elke provinsie stel van tyd tot tyd 'n "Public Schools Act"<sup>2</sup>publikasie vry waarin die administrasie en organisasie van die skole binne sy gebied in detail uiteengesit word en uit hierdie publikasies kan die gevolgtrekking gemaak word dat ten opsigte van die breë organisatoriese opset<sup>3</sup> heelwat ooreenkomste tussen die onderwysdepartemente van die verskillende provinsies bestaan.

- 
1. In Quebec is 'n Protestante sowel as Katolieke beheerde liggaam wat inderdaad beteken dat daar 11 onderwysstelsels in Kanada aan die orde van die dag is.
  2. Vergelyk hier die jongste Public Schools Act van die provinsie Brits Columbia wat in 1973 verskyn het.
  3. Hier word bedoel die finansiering van die onderwys, skoolverpligting, dissipline, eksamen en kursusse.

Ter plaatse ondersoek is tot een provinsie beperk omrede 'n oppervlakkige ondersoek wat 'n aantal provinsies in die beskikbare tyd sou dek die gevaar van waninterpretasies en skewe afleiding sou verhoog. Brits Columbia, die derde grootste provinsie, aan die weskus van Kanada en onmiddellik noord van die Staat Washington in die V.S.A. is as studie-area geselekteer omdat dit in die eerste plek 'n gebied is wat vanweë sy geografiese ligging, die enigste Kanadese provinsie was wat gegrens het aan 'n staat in die V.S.A. wat ook deel van die ondersoekarea gevorm het - hierdie beplanning het tyd wat as gevolg van lang reise onbenut sou wees tot 'n minimum beperk. As gevolg van die beduidende rol wat Brits Columbia veral op ekonomiese gebied vertolk,<sup>1</sup> het dié provinsie 'n prominente stem in Kanadese aangeleenthede en strek sy onderwysstelsel ook tot buite sy geografiese grens.

Die brandpunt van die ondersoek in dié area was die Saanich skooldistrik in Victoria; die sentrale skooldistrik in Victoria, die Campbell River skooldistrik aan die noordekant van Vancouver-eiland en die administratiewe gebied met die hoofstad Vancouver as sentrum. Hoewel primêre skole ook in die Nanaimo en Duncandistrikte besoek is, was die ondersoekkonsentrasie buite dié gebiede. Die skole was van 'n verteenwoordigende aard wat ligging, grootte en tipe betref

---

1. Hier word veral na die houtbedryf en die visnywerheid verwys.

en die 14 skole van die Saanich distrik het byvoorbeeld gewissel in: i) grootte - van 36 leerlinge (Elk Lake) tot 585 leerlinge (Sidney); ii) soort - 7 het by die kindertuin begin en die ander 7 by graad 1, 4 het tot graad 7 gegaan, 6 tot graad 6, 1 tot graad 5, 1 tot graad 4 en 2 tot graad 3; iii) ligging - hoewel die meeste skole in dié distrik langs die see of mere, in 'n tipiese landelike sfeer geleë is, lê Sidney en Royal Oak in 'n semi-nywerheidsgebied.

In die gespesifiseerde area is primêre skole en universiteite besoek en onderhoude met dosente, skoolhoofde, onderwysers, studente en leerlinge gevoer. Twee onderhoude van besondere insiggewende en verduidelikende aard is met professor Robert Armstrong van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Victoria en met dr. Robert Wallace, kanselier van dieselfde universiteit, gevoer. Benewens die onderhoude en besoeke wat regstreeks met die onderrig van die letterkunde verband gehou het, is ook aanverwante terreine in die ondersoek betrek, want soos reeds beklemtoon is, is die enkele faset nie 'n onafhanklike eiland nie, maar inherent deel van die omvattende skoolstelsel.

As gevolg van die Amerikaanse stempel op die Kanadese onderwysstelsel bestaan daar ook feitelike ooreenstemming in die terminologie rakende die letterkunde-onderrig. Omdat



laasgenoemde in die V.S.A. onder velerlei algemene kategorieë geklassifiseer word, moes hier ook aanvanklik vasgestel word in hoe 'n mate dié vorm van klassifikasie in Kanada van toepassing is; met ander woorde, die noukeurige nagaan van die inheemse vaktaal is 'n voorvereiste by 'n ondersoek van hierdie aard.

Dit is deurgaans gevind dat die onderrig van letterkunde onder die "Language Arts"-program ressorteer en na hierdie bepaling kan die bestudering van bronne doelmatiger geskied. Die "Language Arts guide for primary levels" definieer die term language arts as "the verbal skills used in communicating or expressing ideas"<sup>1</sup> en omskryf verder die doel met die letterkunde-onderrig as 'n ontwikkeling van die luister-, praat- en waarderingsvaardighede van die literatuur van die Engelse taal.

Ten slotte is data wat uit persoonlike waarneming en onderhoude en uit die kritiese analisering van bronne bekom is, in dieselfde kategorieë wat in die ooreenstemmende hoofstuk oor die V.S.A. as basies vir al vier areastudies gestipuleer is, gerangskik.

### 10.3 Struktuur en organisasie van die Kanadese skoolstelsel

#### 10.3.1 Algemene inleiding

"Tradition and history preserve the basic characteristics

---

1. British Columbia Language Arts guide for primary levels, p.2.

of education, the fundamental features which have developed through years of grappling with typical difficulties, the very qualities which make possible the solution of the present and future of our communities."<sup>1</sup> Althouse sê verder dat hierdie historiese gefundeerdheid as hindernisse in die pad van vooruitgang of die middele tot beter dinge beskou kan word.<sup>2</sup>

Dat die onderwys vandag in Kanada 'n provinsiale verantwoordelikheid is, spruit uit een van die voorwaardes van die Konfederasie-ooreenkomste van 1867 voort. In 1946 is die indeling van Brits Columbia in 650 skooldistrikte hersien en die nuwe wetgewing het daartoe gelei dat dié provinsie in 73 administratiewe gebiede en 26 klein plattelandse distrikte ingedeel sal word.<sup>3</sup> Behalwe in Quebec waar daar in der waarheid 2 onderwysstelsels bestaan; die Protestante beheer deur 'n aantal kabinetslede en die Kattolieke onder beheer van 'n Raad van Biskoppe, is 'n Minister van Onderwys aan die hoof van die onderwysstelsel. "The minister shall have the management and direction of the Department. A deputy Minister, superintendents of education, district, or regional, superintendents of schools, and other officers, clerks, and servants are required for

---

1. Althouse. Op. cit., p.20.

2. Ibid.

3. Espach. Die beheer en administrasie van die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika en Kanada tot 1967, p.242.

the proper conduct of the business of the Department may be appointed in accordance with the Civil Service Act."<sup>1</sup>

Ten spyte daarvan dat elke provinsie as afsonderlike entiteit funksioneer, en as gevolg daarvan diversiteite in beleid en praktyke die verwagte konsekwensie sal wees, is daar deur middel van die "Canadian Education Association" 'n hoë mate van samewerking tussen die provinsies verkry.

"Despite their multiplicity, most of the provincial systems are characterised by similarities rather than by differences."<sup>2</sup> Wesenlike ooreenkomste in die inhoud van kurrikulumgidse van die verskillende provinsies toon duidelik "ooreenkomste-tendens". Die Yokongebied in die noordweste volg byvoorbeeld die leerplanne van die skole in Brits Columbia terwyl kurrikulumgidse van hierdie provinsie en dié van die provinsies van Alberta en Saskatchewan noemenswaardige ooreenkomste getoon het.

Uit 'n studie van die kurrikulumgidse het dit duidelik geblyk dat die doelstelling ten opsigte van die letterkunde-onderrig wesenlike ooreenkomste getoon het. Omdat die onderwysreglemente<sup>3</sup> bepaal dat die Distriksuperintendent van skole sal toesien dat die onderrig volgens die voorgestelde riglyne sal geskied en elke skool minstens een maal per

1. Public schools act, Province of British Columbia, p.3960.

2. Althouse. Op cit., p.21.

3. Public schools act, Province of British Columbia, p.6.

jaar om dié rede besoek word, is gevind dat binne 'n distrik 'n hoë mate van ooreenstemmende praktyke aan die orde van die dag is. Weens die skakeling tussen die verskillende distrikte in verband met beleidsake, bestaan hierdie eendershede ook op 'n wyer terrein. Dié waarnemings impliseer dat die doelstellings sowel as die onderlig van die letterkunde in die primêre skool binne dieselfde provinsie 'n opmerklieke en betekenisvolle eendersheid toon; en as gevolg van die ooreenkomste tussen die stelsels waarvan Althouse<sup>1</sup> melding maak, is die noodwendige veronderstelling dat die ondersoekarea sterk verteenwoordigend van die geheel sal wees.

Om dié studie in akkurate perspektief te bring moet daarop gelet word dat tydens die skrywe van hierdie werkstuk (1975) die Minister van Onderwys sy "White paper" onder skoolhoofde en onderwysers gesirkuleer het; die doel daarmee is om besprekings uit te lok wat moontlik nuwe rigtings vir die onderwys tot gevolg sal hê. Omdat die inhoud van die ministeriële stuk op veranderinge in die huidige stelsel dui, het vele onderwysmanne teen oorhaastige optrede gemaan. W.L. Melville, skoolhoof van die Coquitlam Centennial School sê voordat veranderinge aanbeveel kan word ekonomiese, kulturele en politieke magte wat die ont-

---

1. Althouse. Loc. cit.

wikkeling van die onderwysstelsel noodwendig beïnvloed, deeglik ondersoek moet word. "Our students and the future will not judge us on our success now or our popularity with different forces in the power structure, but on our contribution to the best use of Authority and Responsibility to benefit the society we are all committed to improve."<sup>1</sup>

### 10.3.2 Die basiese struktuur van die primêre skool

Die primêre skool maak voorsiening vir die kind van graad 1 tot graad 7 asook vir die kind wat die kindertuinklas wat deel van sodanige skool kan vorm, bywoon. Die algemene indeling van die primêre skool is soos volg: die primêre afdeling - die kindertuin of graad 1 tot graad 3 en die intermediêre afdeling - graad 4 tot graad 7. Soms word albei afdelings in dieselfde gebou gehuisves; soms in aparte geboue, maar op dieselfde terrein en soms word die twee afdelings geheel en al geskei.

Anders as in die V.S.A. waar primêre skole gewoonlik uit die kindertuin plus nog 6 grade bestaan, word hier wesenlik vanaf die graad 1-jaar voortgebou. Hierdie verskynsel sal moontlik binne die nabye toekoms op die Amerikaanse patroon herorganiseer word - hoewel die 5-jaaroud-kind in die V.S.A. nie verplig word om die kindertuin by te woon

---

1. Melville. What should we do with the school system, p.11.

nie is 84 persent van alle vyfjariges wel in die kindertuinklasse en hierdie tendens is tans duidelik in die Kanadese milieu te bespeur. Terwyl daar as gevolg van die negatiewe bevolkingsgroei 'n 3.451 afname in die Brits Columbia leerlingtal (graad 1 tot 7) was, was daar ten spyte van die populasiesyfer 'n 8.925 inskrywingstoename in die kindertuin.<sup>1</sup>

Hierdie syfers<sup>2</sup> bewys onteenseglik dat daar tans 'n sterk neiging bestaan om die kind van 5 jaar die kindertuinklasse te laat bywoon; 'n ontwikkeling wat dieselfde resultate betreffende die skoolopset as in die Amerikaanse stelsel kan hê naamlik dat die kindertuin vandag feitlik as die eerste offisiële skooljaar aanvaar word.<sup>3</sup> 'n Studie in die vergelykende opvoedkunde kan nie 'n sodanige tendens veronagsaam nie, want wat vir die teenswoordige as gelykwaardige entiteite aanvaar word, kan binne 'n paar jaar nie meer so wees nie. Waar dié ondersoek byvoorbeeld die Kanadese graad 3 aan die Suid-Afrikaanse standerd 1 gelykstel, geld dit slegs vir dié huidige; bloot op die statistiese gegewe gebaseer, sou 'n voorspelling dat hierdie gelyk-

---

1. Report on education, 1973-1974, p.47.

2. Die Report on education dui op p.48 aan dat waar die kindertuininskrywings in 1973 7,2 persent van die totale elementêre skool-inskrywings was, dit in 1974 reeds tot 9,8 gestyg het.

3. Die Nebraska- en Wisconsin kurrikulumgidse wat landwyd in die V.S.A. in gebruik is en studiegidse van die verskillende skoordistrikte in die ondersoekarea staaf hierdie stelling.

stelling in die nabye toekoms hersien sal moet word, nie vergesog wees nie.

### 10.3.3 'n Statistiese beskouing<sup>1</sup>

Soos in die geval van die V.S.A. bring die negatiewe groei in die geboortesifer in Kanada radikale verwickelinge vir die onderwysstelsel mee. In Brits Columbia was daar byvoorbeeld in 1974 3.451 minder leerlinge in die primêre skool as in 1973 en dit was slegs die 8.925 toename in die kindertuininskrywings (1 inskrywing in die kindertuin word as 0,5 bereken) dat die groottotaal 'n toename kon toon.<sup>2</sup>

In dié provinsie met sy 1.227 primêre skole en 12.281 onderwysers in die primêre skool het die onderwyser-leerling ratio reeds van 1:24 in 1968 tot 1:22 in 1972 verminder en as gevolg van die meer gekwalifiseerde onderwysers vir 'n kleinerwordende leerlingtal sal die ratio steeds kleiner moet word of anders sal onderwysers betrekkings buite die onderwys moet aanvaar.<sup>3</sup> Laasgenoemde moontlikheid sal dié beroep waarskynlik onaantreklik vir die student maak,

- 
1. Hierdie statistiek is bekom uit die jaarlikse ministeriële publikasie, Report on education 1973/74, uit amptelike publikasies van die Canadian Teachers' Federation en uit gesprekke met distrik-superintendente en -sekretarisse (vergelyk hier mnr. Ross Ingram, Sekretaris van die Saanichskooldistrik).
  2. Report on education 1973/74, p.47.
  3. In 1974 was daar van kindertuin tot graad 12 'n 2,2 persent leerlingtoename terwyl die onderwyserstoename 6,3 persent was.

sodat 'n wanbalans na die ander kant, met sy nadelige konsekwensie dié keer op die kind gerig, ook moontlik is.

In Brits Columbia het die 1974/75-jaar wel 'n vermindering in die leerlinge per klas beteken, wat nie net vir meer onderwysers werkgeleenthede bied nie, maar volgens dr. Norman, navorser aan die Universiteit van Columbia, is daar 'n direkte verband tussen kleiner klasse en leerlingprestasie<sup>1</sup> - die doel is dat daar voor 1976 slegs 17 leerlinge per onderwyser sal wees. As die kleiner-klas-implementering wat die belastingbetaler aanvanklik 30 miljoen dollar (ongeveer 21 miljoen Rand) gekos het, wel die beter skolastiese prestasie tot gevolg sal hê, waarvan Olson hier praat, dan sal toekomstige navorsing in die didaktiek (en hier in besonder die onderrig van die kinderletterkunde) eers duidelik onderskeid tussen die tydperk voor en na wesenlike klasverkleining moet maak as daar enigsins van betroubare evaluering sprake kan wees.

Behalwe die klasgrootte kan die tipe opleiding van die onderwyser ook 'n bepalende faktor in die prestasie van die kind wees en derhalwe word die statistiese data omtrent onderwysopleiding as noodsaaklike agtergrond beskou. Waar 98 persent van al die onderwysers in die primêre skool in die V.S.A. teen Junie 1975 gegraduateer was, het 50,7 persent van die Kanadese onderwysers in die primêre skool

---

1. Trew. Analysis shows serious flaws in class size research, ongepagineerd.



grade besit - teoreties sou hierdie feit wou dui dat 'n veel kleiner persentasie onderwysers in die primêre skool in Kanada as in die V.S.A. oor byvoorbeeld die noodsaaklike literêre agtergrond beskik om die kinderletterkunde doeltreffend te onderrig.<sup>1</sup>

#### 10.4 Eksperimentering

Die ondersoek op die Amerikaanse kontinent het getoon dat meer as 98 persent van die primêre skole deur die algemene klaskamermilieu<sup>2</sup> gekenmerk word. Hoewel span-onderwys, dit is waar twee of meer onderwysers saam 'n klas behartig, vir die Suid-Afrikaanse navorser 'n nuwe konsep is, word dit nie meer in Kanada en die V.S.A. as eksperimenteringsonderrig beskou nie.

Die neiging om te eksperimenteer, hoewel nie op so 'n breë vlak as in die V.S.A. nie, kenmerk ook die Kanadese onderwysstelsel en hier gaan dit ook hoofsaaklik om die individuele leerling te bereik. Die "multi-age groupings" impliseer dat die ses- tot agtjarige leerling op 'n heterogene wyse gegroepeer word afgesien van ouderdom of graadstatus - die doel is om die leerproses op 'n nie-gegradeerde basis te laat geskied. Die "flexible scheduling" beteken dat

- 
1. Wanneer die aard van die opleiding van die onderwyser ter sprake kom, gaan dit in hoofsaak om die inhoud van die kursus en nie die akademiese kwalifikasie nie (veral omdat onderwysers in Suid-Afrika en Engeland vir die primêre skool opgelei word om 'n diploma te verwerf).
  2. Hiermee word bedoel dat die formele klaskamer met die tipiese meubels ens. die onderwyser-leerling-oriëntering weinig van die Suid-Afrikaanse klaskamermilieu verskil.

daar van die tradisionele geskeduleerde praktyke afgewyk word en dat die lesuurindeling nie net op klassikale onderrig gerig sal wees nie, maar dat definitiewe tyd ook vir individuele studie bepaal word. Die "community-centered school" se hoofdoelstelling is dat die gemeenskap 'n uitbreiding van die studie-omgewing van die skool sal wees, met ander woorde dat die skool en gemeenskap saam vir die totale leerproses verantwoordelik sal wees.

Vir die intelligente kind wat hom deur die formele, gedissiplineerde vorm van onderrig moontlik binne 'n te enge begrensing bevind, kan die verskillende vorms van eksperimentering, waar 'n vryer atmosfeer heers, beteken dat sy vermoë tot die maksimum geëksploiteer kan word. Hoewel hier nie 'n onomwonde stelling oor die eksperimentalskole gemaak kan word nie, na slegs 4 daarvan in die ondersoek betrek is,<sup>1</sup> was dit tog opvallend dat dieselfde soort "akademiese atmosfeer" in elkeen aanwesig was - onderrig binne 'n gedissiplineerde raamwerk waar die onderwyser as leierfiguur optree, was hier nie aan die orde van die dag nie. 'n Gedig sou byvoorbeeld voorgelees word en dan sou sonder enige leiding deur die groep of klas daarvoor besin en bespiegel word. As die leerling of student reeds 'n stewige literatuurbasis besit, kan sodanige bespreking sinvol geskied, maar dit moet sterk betwyfel word of die nege- of

---

1. In Campbell River is 2 besoek, in Nanaimo 1 en in Victoria 1.

tienjarige oor so 'n agtergrond kan beskik. Omdat daar nooit werklik in die tradisionele sin van die woord onderrig word nie (en hoe kan 'n jonge kind op enige ander wyse die basiese bemeester?) ontbreek daardie akademiese stewigheid waaruit insig en begrip voortkom dikwels en wat latere diepstudie moontlik maak.

"Gesag is dus die onvermydelike en noodsaaklike voorwaarde van die opvoeding; daarsonder sou opvoeding, ook opvoedende onderwys, net nie moontlik wees nie."<sup>1</sup> Die gesag waarvan Gunter hier praat, kenmerk nie hierdie skoolmilieu nie en die ganse atmosfeer en stemming het wanordelik en los geblyk te wees; 'n atmosfeer wat ook na die gewone skool begin deurvloei en wat deur die onderwysowerhede noukeurig waargeneem sal moet word. "A stricter attitude tempered with a well-planned program of meting out responsibility as it's earned, might achieve better results than the generally permissive methods now in use...by insisting on a certain amount of order sensible standards of conduct and proper respect for authority, schools could harness (the terrific) energy of the child."<sup>2</sup>

#### 10.5 Die skoolopset - slotkommentaar

Die 612 miljoen dollar onderwysuitgawe in Brits Columbia in 1972 het tot 694 miljoen dollar in 1974 gestyg - 'n

---

1. Gunter. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p.120.  
2. Giesbrecht. I seen him do it, p.24.

styging van 13,3 persent.<sup>1</sup> Die aanwending van hierdie enorme finansiële bedrag is duidelik in die uiterlike van die skoolopset waarneembaar - ultramoderne skoolgeboue verrys oral en ander wat nie meer aan die skolas-tiese doel beantwoord nie, word gesloop. Navorsingsprojekte word van stapel gestuur en die "Curriculum Development Branch" wat verantwoordelik is vir die hersiening van bestaande kursusse in die skole en vir die ontwikkeling van nuwe bronmateriaal het byvoorbeeld in 1974 90 nuwe publikasies die lig laat sien. Verder het die "Canadian Broadcasting Corporation" 18 nuwe beeldradio- en 75 nuwe radioprogramme vir skoolverspreiding beskikbaar gestel. Die syfers spreek vanself - hier is daadwerklike betrokkenheid by die onderwys wat nie slegs op teoretisering en morele ondersteuning berus nie, maar wat van 'n onderwys in beweging spreek.

In 'n artikel wat in hoofsaak oor die onderwys van Indiane in Kanada handel, gee 'n skrywer wat onder die skuilnaam L.H.G. skrywe, sy mening waarom so weinig van die Kanadese onderwysprestasies en publikasies buite die grense van daardie vasteland bekend is. "Canadians are the most modest of souls and inclined to shun publicizing their accomplishments, a state of affairs that must be laid to their phlegmatic nature and to their perpetual tendency

---

1. Report on education 1973/74, p.11.

to hide their light under the bushel." <sup>1</sup> Oor die karakterienskappe van die Kanadees sal nie hier standpunt ingeneem word nie, maar dat daar weinig van sy publikasies buite Kanada beskikbaar is, is nie weg te redeneer nie - die feite in dië verband is reeds in hierdie hoofstuk bekleemtoon.

Dat bykans elke Kanadese leerling hom dus in 'n skoolgebou en klaskamer bevind wat skolasties stimulerend is en dat hy met materiaal omgaan wat vir hom gekeur en gegradeer is, is die feitelike situasie. Maar as die losheid in die algemene dissipline wat so sterk in die persoonlike waarneming uitgekristalliseer het, moet voortduur of intensifeer, is die vraag of die onderwys werklik sy uiteindelijke doel gaan bereik - 'n opvoedingsdoel wat alleenlik verwenselik kan word met die onderwyser as leierfiguur. "The teacher represents the established social order in the school, and his interest is maintaining that order." <sup>2</sup>

#### 10.6 Die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool

Wetenskaplike ondersoeke wat in die V.S.A. deur gesaghebendes soos Huus, Loban en Walker oor hierdie aspek van stapel gestuur is, is in 'n baie hoë mate ook relevant vir die Kanadese situasie. Waar die Amerikaanse navorser

---

1. L.H.G. Indian education - Canada's finest hour, p.31.  
2. Waller. The sociology of teaching, p.196.

in 'n oorvloedige maat boeke en in tydskrifte soos "Elementary English" en "Reading Teacher" publiseer, beperk sy Kanadese eweknie hom tot sporadiese artikels in plaaslike nuusblaaie en tot die distribusie van studiestukke onder studente en onderwysers. Prominent in dié verband is Robert Armstrong van die Universiteit van Victoria, P. Mitchell van die "Language Arts Revision Committee" en Roy Lister van die "Intermediate Instruction Committee". Die "onbekende" stukke wat hulle oorsprong in Kanada het, vorm egter 'n minimale deel van die onderwysmateriaal wat deur Amerikaanse publikasies gedomineer word.

Die feit dat die Nebraska- en Wisconsin-Kurrikulumgidse deurgaans in die kurrikulumgidse van die Kanadese provinsies as geraadpleegde bronne opgeteken word, beteken dat die Amerikaanse invloed nie net tot die breë, algemene onderwysvlak beperk is nie, maar dat selfs die beplanning van bepaalde leerplanne binne 'n Amerikaansgekleurde raamwerk geskied.

Die kinderletterkunde vorm deel van die leesprogram wat op sy beurt weer deel van die "language arts program" uitmaak - laasgenoemde word in vier kategorieë naamlik luis-ter, praat, lees en skryf verdeel. Kenmerkend van die kurrikulumgidse wat deur die Onderwysdepartement versprei word en derhalwe die wegwyster vir die onderrigmetodes

binne 'n provinsie is, is dat die besprekings oor die prosa en die poësie opvallend volledig is. Lyste gegradeerde digbundels en ander letterkundewerke word by elke gids ingesluit sodat die onderwyser, veral die onervare onderwyser, die korrekte keuse vir sy betrokke klas kan doen.

Hoewel die letterkunde onder die begrip lees gegroep word, word daar duidelike onderskeid tussen die materiaal wat leesvaardigheid ten doel het en daardie materiaal (1 tot 2 boeke per jaar afhangende van die graad) wat vir literatuurstudie en waardering geselekteer word, gemaak, met ander woorde, daar is inderdaad 'n letterkunde-program met sy eiesoortige doelstellings wat nie slegs as integrerende deel van die "language arts"-program funksioneer nie, maar wel ook as afsonderlike entiteit.

'n Laaste aspek wat belangrike implikasies ten opsigte van die evaluering van die letterkunde-onderrig in 'n provinsie of 'n aantal provinsies het, is die feit dat kurrikulumgidse in Kanada deur komitees van die Onderwysdepartemente saamgestel word en deur die Departemente self versprei word. Die gids word inderdaad die amptelike riglyne van die Departement en hoewel nie voorskriftelik nie, word die riglyne aan alle skole beskikbaar gestel en aanbeveel. Op 'n wye vlak word die doelstellings en metodes soos deur die gidse gesuggereer in 'n mindere of meerdere mate toegepas (veral

ook omdat daar weinig ander soortgelyke materiaal beskikbaar is). Hierdie praktyk beteken dan in werklikheid dat 'n onderrigtendens vasgestel kan word wat nie slegs tot 'n skooldistrik beperk is nie, maar wat die provinsie in die geheel insluit en in die meeste gevalle tot buite die grense van een provinsie strek weens die onderlinge skakeling tussen die provinsies.

## 10.7 Doelstellings van die kinderletterkundeprogram

### 10.7.1 Inleiding

Vir die doel van hierdie afdeling is die twee amptelike "language arts"-kurrikulumgidse<sup>1</sup> van Brits Columbia as uitgangspunte geneem. Soos reeds gestipuleer<sup>2</sup>, het uit die ondersoek geblyk dat sodanige studiegidse, ten spyte van 'n resente beweging om die onderwys op 'n meer gedentraliseerde basis te fundeer, in 'n hoë mate verteenwoordigend van 'n area is wat verder as die grense van 'n bepaalde provinsie strek. Die buitengewone beïnvloeding van veral die Nebraska-kurrikulumgids, wat in die V.S.A. 'n oorkoepelende funksie vervul en 'n sterk invloed op die leerplanne van plaaslike skooldistrikte uitoefen, beteken dat die kinderletterkundeprogram in Kanadese skole betekenisvolle ooreenkomste met hulle suidelike bure s'n openbaar.

- 
1. Hierdie twee gidse is die Language arts guide vir i) "primary levels" en ii) "intermediate levels".
  2. Vgl. p.272 hierbo.



'n Belangrike verskil in die uiteensetting van die doelstellings is dat daar nie vir elke graad 'n reeks doelstellings is nie, maar dat vanaf die kindertuinjaar (hoewel hierdie jaar nie as die eerste amptelike skooljaar bepaal word nie) tot graad 7 die letterkundeprogram in 14 vlakke verdeel word. Hiermee word erkenning gegee en word aanvaar dat die kind op die vaardighede en konsepte bou wat hy vroeër geleer het. Die struktuur word derhalwe 'n aaneenskakeling van leeraktiwiteite wat die ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede en konsepte insluit - dié aaneenskakeling kan as 'n lyn beskou word wat op arbitrêre wyse in aaneëngeskakelde segmente verdeel word. Na hierdie segmente word as vlakke verwys.

Die organisasie moedig verryking aan, bespoedig die leerproses en beteken in der waarheid dat voortdurende vordering moontlik is. Die meer begaafde leerling sal waarskynlik minder tyd neem om die kernvaardighede baas te raak en derhalwe sal hy voor die uitdaging te staan kom om die vaardighede in groter diepte te gebruik. Aan die einde van elke skooljaar sal daar 'n groot verskeidenheid van leerlingbekwaamheid wees en die doel is dan dat die leerling die volgende skooljaar sal voortgaan vanaf die peil wat hy die vorige jaar bereik het. Die eerste 10 vlakke behoort in drie jaar voltooi te wees en vir die minder begaafde kind word gewysigde programme met makliker materiaal aangebied

sodat die kind ook die werk binne drie jaar kan voltooi. Die gidse bevat dan nie alleenlik 'n lys materiaal vir elke vlak deur die "Canadian Reading Development Center" ontwerp nie, maar hierdie materiaal word ook in moeilikheidsgrade georden.

Teoreties is hierdie soort letterkundeprogram suiwer pedagogies gefundeer omdat dit volkome rekening hou met die wêreld van die kind. "Die hele idee van opvoeding berus op die behoefte van die kind om sy aangebore moontlikhede te verwesenlik ...."<sup>1</sup> maar 'n voortdurende vorderingsplan impliseer ook voortdurende evaluering; meting in terme van vaardigheidsbemeestering, konsepte en gesindhede. Vir akkurate evaluering moet daar gereelde toetsing wees, oorsiglyste wat noukeurig op datum gehou moet word en die daaglikse waarde bepaling van mondelinge en geskrewe werk. Ten spyte daarvan dat die onderwyser-leerlingverhouding in 1976 1:17 sal wees, beteken dit nogtans dat die onderwyser nie alleenlik 'n enorme drag werk sal hê nie, maar hy sal ook in sy klas gedurig moet groepeer en hergroepeer. Die hele doel met die letterkundeprogram is juis dat die individuele leerling na gelang van sy ontwikkeling en vermoëndheid sal vorder en daarom mag die onderwyser geen fout in sy evaluering van 'n kind maak nie, want die evaluering

---

1. Gunter. op. cit., p.17.

bepaal die groepering en vir 'n besondere groep moet 'n geselekteerde reeks materiaal daargestel word - op die regte vlak.

Die vraag wat telkens gedurende die ondersoek opgeduik het, was of dit van die onderwyser verwag kan word om die volle verantwoordelikheid vir dié taak te aanvaar, want dit gaan nie net daarom of hy gewillig is om dit te aanvaar nie, maar of hy opgelei is en beskik oor die kennis en agtergrond om die verantwoordelikheid te aanvaar.

#### 10.7.2 Algemene doelstellings van die letterkundeprogram

'n Gedetailleerde uiteensetting van wat met die letterkundeprogram beoog word, word in die eerste deel van die gids gegee en daarna volg die kompartementering van die geheel in 14 vlakke. Hierdie vlakindeling volg 'n heel besondere patroon: elkeen word in vier fasette naamlik luister, praat, lees en skryf verdeel en elke onderafdeling van die "language program" word op hierdie vier maniere benader. 'n Uiteensetting van vlak 1 en 10 dien as illustrasie van die vlakkestruktuur van dié letterkundeprogram.

##### 10.7.2.1 Vlak 1<sup>1</sup>

###### a) Luister

- 
1. Omdat dit gemiddeld 3 jaar neem om die eerste 10 vlakke te voltooi en die leerlinge min of meer teen die einde van graad 4 hierdie vlakke voltooi, het die ondersoek getoon dat die skole deurgaans in die laaste gedeelte van die graad 1-jaar die eerste vlak bekendstel - dit duur ongeveer 4 maande om een vlak te voltooi.

i) Minstens 10 verhale van hoogstaande literêre kwaliteit moet aan die leerlinge voorgelees word. Hulle moet deur dramatisering, kunsaktiwiteite of deur verwysing nadat hulle voorgelees is, permanent deel van die kinders se lewe word.

ii) Die leerlinge moet met minstens 10 tot 15 gedigte vertrouwd raak.

iii) Die term "karakter" moet bekendgestel word en nadat die leerlinge na 'n verhaal geluister het, moet hulle die hoofkarakter bepaal. Soms kan hulle gevra word om 'n prent te teken wat na hulle mening die hoofkarakter voorstel. Die feit word beklemtoon dat noukeurige luister 'n baie duidelike en helder indruk laat.

iv) Deur te luister moet kinders ook leer om te evalueer. (Materiaal wat op vlak 1 gebruik kan word, word agter in die gids gelys).

#### b) Praat

i) Die kind moet geleentheid hê om stories te vertel en hy moet aangemoedig word om in sinne te praat (wanneer 'n prent of 'n storie bespreek word, kan hy egter van woorde of frases gebruik maak).

ii) By die voorlees van 'n gedig moet die leerlinge by die refrein of die gedeelte wat hulle ken, inval.

iii) Daar moet geleentheid vir dramatisering en gesprekke wees.

iv) Prente en gebeure moet beskryf word.

c) Lees

Formele lees begin eers by vlak 2 en hier gaan dit hoofsaaklik om 'n algemene gereedmaking; vaardigheidsoefening op 'n breë vlak. Woord- en kaartspele van verskillende aard word as gesuggereerde aktiwiteite daargestel en die kind moet op dié vlak ook die fisiese hantering van boeke geleer word en hy moet respek vir hulle begin ontwikkel.

d) Skryf

Vlak 1 is ook 'n gereedmakingsfase ten opsigte van die kind se skryfvernuif en beteken in werklikheid 'n basiese ondervinding met lyne en eenvoudige vorms soos driehoeke, vierkante en sirkels.

Aan die einde van die vlak 1-afdeling word 'n lys spele en aktiwiteite aangetoon wat geskik is vir die ontwikkeling van waarnemingsvaardighede soos byvoorbeeld "Gummed circles - patterns made with various circles glued to paper. Child repeats pattern by laying out a similar pattern on a sheet beside the model."<sup>1</sup>

---

1. Language arts guide - primary levels, p.73.

### 10.7.2.2 Vlak 10

Vanaf vlak 2 word die leerling met tema, styl, karakterisering en intrige gekonfronteer en vanaf vlak 5 met stemming, klassifisering van verhale, ruimte, die reismotief, spanning, kontrastering en ooreenkomste. Die genres wat reeds bekendgestel is, is die fabel, volksverhaal, die mite en die poësie. Die kind het ook reeds voor die vlak 10-stadium met die evalueringsproses kennis gemaak. Die kind word aangemoedig om verhale in sy eie woorde oor te skryf en om 'n poging aan te wend om gedigte te skryf.

#### a) Luister

- i) Die kind moet in sy waardering van en begrip vir die volksverhaal verdiep en die onderwyser moet op die volgende drie motiewe uitbrei: die reismotief, die wedyweringsmotief en die wensmotief.
- ii) Die kinders moet ook verder bewus gemaak word van die eeue-oue tema van die oorwinning van die goeie oor die bose.
- iii) Daar moet noukeurig na die opwindende gedeeltes geluister word - en daarmee saam moet hy van die skrywers se literêre tegnieke bewus word wat daardie effek bewerkstellig.

- iv) Die leerlinge moet oplet dat diere dikwels intelligente waarneming van die mens se gedrag maak.
  - v) Die kind moet gelei word om verhoudings in verhale te bespeur.
  - vi) Deur die onderwyser se voorlees moet die kinders bewus word van 'n buitengewone slot tot 'n verhaal.
  - vii) Die kind moet bewus word hoe 'n bepaalde orde binne 'n paragraaf stemming kan bou.
  - viii) Daar moet met die voorlees van poësie voortgegaan word en gedurende die voorlees moet die kind die beelde in die gedig kan visualiseer.
  - ix) Die kind moet deur te luister ook kan evalueer (laat hy eers na sinne luister en vra hom of die prent wat die skrywer probeer skep, duidelik en helder is).
  - x) Die gedigte van kinders moet met hulle toestemming voorgelees word sodat evaluering ook op dié wyse kan geskied.
- b) Praat
- i) Die leerlinge moet voortgaan om die karakters in die gelese verhale te bespreek.

- ii) Die onderwyser moet beklemtoon dat daar altyd 'n dialoog tussen die skrywer en die leser is.
  - iii) Deur 'n bespreking van die verhale moet die menslike waardes soos moed, gehoorsaamheid en hoflikheid beklemtoning geniet.
  - iv) Bespreking moet plaasvind oor die wyse waarop karakters in boeke en in die werklike lewe hulle verdiende loon ontvang.
- c) Lees
- ('n Lys boeke waaruit die onderwyser 'n keuse kan maak, word aangegee).
- i) Boeklyste is opsioneel en as die kind daarvan gebruik maak, moet dit slegs titel, skrywer en een sin bevat wat aandui waarom hy van die boek gehou het.
  - ii) Die studie oor karakterontwikkeling word voortgesit en daar moet veral klem gelê word op die karakter se handeling wat 'n weerspieëling van sy innerlike is.
  - iii) Wat die intrige-ontwikkeling betref, moet daar aange-  
toon word dat soos die intrige intensifereer, die karakter  
moontlik kan verander en verder moet die ontrafeling van  
'n verhaal aangedui word.



iv) Daar moet aangetoon word dat elke stukkie detail relevant moet wees en dat in die oplossing dikwels eers die doel van 'n episode wat vroeër in die boek oorbodig geblyk het, ingesien word.

v) Die kind moet op dié stadium probeer vasstel watter tegnieke die skrywer gebruik om humor daar te stel.

d) Skryf

i) Die leerlinge moet onder andere geleentheid kry om ander inleidings en slotte van verhale wat hulle reeds gelees het, te skryf.

ii) Nadat die leerlinge poësie oor ander lande gelees het, moet hulle 'n poging aanwend om 'n gedig oor 'n bekende plek te skryf.

### 10.7.3 Slotbeskouing

Die basiese doelstelling van die "language arts program" soos ook in die voorwoord gestipuleer, is om vaardighede vir effektiewe kommunikasie te ontwikkel. Om dié doel te bereik word die vaardighede met 'n duidelike begrip van die struktuur van 'n taal onderrig en verskille in toepassing is eerder in graad as in tipe.

Die onderwyser word ook nie net 'n teoretiese raamwerk gegee nie, maar in die geheeluiteensetting sowel as by die

verskillende vlakke word elke aspek verduidelik en word daar leiding verskaf hoe om sodanige aspek tuis te bring. Wanneer byvoorbeeld die fabel op vlak 5 bekendgestel word, word daar eers bondige aantekeninge vir die onderwyser oor die g nre gegee. "The fable is short and to the point. The main idea of a fable is to teach a lesson. The characters are not developed to any extent and there is very little conversation. Frequently, the animals portray human characteristics. There is usually a strong element of contrast present:

eg. The lion and the mouse - a contrast in size;  
 The hare and the tortoise - a contrast in movement;  
 The fox and the crow - a contrast in mentality."<sup>1</sup>

Bykomstige wenke oor hoe so 'n fabel onderrig moet word, word stapsgewys aangedui sodat die onderwyser binne 'n breë raamwerk kan onderrig wat hom nie sy inisiatief ontnem nie, maar wat hom juis in staat stel om nie onseker voort te gaan nie, maar om met groter doelgerigtheid sy taak aan te pak. Hy hoef ook nie na geskikte materiaal te soek nie, want uit die aanvullende lysie kan hy vir sy klas 'n seleksie maak. Ondersoeke in al die lande wat deel van die vergelykende studie vorm, het bewys gelewer dat 'n

---

1. Ibid., p.102.

minimale persentasie onderwysers in die primêre skool werklik literêr sekuur kan kies en dat die taak inderdaad in die hande van deskundiges gelaat moet word; in die geval van Kanada is die gegradeerde lyste wel deur 'n paneel deskundiges opgestel.

Verder het uit die teoretiese uiteensetting en praktiese implementering geblyk dat die vlakindeling logies en sistematies opgebou is en dat daar vloeiende skakeling tussen die vlakke is. Maar juis omdat die individuele vlakke so patroonmatig is, is dit wenslik dat twee of drie vlakke binne een skooljaar voltooi sal word en dat die lang somervakansie nie in die middel van 'n vlak sal val nie. Hoewel die doel juis is dat die vlakke nie die formele skoolgrade hoef te oorkoepel nie, vind onderwysers dat waar 'n vlak nie heeltemal teen die einde van die skooljaar afgehandel is nie, te veel tyd aan die begin van die volgende jaar verlore gaan om weer skakeling by dié gedeelte te kry waar die vorige jaar by afgesluit is. In die skole waar persoonlike waarneming geskied het, is te kenne gegee dat die voltooiing van drie vlakke binne een skooljaar die algemeenste verskynsel is.

Dat hierdie benadering tot die letterkunde-onderrig op 'n planmatige en sistematiese grondslag berus, spreek vanuit die struktuuruiteensetting van die gidse. Die een vlak volg

ritmies op die ander; met verryking eerder in diepte as in omvang. Die kind kry sodoende die geleentheid om sy greep op sekere elemente te verstewig (bv. van die uitkenning van die hoofkarakter tot die faktore wat karakterontwikkeling beïnvloed) en eventueel kom die uitbouing op 'n horisontale vlak. Vir die oningewyde of vir die persoon wat van 'n afstand beskou, sal dit wil voorkom of die terminologie en die hele vlakkestruktuur die vermoë van die kind oorskat en die vraag mag ontstaan of 'n studie van byvoorbeeld karakter, tema en styl wel binne die bevattingveld van die ag- en negejarige kind val - en as dit moontlik is, of sodanige studie nie die hele genot uit die letterkunde sal verwyder nie. Vir die buitestaander mag dit so blyk maar in die praktiese klaskamersituasie is die teendeel bewys.<sup>1</sup>

Die onderwyser pak nou met definitiewe riglyne sy letterkundetaak aan; nie met slegs 'n onmiddellike doel (wat na een vlak bereik word) voor oë nie, maar ook 'n uiteindelijke doel gerig op die literêre gereedheid wat na voltooiing van al die vlakke bereik sal word. Die tyd toe die laaste en dikwels die afskeepsuur wanneer daar niks anders op die program was nie, vir "storieboekvoorlesing" gebruik is, is in die Kanadese primêre skool iets van die verlede. Dit

---

1. Na persoonlike waarneming in die klaskamer en 'n bestudering van werkstukke van leerlinge, is tot dié slotson geraak.

is ook nie net die onderwyser vir wie die konfrontering met die verhaal en die gedig vir die eerste maal in die klaskamer werklike betekenis gekry het nie, maar vir die kind is daar ook werklike belangstelling en genot asook bevrediging wanneer hy sy bemeestering van 'n faset op een of ander wyse openbaar.

Hoewel die kurrikulumgidse beklemtoon dat 'n aantal vlakke nie sinoniem met 'n besondere graad is nie en dat elke kind of groep volgens sy eie spoed moet vorder, het die ondersoek getoon dat die implementering van hierdie aanbeveling veral tot by graad 5 besondere probleme oplewer. Geskikte gegradeerde materiaal was wel beskikbaar, maar die kontrole van die verskillende groepe was nie doeltreffend nie - veral omdat selfs die leerlinge met die sterkste literêre vermoëns in graad 5 (min of meer die tienjariges) nog nie in staat is om 'n literêrleidende rol binne 'n groep te neem nie, met ander woorde dit was feitlik volkome die onderwyser se taak om benewens die formele onderlig die verskillende gegradeerde groepe se begrip en vaardigheidsbemeestering te kontroleer.

Sommige skole waar die "team teaching" 'n instelling was, is hierdie hindernis oorbrug deurdat een van die twee onderwysers die groepe met sterk literêre vermoëns na 'n

aparte klaskamer geneem het en sodoende die leerlinge se vordering en prestasie geëvalueer het terwyl hy van groep tot groep beweeg het. Die tweede onderwyser in die span het in 'n ander klaskamer die gemiddeld na swakker leerlinge op 'n klassikale wyse onderrig. Die volgende letterkunde-lesuur ruil hierdie praktyk net om en die beste leerlinge ontvang klassikale onderrig terwyl die swakkeres die groepspatroon volg. 'n Tweede wyse waarop individuele skole veral in die behoeftes van die kind, wat op letterkundegebied vinniger as die meeste kinders in sy klas gevorder het, voorsien, is om sodanige leerlinge in klein groepies met definitiewe opdragte na die biblioteek te stuur.

Bogenoemde twee "oplossings" het beperkte omvang omdat daar nie baie skole is waar die "team teaching" deurgaans toegepas word nie en waar biblioteekgeriewe is om voortdurend die betrokke groepe te huisves nie. Navorsing in doeltreffende groepering en die praktiese implementering daarvan is noodsaaklik omdat daar nog nie werklik in die behoeftes van die individuele kind voorsien is nie - slegs as laasgenoemde 'n werklikheid word, kan die volkome verwesenliking van literêre doelstellings moontlik wees.

Tog, ten spyte van die groeperingsleemtes, is die letterkunde-program van die Kanadese primêre skool gebalanseerd,

doelmatig en konstruktief en het die ondersoek getoon dat die letterkunde nie 'n afskeepsdeel van die totale kurrikulum is nie, maar dat die belangrikheid en noodsaaklikheid daarvan vir die kind se geestelike verryking erken word.

### 10.8 Metodes van letterkunde-onderrig

Omdat die provinsiale studiegids van deeglike beplanning getuig en juis omdat dit amptelike stukke van die Onderwysdepartement is (hoewel nie afdwingbaar nie); is daar 'n algemene geneigdheid by die onderwysers om die studiegids wel as gids in die klaskamer aan te wend. Dit beteken dat nie net die gespesifiseerde doelstellings nagestreef word nie, maar ook die gesuggereerde wenke oor die onderrig van verskillende fasette toegepas word. Reeds in die voorafgaande afdeling is aangedui in hoe 'n mate die gids by die doelstellings relevante agtergrondmateriaal verskaf. Die agtergrondmateriaal dien nie slegs as 'n opheldering en verduideliking van die doel nie, maar is noodsaaklike inligting wanneer die onderrig ter sprake kom.

#### 10.8.1 Voorgestelde prosedures

##### 10.8.1.1 Die poësie

Die onderwyser moet voor die eerste aanbieding van 'n gedig

1. Vergelyk hier die inligting oor die fabel soos op p.282 aangedui.

heeltemal vertrouwd daarmee raak. Hy moet vasstel waarin die gedig se besondere skoonheid lê en sy lesbeplanning daarom bou. Hy moet antisipeer waar woordeskatprobleme wat moontlik begripstruikelblokke kan oplewer, mag opduik. Die onderwyser moet verder agtergrondmateriaal omtrent die gedig of digter versamel wat hy as toepaslik beskou.

In die klaskamer self moet hy 'n ontspanne atmosfeer skep en dan moet hy 'n inleiding voorberei wat die kind se aandag sal verkry, sy belangstelling sal stimuleer en hom 'n luisterdoel sal gee. 'n Prikkelende inleiding kan deur 'n goed-gekoose vraag verkry word, deur 'n prent van die digter of illustrasie van die gedig te toon, of deur na die kinders se ondervinding wat verband hou met die gedig, te verwys, of deur inligting oor die digter te gee of deur vir die kinders te vra wat die titel vir hulle suggereer.

Daarna moet die onderwyser die eerste voorlees waarneem en sy vertolking moet as 'n voorbeeld vir die klas dien. As besondere klem verlang word, moet daardie gedeeltes weer gelees word en die kinders kan ook sekere reëls of woorde lees wat vir hulle 'n definitiewe aantrekkingskrag het. Die onderwyser kan die leerlinge individueel of in groepe laat lees of hy kan die seuns en dogters laat afwissel.



Die gedig moet daarna in die geheel bespreek word deur sekere vernuftige vrae oor die gedagte-inhoud te stel en die leerlinge bewus te maak van die digter se tegniek.

Vrae soos die volgende is tipies van die aard van vrae wat gestel kan word:

Waaroor gaan die gedig?

Watter reël gee die kerngedagte weer?

Wat vertel die digter ons oor....?

Watter beelde gebruik hy om sy ondervindinge te beskryf?

Wat is die stemming in die gedig?

Wie is die spreker?

Waar bevind hy hom?

Watter tyd van die dag is dit?

Wat was die digter se doel met die gedig?

Het hy in sy doel geslaag?

Aan die einde van die les moet die gedig weer deurgelees word sodat die geheelbeeld vasgelê kan word en sodat die leerlinge kan besluit of hulle genoeg van die gedig hou om dit te memoriseer.

#### Voorbeeld van poësieles

Vlak 10 (teen die einde van die graad 4-jaar)

'n Gedig wat in die amptelike gids se lys van gekeurde ma-

teriaal verskyn en op 'n wye vlak as "onderrigmateriaal" aangewend word, word hier as voorbeeld van die algemene praktyk voorgehou.

"The secret cavern" (Margaret Widdemer)<sup>1</sup>

a) Doelstellings

1. Om die poësie van introspeksie bekend te stel.
2. Om aan te dui hoe die spreker se karakter deur die verbeeldingservaring van die gedig geopenbaar word.
3. Om die kind te lei om met homself te redeneer en om sy begeertes, sy ervarings en sy optrede te leer verstaan.
4. Om vir die kind aan te toon in hoe 'n mate daar verwantskap tussen sy natuurlike begeertes, sy denkbeeldige ervarings en sy handeling is.
5. Om vir die kind aan te dui dat, dikwels wanneer sy handeling die teenoorgestelde van sy begeertes is, die rede daarvoor gesoek moet word in die feit dat hy reeds vooraf besluit het dat sy optrede verkeerd of ongewens sal wees.

b) Aanbieding

1. Inleiding: Die lewe sal baie vervelig wees as die mens

1. In Bylae A word hierdie gedig weergegee.

nie vriende gehad het nie. Die lewe is die grootste gedeelte van die tyd ongelukkig en eensaam wanneer daar nie vriende is met wie die mens sy vreugde en probleme kan deel nie. Tog is daar kere wanneer 'n mens alleen wil wees; wanneer hy stil en op sy eie kan lees en sy gedagtes kan laat gaan. Die vraag kan aan die kinders gestel word oor wat hulle graag doen wanneer hulle alleen is.

2. Nadat die kinders hierop gereageer het, stel hy die gedig oor 'n avontuurlustige seun wat daarvan gehou het om sy gedagtes te laat gaan, aan die klas bekend.
3. Die leerlinge moet probeer vasstel waarom die seun as avontuurlustig beskou word.
4. Die hooffiguur se gedagtegang moet verken word en hier is die vrae van die onderwyser van besondere belang.

#### 10.8.1.2 Die prosa

Soos by die doelstellings uiteengesit, maak die kind reeds vanaf graad 2 met begrippe soos karakter, karakterisering, styl, intrige en tema kennis en moet daar geleidelike verdieping in insig en begrip wees. Vir elke besondere soort les word nie net 'n gesuggereerde lesprosedure aangedui nie,

maar word ook die agtergrondmateriaal daargestel wat as  
 • noodsaaklike kennis vir die onderwyser beskou word. Dit  
 word voorgestel dat tot graad 4 een prosawerk intensief  
 bestudeer word, twee in graad 5, drie in graad 6 en drie  
 in graad 7.

### Voorbeelde van 'n prosales

#### Vlak 5 (ongeveer graad 3)

Soos in die doelstellings bepaal word, word die fabel op  
 hierdie vlak aan die leerlinge bekendgestel en behalwe  
 dat daar 'n bepaalde aanbiedingswyse is, is daar ook al-  
 gemene en besondere agtergrond rakende elke les. As voor-  
 beeld word hier een van Esopus<sup>1</sup> se fabels naamlik "Die  
 jakkals en die kraai" gekies - die fabel vertel van 'n  
 kraai wat op 'n tak gesit het met 'n stuk kaas in sy bek.  
 'n Jakkals het verbygekom en die kraai oor sy uiterlike  
 begin prys en het verder opgemerk dat so 'n pragtige voël  
 seker net so 'n pragtige stem moet hê. Die kraai wat oor-  
 stelp was deur die vleitaal het sy bek ooggemaak en 'n  
 krysgeluid geuiter. Die kaas het uit sy bek geval en die  
 jakkals het dit opgeraap en die kraai toegevoeg dat hy wel  
 alles besit behalwe verstand.

---

1. Esopus was 'n Griekse legendariese fabeldigter wat in  
 die 6de eeu voor Christus sou geleef het.

## Noodsaaklike agtergrond vir die onderwyser

### i) Literêre vorm

Die fabel is kort en op die punt af. Die hoofgedagte van die fabel is om 'n les te leer. Soms word die moraal geïmpliseer terwyl dit soms duidelik gestel word. Daar is gewoonlik 'n sterk element van kontras aanwesig en in die "Jakkals en die kraai" is daar 'n kontras in mentaliteit.

### ii) Tema

Die mens moet hom nie aan die heuningkwas steur nie, is tegelykertyd die tema en die moraal van dié verhaal.

### iii) Karakterisering

Die karakters ontwikkel nie in enige mate in die fabel nie. Dikwels gee die diere deur wat hulle sê en doen 'n bepaalde menslike karaktereienskap weer - hier openbaar die jakkals insig in 'n algemene menslike tekortkoming: om voor vleitaal te swig.

### iv) Intrige

Hoewel die intrige eenvoudig opgebou word, is daar nogtans 'n hoofkarakter wat met 'n probleem gekonfronteer word. Reeds vroeg word die probleem van hoe om die kaas in die hande te kry, gestel en daarvandaan beweeg die verhaal onmiddellik na 'n dramatiese slot wanneer die jakkals in sy doelwit slaag.

v) Vergelyking

'n Vergelyking met ander fabels sal die kind help om die doel en struktuur van hierdie literêre vorm beter te begryp.

vi) Styl

Styl gaan in werklikheid oor die skrywer se keuse en rangskikking van woorde en in die fabel is daar geen verkwisping van woorde nie - ook die gesprek dra tot die dramatiese aksie by.

Aanbieding

Nadat die verhaal een maal deurgelees is, word die les om die volgende aspekte gebou:

i) Tema

1. Wat dink jy was die hoofgedagte van dié fabel?
2. Watter ander fabels het jy al vanjaar gelees?
3. Wat was die hoofgedagte in die fabel....?
4. Watter algemene eienskappe tref ons in 'n fabel aan?
5. Is hierdie verhaal net omtrent diere of is dit in werklikheid omtrent mense?

ii) Karakterisering

1. Wie is die hoofkarakter?
2. Hoekom dink jy so?

3. Wat dink jy is die jakkals se vernaamste karaktereien-  
skap soos dit hier beskryf word?
4. Hoe toon hy sy slimheid?

iii) Intrige

1. Watter probleem het die jakkals aan die begin van die  
verhaal?
2. Hoe los hy dié probleem op?
3. Voel jy dat die kraai hierdie behandeling verdien? Gee  
'n rede vir jou antwoord.
4. Kan jy aan enige ander metode dink hoe die jakkals  
hierdie probleem kon oplos?

iv) Styl

1. Wat was sommige van die uitdrukkings wat deur die jak-  
kals gebruik is om die kraai te vlei?
2. Watter woord word gebruik om aan te dui hoe die jakkals  
die kaas geëet het?
3. (Verdere vrae oor sekere woorde en uitdrukkings kan  
gestel word).

Geen verpligting word op die onderwyser gelê om al hierdie  
vrae te gebruik nie, en die lesse wat oor dié verhaal aan-  
gehoor is, het ook getoon dat bogenoemde patroon in 'n ge-  
reduseerde vorm die algemeenste gebruik in die klaskamer

was. Dit was opvallend dat al die vroe wel gebruik is; wat sommige onderwysers nie aangewend het nie, is weer deur ander gebruik wat duidelik getoon het dat die vroe nie sodanig in belangrikheid of moeilikheidsgraad gevarieer het, dat hulle nie 'n bruikbaarheidsfunksie verrig het nie.

#### 10.8.2 Slotkommentaar by die metodes van onderrig

"The actual implementation of an integrated programme cannot be dictated in the form of a recipe in a curriculum guide. The person who can best interpret and apply this philosophy is the teacher in the classroom. It is important to observe that this guide is not intended to be interpreted as a set of rigid prescriptions to be slavishly followed under all circumstances."<sup>1</sup>

Die onderwyser ontvang nie letterkundevoorskrifte van die Onderwysdepartement nie, slegs riglyne en dit word duidelik gestel dat hierdie riglyne nie as resepmatig bedoel word nie. 'n Studie van die kurrikulumgidse het getoon dat hulle doelmatig en planmatig uiteengesit is en dat benevens die definitiewe gerigtheid op die klaskameronderrig, daar ook duidelik-omlynde riglyne vir aanverwante en aanvullende studie is. Die ondersoek het getoon dat hierdie gidse

---

1. A guide to teaching the English language arts in the intermediate years, p.1.



algemeen in gebruik was en dat veral die jonger onderwysers die studiegidse feitlik resepmatig gebruik, maar dat dié praktyk ook in 'n wyer veld tendensieus was. Met ander woorde, dit was moontlik om 'n les oor byvoorbeeld die "Jakkals en die kraai" in 'n sekere skool aan te hoor en dan in 'n ander skool na feitlik 'n identiese aanbieding te luister. Dit beteken in die eerste plek dat 'n spesifieke tendens ten opsigte van metode van onderrig bepaal kan word (wat as verteenwoordigend van die ondersoekarea bestempel kan word), maar dit beteken ook dat die kind baat vind by onderrigmetodes wat beproef is en dus nie die slagoffer word van oneindige eksperimentering of 'n rondtasting op soek na doeltreffendheid nie. Die ondersoek het onomwonde getoon dat waar die basis op dié wyse gelê is, merkwaardige literêre insigte op 'n baie vroeë ouderdom aan die orde van die dag is - insigte wat in gesprekke (wat op band vasgelê is) en in geskrewe werk geopenbaar is.

Tog is gevind dat waar die gidse duidelik stel dat daar van riglyne en nie van voorskrifte sprake is nie, riglyne wat juis die onderwyser daardie leiding bied om met groter vrymoedigheid en vertroue te werk te gaan, 'n groot aantal onderwysers<sup>1</sup> wel die amptelike gidse as die alfa en die omega

- 
1. Meer as tagtig persent van die onderwysers in die ondersoekarea het te kenne gegee, of het deur hulle onderrigmetodes in die klaskamer getoon dat die amptelike gidse die kern van hulle onderrig vorm.

in die klaskamer gebruik en geen of weinig inisiatief in hierdie verband aan die dag lê nie. Waar die gidse juis bedoel is om die ondernemingsgees te prikkel, gebeur die teenoorgestelde in die meeste gevalle.

Die ondersoek het weer eens die onweerlegbare feit blootgelê naamlik dat dit die onderwyser in die klaskamer is wat die finale rol vertolk, want die uiteindelijke toepassing van al die opgegaarde wysshede lê by hom. Die onderwyser wat die doelstellings en metodes van hierdie besondere studiegids nastreef en toepas in die gees van buigzaamheid waarvoor dit bedoel is, sal die kweek van gewenste gesindhede, kritiese denke en 'n waardering van die literêre erfenis van sy taal 'n werklikheid maak.

#### 10.9 Toetsing en evaluering

In die ooreenstemmende afdeling van die voorafgaande hoofstuk is 'n uiteensetting gegee van mondelinge en skriftelike toetsing soos dit uit 'n studie van boekverslae, werkboeke, gestandaardiseerde toetse en deur persoonlike klaskamerwaarneming geblyk het. Omdat die ondersoek in Kanada getoon het dat daar weinig fundamentele verskille ten opsigte van die evaluering van die literêre vermoëns van die kind in die primêre skool is, sal dié afdeling slegs kortliks by enkele fasette stilstaan wat veral in hierdie area-studie prominent na vore getree het.

### 10.9.1 Metodes van evaluering

"A specialist in assessment and evaluation procedures was appointed (to the staff) and planning was started for the establishment of a committee on evaluation on which the British Columbia Teachers' Federation and the British Columbia School Trustees Association would have representation."<sup>1</sup> Administrateurs en onderwysers met wie onderhoude gevoer is, het vertroue in hierdie vorm van evaluering wat deur deskundiges bepaal word, uitgespreek. Ten spyte van die beweging om te desentraliseer en die plaaslike owerhede al hoe meer beheer oor kursusse te gee, is die neiging nog sterk aanwesig om leerlinge aan die oorkoepelende vorm van gestandaardiseerde toetsing te onderwerp.

In die klaskamer self is gevind dat baie tyd aan werkopdragte gewy word. Die veronderstelling is dat deur middel van hierdie werkopdragte, wat verskillende vorms kan aanneem, die onderwyser die vlak van die kind se waardering en begrip kan vasstel. Sodoende kan hy groepering in die klaskamer toepas en in die behoeftes van die individuele leerling voorsien. Wat die poësie betref, sal byvoorbeeld 'n afskrif van 'n gedig wat vir die leerling onbekend is, gegee word en dan sal hy die lys vrae wat onderaan verskyn,

---

1. Report on education 1973/74, p.10.

probeer beantwoord. Die volgende is 'n voorbeeld van die tipe vrae wat min of meer in graad 6 oor 'n onbekende gedig gestel word:

1. Vertel in 'n sin of twee waaroor hierdie gedig gaan.
2. Hoe laat dit jou voel wanneer jy dit lees?
3. Hoe behoort die gedig gelees te word - sag of hard, stadig of vinnig?
4. Beskryf die beelde (prente) wat jy sien soos jy die gedig lees.
5. Watter klanke hoor jy in jou verbeelding?
6. Word die reëls (of woorde) vir effek herhaal?
7. Gee voorbeelde waar sekere dinge met mekaar vergelyk word.
8. Kan jy die ritme beskryf?
9. Is daar sekere woorde of reëls waarvan jy in die besonder hou?
10. Is dit 'n gedig waarvan alle mense sal hou? Verduidelik kortliks hoekom jy so sê.
11. Dink jy dit is 'n goeie gedig? Hoekom?

Die diereverhaal "One hundred and one dalmations" deur R. G. Tippett is byvoorbeeld in 1975 vir literatuurstudie vir graad 4-leerlinge in verskeie skooldistrikte gebruik. Dit was opvallend in hoe 'n groot mate onderwysers hierdie boek

volgens die gesuggereerde aanbevelings van die amptelike gids benader het, maar ook die studie-opdragte betreffende hierdie werk het noemenswaardige ooreenkomste getoon. Laasgenoemde verskynsel was as gevolg van omsendstukke wat op 'n wye vlak gesirkuleer word en tot die beskikking van die onderwyser is - weer eens word dit sterk beklemtoon dat hierdie stukke nie voorskriftelik is nie, maar dat dit slegs as aanbevelings beskou moet word. "One hundred and one dalmations" bestaan uit 18 hoofstukke en oor elk van die hoofstukke word 4 of 5 vrae gestel wat die leerling nā die lees van die hoofstuk skriftelik moet beantwoord en by die onderwyser moet inlewer. Die vrae soos in die omsendstukke daargestel, weerspieël die tipe vrae wat nie net vir hierdie verhaal geld nie, maar ook kenmerkend is van die soort vrae wat op die evalueeringsproses dwarsdeur die letterkundeprogram van toepassing is. Die vrae oor hoofstuk 1 lui byvoorbeeld soos volg:

1. Skryf die name van al die persone wat jy in die hoofstuk ontmoet het, neer en dui aan waarom jy dink dat elkeen 'n geskikte naam het.
2. Hoekom hou jy, of hou jy nie van Cruella de Vil nie? Gee minstens drie redes.
3. Cruella wou hē dat haar man na die honde moes kom kyk. Watter rede het sy vir hom gegee?

4. Wat dink jy was die werklike rede vir Cruella se ver-  
soek dat haar man na die honde moes kom kyk.

Die vrae is duidelik bedoel om nie net 'n inhoudelike na-  
speuring tot gevolg te hê nie, maar soos uit die aard van  
byvoorbeeld vraag 4 blyk, gaan dit om 'n kombinasie van  
inhoudverkenning en insig- en begripuitbouing.

#### 10.9.2 Slotbeskouing oor die toetsings- en evaluerings- proses

Die kommentaar oor gestandaardiseerde toetsing in die  
skole van die V.S.A. is hier eweso van toepassing, behal-  
we dat die ondersoek getoon het dat hierdie vorm van toet-  
sing groter frekwensie in die Kanadese primêre skool as  
in die ooreenstemmende area in die V.S.A. besit.

Die opdragte van literêre aard wat 'n deurlopende verskyn-  
sel veral van graad 3 tot graad 7 is, is nie bedoel om die  
kind se belangstelling en genot ten opsigte van die letter-  
kunde te demp nie, maar om as stimulant te dien - die kind  
se gevoel van oorwinning wanneer hy die vrae oor 'n gelese  
stuk kan beantwoord, is die aansporing om dieper te delf  
en vanuit die groter betrokkenheid spruit die dieper in-  
sigte en begrip voort. Waarneming en onderhoude het dan ook  
getoon dat hierdie opdragtens bydra om 'n definitiewe  
letterkundesisteem te ontwikkel en hoewel sommige leerlinge

aangedui het dat hulle liever net sou wou lees sonder om skriftelike take uit te voer, het die oorgrote meerderheid<sup>1</sup> te kenne gegee dat die vrae wat oor die poësie en prosa gestel word, wat hulle verplig om met groter aandag te lees en op te let, die letterkunde vir hulle duideliker betekenis laat kry.

Die nuwe insigte beteken verder dat die verkenning van die betrokke werke 'n genotservaring en verrykende belewenis word. Oefeningboeke waarin die antwoorde van leerlinge verskyn, is bestudeer en geëvalueer en tot die slotsom is geraak dat die onderwyser deur gereelde kontrole wel hier 'n maatstaf het om sy leerlinge literêr te evalueer en te gradeer. Hierdie metode is geen formele eksaminering nie en die prestasie-strewe wat dikwels literêre verpligting ten koste van literêre genot beteken, word nie as hoofdoelstelling voorgehou nie - uit die verkenning en bemoeienis met die werk self moet die ywer en belangstelling voortkom om te presteer.

#### 10.10 Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig

##### 10.10.1 Algemene inligting

Die Onderwysdepartement is die enigste liggaam wat 'n on-

1. Uit die vyfhonderd leerlinge van graad 3 tot 7 wat in dié verband deur persoonlike ondervraging of deur middel van 'n vraelys betrek is, het meer as 450 die werkopdragte as nuttig en sinvol bestempel.

derwysersdiploma kan uitreik en hierdie diploma word alleenlik uitgereik na sodanige aanbeveling van 'n betrokke universiteit ontvang is. Daar is twee sertifikate wat verwerf kan word naamlik die Professionele Sertifikaat en die Standaardsertifikaat. Die Professionele Sertifikaat vereis 'n voltooiing van 4 of 5 jaar universiteitsopleiding wat inderdaad die verwerwing van 'n graad impliseer. Die Standaardsertifikaat kan na drie jaar universitêre opleiding verwerf word, maar hierdie opleiding moet 'n goedgekeurde akademiese en professionele inhoud bevat.

Laasgenoemde spesifisering beteken in die praktyk dat die eerste drie jaar van die B.Ed.-kursus voltooi word; die eerste twee jaar is gewoonlik 'n nie-spesialiseringsfase waar die student 'n algemene opleiding op 'n wye vlak ontvang en terselfdertyd ook twee weke per jaar vir waarnemingsdoeleindes die skole besoek. Die derde jaar is uitsluitlik 'n professionele jaar wat die studie van verskillende metodiekareas van die student se keuse vereis asook minstens 11 weke praktiese ondervinding in die skole; hierdie 11 weke word in 2 weke aan die begin van die jaar, 3 weke in die middel en ses weke aan die einde van die professionele jaar verdeel.

Die feit dat teen 1974 49,3 persent van alle onderwysers in die primêre skool nie-gegradueer was, is 'n aanduiding



dat ongeveer 50 persent van die onderwysers na 3 jaar opleiding die universiteit verlaat. Na die voltooiing van die basiese drie jaar selekteer die student twee hoofareas waarin hy die vierde en vyfde jaar wil spesialiseer - die kinderletterkunde vorm 'n onderafdeling van die Engels-kursus. Na voltooiing van die vierde universiteitsjaar kwalifiseer die student vir die professionele sertifikaat maar die neiging is om die B.Ed.-kursus na die vyfde jaar te voltooi en daarna vir die Professionele Sertifikaat aansoek te doen.

Die feitelike situasie dat ongeveer 50 persent van die onderwysers in die primêre skool gegradeer en dus teoreties gesproke vakspecialiste is en 50 persent slegs die breë algemene opleiding ontvang het, het beteken dat daar geen betekenisvolle afleiding omtrent vakgerigte onderrig al dan nie, gemaak kan word nie. 'n Klein persentasie skoolhoofde gebruik wel deurgaans die gegradueerdes in hul personeel vir vakonderwys, maar verreweg die meeste skoolhoofde het te kenne gegee dat vakonderwys slegs in graad 6 en 7 toegepas word. Die rede vir laasgenoemde verskynsel is dat, as vakonderwys van die vroegste grade toegepas word, dit inderdaad sal beteken dat nie net die 50 persent spesialiste in die skool sal spesialiseer nie, maar ook die ander 50 persent.

Hierdie faset van onderwysersopleiding en die daaruitvoortvloeiende konsekwensie vir die skoolsituasie, verduidelik in 'n groot mate waarom die onderwyser in die primêre skool so nougeset die doelstellings en metodes van die kurrikulumgidse navolg. Omdat die vakspesialiste hoofsaaklik vir die laaste 2 grade van die primêre program gebruik word, beteken dit dat daardie onderwyser met die algemene opleiding en wat byvoorbeeld vir die letterkundetaak nie heeltemal toegerus is nie, meer geredelik sy toevlug tot die gidse sal neem en miskien in 'n oormaat daarop sal steun.

#### 10.10.2 Onderzoekterrein en afgebakende studiekursusse

Die Universiteit van Brits Columbia in Vancouver met 'n 1974-inskrywingstal van 18.370 studente, Victoria met 4.601 en Simon Fraser in Vancouver met 5.760 studente is vir die doel van hierdie ondersoek geselekteer en benewens onderhoude met dosente en studente is materiaal wat vir die letterkundeprogram gekeur is, noukeurig geanaliseer. Omdat dit slegs die Onderwysdepartement is wat sertifikate mag uitreik, poog die universiteite wel om 'n mate van uniformiteit in die aard van die kursusse te verkry wat die onderwysersopleiding binne 'n provinsie op 'n eenvoudige vlak sal plaas. Die ondersoek het dan ook getoon dat daar wel ooreenkomste ten opsigte van inhoud van kursusse

was maar dat dié benadering en implementering van daardie breë doelstellings van universiteit tot universiteit verskil het.

In die student se eerste jaar is 'n studie van Engels verpligtend, maar hy het die keuse tussen 'n bestudering van i) die gebruikswaarde van die Engelse taal - die hoofklem word hier geplaas op die probleme van die skryfkuns soos dit deur 'n studie van die prosa en poësie uitgelig word en ii) 'n studie van die belangrikste gënres met besondere beklemtoning van die kortverhaal, die roman, die drama en liriese en verhalende poësie. In sy tweede jaar sluit die Engels-kursus, wat weer eens vir alle onderwysstudente verpligtend is, 'n studie van die Britse letterkunde in (die verskillende tydperke word aangedui); 'n studie van moderne letterkunde, 'n inleidende studie oor die kreatiewe stelkunde, 'n inleiding tot die Amerikaanse letterkunde en 'n studie van die algemene stelkunde.

Die student wat hom vir die onderwys in die primêre skool bekwaam, moet in sy derde jaar, die professionele jaar, 'n metodiekkursus in die kinderletterkunde volg; hierdie kursus impliseer 'n studie van die aard van die kinderletterkunde, 'n ontleding van boekseleksies vir kinders en 'n studie en evaluering van bestaande letterkundeprogramme. Ongeveer 1½ uur per week (18 weke lank) word vir dié faset

van die totale program bepaal - dit word dan van die student verwag om in die tydperk wanneer hy vir praktiese onderwys die skole besoek, minstens vier poësie- en prosalesse te gee.

Die doel van die letterkundeprogram is dat dit by die student die vermoë om suiwer te evalueer sal ontwikkel. In die lees van 'n prosawerk moet hy die verhoudings kan ontleed en vergelykings kan tref. Hy moet oordeel voorbehou en gevolgtrekkings en afleidings kan maak. Verder sal hy figuurlike en beeldryke taalgebruik moet kan waardeer en evalueer en as daar subjektiwiteit in die uitbeelding is, moet dit vasgestel en uitgelig word. Die skrywer se doel met die skrywe van 'n sekere stuk moet bepaal word en die elemente van tyd en ruimte moet in elke werk verklaar en omlin word. Die toekomstige onderwyser moet tussen die feitelike en persoonlike sienswyse in 'n verhaal kan onderskei en ten slotte moet hy beskouinge oor literêre werke kan ontleed en 'n eie oordeel kan uitspreek.

Die drie universiteite in die ondersoekarea het die klem ten opsigte van die gereedmaking van die onderwyser op verskillende plekke laat val, maar wat opvallend was, is dat die studente wel deeglike teoretiese voorbereiding ontvang, maar dat daar nie wesenlike leiding ten opsigte van bepaalde lesse gegee word nie. Die begrip "wesenlike" verg hier

verdere uitbouing - 'n studie van sekere stukke wat tydens metodieklesse aan studente beskikbaar gestel word, het wel getoon dat hier van definitiewe leiding sprake is, maar sodanige stukke word egter sonder kommentaar of verdere toeligting aan die student oorhandig.

Dr. Robert Armstrong van die Universiteit van Victoria het byvoorbeeld die volgende inligtingstuk oor die onderrig van die prosa aan sy studente beskikbaar gestel. Dit is 'n ongepubliseerde stuk wat uit slegs twee bladsye bestaan en wat in die professionele jaar ter beskikking van die student gestel word: Die onderwyser moet eers die hele werk lees voordat hy dit met die leerlinge behandel; sodoende kry hy die geheelbeeld van die gebeureopeenvolging, insig in die intrige en word hy bewus van die rol van elke karakter. Die tema word aan hom geopenbaar en voorts kan hy 'n oordeel vel oor die skrywer se hantering van die taal. Met hierdie duidelike begrip van die inhoud, struktuur, styl en belangrikheid van die werk, stel hy dit dan aan die leerlinge bekend. Die inleiding moet kort wees en moet die belangstelling wek - lang relase oor die skrywer of die historiese agtergrond van die boek moet vermy word.

Die onderwyser moet van die veronderstelling uitgaan dat daar drie fases in die behandeling van die verhaal is naamlik genot, begrip en waardering. Na die inleiding moet die

onderwyser die verhaal hardop begin voorlees terwyl die kinders in hulle boeke volg. Omdat hy die werk ken, kan hy met die regte beklemtoning die leeswerk behartig (aanvanklike stillees moet vermy word omdat die betekenis wat deur die hardop lees verkry word, sodoende verlore gaan). As die onderwyser terwyl hy lees op moeilike woorde afkom, moet hy hulle verduidelik, want as die kind as gevolg van moeilike woorde nie begryp nie, kan dit sy genot bederf. Nadat een of twee hoofstukke gelees is, kan hy begin deur sekere inhoudelike vrae te stel en nadat die boek vir die eerste maal op dié wyse deurgelees is, kan besprekings volg wat nie net op die inhoudelike gerig is nie, maar wat ook die kind lei tot 'n waardering van die skrywer se vernuf as skrywer en as waarnemer van die lewe.

Hierna word 'n reeks algemene vrae aangestip wat die onderwyser bruikbaar mag vind as hy elemente soos intrige, karakter, omgewing, tema en styl onder die kind se aandag wil bring:

1. Is dit duidelik waar die verhaal plaasvind? Speel die verhaal in die teenwoordige tyd of in die verlede af?
2. As jy elke maal kan raai wat gaan volg, is die verhaal vir jou te maklik. Wat doen die skrywer soms om jou verkeerd te laat raai?

3. Het die skrywer by jou 'n sekere lewenswaarheid beklemtoon - vertel hy dit vir jou op 'n direkte manier of moet jy tussen die reëls lees?
4. Is daar die normale chronologiese vooruitgang of is daar soms terugflitse?
5. Wat beskou jy as die beste episode in die boek? Hoe-kom? Wat is die belangrikste episode?
6. Watter dinge gebeur somer net per toeval en is derhalwe moeilik om te glo?
7. Beskryf die hoofkarakter. Word hy deur sy handeling geopenbaar? Vertel hy van homself? Hoe reageer die ander karakters teenoor hom?
8. Skryf die outeur duidelik en op 'n opwindende wyse?

### 10.10.3 Slotbeskouing

Behalwe hierdie bepaalde metodiekhandleidings is daar ook meer algemene stukke wat die aspirant-onderwyser as 'n praktiese hulp in die klaskamer kan gebruik. So 'n stuk sal byvoorbeeld die opskrif karakterisering hê en dan sal 'n breedvoerige uiteensetting gegee word van al die elemente wat die karakter kan tipeer. Uit die bestudering van hierdie en aanverwante stof kan die afleiding gemaak word dat die student met goed-beplande en duidelik-uiteengesette materiaal vanaf sy derde jaar gekonfronteer word.

Dit is wel 'n feit dat weens die beperkende faktor van slegs 1½ uur onderrigtyd per week en dan slegs vir een jaar (die student wat in die vierde en vyfde jaar die Engels-kursus volg, bou wel in diepte op die kinderletterkundebasis van die derde jaar voort) daar slegs 'n oppervlakkige bekendstelling aan die kinderletterkunde is.

Materiaal wat vir die praktiese onderwys ontwerp is, maar wat nie vooraf bespreek word nie, skep sekerlik nie die volmaakte situasie nie. Die student het byvoorbeeld nie die geleentheid om sekere aspekte waaroor onsekerheid bestaan te bevraagteken of om oor die implementering 'n mening te lug of om 'n onduidelikheid op te klaar nie.

Maar om te beweer, soos die studente deurgaans in die onderhoude te kenne gegee het, dat daar geen leiding is nie voordat die praktiese milieu betree word, is slegs 'n gedeeltelike waarheid - met die tyd tot die dosent se beskikking, het hy wel motivering om sekere riglyne sonder verdere bespreking aan sy studente te verskaf.

Die probleem lê derhalwe nie in die eerste plek by die inhoud of metode van opleiding nie, maar by die tydstoewysing vir hierdie vak - solank dit slegs by 27 uur vir die ganse 3-jaar kursus bly, sal hierdie tekortkominge voortbestaan.



HOOFSTUK 11DIE ONDERRIG VAN KINDERLETTERKUNDE IN ENGLAND11.1 Doel van ondersoek in Engeland

Teen die einde van 1964 het die Schools Council 'n besluit geneem om onmiddellike aandag aan die onderrig van Engels te skenk.<sup>1</sup> Sodanige besluit van die Schools Council spruit uit die algemene ontevredenheid voort wat in die vroeë sestigerjare oor die onderrig van Engels bestaan het. "In the schools teachers' dissatisfaction with many aspects of English teaching ... has long been evident (and) the need for action in the field of English seemed clear on many grounds."<sup>2</sup>

Navorsing op 'n wye terrein het gevolg en op die gebied van die kinderletterkunde is belangrike bydraes gelewer, onder andere deur: Aidan Chambers, lektor aan 'n onderwyserskollege in Bristol; Margery Fisher, redaktrise van die tydskrif "Growing Point"; Nicholas Tucker, lektor aan die Universiteit van Sussex; Frank Clements, bibliotekaris aan die St. Mark-college in Plymouth; Elaine Moss, resesent van kinderwerke; Margaret Spencer, lektrise aan die Universiteit van Londen en Brian Alderson, skrywer en resesent van kinderwerke. Die nasionale en plaaslike

- 
1. Schools Council. English; working paper no. 3, p.iii.
  2. Ibid.

onderwysowerhede het ook projekte van stapel gestuur om die Engels-klimaat in die skole te meet, maar ook om met definitiewe aanbevelings te kom. In 1967 verskyn die "Plowden Report" en in 1975 die "Bullock Report" wat regstreekse uitvloeisels van die "need for action" oproep van 1964 was.

Publikasies oor die navorsingsprogram wat deur die Schools Council aanbeveel is en wat aangedui het dat betekenisvolle verwickelinge op die terrein van Engels-onderrig besig was om plaas te vind, het in wye sirkulasie gekom; veral in lande waar Engels gepraat en in skole onderrig word. Na 'n bestudering van hierdie materiaal is besluit om Engeland ook as ondersoekarea in te sluit en om by wyse van 'n ter plaatse ondersoek vas te stel hoedanig die kinderletterkunde as komponent van dié vakdissipline, wat oor 'n tydperk van 'n dekade so sterk in die brandpunt was, 'n funksionele rol in die kollege- en primêre skoolkurrikulum vervul.

### 11.2 Metode van ondersoek en afbakening van terrein

Voor die ter plaatse ondersoek is materiaal oor die onderrigklimaat deurskou en ontleed; dié materiaal was nie in so 'n ruim maat beskikbaar as wat byvoorbeeld die Amerikaanse bronne was nie, maar die beskikbaarheid daarvan was op 'n skaal wat sinvolle studie en afleidings moontlik gemaak het.

Werke van Chambers en Fisher<sup>1</sup> het insig oor bepaalde aanbiedingswyses gebring, maar dit was veral publikasies in die vorm van brosjures en verslae van Her Majesty's Stationery Office in Londen en die Centre for Language Teaching ook in Londen, wat 'n aktuele beeld van die onder-rigsfeer probeer weergee het.

Die navorsingsprogram van ongeveer twee maande is deur die British Council gereël; hierdie program het besoeke aan kolleges, skole, biblioteke, taal- en onderwyser-sentrums en onderwysdepartemente ingesluit. Verder is onderhoude met gesaghebbendes op die gebied van die kinder-letterkunde gereël, onder andere met Aidan Chambers; Margaret Sissling, hoof van die Crossways Junior School; W. H. Laar, primêre skool-adviseur in die Barking skool-distrik en Shirley Blandford, organiseerder van bibliotekdienste in die Londen-area. Die eerste drie dae van die program het 'n besoek aan "The Barking Teachers' Centre" bepaal en hierdie besoek was veral om drieërlei redes besonder funksioneel: i) die onderwerp van die kursus was "The Bullock Report" (oor die onderrig van Engels); ii) die skoolhoofde en onderwysers van 65 primêre skole wat die kursus bygewoon het, het in die reeks besprekings 'n baie duidelike indikasje gegee van die letterkunde-

---

1. Vergelyk hier veral Chambers se *Introducing books to children* en Fisher se *Intent upon reading*.

posisie in hulle skole en iii) uitnodigings om die skole in dié area te besoek het van verskeie skoolhoofde gekom.

In alle amptelike publikasies wat na die onderwys verwys, word Engeland en Wallis as 'n eenheid behandel en hoewel die primêre en sekondêre bronne wat ter insae bekom is, ook hierdie eenheidstendens openbaar, moet die resultate van die ondersoek alleenlik as 'n tipering van die situasie in Engeland beoordeel word. In die hoofstukke oor die V.S.A. en Kanada is herhaaldelik klem geplaas op die feit dat 'n studie van bronnemateriaal nie voldoende is om tot wetenskaplik-sinvolle gevolgtrekkings oor 'n onderrigsituasie in 'n ander land te kom nie. Omdat die besoekpunte op areas in Engeland (en nie Wallis nie) gekonsentreer het, d.i. Londen (Inner and Greater London Education Authorities), Essex, Bristol, Worcestershire, en Buckinghamshire, moet die beskouinge en afleidings wat in die res van hierdie hoofstuk daargestel sal word, as kensketsend van slegs die situasie in Engeland beskou word.

Wat in die V.S.A. en Kanada ten opsigte van 'n vooraf vergewissing van terminologie, die relevansie van 'n studie van die breë onderwysstruktuur en die tipe skole wat besoek is toepaslik was, was hier eweneens van toepassing en verdere omskrywing van dié aspekte sal onnodige verdubbeling wees.

### 11.3 Struktuur en organisasie van die Engelse skoolstelsel

#### 11.3.1 Algemene inleiding

"The English educational system is notable for its diversity (but) its more obvious features (of diversity) cannot totally conceal a tightly knit structure based on national controls."<sup>1</sup> Bell gee 'n gedetailleerde uiteensetting van hierdie beheerliggame wat volgens hom die Britse onderwysstelsel 'n hoogs gekonstrueerde eenheid maak. Die "Secretary of State for Education and Science" is verantwoordelik vir die doeltreffende uitvoering van die beleid, maar in die praktyk is die "local education authorities" (L.E.A.) die instellings wat die aard en funksionering van die stelsel bepaal. Elke L.E.A. moet toesien dat: die onderwys binne sy gebied effektief funksioneer en dat die skole op doeltreffende wyse georganiseer is; onderwysers, adviseurs en inspekteurs aangestel word en dat die indiensopleiding van onderwysers organisatories-doelmatig is. Dit word dus duidelik dat hierdie lokale departemente nie net op organisasievlak die skole administreer nie, maar dat die onderrig in die klas-kamer ook teoreties binne hulle beheerkader val, want na gelang van die addisionele onderwysers wat deur hulle aan-

---

1. Bell. Education in Great Britain and Ireland, p.2.

gestel word, word die klasgroottes beïnvloed en die inspekteurs en adviseurs, wat in 'n raadgevende kapasiteit optree, kan sekere beleidsrigtings aandui.

Om te verhoed dat die eenheidskonsep op nasionale vlak deur die 163 L.E.A.'s (wat elk 'n afsonderlik-funksionerende eenheid is) verbreek sal word, is daar sekere liggame wat in 'n koördinerende hoedanigheid optree.

"Advances in education or practice are often surprisingly local and often owe much to local inspectors and advisers. This can be made widely known by Her Majesty's Inspectors".<sup>1</sup> Behalwe die H.M.I.s<sup>2</sup> wat koördineer, stel die "National Association of Inspectors and of Educational Organisers" gegewens beskikbaar wat in die meeste gevalle beskouinge oor onderrigmetodes en kurrikulumprojekte is. Daarbenewens is die doel met die onderwyssentrums wat strategies dwarsoor die land geplaas is om indiensopleiding te verskaf, met ander woorde om riglyne wat deur deskundiges opgestel is, aan te dui en om so-doende 'n onderwyssisteem wat deur eenvormigheid gekenmerk word, daar te stel. Hierdie deskundiges sal by verskeie sentrums optree wat wesenlik beteken dat bepaalde onderrignorme op 'n wye terrein sal funksioneer.

1. Department of Education and Science. Children and their primary schools, p.335.
2. Die H.M.I.'s word deur die Sentrale Onderwysraad aangestel.

Die stigting van die "Schools Council" was 'n regstreekse uitvloeisel van die behoefte na 'n liggaam wat doeltreffend die behoefte aan verandering in die stelsel kan organiseer. "The Schools Council grew out of a recognition by all branches of the education service that co-operative machinery was needed to organise a more rapid, and more effective, response to change."<sup>1</sup>

Tog, ten spyte van hierdie teoretiese skyn van uniformiteit het die ondersoek in Engeland getoon dat, as gevolg van 'n byna mitiese gelpof in die vryheid van die onderwyser en daarmee saam die absolute outonomie van die skoolhoof, geen deurlopende praktyk van byvoorbeeld letterkunde-onderrig gepeil kon word nie. Dat die onderwysstruktuur eenvormigheid op hierdie vlak wel moontlik maak, spreek uit die feitelike situasie; uit persoonlike waarnemings en deur onderhoude met inspekteurs en skoolhoofde is dit ook bevestig.

Omdat daar slegs kurrikulum- en sillabusaanbevelings bestaan en geen voorskrifte ten opsigte van doelstellings, implementering en toetsing van enige kursus in die primêre skool nie, het dit geblyk dat, ten spyte van die koördinerende masjinerie, die klaskamerdiversiteit van so'n aard is dat dit 'n onjuiste beeld sou skep deur 'n sillabus

---

1. Schools Council. The new curriculum, p.1.

of onderrigstelsel as patroon van letterkunde-onderrig in die primêre skool aan te dui. Daar was wel praktyke wat meer dikwels as ander voorgekom het, maar die rede vir hierdie "groter frekwensie-praktyke" was nie soseer omrede enige besondere koördinerende liggaam nie, maar as gevolg van veral twee amptelike publikasies sedert 1965: die "Plowden Report" (1967) en die "Bullock Report" (1975). Hierdie twee verslae was die resultaat van intensiewe navorsing en die aanbevelings wat hierin verskyn, skep die mate van ooreenstemming waarna hierbo verwys word.

'n Verdere tendens wat dermate neerslag in die klaskamer gevind het, dat dit ook uit die ondersoek as 'n "meer geëelde gebruik" geblyk het, was die "integrated programmes" wat later in die hoofstuk in groter detail bespreek sal word. Die rede vir die algemener toepassing van hierdie programme in die primêre skole is die direkte gevolg van 'n reeks opvoedkundige beeldradioprogramme wat aan die begin van 1975 deur die B.B.C. aangebied is. Aidan Chambers wat die reeks geregisseeer het en Margaret Sissling wat die "integrated day" gedeelte gelewer het, het in onderhoude die navraagreaksie op hulle bydraes geskets; verdere onderhoude met skoolhoofde het bevestig dat die B.B.C.-reeks verantwoordelik was vir die toepassing van hierdie "reorganisasiekurrikulum" in hulle skole.



### 11.3.2 Die basiese struktuur van die primêre skool

"Primary schools provide education for all children between the ages of five and eleven".<sup>1</sup> Die primêre skool word verdeel in die "Infant School" en die "Junior School" en soos die begin- en eindstadium van die primêre skool volgens die kind se chronologiese ouderdom gespesifiseer word, word ook die "Infant" en "Junior"-skole op die ouderdomindeling gebaseer. Die "Infant"-skole wat vir die eerste twee jaar van die kind se onderwys verantwoordelik is, en die "Junior"-skole vir die kind tussen sewe en elf, is aparte skole in afsonderlike geboue gehuisves en hoewel hierdie geboue dikwels op dieselfde terreine aangetref word, is die weinige skakeling tussen die hoofde en personeel van die twee skole 'n skerp-waarneembare tendens.

Reeds in 1870 is bepaal dat die kind vanaf sy vyfde verjaardag die skool moet bywoon, maar veral sedert die middel van die sestigerjare het 'n al groter getal kinders voor hulle hierdie ouderdom bereik het (in 1971 was dit 35 persent van alle vyfjariges) reeds die skool besoek. Omdat die wet bepaal dat die kind skool toe moet gaan aan die begin van die kwartaal waarin hy vyf word, word 'n situasie geskep wat vir sekere kinders ernstige skolastiese probleme kan besorg. "It seems, therefore, that termly

---

1. Department of Education and Science. Primary Education, p.15.

entry results in unsatisfactory organisation in the infant school and has serious disadvantages for the summer-born children."<sup>1</sup> Wanneer die kind dan in die skooljaar (September tot Junie) waarin hy ag sal word na die "Junior" skool oorskakel, kan dit wees dat hy slegs twee jaar en 'n kwartaal se skolastiese basis het (dit wil sê 'n moontlike agterstand van drie kwartale by sy klasmaat).

'n Omstandigheid soos hierdie wat 'n ongelyke basis vir voortbouing skep, kan nie verantwoord word nie. Behalwe dat die onderwyser, wat die onderwys van die vyfjarige moet behartig elke kwartaal met 'n nuwe groep leerlinge moet begin terwyl die ander hulle op verskillende skolastiese vlakke bevind, sal die onderwyser van die sesjarige (en hierdie tendens behoort dwarsdeur te geld) baie moeilik 'n aansluiting by die skolastiese vlak van hierdie variërende groepe vind. Wat in die praktyk gebeur is van tweërlei aard: of die onderwysers in die "Infant"-skool vertraag die pas sodat die leerlinge, wanneer hulle hierdie skool verlaat, weinig skolastiese verskeidenheid toon, of hulle onderrig op die vlak van die leerlinge wat as gevolg van die kwartaal of twee langer in die skool, groter kennisdiepte en insig het. Albei praktyke moet op pedagogiese grond afgekeur word. In die eerste geval

---

1. Department of Education and Science. Children and their primary schools, p.136.

verloor die onderwys geheel en al sy stimulus en uitdaging vir die kind wat weens sy chronologiese ouderdom 'n skolastiese voorsprong het, maar hierdie voorsprong weens 'n vertragings-tegniek verloor. In die tweede geval kan die kind nooit werklik die basiese vaardighede bemeester nie (veral in die jare waarin sodanige bemeestering essensieel is) omdat die werk op 'n vlak aangebied word wat bo sy bevattingsveld val.

Omdat die kind na sy elfde jaar na die hoër skool gaan, beteken dit dat hy tussen 6½ en 7 jaar van primêre skoolopleiding het. Die klasindeling van die leerlinge geskied deurgaans volgens die ouderdomme met 'n addisionele benaming van byvoorbeeld "First year junior, second year junior" ens. Om die letterkunde-onderrig op 'n vergelykbare vlak met die Suid-Afrikaanse situasie te bring is problematies weens die ongelyke inname van leerlinge in die "Infant" skool. Bloot volgens die ouderdomme sal die "fourth year juniors" (die 11-jariges) die ekwivalent van die st. 4's in Suid-Afrika wees. As die amptelike ondersoek na die skoolinname-omstandighede wat in 1975 van stapel gestuur is, sou aanbeveel dat leerlinginname slegs aan die begin van die skooljaar waarin die kind vyf word, moet geskied,<sup>1</sup> sal uitvoering van sodanige besluit beteken

---

1. Provisionele publikasies in dié verband stel dit onomwonde dat gelyktydige inname aan die begin van die skooljaar noodsaaklik vir effektiewe onderwys is.

dat al die kinders sewe jaar primêre opleiding ontvang - die elfjarige kind sal dan wat ouderdom betref aan die st. 4-kind in Suid-Afrika gelyk wees, maar wat aantal skooljare betref, sal hy ekwivalent aan die st. 5-leerling wees.

### 11.3.3 'n Statistiese beskouing

"The statistics of the last ten years show the progress that has been made: from 1961 to 1971 the national pupil: teacher ratio improved from 25.3:1 to 22.6:1 despite an increase of over a million in school rolls, and the proportion of primary classes of over 40 registered pupils declined from 14.4 per cent to 3.3 per cent."<sup>1</sup> Aan die begin van 1975 was daar minder as 2 persent klasse met meer as 40 leerlinge en as die huidige doel met student-innames aan onderwyserkolleges konsekwent deurgevoer word, sal daar teen 1981 510 000 onderwysers in Engeland en Wallis wees wat 'n ratio van 18.5:1 sal bewerkstellig.

Hierdie statistiek beteken nie net dat die kinders in steeds kleiner klasse gegroepeer word en die onderwys derhalwe effektiewer kan geskied nie, maar in dieselfde tydperk dat die onderwyser:leerlingratio tot voordeel van die onderrigsituasie verbeter het, het daar 'n besliste verbetering in onderwyseropleiding ingetree. In

---

1. Department of Education and Science. A framework for expansion, p.14.

1960 is die minimum opleidingstydperk van twee tot drie jaar verhoog en in 1969 is 'n opsionele jaar toegevoeg wat die student in staat stel om na suksesvolle voltooiing van die kursus, 'n B.Ed.-graad te verwerf. Hoewel die oorgrote meerderheid (nagenoeg 70 persent) van diensdoende primêre skool-onderwysers in 1975 'n driejarige kollege-opleiding het, is daar 'n al sterker tendens om wel die vierjarige kursus te voltooi.

Bloot op die kwalifikasies beoordeel, sou dit wou suggereer dat die onderwyser in die V.S.A. (98 persent gegradueerdes) en Kanada (50 persent gegradueerdes) beter vir sy taak voorberei is as die onderwyser in Engeland, maar voordat die inhoud (soos by die besprekings van die genoemde lande die geval was) van die kursus nie geëvalueer word nie, sal 'n finale uitspraak voorbehou moet word. Wat wel volgens die huidige populasieprojeksies (en studente-innameberekennings) tot 1981 skerp na vore tree, is dat vir die doel waarna gestrewe word, daar al hoe meer studente hulle sal beywer vir al hoe minder plekke in die kolleges. Waar daar in 1971 114 000 kollegestudente was, sal die syfer in 1981 slegs 70 000 wees; die implikasie van hierdie tendens sal wees dat studente baie strenger gekeur sal word (weens die veel groter getallekeuse) en dat die gehalte van die persoon wat die onderwysloopbaan kies, dienooreenkomstig sal verbeter.

Wanneer 'n navorsingstuk wat primêr op die onderrigsituasie konsentreer, basiese statistiek soos hierbo buite rekening laat, kan dit nie net waninterpretasies tot gevolg hê nie, maar word noodsaaklike norme vir evaluering buite rekening gelaat. Klasgroottes, onderwyseropleiding, ens. hou regstreeks verband met onderrigdoeltreffendheid en om die didaktiese milieu in perspektief te bring is dit essensieel dat die klimaat waaruit die huidige omstandighede voortgevloei het, bepaal word, sowel as die geprojekteerde posisie vir die toekoms.

#### 11.4 Eksperimentering

Die bestudering van materiaal oor skoolorganisasie en die ter plaatse ondersoek het getoon dat "eksperimentskole" soos kenmerkend in die Amerikaanse en Kanadese sisteem is, nie deel van die Engelse onderwysstelsel vorm nie. Tog was daar veral twee aanverwante praktyke wat weens die reente implementering daarvan in die primêre skool, deur 'n eksperimentatmosfeer gekenmerk word. Dat die skoolhoofde van die skole waar hierdie "nuwe praktyke" funksioneer, die situasie in hulle skole nie as eksperimenteel beskou nie, is baie duidelik in onderhoude bevestig. 'n Kenmerk van sodanige skole wat besoek is, is dat die skoolhoofde (wat weens die bepaalde outonomie van die Britse skoolhoof self oor die opset in sy skool besluit) deurgaans volkome vertroue in die funksionering van hierdie benadering uitgespreek het.

Dit is belangrik om van dié tendens kennis te neem omdat dit tans meer aandag in amptelike publikasies geniet en van onderwysersentruimpodiums verkondig word. Die normale groepering van kinders is volgens ouderdomme, maar die "vertical grouping" is beleid in sommige "Infant" en "Junior"-skole. Kinders van verskillende ouderdomsgroepe bevind hulle in dieselfde klas en die voorstanders van dié vertikale groepering dui die volgende voordele aan: "the children can remain with one teacher for a longer time; only a few new children need be taken into the class each term and they can therefore be settled easily; the younger children are encouraged to greater effort by the work of the older; slow learning children do not feel exposed."<sup>1</sup> Dit word beweer dat die meer gevarieerde materiaal wat nou vir een klaskamer nodig word, veral die jonger groep stimuleer en hulle belangstelling wek. Om hierdie klaskameropset (waar kinders van drie verskillende ouderdomme hulle bevind) doeltreffend te laat funksioneer, verg besondere vernuf en organisasievermoë. Verder is dit wel waar dat kinders oor 'n langer tydperk in een klas bly, maar dit mag wees dat daar gereelde personeelverskuiwings is, wat een van die doelstellings van die vertikale groepering, naamlik om die kinders vir aanpassingsredes langer by een onderwyser te laat bly, sal laat

---

1. The Bullock Committee. A language for life, p.199.

misluk. Die seleksie van die regte materiaal is van fundamentele belang en wanneer die onderwyser byvoorbeeld die kinderletterkunde moet onderrig, het hy nie net die drie vlakke van chronologiese ouderdomme om te oorweeg nie (wat wel 'n belangrike konsiderasie by die keuse van boeke vir kinders is), maar hy sal ook gereeld moet vasstel in hoedanige mate interaksie tussen die groepe plaasgevind het, om vas te stel hoe die natuurlike bevatting en belangstelling van die kind beïnvloed is. Die vraag ontstaan of die primêre skool-onderwyser in staat is tot konsekwente peiling van die wisselwerking tussen groepe, wat noodgedwonge die aard van sy onderrig sal bepaal.

Die tweede vorm van afwyking van die gewone primêre skool-organisasie staan algemeen as die "Integrated day programme" bekend. Die uitgangspunt hier is dat die begrensing van skoolvakke vir veral die jong kind kunsmatig is en dat die roosterindeling veel buigsamer moet wees sodat die behoeftes van die individuele leerling primêre akkommodasie moet geniet.<sup>1</sup> Die formele rooster het verdwyn en in een klaskamer sal 'n groot aantal aktiwiteite

---

1. Een van die skole wat in dié verband besoek is, was die Crossways Junior School naby Bristol. Die skoolhoof, Margaret Sissling, het die funksionering van haar skool in 'n beeldradioprogram uiteengesit - die gevolg hiervan was dat die Crossways School tans deur onderwysinstansies asook deur die British Council as modelskool van die "Integrated day programme" voorgelou word.



gelyktydig aan die orde van die dag wees; hierdie aktiwiteite spruit in hoofsaak voort uit die keuse van die individuele leerlinge. Die onderwyser beweeg byvoorbeeld van die "kunsgroep" na die "leesgroep" en van daar na die "stelwerkgroep", terwyl hy op individuele of op 'n groepbasis onderrig of leiding gee. Soms, soos byvoorbeeld vir die voorlees van 'n gedig of verhaal vir latere bespreking, word die hele klas byeengebring. Hierdie "eie seleksie-aktiwiteite" neem die individuele ontwikkeling en belangstelling van die kind in ag en "language skills become an integral part of the work, and the contexts for talk, reading and writing are provided by a variety of experiences which the child finds highly motivating"<sup>1</sup>. Margaret Sissling gee in 'n ongepubliseerde stuk 'n verdere lys voordele van die "integrated system":

1. "It creates greater opportunities for the all round development of the child.
2. It avoids constant mind switching.
3. It encourages children to become more interested in their work.
4. It encourages children to learn how to learn."<sup>2</sup>

Die hoofbeswaar teen 'n stelsel waar die kind deurgaans sy eie belange naspeur, is dat die basiese vaardighede

---

1. The Bullock Committee. op. cit., p.200.

2. Hierdie informasie is op 'n afgerolde stuk (ongepagineerd) beskikbaar gestel.

(wat vir die volle ontwikkeling noodsaaklik is) verwaarloos word, behalwe as die onderwyser presies en noukeurig verslag van die kind se vordering hou - sy vordering op alle terreine. Die groot aantal gelyktydige aktiwiteite in die klaskamer skep ook vir die onderwyser wesenlike probleme; waar hy byvoorbeeld sekere poëtiese aspekte vir een groep verduidelik terwyl hy pas vantevore 'n geskiedenisprojek uitgelê het - en na die poëtieses sekere kunsvorme aan 'n ander groep moet demonstreer. 'n Onderwyser wat voortdurend in soveel rigtings moet beweeg, sal noodgedwonge deeglikheid moet inboet.

Die ondersoek het ook getoon dat in verreweg die meeste gevalle die "vrye keuse situasie" die onderwyser noop om ook op sy "eie keuses" te konsentreer. Die poësie, as literêre studie, het byvoorbeeld weinig aandag geniet en is oorwegend as sekondêre materiaal in sekere projekte gebruik. Vir doeltreffende funksionering verg hierdie program die optimum organisatoriese presiesheid: dit is die rangskikking van die ameublement, die beweging van die groepe binne die klaskamer en die onderwyser se beweging tussen die groepe.

Die vraag moet weer eens gestel word of die onderwyser in staat is om in 'n sillabuslose en roosterlose milieu nie net die akademiese rigting te kan aandui nie, maar ook as super-organiseerder te kan optree. As hy wel hier-

die taak kan vermag, sal die doel van die "Integrated day programme" soos deur Margaret Sissling gedefinieer 'n werklikheid word. "We should aim to create a learning situation in which every child can develop fully at his own pace and feel that he is successful. This is only possible if we treat each child as an individual and attempt to cater for his needs."<sup>1</sup>

#### 11.5 Die skoolopset - slotkommentaar

'n Opvallende kenmerk van die Britse primêre skool (in kontras met die skole in die V.S.A. en Kanada) wat 'n stimulerende letterkunde-klimaat tot gevolg het, is die wye beskikbaarstelling van boeke aan leerlinge van alle ouderdomme. Boeke word nie net vir die biblioteek of klaskamer gereserveer nie, maar op strategiese plekke geplaas waar die kind voortdurend daarmee gekonfronteer word. Waar die fisiese omstandighede in die skool dit moontlik maak, word, "book corners" geskep waar die kind deur middel van bandopnemers en oorfone die boek kan lees terwyl hy ook die klankweergawe daarvan hoor. Nuwe kinderpublikasies word gereeld uitgestal om die leerlinge te prikkel om 'n wyer belangstelling in boeke te ontwikkel. Die doel van hierdie boekbemoëienis is om die kind bewus te maak van die boek as 'n natuurlike deel van sy bestaan (en nie as iets wat dikwels moeilik bekombaar is nie) sodat die verrykende invloed van die literatuur op sy ontwikkeling reeds vroeg 'n werklikheid kan word.

---

1. Deel van 'n onderhoud wat op band vasgelê is.

Ten spyte van hierdie letterkundeklimaat en die gesonde atmosfeer vir literatuurstudie wat hieruit voortspruit, is daar beslis aspekte van die skoolopset wat kommer wek. Die ongelyke leerlinginname met die gevolglike effek op die onderrigsituasie, verg nie net 'n ondersoek soos die teenswoordige wat met moontlike aanbevelings vorendag gaan kom nie, maar afdwingbare voorstelle wat hierdie huidige praktyk met sy stremende invloed op 'n sinvolle grondslag kan plaas, het dringend noodsaaklik geword.

'n Verdere bevraagtekende eienskap van die skoolstelsel is die "sillabuslose" struktuur waarbinne dit funksioneer; die volle verantwoordelikheid vir die materiaal en metodes van onderrig in 'n betrokke skool berus by die skoolhoof. Dit gaan hier nie om uitspraak oor die vermoëns van die Britse skoolhoof te lewer en of die skoolhoof wel die volle verpligting van dié taak behoort te dra nie, want afgesien van die kwaliteit van die persoon het 'n stelsel wat soveel outonomie aan die skoolhoof toesê, verreikende konsekwensies. Om van skool te verander beteken vir die kind sowel as die onderwyser dikwels besondere aanpassing en vir 'n skool beteken 'n verandering van prinsipaal meermale 'n algehele herorganisasie en heroriëntering.<sup>1</sup>

---

1. Onderwysers het in onderhoude beklemtoon dat, as gevolg van die skoolhoof-outonomie, hierdie soort oriëntering en aanpassing 'n definitiewe kenmerk van die stelsel geword het.

Of "die verantwoordbare omgaan met die kind as opvoeding" <sup>1</sup> deur hierdie stelsel, waar enige verskuiwing van kind, onderwyser of skoolhoof van een skool na 'n ander (en sodanige verskuiwing kenmerk alle skoolmilieus) wesenlike ontwrigting meebring, geregverdig kan word, is te bevraagteken.

#### 11.6 Die plek van die kinderletterkundeprogram in die kurrikulum van die primêre skool.

##### 11.6.1 Inleiding

Die 1964-besluit van die Schools Council <sup>2</sup> suggereer duidelik die behoefte aan navorsing ten opsigte van die posisie van Engels as vakdissipline wat daar voor 1964 bestaan het. Teen die middel sestigerjare het die kinderletterkunde as komponent van Engels ook daadwerklike aandag van opvoedkundiges en letterkundiges begin geniet en het vele publikasies in dié verband begin verskyn.

##### 11.6.2 Wetenskaplike ondersoeke

In 1964 het die "Weston Woods productions" <sup>3</sup> na 'n reeks eksperimente sekere programme aanbeveel om boeke op in-

1. Gunter. Opvoedingsfilosofieë, p.7.

2. Vergelyk p.313.

3. Die "Weston Woods productions" stel oudio en/of visuele reproduksies van die inhoud en illustrasies van gehaltewerke beskikbaar.

teressante en prikkelende maniere aan kinders bekend te stel. "The story-telling, the book, and the audio-visual versions combine to make children associate pleasure with books and the act of reading."<sup>1</sup> Die soort oudio-visuele formaat van 'n verhaal of gedig het in baie primêre skole neerslag gevind en word tans steeds as 'n belangrike prikkel vir alle vorms van literêre aktiwiteite beskou.

Margery Fisher, redaktrise van die opvoedkundige tydskrif "Growing Point", het sedert 1962<sup>2</sup> gereeld in tydskrifte oor verskillende aspekte van die letterkunde-onderrig en metodes om boeke en kinders bymekaar te bring, gepubliseer. In 1971 bepleit sy in 'n artikel "Is fiction educational" dat fiksie 'n veel groter rol in die kurrikulum moet vervul as wat die praktyk in die meeste primêre skole is. "(Fiction) educates in a way, not necessarily more valuable, but quite different from the education in geography or film strips or lectures or visits or books of direct information."<sup>3</sup>

H.E. Todd skrywer van die gewilde kinderreeks, "Bobby Brewster", skets in 'n artikel "Storytelling" die nood-

- 
1. Waite. Taking stories and resources to the children, p.36.
  2. In 1962 verskyn ook haar bekende werk, "Intent upon reading" waarin sy die verskillende kategorieë van die kinderletterkunde bespreek.
  3. Fisher. Is fiction educational, p.11.

saaklikheid van 'n sillabus wat op geordende wyse tyd vir die vertel van stories inruim. Hy beklemtoon dat die onderwyser in die eerste plek sy verhaal moet ken, 'n verhaal wat sowel die verteller as die hoorder sal stimuleer. Hy brei verder volledig oor die verskillende tegnieke van die vertelkuns uit en beklemtoon dat die vertel van 'n verhaal 'n genotservaring moet wees.

"... the intense thrill of personal face to face storytelling being shared between listener and teller."<sup>1</sup>

In die sewentigerjare het 'n aansienlike aantal langer werke oor letterkunde-onderrig die lig gesien. Van die bekendste hiervan is Eric Newton en Graham Handley se "A guide to teaching poetry", Aiden Chambers<sup>2</sup> se "Introducing books to children", Sybil Marshall e.a. se "Beginning with books" en twee publikasies van The Open University press naamlik, "The reading curriculum" en "Reading: today and tomorrow". Newton en Handley is die enigste twee van hierdie skrywers wat duidelike riglyne ten opsigte van die onderrigproses aandui. Hulle gee aan die begin 'n gedetailleerde uiteensetting van die rol van die onderwyser en lê klem op die keuse van die regte

---

1. Todd. Storytelling, p.42.

2. Na 'n onderhoud wat op 'n briewewisseling gevolg het, is besondere insig oor die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool bekom. Aidan Chambers het ook sekere publikasies oor hierdie onderwerp aanbeveel wat later ter insae ontvang en geëvalueer is.

materiaal, die voorafstudie deur die onderwyser en die entoesiasme wat hy vir sy taak moet besit. Daarna word 'n verduideliking gegee van verskillende aanbiedingwyses en aktiwiteite wat met poësie gepaard gaan. Hy begin by die voorskoolse stadium, want "Before we consider poetry in relation to the school child, we must recognise that the seeds of appreciation are sown in early childhood."<sup>1</sup>

Hierdie onderwysershandleiding met sy praktiese wenke en gesuggereerde onderrigmetodes kan funksioneel deur die onderwyser of student aangewend word; veral in die lig van die gebrek aan werklike metodiekleiding in die meeste publikasies en veral ook omdat die handleiding die onderwyser nie in 'n kompartement indwing nie, maar juis die klem op aanbiedingvariasie laat val. "For each teacher the manner of presentation of a poem will be different, just as our many interpretations of the same poem are different in quality and degree."<sup>2</sup>

'n Baie belangrike ontwikkeling sedert 1970 is die navorsing oor kinders se respons teenoor die letterkunde. Hierdie studies moet nie bloot as interessante ondersoeke beskou word nie, maar is van wesenlike belang vir die hele literatuurklimaat waarin die kind beweeg. "Our object principally was to learn what we could about children's private, unguided responses to a book which most of them

---

1. Newton & Handley. A guide to teaching poetry, p.27.  
2. Ibid., p.12.



enjoy, to examine the kinds of talk the pupils engaged in to see how it differed from literature lesson, talk, and to see what specific indications this kind of talk might give to us in teaching the novel."<sup>1</sup> Nicholas Tucker, lektor in die Sielkunde aan die Universiteit van Sussex, 'n baanbreker op die gebied van die responsnavorsing in Engeland, het reeds internasionale waardering vir sy werk ontvang. "Their response to books is not just one of curiosity. Children have a way of asking us questions which are very difficult to answer because they are the right questions - what is the right thing to do?"<sup>2</sup>

### 11.6.3 Samevatting

"Whatever else the pupil takes away from his experience of literature in school he should have learned to see it as a source of pleasure, as something that will continue to be part of his life."<sup>3</sup> Dié oorkoepelende doelstelling met die studie van die letterkunde wat pertinente beklemtoning in die Bullock-verslag (1975) geniet, erken die primêre funksie van enige vorm van literatuurstudie, naamlik die genotservaring wat dit moet bied.

Om hierdie doel te verwesenlik verg 'n noukeurige-beplande kurrikulum waar die letterkunde nie net 'n toevalligheid is nie, maar 'n wesenlike deel van die totale program.

- 
1. Barnes, e.a. Group talk and literary response, p.63.
  2. Tucker. How children respond to fiction, p.56.
  3. The Bullock Committee. Op. cit., p.137.

Hoewel 'n groot aantal verdienstelike publikasies die afgelope dekade verskillende aspekte van letterkunde-studie volledig en nougeset behandel het en veral klem laat val het op die belangrike proses om kinders en boeke bymekaar te bring, het weinig van hierdie stukke die literatuur as outonome dissipline in die primêre skool-kurrikulum ondersoek. Om die uiteindelijke doel, wat deur die Bullock-verslag gestipuleer word, te bereik vereis funksionele progressie in die aanbieding van die letterkunde vanaf die eerste skooljare; 'n stelselmatige program wat benewens die onmiddellike doelstelling ook op die uiteindelijke doel gerig is.

Besoeke aan onder andere die "Centre for Language in primary education" in Victoria en die "Education library" van die "Inner London Education authority" en die voort-spruitende onderhoude met die organiseerders van die boekvoorsieningsprojekte aan skole, het bevestig wat reeds uit die besoeke aan 'n verskeidenheid skole skerp waarneembaar geword het, naamlik die opmerklike aantal kwaliteitboeke waartoe die skole toegang het. Die gemiddelde aantal kinderboeke wat jaarliks in Engeland gepubliseer word, oorskry 2 500 en hierdie boeke word deur verenigings soos die "School library association" en "The national book league" geresenseer. Nie net word die name van kwaliteitwerke in lyste gerangskik en daarna by

skole gesirkuleer nie, maar boekuitstallings word gereeld by veral die primêre skole georganiseer sodat die kinders voortdurend met gehalteboeke gekonfronteer word.

Wat hierbo gesê is, is genoegsame illustrasie van die tipe materiaal wat die letterkunde-onderwyser in die primêre skool tot sy beskikking het. As hy toereikende leiding oor die implementering van daardie materiaal, binne 'n duidelik-gedefinieerde sillabus sou ontvang, sal die verwesenliking van die Bullock-doelstelling meer as net 'n vae entiteit wees.

Omdat die beplanning en samestelling van die sillabus tans die prerogatief van die skoolhoof is (met die hulp van senior onderwysers as hy sou verkies) en hy die amptelike aanbevelings van die "Department of Education and Science" kan toepas of veronagsaam, is dit feitlik onmoontlik om hier 'n akkurate aanduiding van die plek van die letterkunde-program in die kurrikulum van die primêre skool te gee. Dit varieer van skool tot skool en waar ooreenstemming wel bestaan, is dit as gevolg van die redes wat hierbo genoem is; dit is die toepassing van riglyne wat byvoorbeeld deur amptelike instansies soos die "Schools Council" neergelê is.

In die volgende afdeling sal eerstens die letterkunde-doelstellings wat deur die "Inner London Education Committee" vir die Plowden-verslag (1967) opgestel is, uiteengesit

word en daarna die doelstellings wat in die Bullock-verslag (1975) opgeteken staan. Omdat die Plowden-verslag wat vir baie skole sedert 1967 'n rigtinggewer was, nou deur die Bullock-verslag gesupplementeer word, kan die afleiding gemaak word dat daardie skoolhoofde wat die sillabus in hulle betrokke skole om die 1967-verslag as basis, gekonstrueer het, heel waarskynlik weer die vollediger en uitgebreider 1975-verslag sal navolg.

Uit onderhoude en terloopse gesprekke met skoolhoofde tydens 'n driedaagse simposium<sup>1</sup> oor die implikasies van die Bullock-verslag en oorwegend gunstige kommentaar wat dit in die Britse koerante uitgelok het, is die voorlopige gevolgtrekking dat die komitee onder die voorsitterskap van sir Alan Bullock moontlik 'n stuk werk gelewer het wat groter trefkrag op die skoolkurrikulum sal hê as wat met die vorige verslae oor die inhoud en toepassing van sekere vakdissiplines die geval was. "I hope that local authorities and teachers at all levels will look carefully at the recommendations which concern them."<sup>2</sup>

## 11.7 Doelstellings van die letterkundeprogram

### 11.7.1 Inleiding

"The air of illusion is fostered by the reluctance to be specific about the nature of objectives themselves."<sup>3</sup>

1. Hierdie simposium het op 16, 17 en 18 September 1975 in die "Barking Teacher Centre" plaasgevind.
2. The Bullock Committee. op. cit., p.iii.
3. Maclure. Curriculum innovation in practice, p.4.

Wanneer doelstellings ten opsigte van 'n besondere dissipline nie duidelik en spesifiek is nie, word dit vir die onderwyser wat die onderrig van daardie vak moet behartig uiters moeilik om 'n onderrigpatroon te beplan omdat hy onseker is oor die onmiddellike en eventuele oogmerke van die kursus. In hierdie afdeling sal die doelstellings van die letterkundeprogram, soos dit in die eerste plek vanaf 1967 in 'n aantal skole funksioneer (sonder dat dit enigsins as tendensieus van die geheel-spektrum beskou kan word) en tweedens soos dit in die amptelike publikasie, "A language for life" (1975), getipeer is, uiteengesit word.

Omdat daar geen sillabusindeling volgens ouderdom (soos die klasse in die primêre skole in Engeland wel ingedeel is) is nie, sal die doelstellingklassifisering wat vervolgens daargestel sal word die totale primêre skoolfase omspan. In die eerste geval word die literêre aspekte van die Engels-program onder die volgende hoofde: "Listening and speaking", "Reading" en "Writing" ingedeel, met 'n aanvanklike inleiding tot die literatuurstudie wat as agtergrondinligting vir die onderwyser moet dien. In die 1975-verslag word die letterkunde in 'n afsonderlike afdeling bespreek, maar hoewel die uiteensetting dikwels in groot detail geskied, is daar ook geen klasaanwysings of -groepeerings nie.

11.7.2 Die 1967-program11.7.2.1 Agtergrondinligting vir die onderwyser(a) Die verhaal

1. Die onderwyser moet toesien dat, as hy 'n gesinsverhaal vir die kind kies, sodanige verhaal besonder gedetailleerd moet wees.
2. Die wêreld van die verhaal moet besonder outentiek wees, dit is:
  - i) die kind moet daarin sy eie probleme kan ontdek;
  - ii) hy moet daarin distansiëring van die onmiddellike wêreld kan vind;
  - iii) in die godsdienstige en die heroïese verhaal moet hy die moontlikhede waartoe die mens in staat is, kan ontdek;
  - iv) uit die kind se identifisering met sekere karakters kan sekere emosies gekweek word: simpatie; om nuwe verhoudings te waardeer; om begrip van 'n onbekende materiële agtergrond te vorm;
  - v) die goeie en bese moet meer as net aanbevole of verbode aktiwiteite word.
3. Vir die jonger kinders moet die verhale hoofsaaklik oor bekende dinge handel en terwyl die onderwyser voorlees, kan hy op sekere dele wat besondere bekoring

vir die kinders het, uitbrei sonder om die ritme van die verhaal te versteur.

4. Die onderwyser moet 'n atmosfeer skep waarin geslaagde voorlees kan volg.
5. Vir die jonger kind is die sprokie, die mite en die volksverhaal gewilde materiaal en waar die dood in sodanige verhale voorkom, moet dit binne die "goeie-wat-oor-die-bose-triomfeer"-raamwerk geskied.
6. Verhale wat vir hardop-voorlees gekies is, moet 'n sekere mate van taalonderskeiding bevat en die onderwyser moet die voorlees vooraf beoefen.
7. Die onderwyser moet die beste uitgawe van 'n verhaal vir sy klas kies en hy moet verder besluit watter verhale op verskillende vlakke van die kind se ontwikkeling gelees en behandel kan word en watter verhale op spesifieke ouderdomsgroepe gerig is.
8. Vir die ouer kind kan die fantasieverhaal en die mite steeds prikkelmateriaal wees terwyl reis- en helderverhale bekendgestel kan word.
9. Vir die kind in die "Junior" skool kan 'n studie van kontemporêre en historiese letterkunde deel van die program begin vorm.
10. Biografieë en outobiografieë moet die wegspringplek van die nie-fiksieverhale wees.

11. Onderwysers moet besondere aandag aan die inleiding en slot van die verhaal gee.
12. Die onderwyser moet toesien dat die geselekteerde boeke ook taalkundig-stimulerend is.

(b) Poësie

1. As die poësie op sensitiewe wyse gekies word, kan dit 'n unieke appèl op die kind maak.
2. Die onderwyser moet 'n liefde vir die poësie hê as hy enigsins sukses met sy aanbieding daarvan wil hê.
3. Vir die jonger kind is daar 'n wye keuse van tradisionele en moderne gediggies en rympies wat, as dit goed voorgelees word, vir die kind nuwe wêreldes oopsluit.
4. Die poëtiese elemente wat veral tot die kind spreek, is: klank, die duidelik-omlynde beeld, refreine, sterk ritmes, beweging en die onverwagte.
5. Verhalende poësie vol aksie en humor is gewild onder kinders.
6. Die ballade en die beskrywende gedig moet ook bekendgestel word.
7. Die onderwyser sowel as die kind moet voorleesgeleenthede kry.



8. Poësiebundels moet keurig gebind word met 'n smaakvolle uiterlike wat die kind sal prikkel om die bundel verder te ontdek.
9. Die geleentehede moet geskep word vir kinders om ook hulle eie bundels saam te stel en hulle moet kan motiveer waarom hulle sekere gedigte bo ander verkies het.
10. Koorspraak en dramatisering moet 'n integrale deel van die poësieprogram vorm.
11. Inligting omtrent die digters kan 'n interessante aanknoping wees asook die verduideliking van enkele woorde en frases.
12. Hoewel die kind in staat sal wees om te verduidelik wat sekere woorde en beelde aan hom suggereer, het dit weinig nut om te vra of hy daarvan hou.
13. Memorisering moet nie oorbeklemtoon word nie, maar as 'n rympie of 'n gedig werklik geniet is, sal memorisering 'n natuurlike aktiwiteit wees (sonder dat dit aan toetsing onderwerp moet wees).
14. Waardering van die poësie kom ook deur die skryf daarvan, maar die skryf van poësie moet nooit verpligtend gemaak word nie.

(c) Drama

1. Die begin van drama is in die speletjies van kinders te vind en hierin kan hulle hulle gevoel omtrent alledaagse gebeure uitdruk en oplossings vir hulle vrese en probleme vind.
2. In die vroeë jare is dramatiese spel 'n aktiwiteit wat uit spontane groepies van vier of vyf kan ontwikkel.
3. Aanvanklik is die klem byna geheel en al op beweging; die monoloog en klein groepies gesprek spruit eerder uit die beweging voort as wat dit die beweging stimuleer.
4. Hoe ouer die kind hoe groter die rol van die dialoog en dit mag gebeur dat sekere kinders kort tonele begin skryf.
5. Formele spel of dialoogstukke moet nooit te vroeg bekendgestel word nie en daar moet gewaak word teen die dikwels geforseerde gebruik om byvoorbeeld jaarliks 'n toneel op die planke te bring.
6. Die klaskamer en enkele meubel- en kledingstukke is voldoende om die aktiwiteite te stimuleer.
7. Die onderwyser moet daarteen waak dat hy nie die kind se natuurlike spontaneïteit demp nie.

8. Wanneer besluit word dat 'n toneel wel op die planke gebring gaan word, moet die gehoor noukeurig geselekteer word omdat die reaksie van die gehoor 'n bepaalde faktor in die kind se verdere dramabelangstelling kan wees.

#### 11.7.2.2 Letterkundedoelstellings

##### (a) "Listening and Speaking"

1. Die kinders moet verhale, gedigte en liedere vertel en sing en dikwels geleentheid hê om daarna te luister.
2. Die ontmoeting met kleuterrympies is van fundamentele belang vanweë die ritme, konkrete beelde, woorde-skat, klanke, beweging en gevoel wat in die ongekompliceerde eenheid opgesluit lê.
3. Hulpmiddels vir luister en praat kan effektief gebruik word en onderwysers moet die tegnieke aanleer om hierdie apparaat doeltreffend te hanteer; dit is die radio, die beeldradio, grammofoonplate en bandopnemers.

##### (b) "Reading"

1. Die kind moet nooit na die boeke waaruit hy geleer lees het, teruggedwing word nie en hy moet ook nie boeke lees wat te gevorderd vir hom is nie.

2. Boeke moet in 'n groot verskeidenheid en hoeveelheid beskikbaar wees.
3. Die boeke wat vir die kinders geselekteer word, moet aantreklik aangebied word.
4. Die onderwyser moet gedurig van die kinders se belangstellings bewus wees en sy onderrig sodanig rig.
5. 'n Buigsame rooster word aanbeveel wat vir variërende leesaktiwiteite op dieselfde tydstip voorsiening maak.
6. Dit moet altyd vir die onderwyser moontlik wees om die boeke vir sy klas uit 'n groot verskeidenheid materiaal te kies, sodat die verhaal of gedig op enige gegewe oomblik binne die belangstellings- en bevattingveld kan val.

(c) "Writing"

Onder hierdie opskrif word daar geen melding van skryf as 'n literêre aktiwiteit gemaak nie.

11.7.3 Die 1975-program

(Hier is geen afsonderlike afdeling oor die noodsaaklike agtergrondskennis waaroor die onderwyser moet beskik nie, maar ter inleiding word 'n volledige verduideliking oor die betekenis van letterkunde in die ontwikkeling van die kind gegee - wat nie net die doelstellings kwalifiseer nie, maar ook riglyne vir die onderwyser aandui. Die be-

langrikste kenmerk van hierdie verslag is die voortdurende beklemtoning van die rol van die onderwyser as vernaamste enkele faktor in die onderrigsituasie).

1. Dit is die taak van die onderwyser om die aantal en soorte boeke wat die kind in sy vrye tyd lees, uit te brei; die onderwyser se invloed en die beskikbaarheid van boeke is die twee belangrikste faktore om die kind se leeslus aan te wakker.
2. Die kind moet nooit te lank van die gegradeerde leesboeke afhanklik wees nie en moet so gou as moontlik in 'n wyer sfeer gebring word.
3. Die onderwyser moet op hoogte van die beskikbare materiaal wees en hy moet tred hou met die publikasies van gehaltekinderwerke. Omdat daar in een klas kinders op verskillende stadia van ontwikkeling mag wees, is dit noodsaaklik dat by die keuring van boeke hierdie feit in gedagte gehou word.
4. Om verdere belangstelling in boeke te prikkel kan die onderwyser interessante passasies uit nuwe boeke lees. Hy kan leerlinge ook na beeldradioprogramme oor boekbesprekings verwys en die individuele kinders kan deur die illustreer of oorskryf van sekere dele van boeke, hulle eie versameling saamstel (wat op strategiese plekke in die skool vertoon kan word).

5. Die kind kan nooit te vroeg met boeke in aanraking gebring word nie en die fantasie, die sprokie en die volksverhaal moet 'n fundamentele deel van die kind se eerste leeservaring vorm. ('n Kort verduideliking van hierdie letterkundige genres word gegee).
6. Vrywillige lees moet sterk aangemoedig word sodat die kind ook kan begryp dat uit die proses wat hom leer lees het, nie net vaardighede voortspruit nie, maar ook die liefde om te wil lees.
7. 'n Voldonge uitspraak oor hoe die literatuur in die klaskamer onderrig moet word, kan nie gegee word nie. Sommige onderwysers sal verkies om die teks noukeurig te ontleed terwyl vir ander die teks net die vertrekpunt is om byvoorbeeld persoonlike ondervindings te illustreer en te verduidelik.
8. Begrip en insig hoef nie deur 'n eksamen getoets te word nie, want in die kind se respons lê die ware toets vir begrip en waardering.
9. Daar moet minstens een taalspesialis in 'n skool wees wat deur gereelde samesprekings die ander kollegas op 'n inhouds- en metodiekvlak kan lei en rig.
10. Die lees van een of twee boeke per kwartaal plaas die letterkunde in 'n uiters kunsmatige lig en slegs deur gedurige aanmoediging en deur noukeurige aantekening

te hou van die boeke wat die kinders lees, kan die onderwyser die kind se leesveld effektief uitbrei.

11. Die poësie begin met 'n agterstand omdat dit in die openbare mening iets is wat nie binne die gewone lewenspatroon val nie.
12. Geen voorskrifte oor hoe poësie onderrig moet word, kan gegee word nie; noukeurige ontleding kan met slegs die voorlees van 'n gedig of 'n vlugtige bespreking afgewissel word.
13. Omdat dit vir die onderwyser 'n onbegonne taak is om volkome op hoogte te bly van nuwe gedigte en bundels (hoewel dit die ideale situasie sou wees) is dit wenslik dat instansies soos die onderwysdepartemente en biblioteke gereeld gegradeerde lysste met die name van bundels en individuele gedigte moet sirkuleer.
14. Fundamenteel is dat die kind die letterkunde as 'n bron van vreugde moet sien wat hy dwarsdeur sy lewesaam met hom kan neem. Om dit te bewerkstellig is 'n moeilike taak wat primêr in die hande van die onderwyser is.

#### 11.7.4 Slotbeskouing

As die deskundige opstellers van breë sillabusse en doelstellings veronderstel dat deur die rasionale ontleding

van die doelstellings, riglyne vir die onderrigsituasie en die kriteria vir sukses natuurlikerwyse sal voortkom, word die gaping tussen die teorie en die praktyk heeltemal ontken, "...the gap between the curriculum theorists and the practising teachers," wat deur Stuart Maclure in sy "Curriculum innovation in practice"<sup>1</sup> beklemtoon word.

Die teoretiese uiteensetting van sowel die 1967- as die 1975-verslag is literêr en pedagogies verantwoordbaar omdat die kind as die sentreerpunt in die opvoedingsituasie aanvaar word en die materiaal waarmee hy in aanraking gebring word as literêr suiwer en binne die sfeer van sy bevatting gekwalifiseer word. Die verrykende invloed van die letterkunde op die ontwikkeling van die kind en die bekendstelling op verskillende vlakke word beklemtoon en die onderwyser se aandag word gevestig op die belangrikheid om die kind en boek ongedwonge bymekaar te bring. Aktiwiteite soos die memoriseer van gedigte as spontane uiting en die voorlees van treffende passasies om as stimuli te dien geniet besondere aandag in albei verslae. Breedvoerige bespreking oor die literêre toerusting waaroor die onderwyser moet beskik, word gestipuleer en sy rol in die klaskamer word herhaaldelik as die belangrikste faktor in die verwesenliking van bepaalde doelstellings beklemtoon.

---

1. Maclure. Curriculum innovation in practice, p.45.



Die drama-aktiwiteite (wat besondere klem in die 1967-verslag geniet) skep vir die kind geleenthede waar hy daardie vaardighede waaroor hy reeds beskik, kan ontwikkel. Maar as die dramadoelstellings verwesenlik gaan word, moet dit 'n doelbewuste dissipline in die kurrikulum vorm. Dit is te betwyfel of die drama-aktiwiteit wat tans onder "Speaking and Listening", "reading" en "writing" ingedeel word, literêr funksioneel is, want met die primêre konsentrasiepunt op handeling en beweging, word die teks 'n sekondêre faktor (in plaas daarvan dat die handeling die teks supplementeer gebeur die teenoorgestelde). En op enige vlak van literêre studie is dit juis die teks wat as die vertrekpunt moet funksioneer.

Maar as die totaalbeeld van die doelstellings van die literatuurprogram deurskou en geëvalueer word, is dit nie byvoorbeeld die misplaaste klem in die afdeling oor die drama of afsonderlike fasette waarop die aandag gefokus word nie, maar wel op die teoretiese volledigheid van die verslae in teenstelling met die ontoereikende leiding in die implementering van daardie teorie. "We've all heard about clarifying our objectives over and over again. But what happens? You set up a course. You write down an ambitious list of objectives. The course is a great success but when you come to apply the tests you

find it hasn't attained the objectives. So what do you do? You change the objectives." <sup>1</sup> Soos Maclure hier suggereer, sou die verandering van die aangeduide doelstellings van die letterkundeprogram ook 'n nuttelose praktyk wees, want oor die aard van die doelstellings kan daar weinig literêr-pedagogiese bedenkinge aangevoer word. As die teoretici egter hierdie doelstellings binne die kader van die klaskamer verwesenlik wil sien, is daar veral twee essensiële verruimings wat aan die huidige sillabuskonstruering toegevoeg moet word.

In die eerste plek sal die program die doelstellings volgens die normale klasindeling van die "Infant" en "Junior" skool moet klassifiseer sodat die onderwyser van elke jaargroep presies kan vasstel wat die onmiddellike doelwit van die letterkunde-onderrig is. Sonder hierdie eksplisiete aanwysing kan die onderwyser nie weet of hy aan die einde van 'n besondere jaar die vereiste literêre bestemming bereik het wat vir die verwerking van die breë doelstellings nodig is nie. Verder beteken so'n "klaslose" indeling dat die onderwyser aan die begin van die skooljaar nie weet van watter literêre basis hy sy onderrig moet voortsit nie - omdat daar nie gespesifiseer is op watter letterkundevlak die vorige jaar afgesluit moes gewees het nie.

---

1. Maclure. op. cit., p.46.

Behalwe die noodsaaklikheid van afbakening is daar 'n tweede kernfaktor wat die bereiking van die doelstellings bepaal, naamlik die doeltreffendheid van die onder- rigmetodes wat in die klaskamer funksioneer. As die sil- labus nie duidelike metodiekryglyne aandui nie, sugge- reer dit in der waarheid dat die onderwyser 'n deskun- dige op al die terreine van die letterkunde is en ook in- gelig is oor die leerprosesse wat daarmee gepaard gaan (terwyl die primêre skool-onderwyser ook al die ander vakdissiplines moet behartig). Om te beweer dat metodiek- leiding die onderwyser se inisiatief demp en inbreuk op sy vryheid maak, is 'n onwetenskaplike en ongefundeerde beskouing. Vryheid en inisiatief in die onderwys impli- seer juis dat die onderwyser wat oor die nodige kennis en begrip van sy materiaal beskik en weet om hierdie ken- nis doelmatig toe te pas, daardie selfvertroue en oor- tuiging sal ontwikkel wat die vryheid bring; in teenstel- ling met die beperkinge van oningeligtheid.

'n Dogmatiese en voorskriftelike benadering word nie be- pleit nie, maar in plaas daarvan om byvoorbeeld slegs te noem dat die kind van die sprokie sal kennis neem, kan enkele voorbeelde aangedui word van hoe die genre aan die kind bekendgestel kan word. Nadat die onderwyser hierdie metodiekaanduidings toegepas het, kan hy verder daarop uitbou en is dit nie nodig om in vaagheid (of moontlik

in 'n verkeerde rigting) te eksperimenteer nie.<sup>1</sup> Hierdie vorm van sillabuskonstruering word vir al die fases van die letterkunde-program vereis voordat die verwesenliking van die onmiddellike en uiteindelijke doelstellings as 'n werklikheid gekonstateer kan word. "The aim of all teaching methods is to secure, as far as possible, that, what a child learns, shall...be sound, lasting and available for use."<sup>2</sup>

#### 11.8 Metodes van letterkunde-onderrig

Waar sekere metodes van onderrig in dié afdeling aangedui sal word, moet dit allereers beklemtoon word dat vanweë die variërende aard van die sillabusse in die verskillende primêre skole in die ondersoekarea en ook omrede die onduidelike uiteensetting van die twee amptelike stukke, hierdie metode-aanduidings hoegenaamd nie as 'n wydgeldende tendens bestempel kan word nie. Die onderrigdiversiteit is 'n duidelike bewys van die heersende sillabusvariasies en selfs in die skole waar die "amptelike" sillabusse gefunksioneer het, was daar geen patroonmatigheid in die metodes van onderrig nie.

Die eerste les wat uiteengesit sal word, is 'n voorbeeld van die "integrated programme"-lesse wat teenswoordig 'n al prominenter praktyk in die primêre skole word. Daarna

- 
1. Onderwysers het deurgaans verklaar dat hulle 'n duidelike gedefinieerde sillabus verlang wat ook spesifieke onderriglyne aandui.
  2. Board of Education. Report of the Consultative Committee on the primary school, p.120

sal twee gedigte op die "Infant"-skool-vlak (vir sesjarige) bespreek word wat duidelik sal aantoon in hoe 'n mate die klem op handeling en beweging val; dikwels ten koste van die teks. 'n Poësieles vir die 11-jarige kind in sy laaste jaar in die "Junior" skool sal ten slotte bespreek word.

#### 11.8.1 Die "integrated programme" vir sewe- en agjarige

Die tradisionele verhaal "Fantastic Mister Fox" handel oor drie boere: Boggis, 'n vet hoenderboer; Bunce, 'n klein bebaarde gansboer en Bean, 'n kalkoen- en appelboer. Hierdie drie boere vind voortdurende las van die jakkals en besluit dat hulle van hom ontslae sal raak. Al hulle pogings om hom in die hande te kry, misluk egter, want die jakkals, deur sy sluheid en vernuf, fnuik sy agtervolgers keer op keer.

Hierbo is die verhaal, in breë trekke weergegee, wat in die eerste plek deur die onderwyser voorgelees word (by sodanige voorlesing het slegs die onderwyser 'n boek voor hom) voordat veral die tema en die karakters bespreek word. Vrae soos die volgende word gevra:

1. Wie dink julle is die hoofkarakter in die verhaal?
2. Beskryf hoe die drie boere lyk.
3. Het die boere rede gehad om die jakkals te wil vang?

Gee redes.

4. Is jy bly dat die jakkals aan die einde weggekrom het?

Waarom?

Antwoorde op hierdie vrae gee vir die onderwyser 'n aanduiding of die kinders werklik begrip van die tema het en in hulle antwoorde op vraag 4 kan die "karakteridentifisering" duidelik gepeil word.

Na die voorlees en bespreking volg daar 'n reeks opdragte wat die literatuurles met van die ander dissiplines integreer - die teks word derhalwe die vertrekpunt vir 'n reeks nie-literêre aktiwiteite wat wel die beter begrip van die teks ten doel het, maar terselfdertyd die ervaring en verryking op 'n uitgebreider terrein nastreef.

'n Paar kinders word opgedra om op 'n groot doek die agtergrond van die verhaal te verf - die doel is van tweërlei aard: literêr (om wesenlike begrip van die agtergrond waarteen die verhaal afspeel te verkry deur die visuele uiting wat na die teksverkenning volg), kunsvaardig (om deur die uitbeelding op die doek hierdie besondere vaardigheid te beoefen en te kultiveer). Ander leerlinge (gewoonlik in groepe van twee) begin om die verskillende karakters visueel te tipeer; op aparte doeke sodat die groepe afsonderlik kan werk en die karakters dan na die voltooiing van die agtergrond funksioneel daarop aangebring kan word. Naamplaatjies vir elke karakter en voorwerp word ontwerp sodat die uitbeelding nie deur anoni-

teit gekenmerk moet word nie - hierdie kunsskepping moet die verhaal so getrou weergee dat waar die visuele skepping aanvanklik uit die teks geresulteer het, die teenoorgestelde nou behoort te kan volg.

Omdat al die leerlinge nie in die kunsaktiwiteit betrek kan word nie, volg opdragte wat deur die literêre teks gestimuleer is, maar wat onder ander vakdissiplines resorteer. Sommige leerlinge sal boeke by die biblioteek gaan uitleen (of die onderwyser sal hierdie vakliteratuur reeds vooraf gereed gekry het) oor die gewoontes van jakkalse, waar hulle aangetref word en ander sal oor die verskillende boerderysoorte wat in die gelese verhaal voorgekom het, opleeswerk doen. Hierdie take sal eers skriftelik uitgevoer word voordat 'n mondelinge verslag vir die res van die klas daaroor gelewer word. Nadat al die opdragte uitgevoer is, word die teks, die kunsweergawe en die geografiese en ander gegewens op geïntegreerde wyse bespreek, dit is byvoorbeeld of die jakkals, gemeet aan feitelike data omtrent hom, werklik lewensgetrou uitgebeeld is ens.

Die klas sal ongeveer twee tot drie dae aan so'n projek werk. "It creates greater opportunities for the all round development of the child and it avoids constant mind switching. A child who is deeply involved or working in

depth does not need to switch off and apply himself to another activity simply because the timetable so dictates."<sup>1</sup>

### 11.8.2 Twee poësielesse vir sesjarige

Die twee gedigte "The Willows" en "Playing at circuses"<sup>2</sup> het onmiddellik op mekaar gevolg en was deel van die "poetry and movement"-program wat gedurende die ondersoek in vele skole aan die orde van die dag was.

In "The Willows" sal die kinders aanvanklik na 'n oop ruimte in die klaskamer beweeg en daar posisie inneem. Hulle staan bewegingloos terwyl hulle die vorm van die wilgerbome probeer naboots. Terwyl die onderwyser die eerste twee reëls voorlees, behou hulle hierdie posisies, maar vanaf die derde reël begin hulle fyn bewegings met die hande en arms uitvoer terwyl hulle liggies die bolyf en kop heen en weer beweeg. By die lees van die laaste twee reëls buig die leerlinge vorentoe terwyl hulle voortgaan om die bewegings wat deur reëls drie en vier gesuggereer is, uit te voer.

Woorde wat die aard van die handeling beïnvloed soos byvoorbeeld "forlornly" (om alleen te wees) word vooraf verduidelik omdat dit suggereer dat die bome (en derhalwe die leerlinge) nie moet saambondel nie. Die doel van die bewegings is om die kind insig te gee en hom die stemming in die gedig wesenlik te laat ervaar.

- 
1. Deel van 'n gesprek met Margaret Sissling op band vasgelê.
  2. Albei gedigte verskyn in Bylae A.



Die gedig "Playing at circuses" volg onmiddellik omdat dit die geleentheid vir vryer beweging skep; waar die kinders op dieselfde plek bly staan het, beweeg hulle rond terwyl hulle die aksies van die ponies naboots. Die eerste handeling is "trotting round the ring" met die "I paw the ground and shake my head" wat addisionele bewegings word terwyl die leerlinge in die rondte trippel; daarna word die swaar bewegings van die olifant nageboots en in strofe drie en vier kom die nar aan die beurt.

Na die dramatisering word vrae oor sekere karakters en insidente gevra, maar ook in die aard van die vrae is die klem op die gedramatiseerde weergawe van die gedig: Waarom beweeg die olifant sy kop so stadig? Hoe gebruik die nar sy hande en bene? Wat het hy gedoen nadat hy sy toertjies uitgevoer het?

Nadat enkele gedigte op hierdie wyse benader is en die onderwyser deur demonstrasie en ander vorms van leiding op individuele en klassikale vlak die "poetry and movement" geïllustreer het, word dit van die leerlinge verwag om sonder die voorbeeld van die onderwyser te respondeer. Sodoende openbaar hulle ook hoedanig hulle persepsie- en uitdrukkingsvermoë ontwikkel het.

### 11.8.3 Die behandeling van 'n gedig vir elfjariges

Die gedig "Granton"<sup>1</sup> deur Norman MacCaig wat hier ter illustrasie gekies is, toon die vlak van literêre materiaal wat gewoonlik teen die tweede helfte van die kind se finale jaar in die "Junior" skool bekendgestel word.

Hierdie gedig toon 'n fyn genuanseerde variasie van beweging en kleur en die skerp beelde wek 'n onmiddellike respons by die leser. Die bewegende stoomenjin word deurgaans deur dierbeelde gesuggereer sonder dat die dreigende implikasies van die jagluiperdbeeld in die laaste strofe vooraf gevisualiseer kan word. Die assosiasie wat deur klank en beeld geskep is, dra by om die totaaleffek van die gedig die kleur van 'n afgeronde komposisie te gee.

Na die aanvanklike voorlees deur die onderwyser word 'n reeks vrae gestel wat gemik is om die leerlinge 'n waardering vir die assosiatiewe krag van die gedig te laat ontwikkel:

1. Waarom kan die woord "fizzes" as onmiddellik doeltreffend binne die atmosfeer van die gedig beskou word?
2. Watter effek word deur die frase "Iron drops from a bottle" verkry?

1. Die gedig verskyn in Bylae A.

3. Waarmee word die woord "akimbo" gewoonlik in verband gebring en waarom word dit hier gebruik?
4. Wanneer die digter die woord "sparkle" gebruik om die "filthy coal dust" te beskryf, openbaar dit sy gesindheid. Bespreek.
5. Hoewel die gedig in rymlose vers geskryf is, toon dit 'n besondere tegniese ordening. Op watter wyse suggereer hierdie reëlmatige afbakening die wese van die gedig?
6. Bespreek die funksie van die dierebeelde en lê veral klem op die suggestie wat in die laaste strofe opgesluit lê.

Wat deurgaans opvallend in die waarneming van dié tipe lesse was, was dat na die voorlees en bespreking van die gedig, die onderwyser beklemtoon het dat die wêreld van die gedig verder deur die leerlinge verken moet word omdat hy hulle slegs 'n gedeelte van die pad gebring het. Hy sal hulle dan byvoorbeeld op 'n woord of beeld wys waarop die klem nog glad nie geval het nie om hierdie element van onontdektheid te illustreer.

Wat dikwels ook uit sodanige bespreking voortvloei, is die moontlikheid van projekwerk; byvoorbeeld om historiese en geografiese materiaal oor die spoorweë en hawens of oor "Granton" self te versamel en om dan aan die hele klas op mondelinge wyse te kom terugrapporteer. Die

doel is om die gedig binne 'n geografiese of historiese milieu te plaas en om die kunswerk sodoende ook met ander dissiplines te integreer.

#### 11.8.4 Slotkommentaar by die metodes van onderrig

Na 'n evaluering van die letterkundedoelstellings het dit duidelik geword dat eenvormigheid van metode eerder die uitsondering as die reël sou wees. Dit wil nie beweer word dat die huidige diverse onderrigpraktyke 'n literêre woestyn impliseer of dat ondoeltreffendheid 'n noodgedwonge konsekwensie sal wees nie. Wat wel logies te konkludeer is, is dat die moontlikheid op sodanige situasies binne die raamwerk van 'n ondefinitiewe sillabus groter is as wat andersins die geval sou wees. Uit die skoolbesoeke was dit dan ook skerp-waarneembaar dat die onderwyser dikwels nie geweet het waar die metode van letterkunde-onderrig heen stuur nie en daardeur een van die fundamentele kriteria waaraan die onderwysituasie gemeet word, naamlik doelgerigtheid, negeer. "The teacher should be aware of the direction the lesson should be taking. When you are sailing you know the direction you want to go (and) by tacking and re-tacking you make progress in the desired destination."<sup>1</sup>

---

1. Schools Council. The new curriculum, p.70.

Die "integrated programme", soos meermale beklemtoon, geniet tans sterk steun van owerheidsweë en as die huidige volume publikasies daaroor en die wye bekendstelling daarvan (bv. in die opvoedkundige programme wat deur die B.B.C. aangebied word) onbeperk moet voortduur, sal dit nie lank duur voordat dit 'n baie algemene praktyk in die skole is nie. Die summiere verwerping van hierdie vernuwing sonder deeglike evaluering, sou ook nie die wenskaplikste weg wees om in te slaan nie. Wanneer die les wat ter illustrasie gebruik is, in oënskou geneem word, is daar 'n aantal aspekte wat fundamenteel in 'n finale waardebeplanning kan wees.

In 'n studie van die letterkunde (op enige vlak) moet die teks die vertrekpunt wees en hoewel dit hier ook die geval is, word die visuele kunsuitering van die teks in die loop van die program die primêre bemoëienis. Dat hierdie aktiwiteit groter duidelikheid ten opsigte van die teks mag bring, word nie betwyfel nie, maar die aanvanklike literêre studie word nou deur 'n beoëfening van die ander dissiplines, tot 'n sekondêre posisie gedwing. En dit is 'n mite om te glo dat hierdie tipe program groter liefde en genot in die studie van die letterkunde bring - wat wel waar is, is dat die totale geïntegreerde atmosfeer waar daar geërf word, nageslaan word ens. die skynsuggestie wek dat hier 'n genotskulminasie is wat uit al die afsonderlike dissiplines geprojekteer word.

In sodanige integrasie is dit onafwendbaar dat die klem voortdurend op die kind se eie voorkeure sal val en dat hy die ander dissiplines (in dié geval bv. die letterkunde) bloot as 'n tydelike aktiwiteit sien voordat hy op sy voorkeur (bv. die kuns) kan konsentreer. Die verrykende ervaring is vir die kind byvoorbeeld op die kunsvlak (waar dit in elk geval sou wees as hy dit as 'n afsonderlike vak in die kurrikulum ervaar het) en nie op 'n vlak wat al die dissiplines soos bv. die kuns, letterkunde, geskiedenis ens. wat deel van die totale aktiwiteit gevorm het, insluit nie. Dit is miskien essensieel dat die beplanners en die eksponente van die "integrated programmes" weer sal besin oor die werklike implikasie van "greater opportunities for the all round development of the child" en "it avoids constant mind switching".<sup>1</sup>

Wanneer die lesse oor die gedramatiseerde gedigte evaluerend beskou word, is dit ter sake om weer eens duidelikhed te kry oor die begrip "literêre genot". As die genot "literêr" is, beteken dit dat die literatuur (hetsy verhaal of gedig) as kunsuiting daardie gewaarwording geaktiveer het. Wanneer derhalwe beweer word dat die kinders die gedigte, soos in die aangeduide lesse die geval was, werklik geniet het, moet die vraag gestel word of dit in-

---

1. Die reeds aangehaalde woorde van Margaret Sissling.

derdaad die stuk letterkunde is wat geniet is en of dit nie miskien die bewegings is wat die genot verskaf het nie. Vir veral jong kinders kan die dramatisering van sekere gedigte of tonele uit verhale 'n stimulerende aktiwiteit wees en kan dit meehelp om kind en literatuur bymekaar te bring. Maar die onderwyser se hantering van en benadering tot sodanige aktiwiteit is van wesenlike belang. Daar mag nooit 'n negasie van die literêre teks ten koste van byvoorbeeld die handelings- en bewegingsmotief wees nie. Dit is dan inderdaad 'n studie en toewening van die teks wat daardie begrip en insig bring wat ook in die dramatisering of voordrag neerslag vind.

In die verkenning van die gedig "Granton" is 'n funksionele patroon gevolg, want die uitgangspunt het deurgaans die woord en beeld gebly wat op stelselmatige wyse ontgin is. Sodoende word nie alleenlik begrip gevorm nie, maar ontstaan waardering vir die mooie en skone in die gedig. "The literature being read is the main goal of instruction and not a peripheral objective".<sup>1</sup>

#### 11.9 Toetsing en evaluering

In die loop van die ondersoek in Engeland is 'n sekere gesindheid teenoor eksaminering geopenbaar wat nie in die ander lande opvallend was nie. Die rede vir die huidige antipatie jeens die eksamineringsproses spruit uit die

---

1. Odland. Teaching literature in the elementary school, p.52.

11+ eksamen voort wat in die laaste van die "Junior" skool-jaar afgelê is. Die prestasie wat in dié eksterne eksamen behaal is, het bepaal of die leerlinge na die "Grammar School" (vir die boonste akademiese laag) of na die "Modern Secondary School" (vir die gemiddelde en laer akademiese laag) sou gaan. Die eksamengerigte onderrig het in 'n hoë mate die genot en waardering vir die verskillende dissiplines gedemp. Hierdie 11+ evaluering wat tot in die laat sestigerjare aan die orde van die dag was, het tot gevolg gehad dat enige vorm van toetsing in die primêre skool in 'n skeptiese lig beskou word.

Wat egter uit die oog verloor word, is dat dit nie die toets of eksamen as sodanig is wat boos of onpedagogies is nie, maar die aard en die hantering daarvan. "The conception of the primary school and its curriculum must not be falsified or distorted by any form of school test whether external or internal; the technique of examination must accordingly be so developed that it keeps abreast of that steady process of humanising and broadening the course of study in the primary school."<sup>1</sup>

Hoewel sommige skole van gestandaardiseerde toetse soos byvoorbeeld deur die "National Foundation for Educational

---

1. Board of Education. Report of the consultative committee on the primary school, p.105.



Research in England and Wales" opgestel, gebruik maak, is hierdie vorm van toetsing in 'n baie beperkter gebruiksfereer as wat in die V.S.A. en Kanada die geval is. In hierdie toetse is daar ook 'n minimale klem op die letterkunde; in teenstelling met die Amerikaanse en Kanadese toetse.

Opdragte wat spesifiseer dat sekere hoofstukke uit langer werke of gedigte volgens sekere patrone verken moet word, is 'n meer algemene praktyk in die primêre skool. Waar die opdragte die aksent op 'n suiwer literêre uitbouing plaas, stem hulle, wat aard en peil betref, met byvoorbeeld die tipes ooreen wat in die hoofstuk oor Kanada bespreek is; om derhalwe hier met gelykwaardige voorbeelde toe te lig sal onnodige herhaling wees. In baie gevalle, selfs in dié skole waar 'n nie-integrasieprogram funksioneer, het die opdragte wat na 'n studie van 'n stuk literatuur volg, 'n nie-literêre kwaliteit. Die gedig "Granton" is byvoorbeeld eers as letterkunde verken, maar in plaas daarvan dat die voortspruitende opdragte op ander vergelykbare gedigte of verhale (of 'n verdieping van die bespreekte gedig self) gerig word, val die uitsluitlike klem nou op 'n historiese en geografiese uitbouing. Hoewel sodanige take wel insig en begrip mag bring, is dit op 'n vlak wat 'n minimale bydrae tot die kind se literêre visie sal maak.

Die Bullock-verslag gee 'n volledige uiteensetting van die navorsing wat veral sedert 1964 oor die eksaminering- en toetsingsproses uitgevoer is. Die klem val veral op die eksaminering van sekondêre leerlinge maar die strekking van die bespreking tipeer toetsing op alle vlakke. Na 'n waardeskatting van die huidige eksamensituasie kom die ondersoekkomitee tot die volgende slotsom: "Our proposal is that the procedure should assess a wider range of attainments than has been attempted in the past. What is required therefore, is an instrument that combines practicability with a more comprehensive and therefore more realistic sampling of the skills."<sup>1</sup> Die komitee stel sekere riglyne voor en beveel ook aan dat navorsing oor hierdie saak voortgesit sal word. "We recommend that 1977 should be the target date for the first application of the new monitoring procedure."<sup>2</sup>

Toekomstige navorsing oor die onderrig van die kinderletterkunde in Engeland sal die voorgestelde "monitoring system" waaroor H.M.-inspekteurs toesig sal hou, deeglik in ag moet neem. Hierdie vorm van toetsing (wat vir die laaste "Junior" skool-jaar voorgestel word) kan 'n wesenlike invloed op die aard van die sillabusse (en die doelstellings) sowel as op die metodes van onderrig uit-

---

1. The Bullock Committee. op. cit., p.37.  
 2. Ibid.

oefen. "It seems to us beyond question that standards should be monitored, and that this should be done on a scale which will allow confidence in the accuracy and value of the findings."<sup>1</sup>

11.10 Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig.

11.10.1 Algemene inligting

Die "James Report" (1972) oor die opleiding van onderwysers is die eerste van sy soort sedert die "McNair Report" van 1944 en enige evaluering oor onderwyseropleiding in die jare onmiddellik na die implementering in 1973 van die James-aanbevelings sal die "oorskakelingsperiode" in beskouing móët bring.

"The colleges and departments of education are grouped in 20 institutes or schools of education, which act as training organisations. All but one of them are university bodies. While they vary in structure, they all co-ordinate the facilities in their areas for training teachers and oversee the content of the training courses."<sup>2</sup> Sedert 1944 berus streeksverantwoordelikheid en toesig oor onderwyseropleiding by hierdie 20 "Area Training Organisations" (A.T.O.). Die akademiese toekennings word deur die

---

1. Ibid., p.44.

2. Department of Education and Science. Primary education, p.240.

"Council for National Academic Awards" (C.N.A.A.)<sup>1</sup> gedoen wat vasstel of die inhoud en struktuur van die kursus wat deur die kolleges aangebied word die toekenning van sertifikate regverdig; ook ten opsigte van die student se vermoë om buite die akademiese sfeer vir die onderwys geskik te wees.

Die A.T.O.'s is ook verantwoordelik vir die eksaminering van studente en beveel suksesvolle studente by die "Secretary of State" aan om die status van gekwalifiseerde onderwyser te bekom, onderhewig aan die toesigperiodeverslag wat vir alle onderwysers in hulle eerste jaar in die onderwys bepaal word. In die James-verslag word aanbeveel dat die onderwyser in sy "probationary period" (gewoonlik 'n jaar) daardie soort leiding moet ontvang wat sy inskakeling in die skoolmilieu doeltreffend en sonder vreeswekkende komplikasies sal laat geskied. Aansluitend by hierdie "ingelig word"-aanbeveling is die "ingelig bly"-vereiste wat aan elke onderwyser gestel word. "The government share the view of the James Committee that a teacher on first employment needs, and should be released part-time to profit from, a systematic programme of professional initiation, guided experience, and further study."<sup>2</sup>

- 
1. Daar is wel 'n beperkte aantal kolleges wat vir sertifikaattoekenningsdoeleindes by 'n nabygeleë universiteit inskakel.
  2. Department of Education and Science. A framework for expansion, p.19.

Die minimum opleidingstydperk vir primêre skool-onderwysers is in 1960 van twee tot drie jaar verhoog en sedert 1969 kan die B.Ed.-graad verwerf word na 'n vierjarige kursus aan enige van die 160 onderwyserskolleges in Engeland en Wallis. Ten spyte van die oorkoepelende liggame is daar gedurende die ondersoek min twyfel gelaat oor die uiteenlopendheid van die inhoud van die kursusse wat deur die kolleges aangebied word. Publikasies<sup>1</sup> wat registreerds of op terloopse wyse dié saak aanhaal, bevestig hierdie "wide variation" tendens. "The content of the course varies both between institutes and between individual colleges."<sup>2</sup>

Tog is daar veral in een opsig kenmerkende ooreenstemming tussen die kolleges en dit is dat daar in die derde jaar van die kursus byna uitsluitlike konsentrasie op een of twee hoofvakke is. Hierdie akademiese verdieping ten koste van die praktiese onderwys beteken dat die student weinig geleentheid kry om sy teoretiese kennis te implementeer, maar aan die positiewe kant is dit miskien die laaste geleentheid dat die student geleentheid vir dieptestudie sal hê; daarom die voorkeur aan die teoretiese bo die praktiese (want praktiese kennis en ondervinding sal hy dwarsdeur sy loopbaan opdoen).

- 
1. Vergelyk o.a. The primary school, A language for life en A framework for expansion.
  2. Department of Education and Science. Children and their primary schools, p.344.

Die oefenonderwys-syllabus wissel ook van kollege tot kollege, maar die algemene tendens is dat voor die kollegejaar 'n aanvang neem, die studente vir 'n periode van ongeveer 'n week by 'n skool ingeskakel word om die onderrig, organisasie ens. waar te neem. Die praktiese onderwys vir die driejarige kursus beslaan 'n tydperk van omtrent 12 tot 15 weke, maar hierdie tydperk word dikwels aangevul deur byvoorbeeld klein groepies leerlinge wat een dag per week die kolleges besoek, sodat die studente hulle teoretiese kennis in 'n geïmproviseerde skoolsituasie kan toepas.

Een faset van die onderwyseropleiding wat in die ondersoek besliste leemtes weerspieël het, was die Engels-program; 'n program wat ook sterk deur studente en diensdoende onderwysers gekritiseer is. 'n Lid van die Bullock-komitee wat die data i.v.m. onderwyseropleiding versamel en geëvalueer het, kom tot die gevolgtrekking. "A recurring theme in the evidence we received was that colleges of education give too little attention to language in general and reading in particular."<sup>1</sup>

#### 11.10.2 Ondersoekterrein en afgebakende studiekursusse

Kolleges in die "Greater London area" wat sewe onderwysserskolleges met 'n totale studentetal van 7 271 ingesluit het sowel as kolleges in Essex, Buckinghamshire,

---

1. The Bullock Committee. op. cit., p.331.

Bristol en Worcestershire is nie alleenlik besoek nie, maar materiaal (hoofsaaklik ongepubliseerde stukke) oor kursusse en organisasie wat ter insae gelê is, is bestudeer en met die betrokke dosente bespreek. Omdat daar weinig ooreenstemming in kursusinhoude was, en 'n uiteensetting van bv. die Engels-program van een of twee kolleges beslis 'n onbetroubare beeld van die geheelsituasie kon skep, sal in die res van die afdeling 'n aanduiding gegee word van die gebruike in sommige kolleges om kinderletterkunde aan studente bekend te stel. Dit móét weer eens beklemtoon word dat dit nie as tendensies van bv. die hele Engeland of selfs 'n bepaalde streek beskou moet word nie. Oor sodanige veralgemening sê F.R. Leavis in 'n voorwoord van die werk "The image of childhood" die volgende: "To generalise is to be an idiot".

Die tye wat aan die kinderletterkunde-kursusse gewy word, varieer in so'n mate dat daar ook in dié verband geen werklike afleiding gemaak kan word nie. Die tydelement wissel van twee kwartale (een tot twee uur per dag) tot 'n halwe kwartaal per jaar met die voor-die-hand-liggende invloed op die diepte van die studie. Aan die Worcester College of Education<sup>1</sup> neem die kursus met 'n bespreking van betrokke verhale in hulle historiese konteks 'n aan-

---

1. "College of Education" is ekwivalent aan die begrip onderwyserskollege in Suid-Afrika.

vang, wat gevolg word deur 'n bekendstelling aan verskillende genres en hulle funksies en relevansie. Hierna word aan die hand van sekere tekste 'n studie van die taalgebruik in die verhale vir kinders gemaak. Uit hierdie teksondersoeke spruit 'n verdere komponent van die kursus voort naamlik die kuns om 'n verhaal te vertel. Die student kry op praktiese wyse oefening in die vertel van verhale aan mede-studente wat daarna op klassikale wyse bespreek word; later stel hulle hulle eie verhale vir voorlees saam. 'n Belangrike deel van die kursus behels 'n studie van die faktore wat luister en lees stimuleer - gewilde kinderboeke word ontleed en die invloed van ouderdom en geslag op die leesgewoontes word oorweeg. Ander komponente van die kursus sluit 'n studie van klassieke kinderwerke, die funksies van legendes en die sielkundige en sosiale waardes van verhale in.

Aan die "Milton Keynes College of Education" in Buckinghamshire word die doelstellings van die kursus soos volg gestipuleer:

- a) "to evaluate the nature of comics and similar material.
- b) to examine critically certain selected childrens' authors regarded as of merit
- c) to note the changes in reading habits from pre-school age to early adolescence



- d) to examine critically adult attitudes to childrens' literature which result in awards such as the Carnegie Medal, and to attempt to see if these coincide with the actual preferences of children
- e) to explore library facilities, sources of information about books, and purchasing schemes likely to be of use to the teacher
- f) to examine methods of presenting books in schools and methods of book selection
- g) story telling and the writing of stories."<sup>1</sup>

Aan die "Coloma College of Education" in Kent word die studente in die kinderletterkunde-kursus aan die begin van die jaar die opdrag gegee om verhaalmateriaal vir lees- en verteldoeleindes te versamel. Die materiaal moet sekuur geselekteer word omdat die student gedurende die oefen-onderwys dieselfde verhale op praktiese wyse moet aanwend. Voor die eerste praktiese ondervinding bespreek die dosent een verhaal volledig en dui op die literatuuraktiwiteite wat uit die voorlees of vertel daarvan kan voortspruit. Verder sluit die kursus 'n historiese studie oor die ontwikkeling van die kinderverhaal en 'n inleiding tot die evalueringsproses in; dit word verwag dat die student na hierdie inleidende lesings

---

1. Clements. Childrens literature in the education of teachers, p.4.

ongeveer vyf boeke moet resenseer en verslag daaroor moet lewer. Die doel is dat die student aan die einde van die driejarige kursus met min of meer 120 boeke kennis sou gemaak het (hoewel dit nie 'n dieptestudie van elkeen impliseer nie).

Margaret Polhill, lektrise aan die "Newland Park College of Education" in Buckinghamshire het die kinderletterkunde-kursus in Newland Park soos volg saamgevat: "In this college, lectures by a team from the English department are followed by a group discussion, storytelling, poetry reading, work in the library (and) also to consider the demands of modern teaching methods on school and public libraries. We hope this course will result in a sharing of the pleasures of good reading with children of all levels of intelligence, background and reading ability."<sup>1</sup>

### 11.10.3 Slotbeskouing

Die sterk beklemtoning dat die indiensopleiding van onderwysers 'n aaneenlopende skakel met die voor-diensopleiding moet wees beteken dat die onderwyser nie gedurig uit sy kollege-kennisbron hoef te put nie, maar dat hy op streeks- en nasionale basis voortdurend oor die totale onderwyspektrum ingelig sal bly; inligting wat nie net

---

1. Polhill. Education of teachers, p.14.

noodwendig op vernuwings gerig word nie.<sup>1</sup> Hierdie kenmerk van die Britse onderwysstelsel beteken dat leemtes in die onderwyseropleiding wel in 'n mate deur die indiensopleidingkursusse gekompenseer kan word.

Die kinderletterkundeleergange wat hierbo bespreek is, bring die student en die letterkunde op 'n sinvolle wyse bymekaar en wat veral opvallend was, was die drieërlei aard van hierdie kursusse:

- i) 'n teoretiese studie van die materiaal;
- ii) opdragte (bv. die lees en resenseer van verhale) wat die klem op praktiese ervaring laat val;
- iii) geleentheid om die materiaal wat deur teoretiese studie en praktiese opdragte verken en bemeester is, op prikkelende en betekenisvolle wyse by die kind te bring.

Daar is tans 'n definitiewe aanduiding dat die belangrikheid van die kinderletterkunde-program op 'n wyer vlak erken word; die regstreekse insluiting daarvan in al hoe meer kollegekurrikulums is 'n uitvloeisel van die aanvaarding dat die kinderletterkunde 'n funksionele rol in die opleiding van die student te vervul het.

---

1. Syfers wat in 1967 gepubliseer is, dui aan dat in die 1966/67-jaar meer as 17 000 onderwysers die Engelskursusse bygewoon het en inligting wat in 1975 deur die "Barking Teacher Centre" vrygestel is, dui aan dat hierdie syfer in 1974 verdubbel het.

"It is apparant that there is a growing interest in the field of children's literature and where these courses are offered as options it is encouraging to learn that these are heavily subscribed."<sup>1</sup> Hierdie literêr-verblydende tendens kan die klimaat skep en weg berei vir doelgerigte en goedbeplande letterkundeprogramme op 'n veel uitgebreider skaal as wat op die huidige die geval is.

---

1. Clements. op. cit., p.24.

HOOFSTUK 12DIE ONDERRIG VAN KINDERLETTERKUNDE IN SUID-AFRIKA MET  
BESONDERE VERWYSING NA BLANKE ONDERWYS IN KAAPLAND12.1 Doel van ondersoek in Suid-Afrika

Soos deur die numerering van die hoofstukke gesuggereer, het die ondersoeke in die V.S.A., Kanada en Engeland chronologies op mekaar gevolg. Die eerste van hierdie ondersoeke het egter in Suid-Afrika plaasgevind, maar die hoofstuk hieroor word numeries na die hoofstuk oor Engeland geplaas omdat die laaste hoofstuk wat onmiddellik volg regstreeks op die Suid-Afrikaanse situasie van toepassing is. Dit word derhalwe as relevant beskou om hierdie twee hoofstukke op mekaar te laat volg.

Wanneer 'n ondersoek oor die onderrig van die kinderletterkunde van stapel gestuur word, is dit in die eerste plek van fundamentele belang om te bepaal of sodanige onderrig vir die kind 'n verrykende ervaring kan bied. As die kinderletterkunde geen wesentlike verryking bring nie en in geen besondere behoefte voorsien nie, het dit geen rol om in die primêre skool te vervul nie. As laasgenoemde die geval sou wees, maak dit in der waarheid nie saak of hierdie vakrigting deel van die kurrikulum vorm of nie.

'n Studie oor die aard van die kinderletterkunde was derhalwe 'n voorvereiste vir die areaondersoeke oor die onderrigssituasies in die verskillende lande. Uit sodanige studie het onomwonde geblyk dat die kinderletterkunde 'n besliste rol het om in die skoolkurrikulum te vervul en die doel van die ondersoek in Suid-Afrika was dan om die bestaansposisie van die kinderletterkunde te peil en om 'n navorsingspatroon daar te stel wat die grondslag sou vorm vir die ondersoeke in ander lande.

#### 12.2 Metode van ondersoek en afbakening van terrein

Sedert 1972 is primêre skole in die Kaapse Skiereiland besoek en onderhoude met inspekteurs, skoolhoofde en onderwysers gevoer. Inligting oor die letterkundesituasie is ook vanuit die plattelandse areas soos die Paarl, die Malmesburyse distrik, Upington en die Oos-Kaap bekom. Nagenoeg 100 skole is op hierdie wyse betrek wat in grootte, ligging en tipe van verteenwoordigende aard was. Verdere relevante data is uit die bestudering van die sillabusse van die vier provinsies verkry en uit stukke wat gedurende simposiums en oriënteringskursusse beskikbaar gestel is.<sup>1</sup>

Uit die aanbieding van demonstrasielesse aan leerlinge in verskillende standerds en in verskillende skole was dit

---

1. Die konsentrasie was hier op kursusse wat in Transvaal en Kaapland gehou is.

moontlik om die literêre begrip en insig (asook die literêre agtergrond wat hulle op daardie besondere stadium besit het) vas te stel. Hierdie lesse wat met die goedkeuring en ondersteuning van inspekteurs en skoolhoofde uitgevoer is, het in hoë mate die beeld van letterkunde-onderrig wat reeds uit inligtingstukke en onderhoude voortgespruit het, bevestig.

Ook is materiaal wat sedert 1965<sup>1</sup> oor die onderrig van die letterkunde in die primêre skool verskyn het in oënskoue geneem en geanaliseer. Hierdie stukke was feitlik deurgaans sporadiese artikels in opvoedkundige en letterkundige tydskrifte soos Die Unie, Tydskrif vir letterkunde en Klasgids.

Sewe onderwyserskolleges het in die afgebakende ondersoek-area geval en die studentegetalle het van ongeveer 300 tot 600 gewissel. Omdat die kolleges onder die beheer van die Onderwysdepartement ressorteer, stem die basiese sillabuspatroon binne 'n provinsie ooreen - sillabusuiteensettings word deur die Departement bepaal en hoewel die metodes van onderrig nie voorgeskryf word nie, is die doelstellingsraamwerk waarbinne gewerk moet word, van 'n uniforme aard. Behalwe die insae wat in die sillabus verkry is, is ter sake eksamenvraestelle en -skrifte ontleed en is onderhoude met dosente oor bepaalde onderrigmetodes gevoer.

---

1. Die navorsing het getoon dat voor hierdie datum geen noemenswaardige publikasies oor letterkunde-onderrig in die primêre skool verskyn het nie.

Hoewel al vier provinsies nie deel van die verkennings-  
terrein gevorm het nie, dui die materiaal wat analities  
deurskou is op 'n tendens wat nie net tot 'n bepaalde  
provinsie beperk is nie, maar wat kenmerkend van die hele  
Suid-Afrika is.

### 12.3 Struktuur en organisasie van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel

#### 12.3.1 Algemene inleiding

Die Republiek van Suid-Afrika met 'n oppervlakte van onge-  
veer 1.221.000 vk.km., vyf maal die grootte van Brittanje  
en een agste die grootte van die V.S.A. word geografies  
in vier provinsies, naamlik die Kaapprovinsie, Transvaal,  
Natal en die Oranje Vrystaat verdeel. Die vier provinsiale  
administrateurs is verantwoordelik vir primêre en sekondêre  
onderwys van Blanke kinders wat inderdaad beteken dat Suid-  
Afrika vier onderwysdepartemente en derhalwe ook vier on-  
derwysstelsels het. Aan die hoof van elk van hierdie de-  
partemente staan die Direkteur van Onderwys bygestaan deur  
twee adjunk-direkteurs.

Die implementering van leerplanne wat deur die Departement  
van Onderwys opgestel word, berus nie by die lokale instan-  
sies soos die skoolrade en skoolkomitees nie.<sup>1</sup> Wanneer daar

---

1. 'n Uiteensetting van die funksies van skoolrade en skool-  
komitees is irrelevant vir dié studie omdat hulle geen  
seggenskap in die funksionering van leerplanne ens.  
het nie.



byvoorbeeld enigsins sprake van 'n uniforme metode van letterkunde-onderrig binne 'n provinsie kan wees, moet daar eers nagespeur word watter liggame of instansies sodanige uniformiteit kan bewerkstellig.

In Kaapland is daar sewe inspekteurs van primêre onderwys met hulle hoofkwartiere strategies oor die provinsie versprei. Hulle pligte kan naastenby soos volg omskryf word: "die koördinering en beheer van onderwysdienste in die provinsie".<sup>1</sup> Gedurende inspeksie (met die klem eerder op raadgewing as inspeksie) word al die fasette van die onderrigmilieu nagegaan en geëvalueer. In sy adviseerende kapasiteit bedien die inspekteur die onderwysers in sy gebied van raad, wat wesenlik impliseer dat 'n duidelike onderrigpatroon in een inspeksiegebied aan die orde van die dag sal wees.<sup>2</sup> Omdat die inspekteurs dikwels konfereer en ook omdat hulle kursusse wat op 'n provinsiale vlak aangebied word, bywoon en dus uit dieselfde inligtingsbron put, beteken dit inderdaad dat die patroonmatigheid nie streekgebonde is nie, maar ver buite hierdie grense strek.

Onderwysentrums waarvan die doel is om onderwysers by wyse van opknappingskursusse voorligting te gee, het sedert 1972

- 
1. Espach. Die beheer en administrasie van die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika en Kanada, p.186.
  2. Hierdie gegewens is uit onderhoude met mnr. F.L. Knoetze, inspekteur van laerskoolonderwys, bekom en uit persoonlike waarneming in skole van die Kaapse Skiereiland en platteland.

in Kaapland en Natal tot stand gekom. In Transvaal word lank reeds soortgelyke oriënteringskursusse<sup>1</sup> aangebied en hoewel die aanbiedingsopset van hierdie kursusse in die verskillende provinsies enigszins mag verskil, is die konsekwensie daarvan vir die klaskamersituasie feitlik dieselfde; die onderwys word op 'n eenvormige grondslag geplaas omdat die inligting en kennis uit een sentrale bron voortspruit en omdat oor die toepassing daarvan toesig gehou word.

Sedert 1970 is die Onderwysburo's in die onderwysdepartemente van die verskillende provinsies geïnkorporeer. Die Direkteur verwys onderwysvraagstukke na hierdie instansie waarvan die volgende die belangrikste is: ondersoek en evaluering van kurrikulums, metodes van opleiding en onderrig, toetsing, eksaminering en klassifikasie, die bestudering en kennisneming van moderne tendense in die onderwys, opvoedkundige publikasies en die evaluering van opvoedkundige hulpmiddels.<sup>2</sup> Omdat daar definitiewe skakeling tussen die onderwysburo's van die verskillende provinsies is, is die onderwysprojekte wat aangepak word in die meeste gevalle in nasionale belang - die buro's kan dus ook as koördinerende liggame bestempel word wat weens hulle navorsing en die publikasie van die resultate, sta-

- 
1. Ongeveer 100 onderwysers op 'n keer woon hierdie kursusse by wat gewoonlik in Pretoria aangebied word en omtrent 'n week duur.
  2. Verslag van die Kaaplandse Direkteur van Onderwys; 1970, p.7.

tistiek en ander relevante inligtingsmateriaal tot die onderwyser se beskikking stel wat die onderrig in die klaskamer daadwerklik kan beïnvloed.

Die Nasionale Adviserende Onderwysraad (N.A.O.)<sup>1</sup> is in 1963 in die lewe geroep om as koördineerder tussen die verskillende onderwysdepartemente op te tree. Die belangrikste funksie van hierdie liggaam is die opstel van kernleerplanne waarby die leerplanne in die provinsies aangepas moet word. In die afdeling oor die doelstellings van die letterkundesillabus sal dit ook duidelik blyk in hoedanige mate daar wesenlike ooreenstemming tussen die sillabusse van die verskillende provinsies bestaan.

Die Departement van Nasionale Opvoeding se afdeling vir oudiovisuele hulpmiddels, die Nasionale Raad vir Oudiovisuele Onderwys en die Nasionale Filmraad skakel met die onderwysdepartemente van die provinsies in die opstel van opvoedkundige programme, films, strookfilms, kasette en sedert 1973 is heelwat navorsing oor die opstel van televisiemateriaal vir kringtelevisie gedoen.<sup>2</sup> Kursusse vir diensdoende onderwysers oor die gebruik van oudiovisuele apparaat is reeds sedert 1970 'n algemene praktyk en omdat hierdie apparaat in wye verspreiding in die klaskamer aan-

- 
1. Die N.A.O. is in 1969 deur 'n kleiner Nasionale Onderwysraad vervang met basies dieselfde funksies as die N.A.O.
  2. Verslag van die Kaaplandse Direkteur van Onderwys; 1973, p.13.

getref word, is sodanige kursusse van aktuele belang vir die onderrigsituasie.<sup>1</sup>

Uit die feitelike situasie soos in die voorafgaande paragrawe daargestel, moet die klaarblyklike afleidings gemaak word dat ten spyte van vier provinsies met vier onderwysstelsels die koördinasie wat op verskillende onderwysterreine doelgerig besig is, basiese ooreenstemming te weegbring. Hierdie gelyksoortighede raak sowel die inhoud van die leergange as die praktiese uitvoering daarvan. Wanneer die onderrig van die letterkunde in die primêre skool dan ter sprake kom, beteken dit dat, as die grondslag deur die owerhede suiwer gelê word (of reeds gelê is) die ganse uitbouing daarvan op landswye basis, ook suiwer kan geskied. Organisatories en struktureel is uniformiteit op hierdie vlak dus wel in Suid-Afrika moontlik.

### 12.3.2 Die basiese struktuur van die primêre skool

In die nuwe skoolbedeling wat in 1973 in werking getree het, vorm standerds 5, 6 en 7 die junior sekondêre skoolfase. Hoewel standaard 5 die eerste jaar van die sekondêre kursus is, word hierdie standaard steeds fisies in die primêre skool gehuisves en word dit algemeen as volwaardige deel van die primêre skool aanvaar, 'n situasie wat alleen-

---

1. In al die skole van die ondersoekarea is oudiovisuele apparaat vir klaskamergebruik aangetref.

lik sal verander as standerd 5 ook op fisiese vlak by die hoërskool ingeskakel word.

Die eerste amptelike skooljaar word substanderd A (Kaapland) of graad 1 (Transvaal) genoem; daarna volg substanderd B (graad 2) en die indeling wat hierop volg, is in standerds. Die junior primêre fase sluit die eerste drie skooljare tot en met st. 1 in en die senior primêre fase sts. 2 tot 4. Alhoewel verreweg die meeste primêre skole uit 7 standerds bestaan (sub. A - st. 5), is daar tog 'n aansienlike persentasie wat uit vier (st. 2 - 5) en 'n kleiner persentasie wat slegs uit drie standerds (3 - 5) bestaan. Skole wat alleenlik vir die eerste drie of vier jare van die kind se skoolloopbaan voorsiening maak, word voorbereidingskole genoem. Wanneer die voorbereidingskool as 'n aparte entiteit, in 'n aparte gebou en op 'n afsonderlike terrein funksioneer, sal sodanige skool ook 'n skoolhoof van sy eie hê. Wanneer dit egter deel van die groter primêre skool vorm, sal daardie afdeling tot standerd 1, gewoonlik onder beheer van 'n senior onderwyser, dikwels hoof van die kindertuin, genoem, staan.

In 1973 is in Kaapland goedkeuring verleen vir die stigting van vyf departementele pre-primêre skole en 25 pre-primêre klasse aan departementele skole.<sup>1</sup> Vanaf 1974 word

---

1. Verslag van die Kaaplandse Direkteur van Onderwys, 1973, p.8.

ook aan die onderwyserskolleges kursusse aangebied vir persone wat die terrein van die pre-primêre onderwys wil betree. Hierdie is 'n stap wat "tred (hou) met die steeds toenemende behoefte aan pre-primêre onderwys".<sup>1</sup> Omdat die letterkunde 'n kernbestanddeel van die pre-primêre syllabus vorm, het die leerlinge wat die bykomstige jaar onderrig ontvang het, 'n voorsprong ten opsigte van literêre agtergrond en kennis. Maar omdat die aantal kinders in pre-primêre klasse (in 1975) nog relatief klein is, is dit vanselfsprekend dat die sub. A-jaar as die eerste amp telike skooljaar aanvaar word en dat die leerplanne ook sodanig saamgestel word.

Voordat die pre-primêre jaar nie verpligtend gemaak word nie, sal hierdie situasie voortduur - en die vraag ontstaan nou of die voorskoolse jaar slegs as 'n gereedmakingsjaar beskou en aanvaar moet word; met ander woorde, dat byvoorbeeld die literêre kennis wat opgedoen word slegs as 'n deel van die totale gereedmaking gesien moet word en nie as 'n entiteit waarop voortgebou moet word nie. As laasgenoemde die geval is (en in die sub. A-leerplan word nie vir voortbouing op 'n fondament voorsiening gemaak nie) sal die literêre voorsprong wat in die pre-primêre jaar opgedoen is, spoedig uitgewis word.

---

1. Ibid.

### 12.3.3 'n Statistiese beskouing

'n Skynbare teenstrydigheid word aangetref wanneer die getal leerlinge in 1970 aan Kaaplandse primêre skole met die getal in 1974 vergelyk word. Ten spyte van die bevolkingsgroei van 2,6 persent in dieselfde tydperk het die getal leerlinge in die primêre skole van Kaapland met nagenoeg 6.000 afgeneem. Dieselfde tendens word in die Vrystaat gevind, maar wanneer die syfers in Transvaal en Natal bestudeer word, is dit duidelik dat daar 'n definitiewe volksverhuising vanaf Kaapland en die Vrystaat na die ander twee provinsies was. Hierdie beskouing word bevestig deur 'n verslag wat in 1975 deur J.H. Martins gepubliseer is.<sup>1</sup> Sodanige tendens sal nie deur die onderwysowerhede geïgnoreer kan word nie omdat dit klasgroottes kan beïnvloed wat weer regstreeks onderrig-effektiwiteit kan beïnvloed.

In die vyf jaar sedert 1970 het die tekort aan primêre skool-onderwysers in Kaapland feitlik konstant gebly met 'n 29,72 persent tekort in 1970 teenoor die 29,17 persent tekort in 1973. Die styging van 17,77 persent in die inskrywings van eerstejaarstudente tussen 1969-1973 impliseer dat die huidige tekort aan primêre skool-onderwysers geleidelik uitgewis sal word.<sup>2</sup> Tog is die te groot klasse vir die huidige 'n probleem wat direk tot die onderrig in

---

1. Martins. Regional population estimates for 1974, p.20.  
2. Hierdie data blyk uit die Direkteursverslae (Kaapland) van 1970 en 1973.

die klaskamer deurvloei. Waar in Kanada byvoorbeeld slegs 17 leerlinge vir elke primêre skool-onderwyser (1976) sal wees, sal dit in die Suid-Afrikaanse situasie dikwels twee maal daardie getal wees. Wanneer veral groepering en individualisering ter sprake kom, sal die onderwyser met sewentien leerlinge in die klas veel makliker in die behoeftes van die individu kan voorsien en sal die evaluering van die onderrig hierdie klasgrootte-faktore in berekening moet bring.

Omdat die vierjarige universiteitskursus vir primêre onderwys eers na 1971 ingestel is, is dit nie moontlik om op dié stadium te bepaal in hoe 'n mate hierdie opleiding van onderwysers die aard van onderwys in die primêre skool sal beïnvloed nie.<sup>1</sup> Die feitelike situasie aan die begin van 1974 was dat slegs 5 persent van alle onderwysers aan die primêre skool gegradueer was en as in aanmerking geneem word dat meer as 50 persent van primêre skool-onderwysers slegs twee jaar opleiding het,<sup>2</sup> is die onderrigprobleem nie net vanweë die tekort aan onderwysers (en daarom groter klasse) nie, maar veral weens die opleiding tot veral 1967.<sup>3</sup>

- 
1. Die B.Prim.-graad het die Hoër Primêre Onderwysdiploma aan verskeie universiteite vervang.
  2. Hierdie gegewens is bekom uit statistiekstukke wat deur die Kaaplandse Onderwysdepartement beskikbaar gestel is.
  3. In 1968 is die minimum 2-jarige diplomakursus deur die 3-jarige Primêre Onderwysersdiploma vervang en sedert 1972 is 'n vierde addisionele jaar vir akademiese opleiding toegevoeg (nie-verplichtend).



Hoewel dit nie om die graad of diploma as sodanig gaan nie, maar om die inhoud van die kursus, is dit relevant om in gedagte te hou dat 98 persent van die primêre onderwysers in die V.S.A. universiteitsgrade (4-jarige kursusse) besit en 50 persent van die onderwysers in Kanada (5-jarige kursusse) teenoor die 5 persent hier ter plaaste. Hierdie feite maak dit duidelik waarom die onderwyser in Suid-Afrika van meer leiding en rigting afhanklik is. Omdat hy nie die agtergrond en dieptekennis oor die letterkunde besit nie, sal dit ook noodgedwonge die doeltreffendheid van sy onderrig beïnvloed. Hierdie agterstand in die klaskamer kan wel in 'n groot mate uitgewis word as instansies soos die onderwysentrums en departementele komitees wat vir die opknappingskursusse verantwoordelik is, op die hele primêre skoolkurrikulum konsentreer om so doende in die behoeftes van die totale situasie te voorsien.

In hierdie hoofstuk is reeds aangedui hoe dit wel organisatories moontlik is om doelmatigheid in die implementering van leerstof en metodes in die klaskamer te bewerkstellig. Die vraag wat nou ontstaan, is of die kursusse en inligtingstukke al die vakterreine beslaan en of die onderwyser wat byvoorbeeld die onderrig van die kinderletterkunde moet behartig, genoegsame voorligting ontvang en reeds ontvang het om effektief te onderrig.

#### 12.4 Eksperimentering

Alhoewel daar in die tradisionele skool soms met nuwe onderrigmetodes en materiaal geëksperimenteer word, bestaan in die Suid-Afrikaanse skoolopset nie die ware eksperimentele skole nie soos in Kanada en die V.S.A. waar die hele skool op 'n wyse funksioneer wat dit die eksperimentkwalifikasie besorg.

Dat hierdie verskynsel nie in Suid-Afrika aanwesig is nie, beteken nie noodwendig dat 'n toestand van stagnasie aan die orde van die dag is nie. In 1973 het die Direkteur van Onderwys van Kaapland in sy verslag die volgende gesê.

"'n Belangrike kenmerk van die verslagjaar was weer eens die aanvoerwerk in verband met die implementering van 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys. Die eise wat aan ons leerkragte gestel word, neem steeds toe namate nuwe behoeftes in die snelveranderende wêreld ontstaan."<sup>1</sup> Hier is 'n duidelike indikasie dat daar inderdaad met die behoeftes en eise wat in die sewentigerjare aan die onderwys gestel word, rekening gehou word.

Eksperimentering is 'n fenomeen wat in die skoolsituasie nie die stigting van aparte skole hoef te beteken nie; in-

---

1. Verslag van die Kaaplandse Direkteur van Onderwys; 1973, p.3.

teendeel, dit is gewens dat, voordat programme ens. in die skool toegepas word, hulle eers deeglik ondersoek en geweeg behoort te gewees het. Die gevaar aan die sogenaamde eksperimentalskole verbonde, is dan juis dat die leerlinge hulle voortdurend in 'n proefondervindelike milieu bevind en derhalwe nie alleenlik die suksesse van die eksperimente smaak nie, maar ook die mislukkings daarvan - want mislukkings is 'n inherente deel van enige eksperimentele situasie.

Daar kan met reg geargumenteer word dat die toepassing van enige verandering in die bestaande skoolorde vooraf hoofsaaklik teoretiese bepeinsing en besinning geniet en dat waar dit in die praktiese omstandighede van toepassing is, dit in die aanvanklike stadium niks anders as eksperimentering kan wees nie. Tog moet dit aanvaar word dat nuwe behoeftes nuwe eise stel wat die ganse skoolgemeenskap raak en as eksperimentering dan 'n noodwendigheid is, is dit vir die onderwyskorps in sy geheel om die proefstadium te ervaar.

'n Suiwer pedagogiese praktyk sou wees dat, wanneer die referent tydens 'n opknappingskursus sekere metodes oor die onderrig van 'n gedig by 'n groep onderwysers aanbeveel,

hy nie slegs 'n teoretiese studie van die poësie gemaak het wat tot nuwe kennis en insigte gelei het nie, maar dat hy, voordat die referaat gelewer word, die toepassing van sy kennis in die praktiese situasie beproef het - met sy eie leerlinge as hy 'n onderwyser is of moontlik met beskikbare leerlinge wat oor 'n tydperk tot sy beskikking gestel is, as hy self buite die onderwys staan. Sodanige praktyk kan die onsekerheid van die aanvanklike implementeringsfase uitkakel of minimaliseer.

Wanneer Norine Odland van "The varied and elusive qualities which characterize the teaching of literature"<sup>1</sup> praat, beteken dit in werklikheid dat die letterkunde-onderrig nie in 'n gekompartementeerde kader geplaas kan word nie, maar dat gevarieërdheid juis een van sy tiperendste kenmerke is. Om dié rede vereis die onderrig van die letterkunde konsekwente navorsing (en derhalwe eksperimentering) om die maksimale doeltreffendheid in die klaskamer te kan bereik.

#### 12.5 Die skoolopset - slotkommentaar

Wanneer die onderwys in Suid-Afrika, veral vir die tydperk

---

1. Odland. Teaching literature in the elementary school, p.22.

na 1960, in oënskou geneem en geëvalueer word, word 'n beeld van toenemende ontwikkeling op feitlik alle gebiede geskep. Koördinerende liggame het tot stand gekom; onderwysburo's en onderwyssentrums is in verskillende provinsies gestig en projekte aangepak; opknappingskursusse is op 'n wye vlak georganiseer om die onderwyser oor nuwe metodes en materiaal in te lig; die minimum tydperk vir die opleiding van onderwysers is in 1968 verhoog om so-doende die onderwyser deegliker vir 'n steeds uitdagender beroep voor te berei; die onderwysuitgawe wat bv. in Kaapland van R52 miljoen in 1968 tot amper R90 miljoen in 1973 gestyg het, dui nie net op verbeteringe van skoolgeboue en -terreine nie, maar in 'n groot mate op die verbeterde diensvoorwaardes vir onderwysers, veral ten opsigte van salarisse en aantrekliker beurse vir opleiding - hierdie verbeteringe het uiteraard die beroep heelwat aantrekliker as vroeër gemaak.

Ten spyte van die aangeduide vordering en vooruitgang op 'n wye terrein, getuig die toestand teenswoordig van behoeftes wat daadwerklike aandag verg. Die 29 persent onderwyserstekort in die primêre skool is veral kommerwekkend omdat dit die onderwyser-leerlingverhouding tot 'n peil verhoog waar doeltreffende groepering en individualisering feitlik onmoontlik word - veral in 'n tydperk waar die klem al hoe meer op die voorsiening in die individuele leerling se behoeftes val.

Hoewel in die volgende afdeling breedvoeriger oor die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum uitgewy sal word, is dit relevant om op hierdie stadium hierna te verwys, veral wat die opknappingskursusse en inligtingstukke betref. Dat die opknappingskursusse in 'n dringende behoefte voorsien, is nie weg te redeneer nie, maar wanneer die aard en omvang van sodanige kursusse van naderby beskou word, word dit duidelik dat sekere vakrigtings tot dusver geen of weinig aandag geniet het.

Waar die kinderletterkunde op die st. 5-vlak sedert 1972 tydens simposiums en in referate en studiestukke gereeld onder die soeklig was, was daar feitlik geen bemoeienis met die kinderletterkunde, sy aard en onderrig, in die jare wat st. 5 voorafgegaan het nie. Of dit pedagogies gefundeer is om oriëntering en aanpassing in die sewende skooljaar te laat plaasvind sonder dat die implementering van nuwe materiaal en metodes 'n deurlopende proses vanaf die eerste skooljaar is, moet sterk bevraagteken word. Waarom word leiding gegee en rigting ten opsigte van literatuurstudie in st. 5 aangedui, maar word hierdie studierigting tot en met st. 4 feitlik heeltemal geïgnoreer?

As die vaagheid van bestaande letterkundeprogramme (tot st. 4) in die primêre skool, moet voortduur, beteken dit nie slegs dat 'n literêre basis eers in die kind se sewende skooljaar gelê word nie, maar ook dat die doelgerigte ver-

ryking wat met 'n studie van die literatuur beoog word, op 'n baie laat stadium van sy ontwikkeling eers sy deel word. Waarom daar nie reeds van sy eerste jaar op skool met 'n definitiewe program begin word wat literêr-doelmatig georganiseer is nie, is onverklaarbaar. "All children need a chance to hear and enjoy the language of literature".<sup>1</sup>

## 12.6 Die plek van die kinderletterkunde in die kurrikulum van die primêre skool

### 12.6.1 Inleidende opmerkings

"Letterkunde as 'n onderskeie vakdissipline (beskik) oor 'n eie soewereiniteit en (sal) dus ter wille van sigself tot sy reg moet kom".<sup>2</sup> Voordat 'n uiteensetting en ontleding van die sillabus vir Afrikaans (eerste taal) van sub. A tot st. 5 in die volgende afdeling gegee word, sal dit in hierdie gedeelte hoofsaaklik gaan oor die ondersoeke in verband met letterkunde-onderrig wat tot dusver in Suid-Afrika gedoen is om daardeur 'n noukeuriger beeld te probeer vorm van die huidige status van hierdie vakdissipline wat wel "eie soewereiniteit" besit.

### 12.6.2 Wetenskaplike ondersoeke

U.M. Gerrits skryf in 1965 dat die onderrig van poësie in

---

1. Odland. op. cit., p.48.

2. Du Plessis. Die algemene grondslae vir literatuurstudie op skool, p.427.

dertig jaar byna staties gebly het en dat die toestand van verwaarlosing en geringskatting spreek. "Daar is vandag wel baie onderwysers, hoofde en inspekteurs wat ander opvattings het omtrent die doel van poësie-onderrig, maar voorligting hoe om die opvoedkundige doel te bewerkstellig, is ongelukkig nog vaag en onseker."<sup>1</sup> Gerryts, toe dosent aan die vroeëre Heidelbergse Onderwyserskollege, lei uit sy ondersoek af dat die vernaamste oorsake vir die teenswoordige ongunstige situasie die gebrek aan metodiek-leiding is en die onderwysers wat nie genoegsaam met die kinderpoeësie vertrou is nie en derhalwe die gedigte verkeerd kies.

In 1973 verskyn 'n M.Ed.-verhandeling met die titel "Die onderrig van poësie in die laerskool" deur J.S. Neethling. Sy bevindinge oor die posisie van poësie-onderrig in Kaapland baseer hy op 'n ondersoek wat 34 skole ingesluit het. Hy stel dit onomwonde dat die weinig bemoeienis wat met die poësie-onderrig gemaak is en die vaagomlynde sillabus direk tot die kommerwekkende situasie waarvan Gerryts ook melding maak, aanleiding gee. Neethling, dosent in Afrikaans aan die Paarlse Onderwyserskollege, publiseer aan die einde van 1973 'n onderwysershandleiding "Verken en waardeer", wat 'n poging is om op 'n gesistematiseerde wyse in die sillabusleemte te probeer voorsien. Vir elke

---

1. Gerryts. Onderrig van poësie in die laerskool, p.2.



standerd (1 tot 5) word 'n gedig gekies wat by die kind se ontwikkeling pas en hierdie gedig word dan volledig ontleed op 'n vlak wat deur die kind begryp kan word. In die inleiding word duidelik gestel dat die handleiding nie beoel is om die onderwyser se inisiatief weg te neem nie, maar dat hierdie rigtingaanduider 'n doelgerigtheid sal meebring wat hom juis daardie selfvertroue sal gee om met groter vryheid te werk te gaan.<sup>1</sup>

Gerryts met sy bundel "Versepret" en Neethling se reeks "Sprankelverse" wat na 1970 verskyn het, poog om in die behoefte van gegradeerde digbundels vir laerskoolleerlinge te voorsien.

Behalwe dié twee studies oor poësie-onderrig was daar sporadiese artikels in verskillende tydskrifte sedert 1965 oor die onderrig van die poësie, asook 'n onderriggids deur Elize Botha en Joan Swiegers<sup>2</sup> - "Gids by my derde verseboek". In 'n woord vooraf beklemtoon mnr. H.E.J. Senekal, Inspekteur van Onderwys in Transvaal, die noodsaaklikheid van so'n gids, veral weens die algehele gebrek aan bronne wat die nodige leiding aan die onderwysers kan verskaf.

Dat die sillabus vir Afrikaans nie hierdie leiding verskaf

1. In 'n reeks lesings aan onderwysers in verskillende inspeksie-areas gedurende 1974 is hierdie handleiding as uitgangspunt gebruik en is die gesuggereerde metodes tans in algemene gebruik in Kaapse skole.
2. Dosente in Afrikaans wat in 1969 tydens oriënteringskursusse deur die Transvaalse Onderwysdepartement gereël, lesings oor poësie-onderrig gelewer het.

nie, blyk nie net uit hierdie inleidende opmerking van 'n skoolinspekteur nie, maar is deurgaans die bevinding van die diepsinnige sowel as die terloopse ondersoeke na hierdie saak die afgelope dekade. Omdat die sillabus nêrens na 'n poësieles verwys nie en alles wat daarmee verband hou, onder die opskrif voordrag voorkom, is dit die algemene tendens om optimale klem op die "resiteeraspek" te plaas. Wanneer Jan Spies in 'n artikel "Laat die kleingood dink" dan opmerk "Waarvoor al die gevoordra? Dra voor ja, dit is noodsaaklik; goed ook; lekker ook. Maar om gewalg te word van heuning is iets vreesliks"<sup>1</sup> en Elize Botha voorstel dat die aksent in die voordraglesuur ook op begrypend en waarderend lees moet val,<sup>2</sup> is dit juis as gevolg van die oorbeklemtoning van die voordragbenaderingswyse ten koste van ander.

Hoewel yl en sporadies het die poësie-onderrig wel sedert 1969 groter aandag van die letterkundiges en opvoedkundiges begin geniet. Die onderwysdepartemente het in die aanbieding van oriënteringskursusse ook van deskundiges en ingeligtes gebruik gemaak, wat sekere benaderingswyses aangedui het wat literêr verantwoordbaar was en wat die poësie in 'n groot mate in die skoolkurrikulum tot sy reg laat kom het. Die hoofbeswaar en pedagogies-onverklaarbare situasie

---

1. Spies. Laat die kleingood dink, p.30.  
 2. Botha. Poësie vir kinders, p.25.

is dat die klem by al hierdie kursusse en in die studiestukke byna uitsluitlik op die st. 5-jaar geval het. Daarbenewens was daar tot op die hede feitlik geen navorsing oor die onderrig van die ander fasette van die letterkunde tot en met st. 4 nie. Terwyl daar dikwels van biblioteekspesialiste en kinderverhaalskrywers soos Lydia Pienaar, Lana Pieterse en Pieter Grobbelaar artikels oor die kinderletterkunde verskyn, word die kinderletterkunde nooit as onderrigmateriaal bespreek nie.

In 1973 het die nuwe sillabus vir Afrikaans Hoër, junior sekondêre kursus, wat st. 5 as die eerste jaar van die kursus spesifiseer, verskyn. Terwyl die sillabus vir sub. A tot st. 4 sedert 1968 onveranderd gebly het met geen indikasie dat die letterkunde 'n bestaansreg het nie (die enigste aanduiding van "iets literêrs" word onder die hoofde mondelinge stelwerk en voordrag geïnkorporeer), verwys die st. 5-sillabus sedert 1973 wel spesifiek na literatuurstudie. Dit is hierdie insluiting van 'n studie van die letterkunde as 'n definitiewe entiteit in die sillabus wat die aard van die studiestukke en relevante oriënteringskursusse sedert 1973 bepaal het - die toespitsing op st. 5 (terwyl daar vroeër feitlik op geen fase van die letterkunde-onderrig enige konsentrasie was nie) is dus 'n regstreekse uitvloeisel van die sillabusverandering.

Hieruit kan gekonkludeer word dat, as die sillabus (ook wat sub. A tot st. 4 betref) die letterkunde-onderrig duideliker definieer, die klimaat geskep word om studie en navorsing doelmatiger te rig, wat inderdaad tot funksionele implementering in die klaskamer sal lei - die onder- soeker hoef nie nou sy ondersoek op 'n verandering van sillabus te rig nie, maar kan juis vanuit 'n literêr- verantwoordbare sillabus as basis, prosedures en benade- ringswyses formuleer wat as stimulerende en prikkelende wegstylers vir die literatuurprogram kan dien.

Ten slotte word dit wenslik geag om kennis te neem van die opstel van 'n konsepkernsillabus (tot st. 4), vir Afrikaans vir al vier provinsies, wat in 1976 gefinali- seer sal word. In 'n aanbevelingstuk aan dr. Z.J. van Zyl van die Vrystaatse Onderwysdepartement wat as koördine- rende sameroeper van die sillabuskomitee optree, doen mnr. F.L. Knoetze, inspekteur van skole en Kaaplandse voorsit- ter van die sillabuskomitee aan die hand dat aandag ge- skenk behoort te word aan nuwe en vollediger formulering van die doelstellings en stel voor dat die sillabus onder die vier hoofkomponente: luistervaardigheid, praatvaardig- heid, leesvaardigheid en skryfvaardigheid opgestel moet word. 'n Verdere voorstel is dat slegs een sillabus van sub. A tot st. 1 sal funksioneer. Hoewel die nuwe silla- bus slegs in 'n provisionele en gereedmakende stadium is

en finale uitspraak daaroor vir die huidige voorbehou moet word, het daardie deel van die nuwe program wat vir die huidige ondersoek ter insae voorgelê is, gesuggereer dat die letterkunde weer eens as soewereine vakdissipline nie tot sy reg kom nie.

### 12.6.3 Samevatting

Die kernsillabusse vir Afrikaans van die verskillende provinsies stem wesenlik ooreen en die departementele struktuur van onderwys van die provinsies maak die uitvoering en toepassing van die aangeduide doelstellings meer as net 'n moontlikheid. Weens die leemtes in die sillabusuit-eensetting betreffende die letterkunde-onderrig wat tot dusver kenmerkend van die leerplan was, was die leiding in dié verband net so onseker en vaag. Die st. 5-sillabus-verandering in 1973 het literatuurstudie as vakdissipline sy regmatige plek in die kurrikulum besorg, maar tot 1975 getuig die sub. A- tot st. 4-letterkundeposisie van stagnasie en verwaarlosing.

Behalwe dat daar oor die metodes van onderrig besin moet word, vereis die materiaal insgelyks oorweging. Om te beweer dat daar in Afrikaans nie voldoende kinderletterkunde vir werklike funksionele en verrykende onderrig bestaan nie, is 'n ondeurgronde beskouing. Niemand sal beweer dat

Afrikaans oor die letterkundeskat wat byvoorbeeld in die Engelse taal bestaan, beskik nie, maar daar is vandag, veral ten opsigte van die poësie genoegsame kinderbundels wat tot die onderwyser se beskikking is - maar hy moet die regte gedig op die regte tydstip kan selekteer. Ook wat die prosa betref, verskyn daar jaarliks verdienstelike werk en waar nie volkome in die prosabehoeftes voorsien kan word nie, kan van kwaliteitvertalings gebruik gemaak word. "Ook wat kinder- en jeugboeke betref, is in so'n mate gevorder dat die eerste jeugboekprys in 1956 toegeken kon word".<sup>1</sup> Lohann gee in een van die bylaes van sy werk, "Die bekroonde kinderboek", 'n lys van kinderwerke asook beskouings oor vertaalde werke wat tussen 1956 en 1970 besondere vermelding geniet het - 'n beklemtoning van die feit dat die letterkundemateriaal in Afrikaans wel onderrigwaardige kwaliteite besit.

## 12.7 Doelstellings van die kinderletterkunde-program

### 12.7.1 Inleiding

Soos meermale in dié hoofstuk beklemtoon, getuig die kurrikulums in die primêre skole van die verskillende provinsies van besondere uniformiteit en waar daar wel verskille voorkom, is dit eerder 'n geval van een sillabus wat 'n sekere aspek vollediger omskryf as die ander as wat dit 'n

---

1. Lohann. Die bekroonde kinderboek, p.61.

verskil in die essensie is. Waar die Kaaplandse sillabus byvoorbeeld by die voordragafdeling vir standerd 2 slegs stipuleer dat geskikte stukkie prosa en poësie begrypend en waarderend gelees moet word (p.17) brei die Transvaalse sillabus op dié aspek uit en voeg by dat gediggies met sterk ritme; verhalende gedigte; gediggies oor die seisoene, blomme, tuine en voëltjies, diere, feetjies, die veld en die see (p.18) ingesluit moet word. Of laasgenoemde uitbouing inderdaad 'n funksionele rol vervul, moet bevraagteken word, want, as die onderwyser nie insig het in begrippe soos "begrypend", "waarderend" en "geskikte" nie of leiding daaromtrent ontvang nie, is dit te betwyfel of 'n tematiese aanduiding (blomme, tuine, ens.) van enige wesenlike betekenis sal wees.

Die Kaaplandse sillabus is vir die sub. A- tot st. 4-fase as uitgangspunt geneem terwyl die st. 5-leerplan van Transvaal as premis sal dien. Op bladsy 2 van eersgenoemde sillabus word 'n algemene inleiding oor die gees waarin die onderrig van die moedertaal benader moet word, gegee en dit word sterk beklemtoon dat die leerplan nie as voorskrywend beskou moet word nie, maar wel as rigtinggewend. Of daar oor die volle implikasie van die begrip "rigtinggewend" besin is toe die sillabus opgestel is, sal na 'n uiteensetting van die doelstellings duideliker blyk. Na die inleidende gedeelte volg 'n reeks algemene doelstellings

en daarna word die Afrikaans-program onder die hoofde i) Mondelinge stel en voordrag, ii) Lees, iii) Skriftelike werk en iv) Klanke en woordbou (sub. A en B), Taalstudie (sts. 1 - 4) ingedeel. Omdat daar geen regstreekse verwysing na literatuurstudie tot st. 4 is nie, sal enige "literêre aanduidings" wat onder die hoofde hierbo genoem, aangetref word, uitgelig word.

#### 12.7.2 Algemene doelstellings van die sillabus vir Afrikaans

Die algemene strewe by die onderrig van Afrikaans is dat die kind hierdie taal op verskillende terreine met gemak sal kan hanteer. In sy alledaagse bestaan sal hy voortdurend die geleentheid kry om Afrikaans in die nastrewe van 'n verskeidenheid doelwitte, te gebruik - as praat-, skryf- en leestaal. Die sillabus groepeer verder die algemene doelstellings onder vyf hoofpunte, naamlik:

- i) om die kind se begrip van gesproke Afrikaans uit te brei;
- ii) om die kind te leer om suiwer te praat en om met gemak 'n gesprek te voer om sodoende sy gedagtes te formuleer en op 'n duidelike en logiese wyse mee te deel;
- iii) om die kind te leer om vlot en met begrip te lees sodat hy alle moontlike voordeel daaruit kan trek;
- iv) om die kind te leer om sy gedagtes maklik, duidelik en logies neer te skrywe;



v) om die kind op te voed om te waardeer wat hy lees, sodat lees vir hom nie alleen 'n bron mag wees om nuttige kennis te bekom nie, maar ook 'n middel om aan hom sy hele lewe deur genot te verskaf (p.3). (Onderstreping soos in oorspronklike).

Omdat waardering en genot wat fundamentele kriteria is waaraan literêre studie op enige vlak moet beantwoord, pertinent in nommer (v) genoem word, word die verwagting geskep dat daar in die doelstellings by die betrokke standerds op hierdie aspek wat die skone en die mooie wil beklemtoon, uitgebou en voortgebou sal word.

### 12.7.3 Doelstellings by die betrokke standerds

Omdat daar 'n soortgelyke patroonmatigheid in die daarstelling van die sillabus by elke standaard is, met min of weinige progressie, word sub. B en st. 4 ter illustrasie gekies, omdat hierdie twee standerds tendensies van die sillabusindeling tot st. 4 is. Die st. 5-leerplan wat literatuurstudie onder 'n afsonderlike hoof insluit, sal ten slotte uiteengesit word voordat in die samevatting tot 'n evaluering van die doelstellings oorgegaan word.

#### 12.7.3.1 Substanderd B

##### a) Mondelinge stel en voordrag<sup>1</sup>

---

1. Die numerering is nie van die sillabus nie, maar dui alleenlik op die volgorde waarin die literêre aspekte in die leerplan verskyn.

1. Dele van verhaaltjies wat deur die onderwyser meege-  
deel is, moet oorvertel word en later moet ook kort  
verhaaltjies in samehangende vorm oorvertel word.
2. Geskikte kinderrympies, storiëtjies, versies en lied-  
jies moet gedramatiseer word - die onderwyser kan  
op meer as een wyse die tema behandel. 'n Bepaalde  
leerling kan byvoorbeeld die storie vertel terwyl  
ander leerlinge dan 'n deel daarvan dramatiseer of  
leerlinge kan gekies word om elkeen 'n deel van die  
storie met gepaste handeling te vertel en uiteinde-  
lik kan die beste leerlinge die hele storie dramati-  
seer. (p.6).
3. Geskikte rympies en verhaaltjies in rymvorm moet aan-  
geleer word en met of sonder gepaste gebare herhaal  
word. Leerlinge moet individueel sowel as gesament-  
lik voordra en die onderwyser moet dikwels gedigte  
aan die leerlinge voorlees. (p.7).

b) Lees

1. 'n Ruime voorraad geskikte storieboeke moet beskikbaar  
wees sodat die leerlinge vir hulle eie genot stil kan  
lees.
2. Die storieboekie behoort geïllustreer te wees en kan  
aan die leerlinge gegee word om deur te blaai om so-  
doende 'n leeslus by hulle aan te wakker. (p.7).

Onder die opskrifte "skriftelike stelwerk" en "klanke en woordbou" is daar geen verwysing na die letterkunde nie.

#### 12.7.3.2 Standerd 4

##### a) Mondelinge stel en voordrag

1. Oorvertel van 'n storie deur die leerling self gekies of die vertolking van die hoofrol moet aangemoedig word. Die leerling moet sy gedagtes ordelik rangskik en die verhaal ordelik afrond. (p.24).
2. Geskikte stukkie prosa en poësie moet begrypend en waarderend gelees word.
3. Geskikte kort gedigte moet gedramatiseer en gememoriseer word.
4. Eenvoudige geskikte prosastukkie moet gememoriseer en waarderend voorgedra word.
5. Kort eenvoudige passasies uit die Bybel moet vir voordrag en voorlees gekies word.
6. Geleentheid moet vir modelvoordrag en individuele en groepsvoordrag gegee word. (p.25).

##### b) Lees

Hier is geen aanduiding van literêre studie nie; die klem val op inhoudsbegrip en spoedlees en op die benutting van stillees om kennis op te doen - dus die klem op lees as informatiewe aktiwiteit.

In die afdelings skriftelike stelwerk en taalstudie word nêrens, direk of terloops, na die literatuurstudie verwys nie.

### 12.7.3.3 Standerd 5

#### Literatuurstudie

##### a) Prosa

1. Minstens twee verhale met die oog op genot en beleving moet gelees word. Blote voorlees asook die oorvertelling van die storie moet vermy word. (p.27).
2. Die volgende basiese begrippe, vir sover hulle ter sake is en kan bydra tot die vollediger begrip en genot van die bepaalde werk en soos dit uit klasbesprekings self na vore kom na aanleiding van die vrae deur die onderwyser, kan bekendgestel word:
  - i) Die verteller van die verhaal - een van die karakters self, 'n eerstepersoonverteller of 'n soort oral-teenwoordige waarnemer-verteller.
  - ii) Die karakters wat in die verhaal optree deur te dink, te wens, te praat, besluite te neem en te doen.
  - iii) Die leser leer die karakters deur naamgewing ken asook wat ander oor hulle te sê het, uit hulle eie woorde en dae en uit ander se reaksie op hulle handeling.
  - iv) Die loop van die gebeure moet verklaar word: as

die uitvloeisel van karakters se optrede, of van onvoorsiene omstandighede.

v) Ook moet die gebeure, as 'n patroon van oorsaak en gevolg, nagegaan word.

vi) Verder moet ook aandag gegee word aan die tyd en plek waar die verhaal hom afspeel.

vii) Die onderwyser moet die leser se respons op die verhaal probeer bepaal.

viii) Die aksie en reaksie waaruit die boodskap of lewensles af te lei is, moet vasgestel word. (p.28).

#### b) Poësie

1. Geskikte gedigte uit die werk van 'n verskeidenheid digters met die oog op belewing en genot moet voorgeloes word.

2. By wyse van klasbesprekings moet gedigte vlugtig ontleed word en op die volgende aspekte gelet word:

i) Die gedig speel met die taal: daar is soms rym, ritme, herhaling, nie-letterlike gebruik van woorde, eenvoudige vergelykings, ens.

ii) Daar is 'n aanspreker, of verteller, of beskrywer in elke gedig aan die woord.

iii) Die gedig skets 'n toneel of gebeurtenis - waar en wanneer?

iv) Die gedig teken duidelike woordprentjies - omdat

dit van sintuiglike indrukke gebruik maak, byvoorbeeld gesig, gehoor, reuk, tas, smaak en beweging.

v) Die gedig laat by die leser 'n bepaalde gevoel, stemming, of indruk agter.

3. Enkele besonderhede oor die lewe en werk van die skrywer of digter, foto's, dokumentêre films, die klankband, plaatopnames, ens. kan dikwels gebruik word om belangstelling en waardering vir die skrywersarbeid van 'n kunstenaar te wek.
4. Aanvullende leeswerk moet gedoen word en kan om 'n bepaalde onderwerp georganiseer word.
5. Stillees, vry en gekontroleer, met die oog op kennis en genot moet beoefen word. Kontrole van hierdie werk moet deurgaans stimulerend en aanmoedigend wees en geen skriftelike opsommings moet van die leerlinge verwag word nie.

#### 12.7.4 Slotbeskouing

Wanneer 'n studie van die letterkunde met 'n studie van die mondelinge en skriftelike stelwerk en die leeswerk gekombineer word en die primêre klemtoon buite die literêre sfeer val, ontstaan die vraag na die aard van die sekondêre posisie van hierdie vakterrein binne 'n ruimer program. Dat die literatuurstudie 'n verrykende invloed op die ander komponente van die kurrikulum kan uitoefen, is

nie weg te redeneer nie; die herkenning van stilistiese suiwerhede in 'n prosawerk wat 'n stilistiese bewuswording in die eie stelwerk kan meebring; die verkenning en begrip van karakters in byvoorbeeld 'n literêr-historiese werk wat tot groter insig in 'n bepaalde tydperk in die geskiedenis kan lei.

Dit is egter te bevraagteken of die omgekeerde situasie 'n noodwendigheid sal wees, dit is, sal die kind deur sy bemeestering van byvoorbeeld meganiese vaardigheid literêre insigte bekom of 'n liefde vir die letterkunde ontwikkel? Of sal hy in die dramatisering van toneeltjies tot 'n waardering van die letterkunde kom? Weens die sekondêre posisie wat die letterkunde in die sillabus tot st. 4 inneem, word bogenoemde vrae van wesenlike betekenis. Die letterkunde word slegs op 'n indirekte wyse in die onder- en leerproses, waar die primêre doelstellings die bemeestering van een of ander vaardigheid is, betrek. Waar die leerplan onder die opskrif "voordrag" van "begrypend en waarderend lees van geskikte stukkie prosa en poësie" praat, gaan dit hoofsaaklik oor die leesaspek en die mondelinge vertolking van 'n stuk letterkunde. As daar enige literêre bevatting uit sodanige aktiwiteit voortspruit of ontwikkel, sal dit 'n terloopsheid wees wat buite die bepaalde doelstellingsmilieu ressorteer. Tot st. 4 sal enige literêre gewaarwording wat in die kind mag ontstaan en ont-

wikkel slegs 'n toevalligheid wees en sal die aard en omvang daarvan moeilik peilbaar wees. Voordat daar nie 'n daadwerklike insluiting van literatuurstudie in die sillabus is nie, kan dit hoegenaamd nie aanvaar word dat die kind die letterkunde as 'n verrykende en stimulerende entiteit sal ervaar terwyl hy besig is om ander verwante vaardighede te bemeester nie.

Voordat daar nie vir die onderwyser duidelike omskrywings van sekere begrippe in die sillabus is nie, sal 'n groot mate van doelmatigheid ingeboet word. By herhaling word byvoorbeeld die woord geskikte gebruik; 'n woord met variërende konnotasies, want wat die een onderwyser as geskik beskou, mag die ander as heeltemal ontoepaslik bestempel. Ook is die algehele afwesigheid van gegradeerde literêre materiaal vir die verskillende standerds waaruit die onderwyser 'n seleksie kan maak (ook ten opsigte van die bevatting van die individuele kind) soos byvoorbeeld in die Kanadese kurrikulumgidse aangetref word, 'n opvallende en ernstige leemte in die sub. A- tot st. 4-sillabus. Hoewel telkens na die gebruik van 'n wênegids vir verdere toeligting verwys word, voorsien hierdie onderwyserhulp nie in die literatuuurgebreke van die sillabus nie.

In die konsipiëring van 'n leerplan vir boekopvoeding vir die primêre skool wat tans nog in sy konsepstadium is, word



in die doelstellings meer spesifiek na die letterkunde verwys as wat in die sillabus vir Afrikaans die geval is. Op bladsy 3 van die ongepubliseerde stuk wat vir hierdie ondersoek ter insae gelê is, word die aard van boekopvoeding (waar dit na die letterkunde verwys) as 'n aktiwiteit om liefde en respek vir boeke te kweek, gekonstateer; ook om 'n kritiese waardering vir letterkunde aan te leer; om die leerlinge met genot en gesonde oordeel te laat lees. Vir die kindertuin word byvoorbeeld nie alleenlik die goeie en sorgsame gebruik van boeke beklemtoon en 'n bepaalde leestyd en-plek voorgestel nie, maar word die eienskappe van 'n boek soos die titel en die funksie van illustrasies onder die kind se aandag gebring.

Omdat hierdie boekopvoedingsillabus in 'n voor-implementeringsfase bestaan, kan daar slegs op teoretiese vlak oor die praktiese toepassing daarvan in die primêre skool bespiegel word. 'n Belangrike doelstelling is die aanleer van biblioteekvaardighede. Hierdie aktiwiteit skakel ten nouste met literêre betrokkenheid en die voorlopige afleiding kan moontlik gemaak word dat hier wel een terrein is waar die letterkunde ten spyte van sy sekondêre aanduiding tot sy reg mag kom.

By st. 5, met die literatuurstudie as gedefinieerde vakdissipline met skerp-omlynde doelstellings, word die lite-

rêre ondoelmatigheid van die sillabus tot st. 4 dermate uitgeskakel dat effektiewe en verrykende onderrig van hierdie vakgebied 'n besliste moontlikheid word.

Ook is toepaslike wenkestukke sedert 1973 aan skole beskikbaar gestel wat aan die onderwyser wat die literatuurstudie in st. 5 moet behartig, deskundige en duidelike leiding bied sonder om voorskriftelik te wees. Dié leiding dui nie net op 'n praktiese aanbieding van die verskillende fasette nie, maar verskaf ook noodsaaklike agtergrondkennis aan die onderwyser. Wanneer die sillabus byvoorbeeld spesifiseer dat die kind op 'n elementêre wyse ingelei moet word om die verteller in 'n literêre werk te bepaal, gee die wenkegids die volgende toelichting by die vasstelling van die verteller.

- a) Wie vertel die verhaal, m.a.w. wie is aan die woord?
  - b) Is dit 'n volwassene of 'n kind?
  - c) Wat is die vertellende karakter se naam?
- (Mense in 'n verhaal word karakters genoem).

Die wenkemateriaal het in 'n groot mate die metodes van onderrig sedert 1973 gerig; ook waar die inhoud en aard van hierdie stukke in 'n hoë mate deur die oriënteringskursusse bepaal is en deur omgangsinspekteurs in verskillende areas verder toegelig is. Uit die waarneming van die huidige st. 5-situasie kan afgelei word dat die dui-

delik-gekonstrueerde sillabus en relevante wenkestukke die studie van die letterkunde op 'n hegte en sinvolle grondslag geplaas het - die vraag bly steeds dringend waarom hierdie grondslag nie reeds veel vroeër gelê kan word nie.

## 12.8 Metodes van letterkunde-onderrig

### 12.8.1 Inleiding

Ondersoeke sedert 1972 in primêre skole in die ondersoek-area, het aan die lig gebring dat, as gevolg van die sillabusvaagheid geen deurlopende onderrigpatroon bepaal kon word nie. Die uitvloeisel van die oriënteringskursusse sedert 1973 wat op st. 5 toegespits was en die st. 5-onderrig literêr gerig het, het ook enigermate sy neerslag op die ander standers van die primêre skool, veral ten opsigte van die poësie, gehad.

In dié afdeling sal kortliks op die praktyk soos dit in die kindertuinklasse beoefen word, gewys word sonder om op een besondere les uit te bou. Die daarstelling van 'n poësieles op st. 4-vlak gee 'n indikasie van die heersende tendens waar die invloed van die opknappingskursusse in sommige skole ook buite die grense van st. 5 geld, in kontras met die vroeëre (en vandag nog dominerende) praktyk waar die poësie slegs as 'n mondelinge aktiwiteit beoefen is - die klem val dan hoofsaaklik op die memorisering

van gedigte wat dikwels allesbehalwe 'n spontane aanleer suggereer. Die gedig as literêre kunswerk wat geniet en waardeer moet word, het glad nie ter sprake gekom nie.

Op die st. 5-vlak sal, met verwysing na spesifieke voorgeskrewe werke, die huidige en duidelik-bepaalbare metodes van poësie- en prosa-onderrig uitgelig word.

### 12.8.2 Kindertuin

Die ondersoek van die areaskole wat nie alleenlik les- waarneming ingesluit het nie, maar ook onderhoude met onderwysers in die kindertuin, het sonder twyfel bewys dat al die aktiwiteite, wat verband hou met die letterkunde, doelstellings nastreef wat die klemtoon elders plaas, m.a.w. waar 'n verhaal gedramatiseer word, gaan dit hoofsaaklik om die bemeestering van 'n sekere vaardigheid wat deur 'n mondelinge vertolking en fisiese handeling moontlik word en nie om die literêre verryking wat die verhaal mag bied nie. Waarom die primêre doelstellings in die sil-labus verkenning en waardering van die letterkunde uit-gesluit het, was nie peilbaar nie: Dit volg tog dat, as 'n studie van die letterkunde werklike genot en waardering tot gevolg het, daar wel (veral by die jong kind) die begeerte sal wees om deur een of ander mondelinge aktiwiteit (bv. deur die voordra van 'n gedig, of die dramatisering van 'n passasie uit 'n verhaal) uiting aan daardie genots-ervaring te gee.

Die prosedures wat algemeen in die vertel van 'n verhaal gevolg word, is dat die onderwyser 'n verhaal kies wat volgens hom binne die kinders in sy klas se ontwikkelingsvlak val. (Geen leiding word aan die onderwyser gegee oor watter verhale en gedigte hy moet kies nie; dit is deurgaans gevind dat gewilde kleuterbundels<sup>1</sup> die onderwyser se seleksie bepaal en dat bekende sprokies soos byvoorbeeld van Grimm en Andersen konsekwent in die storieklasse gebruik word). Die onderwyser moet die verhaal ken wat hy gekies het en hy moet dit met 'n entoesiasme voorlees wat aansteeklik op die kinders sal inwerk. Woorde wat miskien vreemd mag wees, word vooraf verduidelik.

Daarna word die kinders gekies wat die karakters in die verhaal moet vertolk en die plasing van die karakters binne die klasruimte sodat dramatisering so natuurlik moontlik sal geskied. Op die sub. B- en st. 1-stadium sal 'n leerling die verteller wees, maar in sub. A lees die onderwyser die tussengedeeltes. Wanneer die verhaal baie kort is, kan dit met 'n ander rolbesetting herhaal word, want al die leerlinge moet gereeld die geleentheid vir sodanige vertolking gebied word. Die onderwyser vra gewoonlik waarom hulle die dramatisering geniet het en of hulle die verhaal daardeur beter leer ken het. Hierdie ak-

---

1. D.J. Opperman se Kleuterverseboek, Klein verseboek, Klankies vir kleuters en Klankies vir kleintjies; Elizabeth de Ruiter se Skone klanke en Ulrich Ger-ryts se Versepret was gewilde keuses.

tiwiteit gee vir die onderwyser 'n aanduiding waar 'n besondere leerling artikulasie-, of uitspraak- of modulatieprobleme ondervind en dit gee ook aan die skugter leerlinge die geleentheid om geleidelik selfvertroue en groter vrymoedigheid te ontwikkel.

Alhoewel die meeste onderwysers aangedui het dat hulle met betrekking tot die leesles die doel wyer stel as bloot die herkenning van simbole en die vlot en suiwer lees van 'n bepaalde stukkie in die leesboek, het daardie "wyer stel" in der waarheid beteken dat die kind moet vertel wat hy gelees het, m.a.w. lees met begrip - met die klem steeds op lees.

### 12.8.3 Standerd 4

Die gedig wat vir hierdie vlak gekies is, val weens sy tematiese inhoud binne die kind se belangstellingsveld en het 'n gewilde keuse van st. 4-onderwysers geblyk. Hoewel die lesprosedure wat hier uiteengesit word nie as die absolute tendens voorgelê word nie, is dit wel 'n beslissende aanduiding van die effek wat die veranderde st. 5-syllabus ook op die aanbiedingwyses in die ander standerds het. "Die verkleurmanneltjie"<sup>1</sup> deur C. Louis Leipoldt beweeg vinnig van een strofe na 'n ander en die kind se verbeelding word veral deur die talle visuele beelde geprikkel.

---

1. Hierdie gedig verskyn in Bylae A.

Lesprosedure

1. Die onderwyser kan ter inleiding agtergrondkennis van Leipoldt aan die leerlinge verskaf; veral waar dit gaan om hierdie digter se fyn waarnemingsvermoë van die diere- en plantewêreld.
2. Daarna word die gedig in afgerolde vorm (as die leerlinge nie 'n eie bundel besit nie) aan elkeen verskaf. Die onderwyser kan hierdie prosedure afwissel deur die gedig vooraf op die bord te geskryf het of 'n plakkaat vir dié doel voor te berei het.
3. Die woorde wat moontlik nie begryp sal word nie en wat derhalwe die totale genot sal bederf omdat gedeeltes van die gedig onverstaanbaar is, word vooraf verduidelik; woorde soos vabond, sedig, vroom, astant, perlemon, teem'rig, algar, kleurklasie en flikflooi sal moontlik verduideliking verg.
4. Daarna lees die onderwyser die gedig voor. (Vir afwisseling kan hy ook van 'n bandopnemer gebruik maak).
5. Na die aanvanklike lees, word vrae oor die inhoud op 'n stelselmatige wyse gevra en word daar terselfdertyd sekere begrippe bekendgestel - begrippe soos strofe, versreël, titel, rym, vergelyking ens., maar dit mag nooit die siellose aanleer van 'n klomp tegniese terme wees nie.

- a) Met wie word die verkleurmannetjie vergelyk as hy daar op die tak sit?
- b) Hoe weet jy dat hy nie werklik so vroom is nie? (Op dié stadium kan gevra word waar die kind sy antwoord vandaan kry; sodoende vind die onderwyser 'n aanknopingspunt om strofe en versreël te verduidelik - veral as verwysings-tegniek).
- c) Verduidelik hoe die verkleurmannetjie se vel lyk.
- d) Beskryf die beeld wat in jou gedagtes vorm wanneer jy die volgende twee reëls lees:
- "Hy draai sy nek soos 'n toktokkie,  
of soos 'n papie uit die klei."
- e) Watter funksies verrig hy met sy tong en oë?
- f) Watter mooi hoedanighede besit die verkleurmannetjie?
- g) Wat beteken:
- "Verkleur maar môre net soos gister;  
en as jy oud word, bly nog jong!"
- h) Watter ander reëls of woorde is vir jou besonder mooi en waarom?

Die vrae oor die gedig moet tot 'n verrykende ervaring lei wat waardering meebring en die wêreld van die gedig vir die kind oopsluit. Uit 'n beskouing van die tipe vrae blyk dit dat daar nie net op die inhoudelike gekonsentreer word nie, maar dat begrip ((b) en (f)) getoets word en dat die mooi woord en beeld die kind se besit word ((d), (g) en (h)).



6. Na die individuele vrae gestel is, kan die onderwyser een of twee leerlinge vra om die gedagtes saam te vat en die geheelbeeld te gee, met ander woorde, die gedig word nie in los fragmente gelaat nie, maar die samevatting beklemtoon juis die geheelbeeld.
7. Hierna sal aan enkele leerlinge die geleentheid gegee word om voor te dra ('n spontane aktiwiteit). Dit word aanbeveel dat die leerlinge wat voordra 'n afskrif van die gedig voor hulle sal hê, want dit is makliker om daarvandaan te lees as van die bord of die plakkaat. Leiding oor die vertolking, die stemtoon wat by die atmosfeer in die gedig moet aansluitens. word gegee.
8. Ten slotte kan die onderwyser by dié leerlinge vir wie die gedig 'n besondere bekoring inhou aanbeveel om die hele of 'n gedeelte van die gedig te memoriseer (nie afdwing nie) of vra dat hulle dit in 'n skryfboek (as daar vir sodanige doel 'n skryfboek bestaan) sal neerskryf.

#### 12.8.4 Standerd 5

Vir die uiteensetting in hierdie afdeling sal die beskouingswyse van die amptelike wenkestukke as uitgangspunt dien omdat dié stukke die nuwe rigting ten opsigte van die literatuurstudie aandui en ook vanweë die feit dat die riglyne algemeen in die klaskamer aanvaar word.

(a) Poësie

Die lesprosedure soos dit vir st. 4 uiteengesit is, is hier eweneens van toepassing en derhalwe sal daar slegs op die bespreking van 'n bepaalde gedig gelet word. Dit word van die onderwyser verwag om minstens vyftien gedigte uit die voorgeskrewe bundel vir bespreking te selekteer. Die gedig self bepaal die aard van die bespreking, want vooropgestelde reëls oor behandelingwyses wat vir alle gedigte geld, is nie moontlik nie. Ook word die gebruik van hulpmiddels soos plate, bandopnames, letterkundige tydskrifte, films en prente aanbeveel.

'n Ontleding van "In die Hoëveld" deur Toon van den Heever<sup>1</sup> dien as voorbeeld van die teenswoordige benaderingswyse ten opsigte van poësie-onderrig in st. 5.

(i) Begripsvrae

1. Wat beteken "die hemel wyd daarbo"?
2. Waarom word die woord "nog" in die derde versreël gebruik? Sou die weglating van die "nog" 'n ander betekenis tot gevolg gehad het?
3. Vertel in jou eie woorde waarom die ek-parsoon sy huisie moes verlaat?
4. Wie is die "ek" in die gedig?

1. Hierdie gedig verskyn in Bylae A.

5. Waarom dink hy terug aan sy dae op die Hoëveld? (Het dit iets met sy huidige toestand te doen?)
6. Wat beteken: "die ylblou bring 'n knop dan in jou keel"?
7. Hoe lank is hy reeds van sy Hoëveldse huis weg?
8. Wat sê die volgende woorde eintlik vir jou: "waar die bokkies op die leigrafstene speel"?
9. Wat beteken: "die laaste fluit"?
10. Wat probeer die digter vir ons aantoon in die volgende kontras: "die hemel wyd daarbo" en "die gange van die myn"?
11. Sê in jou eie woorde wat die hoofgedagte van die gedig is.

(ii) Struktuurvrae

1. Die eerste versreël eindig op "daarbo". Watter woord rym daarmee?
2. Watter ander rymwoorde het ook 'n lang o-klank?
3. Watter effek word deur die lang klanke verkry?
4. In die eerste strofe word twee sintuie gebruik, naamlik die gesig en die gehoor. Watter woord het met die gehoor te doen?
5. Waarmee word die waaigras in die tweede reël vergelyk? Wat noem ons so'n beknopte vergelyking?
6. Watter gevoel wek die digter deur die gebruik van die verkleinwoordjies: huisie en plekkies?

7. Hoe weet ons dat hy nie werklik na die plekkies soek waar hy as 'n kind klei-osse gemaak het nie? (Gee die betrokke reël weer en bespreek dit in jou eie woorde).
8. Die verteller bevind hom in 'n myn en derhalwe in of naby 'n groot dorp of stad. Hy beskryf nooit die stad direk nie, maar in sy beskrywing van die Hoëveld kan daar afgelei word hoedanig die stad is, bv. as hy sê dat die Hoëveld oop is, wil hy eintlik ook sê dat waar hy hom nou bevind, dit nie oop is nie. Kan jy nog sodanige afleidings maak? (Sonder om inlegkunde te pleeg, m.a.w. aflei wat nie af te lei is nie.)

(b) Prosa

In die wenkestuk word sekere agtergrondriglyne vir die onderwyser aangedui wat as noodsaaklik vir sy doeltreffende optrede in die klaskamer beskou word. Hy moet byvoorbeeld op hoogte wees met die kenmerke van goeie jeuglektuur (hierdie kenmerke word in die stuk aangedui) en moet begrip hê van literêre konsepte soos spanning, tyd en ruimte, botsing, grondtema, karakters, handeling, agtergrond en dialoog. Die woord met al sy konnotasies en funksies moet begryp word sowel as die sin, paragrawe en leestekens as boustof van die verhaal.

(i) Aanbieding (Algemeen).

1. Dit is vanselfsprekend dat die onderwyser die boek so goed moet verstaan dat hy in staat is om deur goedbeplande vrae die klas te lei tot die begrip van die stuk. Die leerlinge moet aktief wees en hulle denke moet voortdurend gestimuleer word en hulle moet uitgedaag word om deur selfontdekking die kunswerk te verken.
2. Daar moet nie 'n vaste aanbiedingspatroon wees nie, maar dit moet gedurig afgewissel word.
3. Voordat met die bespreking oor die boek begin word, behoort die leerlinge reeds die boek tuis deur te gelees het. Inhoudstoetse in die vorm van kort vragies of verkenningsopdragte is wenslik om vas te stel in hoe 'n mate hulle die boek wel gelees en verstaan het.
4. Daar moet nie van leerlinge verwag word om opsommings van voorgeskrewe boeke op te stel nie.
5. Nadat die leerlinge die boek op hulle eie verken het, word gepaste gedeeltes saam in die klas gelees en word hulle deur middel van vrae op die teks af daartoe gebring om deeglike rekenskap te gee van wat hulle lees.
6. Na bespreking kan die werk met opdragte opgevolg word sonder dat onnodige memorisering van feite deel van sodanige opdragte vorm.

(ii) Aanbieding van Dolf van Niekerk se "Skrik kom huis toe".

(Die eerste hoofstuk word in die wenkegids ter illustrasie voorgehou en die konsentrasie is op twee aspekte wat in die sillabus genoem word, naamlik die verteller en die karakters).

1. a) Wie is die skrywer van die verhaal?
  - b) Is hy 'n volwasse mens?
  - c) Wie vertel die verhaal, m.a.w. wie is aan die woord?
  - d) Is dit 'n volwassene of 'n kind?
  - e) Wat is die vertellende karakter se naam?
 

(Mense in 'n verhaal word karakters genoem).
  
2. a) Die tweede paragraaf vertel ons iets van hoe Albert voel. Watter woorde verrai sy gevoel?
  - b) Watter woorde verrai hoe sy ma voel?
  - c) Het ons as lesers simpatie met die seuntjie of met sy ma?
  - d) Hoekom raak die seuntjie benoud?
  - e) Vertel die afgekoude naels vir ons dat die seuntjie senuagtig is of nie?
  
3. a) Ons leer sy ma uit die verteller se beskrywende woorde in die vierde paragraaf ken. Wat is die woorde?
  - b) Is die woorde "Ek raak benoud" ook sulke beskrywende woorde wat sy innerlike verrai?

- c) Die ma se eie woorde verraaï iets van haar manier van praat. Hoe sou jy dit noem?
- d) Hoekom dink jy praat die pa so min aan tafel?
- e) Uit haar woorde en manier van praat met Albert lyk dit of die ma die seuntjie nie liefhet nie. Stem jy saam?
- f) Lees die laaste paragraaf van die hoofstuk en soek 'n verklaring vir die ma se koudheid.
4. Die moeder behandel die seun baie kortaf. Dit blyk die beste uit:
- a) die seun se eie gedagtes
- b) die moeder se woorde as sy praat
- c) die vader se stilswye
- d) die seun se vrees en naelkouery
- e) die feit dat hulle so min aan tafel gesels.
5. Die slotwoorde van die hoofstuk laat blyk:
- a) dat die seun eensaam is
- b) dat die seun se moeder tydens sy geboorte oorlede is
- c) dat die moeder wat hy nou het hom nie liefhet nie
- d) dat hy sy regte moeder al vergeet het en nie meer treur oor haar nie
- e) dat (b) en (d) albei waar is.
6. As Albert met die duif by die motor kom en sy ma die duif nie in die motor wil toelaat nie omdat dit die kar sal bemors, flits daar 'n gedagte deur sy kop: "Sy is nie ma nie, sê my kop vir die duif". Verdui-

delik hoe dié sin verband hou met die moeder se humentigheid en met die laaste sin van die hoofstuk.

7. 'Albert is ongehoorsaam en laat die duif in sy kamer slaap. Soek redes uit die stuk self, hoekom hy ongehoorsaam is.

#### 12.8.5 Slotkommentaar by die metode van onderrig

Oor die aard van die onderrig op die st. 5-vlak kan weinige literêr-pedagogiese leemtes aangewys word. Die benadering tot die poësie en die prosa volg 'n gesistematiseerde patroon met duidelik-omlynde doelstellings. Die kind sal derhalwe nie net intellektueel gestimuleer word weens die opdoen van kennis omtrent die letterkunde nie, maar die skep van 'n klimaat waar die letterkunde-ontervinding 'n belewenis kan word, word nou meer as net 'n waarskynlikheid. Die byna noodwendige gevolg is dat die kind verryk word deur 'n geestesopheffende ervaring; 'n katarsis in die volste sin van die woord.

Na die relevante prosedure tot st. 4 is reeds meermale in dié hoofstuk verwys en wanneer die geheelsituasie (sub. A tot st. 5) in oënskou geneem word, is die beskouing dat daar feitlik geen sprake van 'n gereedmakingsproses vir die st. 5-jaar is nie, beslis gemotiveerd. 'n Geleidelike bekendstelling van dié elemente wat tans eers vir die kind in sy sewende skooljaar toegewys is, is nie net wenslik nie, maar die kennismaking en waardering daarvan op 'n



veel vroeër tydstip is essensieel vir die volle ontwikkeling van die kind.

Omdat daar deur die jare so weinig sprake van literatuurstudie in die primêre skool was en die opleiding van onderwysers ook hierdie aspek byna totaal genegeer het, sal die onderwysers in die primêre skool grondige indiensopleiding moet ontvang voordat die st. 5-sillabus tot sy reg sal kom en as die sillabus vir die ander standerds dien-ooreenkomstig in die toekoms gaan verander, sal die onderwyser wat daardie onderrigtaak moet behartig deeglik in ag geneem word. Dit is nie net 'n kwessie of die onderwyser 'n liefde vir die letterkunde het nie, maar is hy literêr toegerus om doeltreffend te kan onderrig.

## 12.9 Toetsing en evaluering

### 12.9.1 Inleiding

Omdat literatuurstudie geen plek in die kurrikulum tot st. 4 het nie, is daar vanselfsprekend geen literatuurtoetsing in die ware sin van die woord nie. Voordat die metode van eksaminering wat vir st. 5 gespesifiseer word, aangedui word, sal kortliks op evalueringspraktyke gelet word wat onregstreeks op die letterkunde betrekking het.

### 12.9.2 Evalueringspraktyke tot standerd 4

Boek ag van die Goue Reeks<sup>1</sup> wat vir st. 4 bepaal is, het

---

1. Hierdie leesreeks is in algemene gebruik in primêre skole.

die titel "Wildtuin en ander stories". 'n Werkboek met dieselfde naam om op die leeservaring uit te brei word tot die beskikking van die leerlinge gestel. 'n Ontleding van hierdie werkboek toon egter dat die leesaktiwiteit nie deur hierdie addisionele bron enigsins buite die grense van die leeskonsep uitbeweeg nie. Die verwagting dat die vrae oor die gelese stukke gestel, 'n wegbereider van of aanvanklike boustof vir die literêre wêreld sal wees, word nie bewaarheid nie; intendeel, die vrae plaas nie eers die aksent op leesbegrip nie, maar word in der waarheid sielododende grammatika-oefeninge sonder enige prikkeling. Op bladsy 11 van bogenoemde werkboek lui die werkopdrag soos volg: (en hierdie patroon kenmerk al die oefeninge in die boek; die antwoorde op vraag 5 word sonder wesenlike verkenning uit die leesstuk verkry en ook hier is daar geen sprake van literêre verryking nie).

1. Maak jou leesboek by bladsy twintig oop.

2. Lees die woorde: vinnig, blits, iets, pootjies.

3. Skryf die woord: pootjies.

Trek 'n kring om - tjies in die woord.

Skryf nog vyf ander woorde met -tjies aan die end.

4. Vul die regte woord in:

As iets baie vinnig is, sê ons dis so vinnig soos\_\_\_\_\_.

5. Skryf die antwoorde neer:

1. Hoe maak impalas voordat hulle vir gevaar weg-hardloop?

2. Watter ander woorde kan ons skryf om te sê: Die leeu hardloop agter Impie aan?

'n Mondelinge praktyk wat vroeër feitlik die uitsluitlike toetsingsprosedure van die poësie was en wat blykbaar deur die onderwyser as die enigste maatstaf aanvaar is waarmee die leerling se poëtiese vermoë gemeet kon word, was die memoriseeropdragte. In die meeste gevalle het dié opdrag geskied sonder dat die gedig enigermate vooraf bekendgestel is. Die voordra van die gedig was die belangrikste doelstelling en die leerling wat voordragtalent gehad het, is met hoë punte daarvoor gekrediteer. Of hy nou begrip van of insig in of selfs liefde vir die gedig gehad het, het geen saak gemaak nie. Die skugter kind of die hakkelaar wat miskien genot uit die lees van die gedig geput het en opregte waardering daarvoor gehad het, het hoegenaamd geen erkenning daarvoor gekry nie. Die resultaat van sodanige gebruik op die kind se gesindheid jeens die poësie is voor-die-hand-liggend.

12.9.3 Toetsing en evaluering op die st. 5-vlak

In die inligtingstukke ter uitbouing van die sillabus word definitiewe leiding oor die evalueringsprosedures verskaf. Dit word baie selde van die kind verwag om feite uit die hoof te leer en in plaas van geheuewerk word die alternatief, naamlik die oopboek-eksamen gesuggereer. Vrae moet beantwoord word terwyl die leerling toegang tot die boek

en enige aantekeninge of naslaanwerk het - as die vrae denke vereis, maak die aantekeninge en die oop boek geen verskil nie. Die tipe vrae moet afgewissel word en die doel van die vrae moet wees om die kind lees-lees die stuk te laat verken.

In die sillabus word ook voorsiening gemaak vir 'n vraestel van 30 punte waarin begrip en elementêre literêre insigte getoets word. Dit word egter aanbeveel dat in plaas van die voorgeskrewe werk te eksamineer, liefs toepassingsoefeninge na aanleiding van die werk gegee word. Opdragte soos die volgende wat onder toesig in die klaskamer uitgevoer kan word, word aangeraai:

1. Vertel 'n gegewe deel van die verhaal in eie woorde oor.
2. Dui aan wie die hoofkarakters en bykarakters is en motiveer waarom jy 'n sekere karakter as die hoofkarakter beskou.
3. Watter deel van die verhaal was vir jou die spannendste en wie is die botsende persone? Wat was die uiteinde van die botsing?
4. Watter eienskappe openbaar sekere karakters uit die dialoog wat hulle voer?
5. Teen watter agtergrond speel die verhaal hom af?

#### 12.9.4 Slotbeskouing oor die toetsings- en evalueringsproses

Kommentaar op die evalueringspraktyke tot die st. 4-stadium

is ter plaatse aangedui. Soos die beskouing oor die metode van onderrig by st. 5 van gunstige aard was, is die proses wat op die literatuurwerk self as die objek van toetsing konsentreer, literêr sinvol en funksioneel.

Blote napraatwerk, die siellose herhaling van definisies en die woordelike reproduksie van gedikteerde aantekeninge word deur die oopboek-toetsing uitgeskakel. Dit word wel van die kind verwag om die werk te ken, maar hy moet juis sodanige kennis besit dat hy insig sal hê en verantwoordbare afleidings sal kan maak. Ook is dit nie 'n toetsing wat soos 'n dempende skaduêrens vorentoe lê nie, maar die toetsing word in der waarheid deel van die leeraktiwiteit met verrykende konsekwensies. Waar 'n toets wat op blote geheuewerk gebaseer is, feitlik waardeloos is, kan hierdie evalueringsproses 'n stimulus vir estetiese groei wees, wat die kroon op die doelstellings van die letterkunde-program plaas - "...pleasure and enjoyment, a knowledge of the literary heritage, a recognition of what literature is, and understanding of self and others, and the development of appreciation, values and taste."<sup>1</sup>

12.10. Die opleiding van die onderwyser om letterkunde in die primêre skool te onderrig

---

1. Huus. Teaching literature at the elementary school level, p.798.

### 12.10.1 Algemene inligting

Weens die resenteheid van die vierjarige graadkursus<sup>1</sup> vir die opleiding van primêre skool-onderwysers, sal hierdie afdeling konsentreer op die opleiding van onderwysers deur die onderwyserskolleges. Sedert 1969 is die minimum-opleiding van onderwysers van twee na drie jaar verhoog en die getalle aan die kolleges in Kaapland het van 2036 studente in 1969 tot 2569 in 1973 gestyg - 'n styging van 17,8 persent.

Die instelling van 'n 4de jaar akademiese kursus aan die kolleges (1972) het inderdaad beteken dat, as die student Afrikaans as een van sy twee akademiese vakke kies, hy 'n deurlopende Afrikaans-opleiding van vier jaar het om hom vir sy onderrigtaak voor te berei. As in gedagte gehou word dat, op die oomblik, meer as 50 persent van alle primêre onderwysers slegs twee jaar opleiding het,<sup>2</sup> kan die waardevolle leiding wat die onderwysers met vier jaar akademiese opleiding aan primêre kolleges kan bied, nie onderskat word nie.

Die onderwyserskolleges ressorteer, soos die skole, onder die verskillende onderwysdepartemente wat verantwoordelik

1. Sedert 1973 is die vroeëre 3-jarige Hoër Primêre Onderwysersdiploma aan sommige universiteite deur 'n 4-jarige graadkursus vervang - studente wat hierdie graadkursus volg, het tydens die skrywe van hierdie stuk nog nie afgestudeer nie en 'n beskouing oor dié kursus word derhalwe voorbehou.
2. Hierdie verskynsel is as gevolg van die 2-jarige kursus tot en met 1968.

is vir die breë kurrikulum, sowel as die bepaalde sillabusse. Hoewel doelstellings van die bepaalde kursusse deur die Departement daargestel word, is daar geen voorskrifte oor die praktiese implementering daarvan nie. In die praktyk beteken dit dat die interpretasie van die doelstellings van die een kollege tot die ander verskil wat 'n uniforme metodiek betreffende die letterkunde-onderdig 'n onwaarskynlikheid maak. Om 'n mate van koördinering te bekom, bepaal die onderwysdepartemente dat, op 'n roterende basis, eksamenvraestelle en eksamenskrifte van finale jaar-studente na 'n moderator gestuur word wat die vraestelle en skrifte modereer en evalueer en daarna 'n verslag opstel wat onder die kolleges gesirkuleer word.

Al die studente ontvang 'n algemene opleiding in hulle eerste jaar wat 'n breë agtergrond verskaf om 'n groot verskeidenheid vakke te onderrig. Aan die einde van sy eerste jaar moet die student besluit of hy die senior kursus (om sodoende vir sts. 2 - 5 te onderrig) of die junior kursus (gerig op kindertuinonderrig) wil volg. Dit word verder bepaal dat minstens 250 uur in die 2de en 3de jaar aan oefenonderwys bestee sal word.

Die feit dat Afrikaans in sowel die junior as die senior kursus 'n verpligte vak is, beteken dat dit ook die stempel van spesialiteitsvak dra. Wanneer 'n skoolhoof derhalwe vakonderwys in sy skool instel en die onderwyser se

spesialiteitsvakke op kollege as uitgangspunt gebruik, beteken dit in der waarheid dat enige onderwyser wat sedert 1969 sy kursus voltooi het, Afrikaans in die vakgerigte milieu kan onderrig.

#### 12.10.2 Ondersoekterrein en afgebakende studiekursusse

Die sewe kolleges in Kaapland wat as ondersoekterrein geselekteer is, is die Paarl, Wellington, Mowbray, Dennoord, Oudtshoorn, Graaff-Reinet en Port Elizabeth. Die Onderwysdepartement konstateer in sy stel riglyne vir die Afrikaans-kursus dat dit verwag word dat elke kollege binne die aangeduide raamwerk sy eie gedetailleerde program sal ontwikkel. Wat die letterkunde betref, word vir elke jaar van die kursus, 'n chronologiese afbakening daargestel - die kursus begin met 'n studie van die Taalbewegings en eindig met 'n beskouing van die letterkunde na 1970. Terwyl hierdie uiteensetting deur 'n duidelike sisteem gekenmerk word, is daar tog 'n onmiskenbare leemte.

Die senior en junior kursus volg in die eerste en tweede jaar dieselfde letterkundeprogram; 'n program wat slegs een maal vlugtig na die "jeuglektuur" verwys, naamlik "norme vir goeie jeuglektuur met voorbeelde". By die derdejaar junior kursus word die volgende vier punte toegevoeg: (terwyl in die senior kursus die toespitsing geheel en al op die volwasseliteratuur is)



1. "'n Studie van kinderlektuur m.v.n. die leesgewoontes en leesbelangstellings van die kind op verskillende ouderdomme.
2. Die tradisionele vorme van die kinderverhaal: mite, sprokie, fabel, ens.
3. Klassieke kinderlektuur.
4. Studieprojekte wat sal lei tot 'n intieme kennis van bruikbare kinderlektuur" (p.3)

Benewens hierdie verwysing na die kinderliteratuur in die breë letterkundeprogram word dié vakterrein ook as 'n onafhanklike dissipline deur die studente wat hulle vir die kindertuinfase voorberei, bestudeer. Die doelstellings van hierdie leergang word soos volg aangedui

1. Om die studente 'n insig te gee in die sosiale en psigologiese basis van kinderletterkunde;
2. Om die student bewus te maak van die belangrikheid van die letterkunde vir die kind;
3. Om die student vertrouwd te maak met die tegnieke om by die kind 'n liefde vir geskrewe letterkunde aan te kweek;
4. Om die verskillende genres aan die student bekend te stel en om die kenmerke van elk aan te toon;
5. Om studente insig te gee in die tipografiese en artistieke kwaliteite van kinderboeke;
6. Om studente op te lei om sekuur te kies;

7. Om die student bewus te maak van die belangrikheid van die kinderletterkunde in die ontwikkeling van die kind se leesgewoontes en -smaak.

Verder word die inhoud van die kursus in 39 afsonderlike fasette verdeel wat onder andere studies oor die volgende insluit: die verskillende soort kinderverhale, kriteria vir die beoordeling van kinderboeke, bekronings in Suid-Afrika en sekere aanbiedingmetodes. Die sillabus beveel verder aan dat daar aan die einde van die tweede en derde jaar van die kursus geen formele eksamen afgeneem sal word nie en dat 100 punte vir omvattende werkstukke toegeken moet word. Uit die ondersoek het dit egter geblyk dat vier uit die sewe kolleges konsekwent 'n eksamen laat aflê. Eksamenvrae en/of werkstukke het 'n groot mate van patroonmatigheid ten opsigte van tipe vrae geopenbaar, byvoorbeeld: Bespreek die eenheidsgedagte ten opsigte van teks en illustrasie.

Bespreek die belangrikste kinderboektipies.

Gee 'n uiteensetting van die tipe letterkunde wat met die twee-en driejarige gekoppel word.

Om te voorsien in die skolastiese behoefte van die voor-skoolse kind, is 'n pre-primêre kursus sedert 1973 aan sommige kolleges ingestel.<sup>1</sup> Weens die steeds groterwordende

---

1. 'n Eenjarige kursus kan na die driejarige junior kursus gevolg word of die student kan vanaf sy eerste jaar die driejarige pre-primêre kursus volg.

getal pre-primêre klasse wat aan die gewone primêre skole gekoppel word, word hierdie kursus 'n noodsaaklikheid. 'n Studie van die kinderletterkunde is verpligtend en is een van die dertien vakrigtings wat deur die student gevolg moet word.

Die doelstellings van hierdie kursus word soos volg uiteengesit:

Die student moet die nodige kennis en insig bekom om die kleinkinderliteratuur so aan te bied dat dit

- a) 'n bron van genot sal wees;
- b) sy woordeskat sal uitbrei;
- c) sy kennis sal verryk;
- d) sy verbeeldingskrag sal ontwikkel;
- e) nuwe emosionele ondervinding sal bied;
- f) begrip en aanvaarding sal bring van onbekende en vreeswekkende situasies deur identifikasie met die hoofkarakter;
- g) aanvaarbare norme en gedragspatrone sal ontwikkel en
- h) 'n belangstelling in lees en boeke sal bevorder.

Verder word 'n uitbouing van die sillabus gegee en word besondere aandag aan die aard van kinderboeke, die aanbieding van 'n storie en die doel en inhoud van die kinderpoësie geskenk. Hoewel nie besonder gedetailleerd nie, is die sillabus tog om 'n kern gekonstrueer wat die verryking en

genot wat die letterkunde kan bied, ten doel het.

### 12.10.3 Slotbeskouing

Dat besliste leemtes in die letterkunde programme van die junior en pre-primêre kursusse voorkom, blyk nie alleenlik uit 'n evaluering van die sillabusstukke nie, maar word ook spesifiek in moderatorverslae gemeld. Die junior sillabus wat uit 39 items bestaan en so 'n gees van ongestruktureerdheid in die hand werk, kan doeltreffender in 'n veel kleiner aantal afdelings gegroepeer word - met 'n aanduiding van die jaar van die kursus waarin die verskillende afdelings behandel kan word. By die pre-primêre kursus word ook geen bepaling gemaak ten opsigte van die jaar waarin die afsonderlike fasette behandel moet word nie en word vae terme soos "geskikte" en "prikkel" sonder verdere omskrywing gebruik.

Tog, ten spyte van hierdie voor-die-hand-liggende gebreke, poog die sillabus om die student wat die pre-primêre en kindertuinklasse gaan behartig daadwerklik met die kinderletterkunde in aanraking te bring. Hy word met die verskillende literêre soorte in aanraking gebring en word breë, didaktiese riglyne aangedui wat tot effektiewe onderrig kan lei, m.a.w. hy leer om die kind te begryp, die letterkunde van die kind te ken en hy word verder opgelei om daardie letterkunde by die kind te bring.

Ten opsigte van die senior kursus is die situasie onrusbarend, want nie alleenlik word geen bepaalde tyd tot 'n studie van die kinderletterkunde toegewys nie, maar word die een verwysing na die jeuglektuur in die tweede jaar van die kursus sonder enige verdere kwalifikasie daargestel. Geen melding oor die aard en omvang van sodanige studie word gemaak nie.

Behalwe dat die term "jeuglektuur" bevraagteken kan word (word die kind in standerd 2 reeds as 'n jeugdige geklassifiseer?) moet die toevallige posisie van die kinderletterkunde in die senior sillabus in 'n baie ernstige lig beskou word. Beteken hierdie huidige tendens dat die waarde van die kinderletterkunde feitlik heeltemal vir die ongeveer nege- tot twaalfjarige kind ontken word en dat die onderwyser derhalwe geen noemenswaardige opleiding in dié rigting nodig het nie? Vir geen oomblik moet die studie van die volwasse-letterkunde gering geskat word nie, maar sonder 'n doelgerigte studie van die kinderletterkunde is dit te betwyfel of die onderwyser daardie rol, om die kind na die regte kinderboek te lei en om waardering daarvoor te ontwikkel, suksesvol sal kan vervul. Sonder kennis van en insig in die kinderliteratuur is onderrig wat die stempel van doeltreffendheid dra net nie moontlik nie.

Dit is gerade om kennis te neem van die boekopvoeding-sillabus wat sedert 1973 in die Kaaplandse kolleges geimplementeer is en wat as een van sy ag doelstellings "die aanleer van 'n kritiese waardering vir letterkunde" het. As laasgenoemde bepaling tot sy volle konsekwensie gevoer word, kan dit wel in die letterkundebehoefte van die senior kursus voorsien. As die konsentrasie egter volkome op biblioteekvaardighede en -tegnieke gaan val, sal die boekopvoedingkursus wel in 'n dringende behoefte voorsien, maar in 'n behoefte buite die literêre sfeer.

HOOFSTUK 13LETTERKUNDE-ONDERRIG: 'N VERNUWINGSPROGRAM VIR DIE  
PRIMÊRE SKOOL13.1 Die leerstof en die leerkrag

In die konstruering van 'n effektiewe onderrigprogram is die primêre vraag na die nuttigheidsgraad van die dissipline wat onderrig gaan word; met ander woorde, loon dit enigsins om 'n program vir 'n sekere dissipline op te stel wat glad nie onderrig behoort te word nie! 'n Materiaalstudie blyk derhalwe essensieel voordat 'n ondersoek na onderrigsituasies van stapel gestuur word. In Afdeling A van hierdie werkstuk het die klem nie alleenlik op die aard van die kinderletterkunde geval nie, maar die aandag is konsekwent op die "kindaspek" wat deur dié kombinasiewoord gesuggereer word, gevestig. Die belangstellings- en bevattingswêreld van die kind was die bepalende element in die progressiewe uiteensetting van die literatuurkategorieë.

Die aanbevelings wat hier ten opsigte van die aard van die materiaal gemaak sal word, omspan 'n wyer spektrum as bloot net te verklaar dat 'n sistematiese bekendstelling aan die kinderletterkunde noodsaaklik vir die kind se totale ontwikkeling is: d.i.

1. "It is appropriate to the pupils' interest.
2. It is appropriate to the pupils' capacities.
3. It is appropriate to the pupils' present needs.
4. It is appropriate to the pupils' future needs."<sup>1</sup>

Dit is deurgaans beklemtoon dat die onderwyser die primêre faktor in die onderrigmilieu is en die sinvolle, kragdadige en verrykende bymekaarbring van kind en letterkunde kan alleenlik deur effektiewe onderwyseroptrede verwesenlik word. "The power to bring this about lies with the teacher."<sup>2</sup> 'n Onderwyser wat aan hierdie vereiste wil en moet voldoen, sal in die eerste plek teoreties toegerus moet wees; hy sal kennis van en insig in die inhoud van die dissipline moet hê en terselfdertyd ook 'n implisiete begrip van die kind en die leerprosesse moet besit. Die onderwyser sal ook oor die praktiese implikasies van die vak wat hy teoreties bestudeer, ingelig moet word, want die voor-diensopleiding moet die toerusting voorsien wat hom effektief in die teenswoordige skoolklimaat sal laat funksioneer.

Die begrip "teenswoordige" moet beklemtoon word, want geen opleiding kan in die lig van voortdurende verandering en vernuwing op permanensie aanspraak maak nie. In dié opsig word aanbeveel dat die indiensopleidingfasiliteite in Suid-

---

1. Scottish Education Department. Basic principles, p.9.  
 2. The Bullock Committee. A language for life, p.137.



Afrika uitgebou word sodat die onderwyser ten opsigte van al die vakdisiplines binne sy onderrigkader, ingelig sal word en derhalwe ingelig sal bly; dat deur die kursusse wat deur onderwysersentrums en ander aanverwante inrigtings aangebied word, die indiensopleiding as 'n ongedwonge en natuurlike voortsetting van die voordiensopleiding aanvaar sal word. Die ondersoek het onomwonde bewys dat dit alleenlik die onderwyser is wat ingelig bly, wat aan die fundamentele eise wat voortdurend uit die skoolmilieu voortspruit, kan voldoen. Soos die voordiensopleiding 'n sistematiese en doelmatige program veronderstel, so sal ook die indiensopleiding voortaan binne 'n georganiseerde patroon moet funksioneer as die onderwys in Suid-Afrika enigins 'n effektiwiteitskwalifikasie wil besit.

Omdat hier nie op 'n futuristiese visie aanspraak gemaak word nie en die aard van die kinderletterkundekursusse, wat die indiensopleiding van onderwysers in die toekoms moet kenmerk, dus ook nie gevisualiseer kan word nie, kan geen aanbevelings in dié verband gedoen word nie. Die studie oor die aard van die kinderliteratuur het allereers die insluiting van 'n georganiseerde letterkunde-program in die primêre skool-kurrikulum beklemtoon - wat inderdaad beteken dat die onderwyser vir dié taak toegerus moet word. Behalwe dan die aanbeveling dat die literatuur, vanweë sy

verrykende invloed, doeltreffend binne die kurrikulum moet funksioneer,<sup>1</sup> word die aanbeveling gemaak dat Afdeling A van hierdie werkstuk in die kurrikulum ingesluit sal word om daardie vereiste literêre toerusting aan die toekomstige onderwyser te bied.

Hierdie aanbeveling is in die lig van die huidige syllabusleemte in die Afrikaans-leerplan van die kolleges wat in hoofstuk 12 breedvoerig bespreek is. Die motivering vir sodanige insluiting is dat Afdeling A nie net die belangrikste literatuurkategorieë wat in die klaskamer-situasie sal funksioneer, verken en tipeer nie, maar deur die evaluering van spesifieke verhale en gedigte riglyne vir die aspirant-onderwyser aangedui word wat hom in staat stel om, saam met die breë kennis van die kinderlandliteratuur, ook individuele werke na waarde te kan skat. Omdat hy nou tussen die "Robinson Crusoes" en die "Fanie die vlieërs" kan onderskei, sal hy ook in sy boekkeuring vir sy toekomstige klasse, die sekure en korrekte keuse kan maak. Die analisering van bepaalde verhale aan die einde van die betrokke kategoriebesprekings is ook toeligtend van aktiwiteite en opdragte wat die student kan uitvoer om hom tot groter literêre bemeestering en verdieping te bring.

---

1. Hierdie aspek word later in die hoofstuk vollediger bespreek.

Om 'n letterkundesillabus vir die primêre skool voor te stel sonder om primêre konsiderasie aan die onderwyser wat die implementering van die program moet waarneem, te gee, sal nie alleenlik sinloos wees nie, maar die verwe-senliking van die doelstellings wat met sodanige program beoog word, sal sterk bevraagteken moet word. Dit word dus aanbeveel dat minstens een lesuur (ongeveer 35 minute) per week dwarsdeur die driejarige kursus aan 'n sistema-tiese studie van die kinderletterkunde (volgens die pat-roon van Afdeling A) toegesê word. Hierdie kursus moet vir sowel die studente wie se studies op die pre-primêre, junior primêre, as op die senior primêre fase gerig is, verpligtend wees - omdat die kind, afgesien van die stan-derd waarin hy hom bevind, in 'n mindere of meerdere mate met boeke gekonfronteer word en die verpligting derhalwe op elke onderwyser rus om die kind literêr-suiwer te lei. "The experience that literature can give is entirely dif-ferent from any experience, and children must have the opportunity of knowing what it is while they are at school."<sup>1</sup> Die enigste persoon wat dié ervaring aan hom kan bied, is die ingeligte onderwyser.

### 13.2 Die letterkunde-onderrig in vier lande - 'n bondige retrospeksie

Elke faset wat regstreeks of onregstreeks die onderrig-

---

1. Smith. Towards a new English curriculum, p.68.

situasie beïnvloed, is nie slegs feitelik aangedui nie, maar is in die afsonderlike hoofstukke evaluerend gepeil en waar dit relevant geag is, is na die ekwivalente omstandighede in ander lande verwys. Om hierdie rede sou 'n uitgebreide beskouing van die onderwerp wat die vier lande teenoor mekaar plaas, 'n onfunksionele duplisering wees. Enige raadpleger van dié werk sal by die op sigself staande hoofstukke feitelik en evaluerend oor die totale situasie sowel as oor die individuele gesigspunte (soos deur die opskrifte aangedui) geïnformeer word. Omdat die toepaslike data net gedeeltelik statisties en hoofsaaklik van 'n omskrywende aard (eerder as eksakte bondigheid) is, is teen tabellariese rangskikking (wat feitlik op gekompartementeerde kolomme neerkom) besluit. Sodanige tabeltering kan as gevolg van die noodwendige saaklikheidsvereiste, in onvolledigheid ontaard en derhalwe ook in waninterpretasies.

Enkele globale afleidings het uit hierdie ondersoek voortgevloei wat die beskouing, dat sinvolle navorsing oor onderrigpraktyke nie ter plaatse hoef te geskied nie, heeltemal loënstraf. Die ware onderrigatmosfeer en klimaat kan nie getrou uit die bestudering van primêre en sekondêre bronne gemeet word nie - sodanige ondersoeke vereis persoonlike onderhoude en besoeke. Om slegs een voorbeeld ter illustrasie te noem: die beskikbare bronne oor letter-

kunde-onderrig in Engeland skep die indruk dat, as gevolg van die teoretiese skyn van struktuuruniformiteit, 'n duidelike literatuurpatroon in die primêre skool peilbaar is. Net die teenoorgestelde tendens het uit die ter plaatse ondersoek geblyk. In Kanada weer het die beperkte aantal beskikbare bronne die indruk gelaat dat vanweë die gedentraliseerde onderwysstelsel, geen betekenisvolle afleidings omtrent onderrigmetodes gekonstateer kan word nie. Weer het die persoonlike besoeke en onderhoude die teendeel bewys.

Soos meermale beklemtoon, was die verkenning van die statistiese agtergrond en die breë onderwysstruktuur 'n noodsaaklike komponent van die geheelstudie. In die meting van byvoorbeeld onderrigeffektiwiteit sal die 1:17 onderwyser:leerling-verhouding in Kanada teenoor die 1:30 in Suid-Afrika nie buite rekening gelaat kan word nie. Omdat die letterkunde in 'n skool en klaskamer binne 'n spesifieke opset onderrig word, was dit essensieel om hierdie faktor, wat 'n bepalende element by bv. die opstel van onderrigprogramme ens. is, te verken. Naspeuring van die eksperimenteringsomstandighede het veral in Engeland 'n insiggewende fenomeen uitgelig. Die "integrated programme" se inwerking op die onderrigmilieu is van so'n aard dat daar 'n sterk moontlikheid bestaan dat hierdie "kurrikulum-programmering" binnekort die reël, eerder as die uitsondering in die primêre skole sal wees. Vir toekomstige navor-

sing is dit noodsaaklik as die trefkrag van "eksperimentendense" wat die ganse onderrigklimaat kan beïnvloed, duidelik gedefinieer word.

Die oortuiging dat vernuwing van 'n besondere sillabus essensieel geword het, spruit nie voort uit 'n studie van sillabusse soos dit in verskeie lande funksioneer nie. So-danige oortuiging ontstaan wanneer die sillabus binne die eie skoolmilieu, gemeet aan die prinsipiële-pedagogiese norme, nie meer aan die vereistes voldoen nie (of nog nooit daaraan voldoen het nie). Wanneer die inhoud en aanbieding sy betekenisvolheid en intrinsieke frisheid en spontaniëteit verloor het en die besef dat vernuwing noodsaaklik geword het, geaktiveer is, gaan die ondersoek verder na die gelykwaardige situasies in ander lande. Nie vanweë 'n vooropgestelde konsepsie dat die vreemde noodwendig die padaanduider sal wees nie, maar omdat daar moontlik in die studie van die ander, begrip ontketen kan word wat rigtinggewend vir die eie situasie kan wees.

Dit is nie ter sake of die kinderletterkunde-program byvoorbeeld in Kanada 'n doeltreffender entiteit as in die V.S.A. of Engeland is nie. Wat wel ter sake is, en hierin lê moontlik die vernaamste bydrae van hierdie ondersoek in vier lande, is dat 'n situasie in Suid-Afrika blootgelê is wat sal stagneer as daar nie daadwerklike vernuwing is nie. Die probleem is meervoudig en daar is 'n menigte

redes daarvoor: die opleiding van onderwysers, oningeligte onderwysers, ondoeltreffende en insiglose letterkunde-programme. Daar is nêrens in die besprekings beweer dat daar in enige van die vier lande volkome tevredenheid oor die letterkunde-onderrig bestaan nie. Tog kan daar funksionele implementering van bepaalde riglyne, soos dit veral in die Kanadese en in 'n mindere mate in die Amerikaanse primêre skole toegepas word, in die daarstelling van 'n vernuwingsleerplan vir literatuurstudie in die Suid-Afrikaanse primêre skool wees.

Die doel is nie om hier die volmaak-gekonstrueerde letterkundesillabus te formuleer nie, maar om deur die opstel van 'n konsepprogram vir standerd 1, aan te toon hoedanig onderwyser, kind en materiaal vir optimum doelmatigheid, nie binne sodanige program negeer mag word nie. Waar die inhoud van Afdeling A as letterkundeleerplan in die opleiding van onderwysers aanbeveel word, word die literatuurprogram wat in die volgende afdeling gekonsipieer sal word (en wat uit die totale studie gekulmineer het), as 'n basiese riglyn vir die opstel van 'n letterkundesillabus vir die junior en primêre fase gesuggereer.

### 13.3 Die letterkundesillabus: 'n vernuwingsprogram vir st. 1.

#### 13.3.1 Verduideliking van prosedure

Aan die einde van die bespreking oor die doelstellings van die letterkundesillabus soos dit in die Kanadese primêre skole funksioneer, word tot die volgende slotsom geraak. "...die letterkundeprogram van die Kanadese primêre skool (is) gebalanseerd, doelmatig en konstruktief en die ondersoek (het) getoon dat die letterkunde nie 'n afskeepdeel van die totale kurrikulum is nie, maar dat die belangrikheid en noodsaaklikheid daarvan vir die kind se geestelike verryking, erken word."<sup>1</sup>

Wanneer derhalwe in die opstel van 'n literatuursillabus vir die Suid-Afrikaanse primêre skool, enigermate op die metodiese en gemotiveerde Kanadese leerplan gesteun word, is dit juis 'n erkenning van die primêre strewe van enige sillabus, d.i. om "gebalanseerd", "doelmatig", en "konstruktief" te wees met die "geestelike verryking" van die kind as einddoel. Om 'n kurrikulum of sillabus te skeep wat uniek en anders as in enige ander land moet wees, bloot om 'n stempel van uniekheid of andersheid te dra, is sinloos, onpedagogies en futiel. Die waarde van 'n ondersoek in ander lande lê inderdaad daarin om te put uit moontlike ervaring en kennis wat weer in die eie land geïmplementeer kan word.

In die volgende afdeling sal die st. 1-sillabus onder die hoofde: luister, praat, lees en skryf ingedeel word, gevolg

---

1. Vergelyk p.286.



deur 'n bondige verduideliking van die rol van hulpmiddels; daarna sal die breë literatuuragtergrond wat enige onderwyser wat letterkunde onderrig, moet besit, aangedui word en ten slotte sal die aanbieding van 'n bepaalde verhaal op die st. 1-vlak, volledig uiteengesit word. Die doel met die "breë agtergrond" is dat die onderwyser enige stuk letterkunde binne hierdie kader kan betrek en as vertrekpunt van literêre bespreking kan aanwend. Die aantoon van die spesifieke literatuuragtergrond waaroor die onderwyser moet beskik om die relevante verhaal aan te bied en die prosedure-aanduiging daarna, is die patroon wat vir elke standerd aanbeveel word. Dit moet nie as voorskriftelik beskou word nie, maar die hoofdoel is om die onderwyser in te lig, vir hom 'n sinryke patroon daar te stel waarop hy kan voortbou en uitbou. "The freedom of the teacher comes to depend on the effectiveness of a variety of administrative, academic and professional influences which can, as it were, manipulate the way teachers use their freedom and mediate innovation and change to them - the art of curriculum reform for researchers, academics and administrators is to feed ideas to teachers in such a way as to make them think they thought of them first."<sup>1</sup>

Omdat die luister-, lees-, praat- en skryfvaardighede onlosmaaklik met mekaar verbind is, word daar ook nie tyds-

---

1. Maclure. Curriculum innovation in practice, p.34.

bepalings aan die afsonderlike komponente toegewys nie. Die aanvanklike hoofklem op praat en luister, sal geleidelik op al vier elemente gekonsentreer word en dit word sterk beklemtoon dat die luisteraspek nie in die senior primêre fase afgeskeep moet word nie. Kinders moet dwarsdeur hulle primêre skoolloopbaan die geleentheid hê om na goeie letterkunde te luister; veral in 'n tydvak waar dit vir die kind al moeiliker word om na die onderwyser te luister. Vanweë die tegnologiese klankontploffing, word dit vir die onderwyser 'n uitdaging om die kind te prikkel om te luister en te bly luister.

As essensiële toevoegsel by elke standaard word 'n uitgebreide gegradeerde lys verhale en gedigte (of langer werke en digbundels) aanbeveel. Hieruit kan die onderwyser letterkunde vir noukeurige verkenning selekteer sowel as werke slegs vir voorlees in die klas; aanbevelings in verband met die leerlinge se privaatlees kan ook hieruit gemaak word. Dit spreek vanself dat hierdie boeklyste gereeld hersien moet word; toevoegings en weglatings is noodsaaklik as daar voortdurend aan die kind in veranderende tydperke se literêre behoeftes voorsien wil word. Minstens twee uur "literêre bemoeienis" in die loop van die skoolweek sal die literatuur, as dissipline, sy regmatige posisie in die kurrikulum laat vul.

Die uitgangspunt by die opstel van 'n reeks doelstellings is dat hulle eksplisiet en gedetailleerd moet wees. Hulle moet so geformuleer word dat daar absolute duidelikheid omtrent die pad na die onmiddellike en eventuele bestemming is en die program vir die een jaar moet logies en effektief in die program van die volgende jaar vloei. "It must take full account of what has gone before and what is intended to come after the present work. The work done at one stage should arise naturally out of the work done at an earlier stage and be an appropriate preparation for a later stage."<sup>1</sup> As die onderrigpatrone vir elke standerd en fase doelmatig gekonstrueer en toegepas word, sal die literêre volwassenheid van die kind deur verdiepings- en verbredingservaringe 'n werklikheid word. "With respect to the communication skills this means that their natural maturation will be accompanied by increasing ability to listen, speak, read and write more competently."<sup>2</sup>

### 13.3.2 Doelstellings vir die st. 1-letterkundeprogram<sup>3</sup>

#### A. Luister

- 
1. Scottish Education.Department. Basic principles, p.9.
  2. Ibid., p.10.
  3. St. 1 is ter illustrasie gekies omdat dit nie alleenlik aandui waar die kind "literêr" aan die einde van die junior primêre fase moet wees nie, maar dit dui ook die basis aan waarop die senior primêre fase moet voortbou.

1. Minstens 30 verhale van literêre kwaliteit moet in die loop van die jaar aan die leerlinge voorgelees word.
2. Minstens 30 gedigte moet vir voorlees geselekteer word.
3. Van hierdie verhale en gedigte kan gedramatiseer word, maar dié aktiwiteit moet nooit op so'n wyse geskied dat die teks in die proses tot sekondêre obskureit gedwing word nie.<sup>1</sup>
4. Gedigte en verhale kan op 'n vergelykende vlak voorgelees word sodat die kind diskrimineervermoë kan ontwikkel:

a) tematiese ooreenkomste en verskille (vgl. bv. die gedig "Nuwe skoene" deur Bessie Schwartz met "Weg" deur Elizabeth van der Merwe wat albei oor skoene handel, maar waar die eerste gedig oor die genot wat nuwe skoene bring, gaan, is die ander oor 'n skoen wat weggeraak het).

b) genreverskille en ooreenkomste soos bv. tussen:

i) die sprokie (of volksverhaal): Hierdie verhale is op 'n mondelinge wyse van een geslag na 'n ander oorgedra; dit was eenvoudige vertellings wat oor eenvoudige dinge gehandel het. In hierdie soort oorvertellings het daar dikwels toevoegings gekom wat die verhaal heeltemal 'n groteske beeld laat

---

1. In die bespreking van die "integrated programme" (vgl. hfst. 11 veral p.366) word hierdie aspek breedvoerig uiteengesit.

aanneem het - maar meermale was dit juis die toevoegings wat die verhaal sy permanente beko-ring gegee het. Basiese eienskappe van die ver-hale is: vrees en liefde; die towerkuns; spanning; die grillige; die geestige; eenvoudige taal en woordgebruik; snelle gebeureverloop; tema wat op ewige waarhede konsentreer; gelukkie slot; repe-tisie; basiese karaktertipes soos 'n houtkapper, 'n koning, 'n prins, 'n stiefma; eendimensionele natuur van die karakters; basiese voorwerpe soos stoele, kaste, 'n spinwiel, 'n byl; die getal drie; ruimte en tyd wat vaag aangedui word; die humor; towerwoorde; geweld wat genoem word son-der eksploitering daarvan (die bese wat sy ver-diende loon kry). Die reismotief (vgl. Die ver-haal van Ping), die wedywermotief (vgl. Jan en die boontjierank) en die wensmotief (vgl. Die vis-ser en sy vrou) is ook algemeen in die volksver-haal.

- ii) die mite (geringe bekendstelling weens die gebrek aan kwaliteitvertalings): Die tema is die mens in sy verhouding met die gode, die verhoudings tus-sen die gode en die stryd tussen die bese en die goeie. Die verhale word gewoonlik op eenvoudige wyse vertel met 'n duidelik-gedefinieerde doel voor oë.

iii) die fabel: Die vertelling van die fabel is deurgaans kort en bondig en die hoofdoel is om 'n boodskap tuis te bring. Daar vind baie min karakterontwikkeling plaas en die dialoog word baie selde aangetref. Dit gebeur dikwels dat die diere menslike karaktereienskappe aanneem om daardeur deugde of ondeugde van die mens te illustreer. Kontraselemente in die hoofkarakters is 'n algemene verskynsel in die fabel; veral om daardeur sekere basiese lewenswaarhede uit te lig.

5. Kinders moet luister om die raak en suiwer woord en beeld te kan onderskei. (Deur die voorlees van gehalte-stukke sal die kind 'n oor vir die mooie en skone begin ontwikkel).
6. Karakters (ook in verhouding met ander) moet getipeer kan word en die leerlinge moet hulle met die karakters kan identifiseer (in Rooikappie bv. hoe sy lyk, wat sy dink in kontras met die Wolf se optrede en gedagtes).
7. Die stemming in 'n verhaal of gedig moet gepeil kan word. (Lees bv. twee kortverhale of paragrawe met duidelik-peilbare stemming voor sodat insig in hierdie element bekom kan word).
8. In die luister na literatuur moet die kind bewus word dat literatuur inderdaad 'n weerspieëling van die lewe is (bv. die vrees en benoudheid en dan die uiteindelijke

verligting wat die bakkies in die volksverhaal "Die bakkies en die dwerg" ondervind, word ook die kind se vrees en eventuele blydskap; in die karakter se oplossing van sy probleme sien die kind ook die oorwinningsmoontlikhede oor sy eie moeilikhede).

#### B. Praat

1. Die leerlinge moet verhale wat in die klas gelees is, kan oorvertel.
2. Dramatisering kan 'n verrykende aktiwiteit wees, maar in die genot van die handelinge en voordrag mag die literêre teks nie tot 'n onbelangrike aspek gedwing word nie.
3. Memorisering en die voordra van stukke literatuur moet 'n spontane respons wees en moet nie op die kind afgedwing word nie; wanneer die onderrig doeltreffend en vir die kind genotvol is, sal sodanige aktiwiteite wel die stempel van spontaneïteit dra.
4. Karakters in verhale kan bespreek word. (Die karakter word geopenbaar deur wat die skrywer omtrent hom sê; deur wat hy self sê; deur wat ander karakters oor hom sê; deur sy optrede. Vrae wat die kind tot karakterbegrip kan lei, is bv. i) Wie is die hoofkarakter? ii) Waarom beskou jy hom as die hoofkarakter? iii) Wat ter probleme het hy? iv) Los hy sy probleme op? v) Hoe?)

5. Die ontwikkeling wat in die karakter plaasvind, kan bespreek word (bv. in "Die visser en sy vrou" word die vrou deur haar drang om al hoe meer te besit, feitlik 'n ander mens).
6. Kinders moet die probleem wat die karakter in die gesig staar, kan definieer (bv. 'n vyand wat hom wil vernietig) en die verwickeling in die verhaal (die intrige) kan uitlig (bv. die reeks insidente wat tot die klimaks lei: in bv. "Die gelukkige leeu" is dit die leeu se wandeling deur die dorp se strate en die gevaardgaande konsternasie wat uiteindelik tot die klimaks en oplossing lei).
7. Nadat die leerlinge met 'n hele aantal van dieselfde genres (soos bv. die sprokie) in aanraking gekom het, kan hulle gevra word om die basiese kenmerke van daardie genre te onderskei (soos onder "luister" aangedui).
8. 'n Ander inleiding, slot of insidente kan interessante besprekings uitlok (bv. in "Jos en die bok" wat sou gebeur het as die pa nie opgedaag het nie?)
9. Die voorlees van sinne of kort stukkie uit 'n gedig of verhaal om die kind stilisties bewus te maak, vorm 'n sinvolle wegspringplek vir latere stylanalise. (Lees 'n sin voor en vra hulle of die beeld wat geskep word, duidelik en helder is; of vra hulle of hulle deur na 'n sekere woord te luister, die beeld in hulle gedagtes



kan sien en hoor).

10. Die begrippe tyd en ruimte moet uit die verhale en gedigte waarmee die kind in aanraking kom, wesenlike entiteite word. (Vra hulle om bv. na die "lank, lank gelede (tyd) het daar in 'n ver land (ruimte).. " ver- hale te luister en dan te vertel of hulle iets meer spesifiek omtrent die tyd en ruimte agtergekom het.)
11. Nadat verhale aangehoor is waarin die hoofgedagte mak- lik peilbaar was, soos bv. "Die leeu en die muis" - liefdesdiens is nooit tevergeefs nie; of "Die jakkals en die kraai" - waak teen vleitaal, kan die leerlinge gevra word om oor hierdie aspek te praat nadat 'n ver- haal vir hulle voorgelees is. (Dikwels kan 'n hoof- gedagte nie in een sin weergegee word nie en soms kan daar ook meer as een moontlikheid wees).
12. Insig in die spanningsvolle en die misterieuse kan deur korrek-gekose vrae, gevorm word (bv. Hoe het jul- le gevoel toe die klein bokkie oor die brug begin loop terwyl julle geweet het dat die wrede dwerg daaronder skuil?) Uit hulle antwoorde kan die spanningselement verduidelik word en daar kan ook oor hulle eie erva- ringe in "bangsituasies" uitgevra word om hierdie be- grip 'n werklikheid te maak.

C. Lees

1. Die korrekte hanteer van boeke moet voortdurende klem geniet: skoon hande, die omblaai van die bladsye, 'n bepaalde plek vir die bêre van boeke ens.
2. Daar moet 'n persoonlike betrokkenheid by die literatuur wees.
3. Aspekte soos tema, styl, karakterisering, spanning, intrige en stemming wat reeds onder "luister" en "praat" bespreek is, moet eweneens in die leesaktiwiteit beklemtoon word.
4. Die volgende aspekte moet aandag geniet en moet veral as aktiwiteite om die kind se literêre begrip te ontwikkel, beskou word:
  - i) om voorspellings omtrent die slot van 'n verhaal te waag;
  - ii) om enkele hoofgedagtes in orde te rangskik nadat die verhaal klaar gelees is;
  - iii) om sekere detail te herroep;
  - iv) om oorsake en gevolge te verklaar.
5. Die kind kan bewus gemaak word van sekere strukturelemente betreffende die verhoog: die karakters (en hulle handeling); die milieu; die dialoog; die décor; die regisseur. (Die terme is nie van belang nie, solank die kind die toneelopset begin begryp).
6. Belangstelling moet gewek word vir enkele van die bekendste digters en skrywers van kinderverhale en -gedigte.

(Die onderwyser kan bv. voor of na die voorlees van die gedig "Toe die wêreld nog jonk was" deur A.G. Visser, interessante staaltjies of ander relevante besonderhede omtrent Visser vertel; nie as feitelike materiaal wat gememoriseer moet word nie, maar bloot om die kinders geleidelik van die skrywer bewus te maak).

7. In die lees van die gedig moet aan die kind getoon word (of aan hulle gevra word) hoe daar basiese verskille tussen die poësie en die prosa bestaan. (Verwys na die taal wat in die gedig anders gehanteer word; na die paragraaf teenoor die strofe; na die versreël, rym en ritme - sonder om die terme te beklemtoon. Hierdie terme sal later spontaan deel van hulle begripswêreld word, al word dit slegs terloops deur die onderwyser genoem).
8. Gedigte op die st. l-vlak moet verkieslik kort en saaklik wees. Die kleuterrympie met sy musikale kwaliteit, spoed en aksie besit 'n sonderlinge bekoring. Die gedigte moet verder 'n vinnige tempo besit met herhaling en refreine as 'n inherente deel van die gedigwêreld. Kinders hou ook van gedigte met 'n verrassende slot en 'n tematiese inhoud wat met die fantasie gekleur is. (Die onderwyser sal die gedigte vir sy leerlinge nougeset moet kies, want die aard van die gedig waarmee die kind in aanraking gebring word,

bepaal in hoofsaak of daar literêre verdieping en groei in sy poëtiesmaak sal plaasvind).

9. In die leesaktiwiteit moet die leerlinge ook die basiese kenmerke van die verskillende genresoorde kan onderskei. (Waar die reismotief ter sprake is, kan die onderwyser bv. op die volgende wys: die karakter wat na sy huis terugkeer met groter waardering van die eie; soms gaan hy van 'n onveilige tuiste na 'n veilige; dikwels vind daar 'n verandering in sy oortuigings en beskouinge plaas - verwys na "Die verlore seun").
10. Behalwe die lees van verhale en gedigte in die klaskamer, moet die kind ongedwonge boeke in sy vrye tyd wil lees; derhalwe sal daar voortdurend boeke beskikbaar moet wees om in die kind se leesbehoefte te voorsien. Die primêre doel met die studie van die literatuur is inderdaad dat die letterkunde nie as 'n klaskamergebonde element gesien moet word nie, maar as 'n aktiwiteit wat 'n genotvolle en verrykende ervaring kan bied wanneer die kind in sy eie kamer by die huis is, wanneer hy met vakansie is - vir die huidige sowel as vir die tydperk van volwassenheid.

#### D. Skryf

(Literêre skryfaktiwiteite het op die vlak nog 'n beperkte omvang en die onderwyser moet toesien dat skryfopdragte

prikkelend en nie dempend is nie).

1. Laat leerlinge hulle eie slot tot 'n verhaal skryf.
2. Leerlinge kan gevra word om een of twee reëls oor elke karakter te skryf (of oor die ruimte- en tydsaspekte).
3. In een of twee sinne kan aangedui word hoe 'n karakter die probleem oplos (of die oorwinning behaal).
4. Die hoe-, waar-, wie- en wanneervrae oor verhale en gedigte kan interessante skryfopdragte tot gevolg hê.
5. Die kind moet nooit in 'n bepaalde uitingsvorm gedwing word nie.
6. Leerlinge moet aangemoedig word om 'n werkboek te skep waarin hulle gunstelingstukkies kan oorskryf en illustreer. ('n Aanbeveling is dat daar van die kinders se eie skryfwerk oorgetik word en in sodanige boek geplak word. Om sy eie skepping in getikte vorm te aanskou, is vir die kind 'n verdere stimulus om literêr te verdiep).<sup>1</sup>

### 13.3.3 Hulpmiddels by die studie van die letterkunde

Hoe gevorderd of doeltreffend 'n tegnologiese innovasie ook al mag wees, hang die sukses hoofsaaklik van die wyse waarop die onderwyser dit in sy werk integreer, af. Dit

1. Doelgerigte en betekenisvolle skryfondervindinge moet (veral van st. 2) 'n steeds frekwenter deel van die literatuurprogram word. Die kind wat van vroeg af na goeie literatuur geluister het, en goeie letterkunde gelees het, ontwikkel 'n literêre agtergrond wat 'n definitiewe stimulus vir die skryfaktiwiteit sal wees.

is derhalwe nie die hulpmiddel op sigself wat nuttig of funksioneel is nie, maar wel die implementering daarvan in die klaskamer. Onderwysers moet voortdurend ingelig bly oor die hantering en moontlikhede van die oudio-visuele toerusting en van nuwe verwickelinge op die gebied.

1. Plate (bv. "Poësie in klank" en ander tipe plate waar digters hulle eie gedigte voordra) kan prikkelend in die klaskamer aangewend word.
2. Bandopnames met die onderwyser se stem of die stemme van individue of groepe kan vir verdere afwisseling gebruik word.
3. Die gebruik van die radio en beeldradio, as die fasiliteite dit toelaat, kan literêr besonder stimulerend wees.
4. Boekuitstallings van nuwe kinderwerke moet 'n gereelde praktyk in alle skole wees; uitstallings op strategiese plekke in die skool sodat die kinders nie daarvoor hoef te soek nie.
5. Bekende skrywers van kinderwerke kan uitgenooi word om die kinders te kom toespreek (of bekende vertellers).
6. Die gebruik van skuifies, films en prente waar dit met betrokke literatuurstudie verband hou, het 'n belangrike bydrae om in die letterkundeklas te maak.

7. Bandopnemers en oorfone (wat vir die kind die klankweergawe van die teks bied) word vandag allerweë as 'n fundamentele luisterstimulus aanvaar.
8. Interessante besoeke na plekke en instansies van letterkundige belang (of die aanmoediging om sodanige plekke te besoek) kan waardevol wees.

#### 13.3.4 Breë literêre agtergrond vir die onderwyser<sup>1</sup>

##### a) Ruimte

Waar speel die verhaal hom af?

Kan die leser in die beskrywing van sekere plekke 'n gedagtebeeld daarvan vorm?

Is die verhaal tot een bepaalde plek beperk?

Hoe affekteer die keuse van ruimte die intrige, die karakters, tema en die emosies van die leser?

Hoe beïnvloed die ruimte die algemene atmosfeer van die verhaal of van sekere episodes?

##### b) Intrige

1. Episodepatroon: Hoe dra elke afsonderlike episode tot die ontwikkeling van die intrige by? Is daar enige onverwagte intrigeverloop?

1. Die basiese patroon wat hier gevolg word, stem enigermate ooreen met wat in die Kanadese kurrikulumgidse en die Nebraska en Wisconsin-kurrikulumgidse (wat in algemene gebruik in Amerikaanse primêre skole is) aangetref word - na 'n literêr-pedagogiese evaluering van hierdie materiaal, is die funksionaliteit daarvan duidelik gepeil.

2. Protagonis, antagonis en konflik: Is daar konflik?  
Wat is die konflik? Hoe beïnvloed die konflik die intrige?
  3. Krisis: Wanneer bereik die gebeure 'n klimaks? Watter insident of insidente het die krisis veroorsaak? Watter invloed het die krisis op die emosies van die leser?
  4. Oorsprong en ontwikkeling: Watter gebeurtenis het die intrige ontketen? Hoe het dit ontwikkel?
  5. Slot: Bereik die verhaal 'n natuurlike, vinnige en bevredigende slot? Kon die slot voorspel gewees het?
  6. Tegnieke: Hoe dra elk van die volgende skryf tegnieke by om die totale effek van die intrige te bewerkstellig: i) magbalans, ii) spanning, iii) dilemma, iv) eksposisie, v) nuuskierigheid, vi) terugflitse, vii) jukstaposisie, viii) humor, ix) ironie, x) simbolisme.
- c) Karakterisering
1. Dramatisering: Hoe help die skrywer die leser om die karakters te begryp?
  2. Identifisering: Is dit vir die leser moontlik om hom met die karakters te identifiseer?
  3. Simpatie: Word die leser emosioneel by die karakters betrek?
  4. Individue: Leer die leser die karakters as individue (en nie as tipes nie) ken?



5. Skryfategie: Watter metodes word deur die skrywer gebruik om sy karakters daar te stel? Is dit:
- i) direkte beskrywing,
  - ii) die optredes van die karakters self,
  - iii) deur wat die karakters sê,
  - iv) deur wat die karakters dink,
  - v) deur die reaksies van ander op wat 'n karakter sê of doen?
6. Waardes: Hoe het die karakter in 'n sekere situasie opgetree? Hoe sal die leser in 'n soortgelyke situasie reageer?
7. Konsekwentheid: Tree die karakter in identiese situasies op dieselfde manier op?
8. Motivering: Wat veroorsaak dat 'n karakter optree soos hy wel optree?
9. Aanvaarbaarheid: Verander die karakter as gevolg van die gebeure in die verhaal? Is die karakter staties? Kan die leser die karakters as werklike mense aanvaar? (Nie net sleg of net goed nie).
10. Afleiding: Wat kan die leser aflei omtrent die skrywer se doel met die uitbeelding van bepaalde karakters?
- d) Tema
1. Afleiding: Wat wil die skrywer die leser omtrent die lewe meedeel? Wat is die boodskap in die verhaal?

2. Integrasie: Hoe is die leser deur die verhaal beïnvloed?
3. Vergelyking: Vergelyk of kontrasteer hierdie tema met ander literatuur wat deur die leser bestudeer is.

e) Emosionele effek en styl

1. Waardes: Wat was die leser se gevoel aan die begin, gedurende en aan die einde van die verhaal?
  2. Middele: Hoe beoog die skrywer om die leser te betrek? Is dit deur:
    - i) konkrete detail, ii) realisme, iii) stilistiese effekte (ritme, lengte van sinne, ens), iv) klank-effekte (alliterasie, assonansie, ens), v) beskrywing (vergelyking, metafore, personifikasies), vi) karakters in sekere situasies?
  3. Gesigspunt: Vertel die skrywer die verhaal? Vertel een van die karakters die verhaal? Is daar meer as een verteller?
  4. Integrasie: Wat is die totale impak van die verhaal?
- 13.3.5 Bespreking van "Die gelukkige leeu" deur Louise Fatio as literêre materiaal vir die st. 1-program
- 13.3.5.1 Noodsaaklike agtergrond vir die onderwyser

a) Literêre vorm<sup>1</sup>

Die prent sowel as die teks moet die verhaal vertel en daar moet op die verskillende konnotasies van hierdie twee elemente gelet word. Daar moet aandag aan die fynste besonderhede gegee word en elke stukkie detail moet 'n funksionele rol hê om te vertolk. Die kind se ontmoeting met die prenteboek moet esteties bevredig; wat alleenlik deur 'n suiwer aanbieding moontlik word. Korrelasie tussen teks en illustrasie, oordeelkundige plasing van die teks en funksionele kleuraanwending, is belangrike faktore in die evaluering van die finale produk. Die prenteboek is nie tot 'n bepaalde tema beperk nie, maar die taalgebruik moet aan die literêre standaard van enige stuk letterkunde beantwoord. In "Die gelukkige leeu" integreer die ekspressiewe illustrasie volkome met die teks. Die kleurillustrasies, afgewissel met swart en wit, word medeververtellers wat op die teks uitbrei. Geel, die kleur van die leeu en rooi, die kleur van die dakke van die huise, is dominerende kleure wat 'n vrolike en gelukkige atmosfeer suggereer (waartoe kinders ook onmiddellik aangetrokke voel).

b) Tema

Die leeu, in sy poging om by sy vriende besoek te gaan

1. 'n Volledige verduideliking van die prenteboek verskyn in hoofstuk 3 en dit is nodig dat veral die kindertuinonderwyser hierdie literêre vorm in diepte sal bestudeer.

aflê, beland in allerhande vreemde situasies. Die konsekwente beklemtoning van woorde wat met 'n "gelukkige tuiste" geassosieer word, dui daarop dat dit vir die leeu veel beter sal wees as hy binne die grense van hierdie tuiste bly.

c) Karakterisering

Die leser leer die leeu ken deur wat die verteller oor hom te sê het en deur die gesindheid wat die mense van die dorp teenoor hom openbaar. Hy is 'n gelukkige wese en volkome tevrede met sy omstandighede in die diere-tuin.

d) Intrige

Daar is 'n duidelike en patroonmatige gebeureverloop wat die spanning dramaties intensifiseer. Die leeu, wat met die grootste vriendelikheid gegroet word terwyl hy in die diere-tuin is, word nou met vrees en bewing deur die mense van die dorp bejeën. Net voordat die leeu deur die brandweermanne gevang sou word, arriveer die seuntjie, sy grootste vriend, en lei hom terug na die diere-tuin. Die spanning word egter net deur die leser en die ander karakters in die verhaal ervaar - die leeu is deurgaans volkome onbewus van die hele atmosfeer van drama en spanning.

e) Styl

Beskrywing en kommentaar word effektief met dialoog afgewissel om daardeur atmosfeer en stemming te skep.

13.3.5.2 Metodes van aanbiedinga) Mondelinge voorlees

Die kind moet bewus gemaak word van sy verpligting as leser en as luisteraar. Die onderwyser wat sal voorlees moet deur effektiewe stemgebruik 'n prikkelende literêre atmosfeer skep. Klem moet op die gevoeldraende woorde en op belangrike woorde en uitdrukkings val en tempo-, toonhoogte- en stilte-afwisseling kan 'n stimulerende atmosfeer vir literatuurstudie skep.

b) Vraagprosedures (wat na die voorlees geskied)i) Tema

1. Waarom het die leeu die dieretuin verlaat?
2. Wat het die mense gedoen toe hulle hom in die strate sien?
3. Wat het die leeu van die mense se optrede gedink?
4. Wie sou hom uiteindelik gevang het?
5. Wat het dit verhoed?

ii) Karakterisering

1. Hoe het die gelukkige leeu op die volgende situasies

gereageer: toe hy vind dat sy deur nie gesluit is nie; toe hy die mense sien weghardloop; toe die seuntjie ten slotte opdaag?

2. Soek 'n paar woorde uit die teks om die leeu se karakter te beskryf.
3. Kan mense (of diere) werklik deur hulle optrede geleer ken word? Gee 'n voorbeeld.

### iii) Intrige

1. Wat is die eerste gebeurtenis in die verhaal wat direk tot 'n reeks insidente gelei het? (m.a.w. wat het veroorsaak dat die leeu in die dorp kon rondloop?)
2. Beskryf 'n paar van die voorvalle waarin die leeu betrokke was?
3. Sou die verhaal anders geëindig het as die leeu nie hierdie een besondere vriendjie gehad het nie? Wat sou gebeur het?

### iv) Styl

1. Hoe beskryf die skrywer die plek waar die leeu woon? (Hoe weet ons dit was 'n aangename plek?)
2. Skryf die sinne uit die stuk net so oor wat vertel dat die leeu nie geweet het dat die mense vir hom bang was nie.
3. Skryf die woorde uit die stuk neer ('n paar reëls) wat julle regtig laat bang voel het.

Dit word nie aanbeveel dat al hierdie vrae gestel word nie (of dat dieselfde bewoording noodwendig gebruik hoef te word nie) maar dit moet as 'n aanduiding dien van die tipe vrae wat gevra kan word - oor dié verhaal en oor die meeste verhale wat op hierdie vlak behandel moet word.

#### 13.4 Die slotkommentaar - literêre paraatheid

Ten spyte daarvan dat die bespreking betreffende die hulpmiddels en die breë literêre agtergrond nie spesifiek na die st. 1-program verwys nie, maar wel as 'n kernbestanddeel vir die hele primêre fase gesuggereer word, blyk die uiteensetting van die letterkundesillabus vir een standaard, besonder omvangryk en uitvoerig te wees. As hierdie konsepprogram met die huidige sillabus van die Suid-Afrikaanse primêre skool<sup>1</sup> vergelyk word, is die omvattendheid van eersgenoemde nog opvallender.

As die kind egter literêre paraatheid moet bereik, sal die teenswoordige vae en rigtinglose leerplan uit die primêre skool-kurrikulum geweer moet word. Daar is slegs twee moontlikhede - of 'n onvolledige en onspesifieke reeks doelstellings en 'n sillabus wat aanvaar dat die onderwyser die kennis en insig oor materiaal en prosedures besit om effektief te onderrig, of 'n volledig-gemotiveerde reeks doelstellings en daarmee saam leerstof-

---

1. Vergelyk hoofstuk 12, veral p.410.

en metodiekleiding wat nie net die onderwyser ingelig hou nie, maar wat hom selfvertroue in sy onderrig van hierdie dissipline sal gee.

Net soos die opstellers van die letterkundekursusse vir die voordiensopleiding en die indiensopleiding van die onderwyser, in die toekoms hulle beleid veel skerper sal moet definieer, so sal ook die beplanners van die syllabus vir die primêre skool, 'n gebalanseerd-gekonstrueerde literatuurplan moet ontwerp - as die literêre ontmoeting tussen onderwyser, kind en materiaal daardie "ever deepening, ever widening experience"<sup>1</sup> moet bied.

Omdat die begrip "toekoms" inderdaad aanpassing en verandering impliseer, sal die aanbevelings en voorstelle wat in die loop van hierdie werk gemaak is, voortdurend gewoog en gemeet moet word. Tog lê daar in die letterkunde 'n ervaringsmoontlikheid opgesluit wat nie deur die tyd verweer kan word nie.

---

1. The Bullock Committee. A language for life, p.137.



BYLAE A

Gedigte wat in Afdeling B vir besprekingsdoeleindes gebruik is:

JONATHAN BING'S MANNERS - (Curtis Brown)

Jonathan Bing takes off his hat  
 Whenever he meets a Tabby-cat;  
 Jonathan Bing bows down to his toes  
 Whenever he passes a sheep he knows;  
 Oh search from Paris to old Japan,  
 There's none so courtly as Jonathan!

I've seen him murmur a "how-d'you-do"  
 To a tired forsaken dancing-shoe  
 I've seen him lend his handkerchief  
 To a watering-can that had come to grief;  
 I've seen him pat, without disdain,  
 An orphan goldfish who had a pain,  
 And he even lights a fire, I'm told,  
 To warm the air when the weather's cold.

So what does it matter if people say  
 That he eats his peas in a vulgar way,  
 Or opens his mouth, to yawn, so wide  
 That twenty chickens could roost inside?  
 Oh search from Paris to old Japan,  
 There's none so courtly as Jonathan!

ABRAHAM LINCOLN 1809 - 1865 - (Rosemary Carr &  
S.V. Benét)

Lincoln was a long man.  
He liked out of doors.  
He liked the wind blowing  
And the talk in country stores.

He liked telling stories,  
He liked telling jokes.  
"Abe's quite a character,"  
Said quite a lot of folks.

Lots of folks in Springfield  
Saw him every day,  
Walking down the street  
In his gaunt, long way.

Shawl around his shoulders,  
Letters in his hat.  
"That's Abe Lincoln."  
They thought no more than that.

Knew that he was honest,  
Guessed that he was odd,  
Knew he had a cross wife  
Though she was a Todd.

Knew he had three little boys  
Who liked to shout and play,  
Knew he had a lot of debts  
It took him years to pay.

Knew his clothes and knew his house.  
"That's his office, here.  
Blame good lawyer, on the whole,  
Though he's sort of queer.

"Sure, he went to Congress, once,  
But he didn't stay.  
Cant expect us all to be  
Smart as Henry Clay.

"Need a man for troubled times?  
Well, I guess we do.  
Wonder who we'll ever find?  
Yes - I wonder who."

That is how they met and talked,  
Knowing and unknowing.  
Lincoln was the green pine.  
Lincoln kept on growing.

THE SECRET CAVERN - (Margaret Widdemer)

Underneath the boardwalk, way, way back,  
There's a splendid cavern, big and black--  
If you want to get there, you must crawl  
Underneath the posts and steps and all.  
When I've finished paddling, there I go--  
None of all the other children know!

There I keep my treasures in a box--  
Shells and colored glass and queer-shaped rocks,  
In a secret hiding-place I've made,  
Hollowed out with clamshells and a spade,  
Marked with yellow pebbles in a row--  
None of all the other children know!

It's a place that makes a splendid lair,  
Room for chests and weapons and one chair.  
In the farthest corner, by the stones,  
I shall have a flag with skulls and bones  
And a lamp that casts a lurid glow--  
None of all the other children know!

Some time, by and by, when I am grown,  
I shall go and live there all alone;  
I shall dig and paddle till it's dark,  
Then go out and man my pirate bark:  
I shall fill my cave with captive foe--  
None of all the other children know!

DIE VERKLEURMANNETJIE - (C. Louis Leipoldt)

Daar op die vy'boom sit die vabond,  
so sedig soos 'n predikant;  
maar glo tog nie dat hy so vroom is -  
nee, regtig nie, hy is astant!

As jy hom aanraak, dan verkleur hy -  
geel, rooi, bruin, en blou en groen;  
sy hele vel blink soos die skulpies  
se binnekant met perlemoen.

So teem'rig sit hy op sy takkie  
die muggies met sy tong en vang,  
en met sy ronde oë maak hy  
die spinnekoppe algar bang.

Hy draai sy nek soos 'n toktokkie,  
of soos 'n papie uit die klei  
en kyk so sedig na die vliegies  
as hy die goed nie beet kan kry.

Arrie, ek hou van jou, kleurklasie!  
Jy gaan jou lewe deur so mooi;  
jy steur jou nie aan wat die mense  
so praat of skinder en flikflooi.

Jy steun op niemand nie, kleurklasie -  
net op jou takkie en jou tong.  
Verkleur maar môre net soos gister;  
en as jy oud word, bly nog jong!

IN DIE HOËVELD - (Toon van den Heever)

In die Hoëveld, waar dit oop is en die hemel wyd daarbo,  
waar kuddes waaigras huppel oor die veld,  
waar 'n mens nog vry kan asemhaal en aan 'n God kan glo,  
staan my huisie, wat ek moes verlaat vir geld.

En as ek in die gange van die myn hier sit en droom  
van die winde op die hoëveld, ruim en vry  
dan hoor ek die geklinkel van my spore, saal en toom,  
sawens as ek bees of skaap toe ry.

Op die Hoëveld, waar dit wyd is, waar jy baie ver kan sien  
(die ylblou bring 'n knop dan in jou keel)  
staan my huisie nog en wag vir my, wag al 'n jaar of tien,  
waar die bokkies op die leigrafstene speel.  
Maar as die tering kwaai word en ek hoor die laaste fluit,  
dan sweef ek na die Hoëveld op die wind  
en ek soek dan in die maanlig al die mooiste plekkies uit  
waar ek klei-osse gemaak het as 'n kind.

THE WILLOWS - (S. Mendham)

In winter the willows are gaunt and bare,  
Standing so forlornly there.  
But spring soon comes and the slender leaves  
Flutter gaily in the breeze.  
They bathe their tips in the stream that passes,  
Flowing gently through waving grasses.

PLAYING AT CIRCUSES - (V. Perkin)

I'm a little pony,  
Trotting round the ring;  
I paw the ground, and shake my head  
To make my bright bells ding.

Now I am an elephant,  
My steps are big and slow.  
I swing my trunk and nod my head  
Slowly to and fro.

Look at me, a laughing clown,  
And see the tricks I do;  
I clap my hands above my head  
And bend my long legs too.

But now I feel so very tired  
That I must sit awhile.

I fold my arms and keep quite still  
And smile a happy smile.



GRANTON - (Norman MacCaig)

A shunting engine butts them

And the long line of wagons

Abruptly pours out

Iron drops from a bottle

A flare fizzes, discovers

Tarry sheds, a slipway

Tasselled with weeds

And a boat with oars akimbo.

On the oily skin of the water

And coils and whorls, all oily,

of green and blue;

They sparkle with filthy coaldust.

Night crouches beyond the harbour,

Powerful, black as a panther

That suddenly

Opens a yellow eye.

BYLAE B

Voorbeeld van 'n tipiese boekverslag in die skole van die V.S.A.

BOOK REPORT  
(Grades 4, 5 and 6)

1. Title of the book \_\_\_\_\_
2. Author's full name \_\_\_\_\_
3. Your name \_\_\_\_\_
4. Date of report \_\_\_\_\_
5. Have you read this book before? \_\_\_\_\_
6. During what years or time does this story take place?  
\_\_\_\_\_
7. In what land or lands did the characters live? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Who is the main character? \_\_\_\_\_
9. Describe him briefly \_\_\_\_\_
10. Name other important characters \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Kind of story (Use check mark)
 

<input type="checkbox"/> Adventure	<input type="checkbox"/> History	<input type="checkbox"/> Biography
<input type="checkbox"/> Fairytale	<input type="checkbox"/> Folk Tale	<input type="checkbox"/> Poetry
<input type="checkbox"/> Geography- travel	<input type="checkbox"/> Nature Story	<input type="checkbox"/> Mystery Story
<input type="checkbox"/> Play	<input type="checkbox"/> Short Stories	Writer inserted <input type="checkbox"/> "science fiction"
12. Your opinion of book (Use check mark)
 

<input type="checkbox"/> One of the best books I ever read.
<input type="checkbox"/> A good book; I like it.
<input type="checkbox"/> Not so very interesting
<input type="checkbox"/> I don't like it.

BIBLIOGRAFIE

- Alaska. Bureau of Indian Affairs. Alaska's people. Juneau, 1975. 9 p.
- Alaska. Bureau of Indian Affairs. The American Indians. Washington D.C., U.S. Government printing office, 1974. 60 p.
- Alderson, Valerie. Reviewing children's books. Die Kaapse bibliotekaris, Febr. 1970, p. 6-7.
- Althouse, J.G. Structure and aims of Canadian education. Toronto, W.J. Gage, n.d. 77 p.
- Amidon, Jeanette & Clifton, Lucille. Development of a literature curriculum for young children. Washington D.C., U.S. Office of Education, 1969. 107 p.
- Applebee, Bernice L. Recipe for a good kid is... Elementary English, 50(3): 469-470, March 1973.
- Arbuthnot, May H. Children and books. New York, Scott, Foresman, 1964. 684 p.
- Arbuthnot, May H. & Sutherland, Zena. Children and books; 4th ed. Illinois, Scott, Foresman, n.d. 836 p.
- Arbuthnot, May H. Children's reading in the home. Illinois, Scott, Foresman, 1968. 374 p.
- Arbuthnot, May H. Developing life values through reading. Elementary English, 43(1): 10-16, Jan. 1966.
- Barnes, D. e.a. Group talk and literary response. English in education, 5(3): 63-76, Winter 1971.
- Becker, May L. Choosing books for children. London, Oxford Univ. press, 1937. 256 p.
- Bell, R. e.a. Education in Great Britain and Ireland. London, The Open University press, 1973. 290 p.
- Bellingan, H. de la H. Die vergelykende opvoedkunde as vertakking van die opvoedkunde. Stellenbosch, 1974. 351 p.

- Anon. Bevolking groei met 2,6%. Die Burger, 27 Aug. 1975, p.14 kol. 8-9.
- Bisset, D.J. Literature in the classroom. Elementary English, 50(2): 235-241, Feb. 1973.
- Bisset, D.J. Literature in the classroom. Elementary English, 50(3): 469-470, March 1973.
- Boerlage, Louise M. Jeugd boeke leze en kieze. Groningen, Wolters, 1964. 108 p.
- Botha, Elize. Antwoord aan mnr. Gerryts. Klasgids, 5(1): 36-38, Aug. 1969.
- Botha, Elize & Swiegers, Joan. Gids by my derde verseboek. Kaapstad, Nasou, 1970. 67 p.
- Botha, Elize. Poësie vir kinders. Klasgids, 5(1): 25-31, Aug. 1969.
- Bouwer, Alba. Wat jy as kind lees, bepaal jou smaak as grootmens. Suid-Afrikaanse uitgewer en boekhandelaar, 14(1): 16-19, Maart 1964.
- Britton, J. The role of fantasy. English in education, 5(3): 39-44, Winter 1971.
- Brooks, F.D. Child psychology. London, Methuen, 1939. 600 p.
- Brouillet, F.B. & Hair, P. A handbook for goalbased curriculum planning and implementation. Olympia, State printing, 1974. 23 p.
- Brouillet, F.B. Strategies for change in speech communication. Olympia, State printing, 1972. 40 p.
- Buchanan, Cynthia D. Programmed reading book. New York, McGraw-Hill, 1963. 10 dle.
- Burger, J.J.G. Die C.P. Hoogenhout-toekenning. Die Kaapse bibliotekaris, Jan. 1971, p.18-20.
- Burke, K. & Kranhold, Julie. Ideas for poetry and literature. California, Fearon publishers, 1973. 24 p.
- Burton, S.H. The criticism of poetry; 7th print. London, Longmans, 1960. 173 p.

- Butcher, S.H. Aristotle's theory of poetry and fine art; 4th ed. New York, Dover, 1951. 421 p.
- Buyze, Jean. The use of literary epiphany in children's literature. Elementary English, 49(7): 986-988, Nov. 1972.
- Buzzing, R.S. Influence on primary school children's reading. The school librarian and school library review, Dec. 1963, p. 584-586.
- Carmichael, Carolyn W. Values in children's literature - As perceived by whom? Elementary English, 49(7): 996-999, Nov. 1972.
- Cartèr, Yvonne e.a. Aids to media selection for students and teachers. Washington, U.S. Government printing office, 1974. 82 p.
- Cass, Joan E. Literature and the young child; 4th print. London, Longmans, 1971. 108 p.
- Cate, D. Uses of narrative. English in education, 5(3): 45-50, Winter 1971.
- Chambers, A. Introducing books to children. London, Heinemann, 1973. 149 p.
- Chambers, D.W. Children's literature in the curriculum. Chicago, Rand McNally, 1971. 226 p.
- Chrisholm, Margaret. Mother Goose - elucidated. Elementary English, 49(8): 1141-1144, Dec. 1972.
- Cianciolo, Patricia. Literature for children - illustrations in children's books. Iowa, W.M.C. Brown, 1970. 130 p.
- Clements, F. Children's literature in the education of teachers. Children's literature in education, March 1971, p. 24-31.
- Colwell, Eileen. Folk literature - Oral tradition and oral art. The junior bookshelf, Jun. 1968, p.149-157.
- Conant, J.B. The education of American teachers. New York, McGraw-Hill, 1964. 319 p.
- Anon. C.P. Hoogenhout-prys: Alba Bouwer wen weer. Die Kaapse bibliotekaris, Nov/Des 1972, p.20-21.

- Crouch, M. The Nesbit tradition. London, Ernest Benn, 1972. 239 p.
- C.T.B., skuiln. Comprehensive tests. Monterey, McGraw-Hill, 1969. 43 p.
- Culling, G. Resource-based learning in the primary school; education information pamphlet. The British Council, n.d. 7 p.
- Cullinan, Bernice E. Literature for children - Its discipline and content. Iowa, W.M.C. Brown, 1971. 108 p.
- Daiches, D. Critical approaches to literature; 10th print. London, Longmans, 1971. 404 p.
- De Block, A. Algemene didactiek; 2de uitgawe. Antwerpen, Standaard wetenschappelijke uitgeverij, 1965. 320 p.
- Doolan, Moira e.a. Listening and reading. English in education, 5(3): 37-38, Winter 1971.
- Du Plessis, D.L. Opvoedkundige sielkunde. Paarl, Fisher & seuns, 1964. 2 dle.
- Du Plessis, J.N.S. Die eksaminering en onderrig van letterkundige werke onder die soeklig. Die Unie, Sept. 1974, p. 113-119.
- Du Plessis, J.N.S. Die algemene grondslae vir literatuurstudie op skool en met 'n daaropvolgende praktiese illustrasie vir st. 5 as die aanvangsjaar van die junior sekondêre kursus. Die Unie, Apr. 1974, p. 426-430; Mei 1974, p. 465-469 en Julie 1974, p. 26-33.
- Durost, W.N. e.a. Metropolitan achievement tests. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1971. 10 dle.
- Du Toit, H.A. e.a. Die goue reeks; 6de druk. Kaapstad, Juta, 1974. 12 dle.
- Du Toit, P.S. Onderwys in Kaapland - 'n Historiese oorsig. Pretoria, Van Schaik, 1970. 165 p.
- Du Toit, P.S. Opvoedkundige studies. Stellenbosch, Universiteit-uitgewers, 1969. 407 p.
- Eble, K.E. Preparing college teachers of English. Illinois, N.C.T.E., 1972. 24 p.

- Egoff, Sheila, red. Only connect - Readings on children's literature. Toronto, Oxford Univ. press, 1969. 471 p.
- England. Board of Education. Report of the consultative committee on the primary school; 2nd print. London, Her Majesty's stationery office, 1962. 168 p.
- England. Department of Education and Science. Children and their primary schools - A report of the Central Advisory Council for Education; 6th print. London, Her Majesty's stationery office, 1970. 556 p.
- England. Department of Education and Science. Education: A framework for expansion. London, Her Majesty's stationery office, 1972. 49 p.
- England. Department of Education and Science. Primary education; 4th print. London, Her Majesty's stationery office, 1968. 334 p.
- England. Schools Council. English; working paper no. 3. London, Her Majesty's stationery office, 1969. 28 p.
- England. Schools Council. The new curriculum; 5th imp. London, Her Majesty's stationery office, 1972. 85 p.
- England. The Bullock committee. A language for life. London, Her Majesty's stationery office, 1975. 609 p.
- Espach, J.B. Die beheer en administrasie van die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika - 'n vergelykende studie. Pretoria, 1972. 283 p.
- Evans, D.L. Essentials of Liberal Education. Boston, Ginn, 1942. 200 p.
- Fader, Doris N. & McNeil, E.B. Hooked on books. New York, G.P. Putnam's & sons, 1968. 243 p.
- Fenwick, Sarah I. A critical approach to children's literature; 3rd print. Chicago, Univ. of Chicago press, 1968. 129 p.
- Fisher, Margery. Intent upon reading; 2nd print. Leicester, Brockhampton press, 1962. 331 p.
- Fisher, Margery. Is fiction educational. Children's literature in education, March 1970, p. 11-21.

- Foerster, Leona M. Personalizing reading instruction. Elementary English, 50(3): 461-468, March 1973.
- Freeman, G.L. & Freeman, Ruth S. The child and his picture book. New York, Century House, 1967. 111 p.
- Gadell, Sandra & Gadell, J. On the mythology of relevance and the relevance of mythology. Elementary English, 49(7): 989-990, Nov. 1972.
- Gallagher, K.G., red. Drama education guidelines. Olympia, State printing, 1972. 56 p.
- Gerryts, U.M. Onderrig van poësie in die laerskool. Johannesburg, A.P.B., 1965. 79 p.
- Gesell, A. & Ilg, F.L. The child from five to ten. New York, Harper, 1946. 475 p.
- Giesbrecht, V. I seen him do it. The B.C. teacher, 54(1): 21-24, Sept./Oct. 1974.
- Giovannini, Gail M. Children's literature and more. Elementary English, 49(7): 981-985, Nov. 1972.
- Grant, W.V. & Lind, C.G. Digest of educational statistics. Washington D.C., U.S. Government printing office, 1974. 167 p.
- Grobbelaar, P.W. Die Afrikaanse kinderboek en kinderboekskrywer. Suid-Afrikaanse biblioteke, 37(4): 194-197, Jan. 1970.
- Grové, A.P. & Botha, Elize. Handleiding by die studie van die letterkunde. Kaapstad, Nasou, 1966. 160 p.
- Grové, A.P. Letterkundige sakwoordeboek vir Afrikaans; 2de uitgawe. Kaapstad, Nasou, 1965. 106 p.
- Grové, A.P. Woord en wonder - inleidende studie oor die tegnieke van die poësie; 4de uitgawe. Kaapstad, Nasou, 1973. 150 p.
- Grubb, Hazel e.a. Education of teachers. Children's literature in education, March 1974, p. 52-66.
- Grugeon, Elizabeth. Help with reading. English in education, 5(3): 31-36, Winter 1971.



- Gunter, C.F.G. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch, Universiteitsuitgewer, 1964. 189 p.
- Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofie; 2de druk. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers, 1964. 505 p.
- Hanna, Geneveva R. & McAllister, Mariana K. Books, young people and reading guidance. New York, Harper & Row, 1960. 219 p.
- Harbage, Mary. An experiment in reading. Children's literature in education, Jul. 1974, p. 29-42.
- Harmsen, F. Moet daar betekenis in 'n gedig wees. Tydskrif vir letterkunde, 6(1): 58-62, Maart 1956.
- Harp, M.W. Poetry in the primary grades. Elementary English, 49(8): 1171-1176, Dec. 1972.
- Harris, R.S. & Tremblay, A. A bibliography of higher education in Canada. Toronto, Univ. of Toronto press, 1960. 158 p.
- Haviland, Virginia. Children's literature - A guide to reference sources. Washington D.C., Library of Congress, 1966. 341 p.
- Haviland, Virginia. Serving those who serve children. The quarterly journal of the Library of Congress, Oct. 1965, p. 301-316.
- Hazard, P. Books, children and men; 4th print. Boston, Horn book, 1967. 176 p.
- Heese, Hester. Tussen die berge. Skoolbiblioteek, 5(2): 41-44, Jul. 1973.
- Henry, J. e.a. From elephants to Eskimo's - workbook. New York, Harper & Row, 1966. 80 p.
- Hoekstra, E.H. 1972 se kinder- en jeuglektuur, Skoolbiblioteek, 5(1): 34-39, Jan. 1973.
- Hoetker, J. Dramatics and the teaching of literature. Illinois, U.S. Office of Education, 1969. 70 p.
- Hoetker, J. & Rupley, W. Poetry in the elementary classroom. Elementary English, 49(8): 1158-1165, Dec. 1972.

- Huck, Charlotte S. & Kuhn, Doris Y. Children's literature in the elementary school; 2nd print. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968. 792 p.
- Hurley, J. & Sullivan, J.L. Teaching literature to adolescents: inoculation or induction? English journal, Jan. 1973, p. 49-59.
- Hürlimann, Bettina. Picture-book world. London, Oxford Univ. press, 1968. 216 p.
- Hurlock, E.B. Developmental psychology; 2nd ed. New York, McGraw-Hill, 1959. 645 p.
- Huus, Helen. Teaching literature at the elementary school level. Elementary English, 26(5): 795-801, May 1973.
- Jan, Isabella. On children's literature. London, The Trinity press, 1973. 189 p.
- Jersild, A.T. Child psychology; 5th ed. New York, McGraw-Hill, 1968. 592 p.
- Johnston, A.M. Teaching reading an easy way. Elementary English, 50(3): 459-460, March 1973.
- Jones, Daisy M. Crossroads-workbook. New York, Harper & Row, n.d. 128 p.
- Jones, Daisy M. From coins to kings-workbook. New York, Harper & Row, 1968. 128 p.
- Jones, Daisy M. Seven seas-workbook. New York, Harper & Row, 1966. 128 p.
- Jones, Daisy M. Trade winds-workbook. New York, Harper & Row. 1966. 128 p.
- Jones, Milbrey e.a. Supplement to aids to media selection for students and teachers. Washington D.C., U.S. Government printing office, 1973. 67 p.
- Johnson, R.C. & Medennus, G.R. Child psychology - Behaviour and development. New York, John Wiley & sons, 1965. 556 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Moderatorsverslag van kinderletterkunde-eksamen. 1973. 12 p.

- Kaapland. Departement van Onderwys. Onderwysstatistiek. Kaapstad, Rempress, 1971. 109 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Sillabus vir Afrikaans-Eerste taal (Junior sekondêre kursus). 1973. 24 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Sillabus vir Afrikaans-Eerste taal (Laerskoolkursus). 1968. 31 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Sillabus vir Afrikaans-Eerste taal (Primêre Onderwysdiploma). 1969. 4 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Verslag van die Direkteur van Onderwys. N'dabeni, Trio-rand, 1970. 75 p.
- Kaapland. Departement van Onderwys. Verslag van die Direkteur van Onderwys. N'dabeni. Trio-rand. 1973. 59 p.
- Kandel, I.L. Studies in comparative education. New York, George G. Harrap, 1933. 922 p.
- Kannemeyer, J.C. Die stem in die literêre kunswerk. Kaapstad, Nasou, 1965. 235 p.
- Kannemeyer, J.C. Prosakuns. Kaapstad, Nasou, 1968. 118 p.
- King County. School district. English language arts. Enumclaw, 1975. 148 p.
- Kirkton, Carole M. Once upon a time --- folktales and storytelling. NCTE report, Dec. 1971, p. 1024-1032.
- Kiyoth, J.S. Reading interests of children and young adults. New York, The scarecrow press, 1970. 449 p.
- Knoetze, F.L. Bespreking van st. 5-voorgeskrewe werke. Kaapstad, 1974. Verskillend gepagineer.
- Komnick, G. Oor die illustreer van kinderboeke deur 'n C.P. Hoogenhout-pryswenner. Die Kaapse bibliotekaris, Febr. 1968, p. 7-11.
- Koss, Helen G. Relevancy and children's literature. Elementary English, 49(7): 991-992, Nov. 1972.
- Kritzinger, M.S.B. e.a. Verklarende Afrikaanse woordeboek; 4de uitgawe. Pretoria, Van Schaik, 1963. 781 p.
- Landau, E.D. e.a. Child development through literature. New Jersey, Prentice-Hall, 1972. 520 p.

- L.H.G., skuiln. Indian education - Canada's finest hour. The B.C. teacher, 54(1): 31-32, Sept./Oct. 1974.
- Loban, W. Balancing the literature program. Elementary English; 43(7): 746-751, Nov. 1966.
- Lohann, C.A. Die bekroonde kinderboek en die aanvaarding daarvan deur die kind, met spesiale verwysing na Suid-Afrika. Potchefstroom, 1972. 306 p.
- Lonsdale, B.J. & Mackintosh, H.K. Children experience literature. New York, Random House, 1973. 540 p.
- Lovell, K. Team teaching. Leeds, Institute of Education, 1967. 52 p.
- Maclure, J.S. Curriculum innovation in practice. London, Her Majesty's stationery office, 1968. 93 p.
- Madden, R. e.a. Stanford achievement test. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 32 p.
- Malan, L. Poësie-onderrig. (Oriënteringskursus vir onderwysers in Transvaal). Jul./Aug. 1974. 18 p.
- Marshall, Sybil e.a. Beginning with books. Oxford, Basil Blackwell, 1971. 107 p.
- Martins, J.H. Regional population estimates for 1974; Research report no. 46. Pretoria, Univ. of S.A., 1975. 52 p.
- Medewerker, skuiln. Wenke i.v.m. die aanbieding van die leesprogram en literatuurstudie in Afrikaans (eerste taal) in st. 5 met spesiale verwysing na die prosawerke. Die Unie, Sept. 1974, p. 123-125.
- Meij, J.C.P. Prosa-onderrig op skool. (Oriënteringskursus vir onderwysers in Transvaal). Jul./Aug. 1974. 21 p.
- Melville, W.L. What shall we do with the school system? The B.C. teacher, 54(1): 8-11, Sept./Oct. 1974.
- Mitchener, R.D. Canadian universities and colleges. Ottawa, Education support branch, Verskillend gepagineer.
- M.J., skuiln. Bruna boeke prikkel. Die Burger, 13 Jun. 1974, p.15 kol. 3-6.
- Montebello, Mary. Children's literature in the curriculum. Iowa, William C. Brown, 1972. 158 p.

- Nebraska Curriculum Development Center. A curriculum for English. Lincoln, Univ. of Nebraska press, 1966. 8 dle.
- National Association of State Directors of Teacher Education and Certification. English teacher preparation study. English journal, 57(4): 475-564, Apr. 1968.
- National Association of State Directors of Teacher Education and Certification. Guidelines for the preparation of Teachers of English. Illinois, 1967. 11 p.
- National Council of Teachers of English. Resources for English and the language arts. Urbana, 1975. 62 p.
- Neethling, J.S. Die onderrig van poësie in die laerskool (standerds een tot vyf) met besondere beklemtoning van die waarderingsles. Kaapstad, 1973. 199 p.
- Neethling, J.S. Die selektering van gedigte vir die primêre skool - veral met die oog op die verkeningsles. Die Unie, Nov. 1973, p. 207-211.
- Neethling, J.S. Gedigverkenning in die primêre skool - met die toespitsing op sts. 4 en 5. Die Unie, Des. 1973, p. 233-237.
- Neethling, J.S. Verken en waardeer - 'n handleiding by die onderrig van die poësie in die primêre skool. Kaapstad, Maskeu Miller, 1973. 48 p.
- Newton, E. & Handley, G. A guide to teaching poetry. London, University of London press, 1971. 96 p.
- Nienaber, C.J.M. Die behandeling van die voorgeskrewe bundel. Stellenbosch, 1966. 15 p.
- Nienaber-Luitingh, M. & Nienaber, C.J.M. Woordkuns-Inleiding tot die literatuurstudie; 2de uitgawe. Pretoria, Van Schaik, 1962. 186 p.
- Odland, Norine. Teaching literature in the elementary school. Illinois, 1969. 58 p.
- O'Donnell, Mabel & Van Roekel, B.H. From faraway places-workbook. New York, Harper & Row, 1967. 80 p.
- Orvik, J.M. & Barnhardt, R., reds. Cultural influences in Alaskan native education. Fairbanks, 1974. 94 p.

- Orvik, J.M. Four years of bilingual education: The Yupik language program in Southwestern Alaska. Fairbanks, 1975. 108 p.
- Osgerber, J.R. English in a college of education: a new approach. Use of English, 21(4): 306-316, 1970.
- Otis, A.S. & Lennon, R.T. Otis-Lennon tests. New York, Harcourt, Brace & World, 1967. 10 dle.
- Oxenbury, Helen. Drawing for children. The junior bookshelf, 34(4): 199-201, Aug. 1970.
- Painter, Helen W., red. Reaching children and young people through literature. Delaware, International reading association, 1971. 72 p.
- Phillips, T. Poetry in junior school. English in education, 5(3): 51-62, Winter 1971.
- Pienaar, Lydia. Die kind en sy literatuur. Kaapstad, H.A.U.M., 1968. 214 p.
- ~~X~~ Pienaar, Lydia. Die kinderboek. Die Unie, 65(11): 549-555, Maart 1969.
- ~~X~~ Pienaar, Lydia. Die kinderverhaal as literatuur. Kaapstad, 1973. 211 p.
- Pienaar, Lydia. Hier trek kinders hulle skoene uit. Die huisgenoot, 62 (2506): 58-61, Apr. 1970.
- ~~X~~ Pienaar, Lydia. Kies boeke vir kleuters met sorg. Die Kaapse bibliotekaris, Apr. 1967, p. 6-8.
- Pienaar, Lydia. Kinderboeke: 8 - 10 jaar. Die Kaapse bibliotekaris, Aug. 1967, p. 12-14.
- Pienaar, Lydia. Kinderboeke van 1967. Die Kaapse bibliotekaris, Maart 1968, p. 11-14.
- Pienaar, Lydia. Slegs die beste boeke is goed genoeg. Die Kaapse bibliotekaris, Okt. 1967, p. 16-17.
- Pieterse, Lana. 1972 - Kinderboeke te kus en te keur. Die Kaapse bibliotekaris, Apr. 1973, p. 3-9.
- Potgieter, F.J. Inleiding tot die vergelykende pedagogiek. Johannesburg, Perskor, 1972. 68 p.

- Province of British Columbia. Department of Education.  
A guide to teaching the English language arts in the  
intermediate years. Victoria, 1968. 124 p.
- Province of British Columbia. Department of Education.  
A language arts guide for primary levels. Victoria,  
1968. 233 p.
- Province of British Columbia. Department of Education.  
Public schools act. Vancouver, MacDonald, 1973. p. 3955-  
4062.
- Province of British Columbia. Department of Education.  
Public schools act (amendment). Vancouver, MacDonald,  
1973. 25 p.
- Province of British Columbia. Department of Education.  
Report on education 1973/74. Vancouver, MacDonald, 1974.  
174 p.
- Purves, A.C. & Beach, R. Literature and the reader - Re-  
search in response to literature, reading interests and  
the teaching of literature; 2nd print. Urbana, N.C.T.E.,  
1974. 208 p.
- Raggett, M. & Clarkson, M. eds. Curriculum skills: class-  
room, language and reading. London, Ward Lock educational.  
1974. 68 p.
- Ray, Sheila G. Children's fiction - A handbook for li-  
brarians; 2nd print. Leicester, Brockhampton press, 1974.  
239 p.
- Republiek van Suid-Afrika. Departement van Bantoe-onder-  
wys. Sillabus vir die Hoër Primêre Skoolkursus. Pretoria,  
Die Staatsdrukker, 1967. 109 p.
- Republiek van Suid-Afrika. Departement van Bantoe-onder-  
wys. Sillabus vir die Laer Primêre Skoolkursus. Pretoria,  
Die Staatsdrukker, 1973. 51 p.
- Robinson, Evelyn R. Readings about children's literature;  
2nd print. New York, David McKay, 1966. 431 p.
- Rudolph, C.F. Fotografiese eksperimente. Tydskrif vir  
letterkunde, 4(1): 36-39, Febr. 1966 en 4(2): 39-45,  
Maart 1966.
- Ryan, Margaret. Teaching the novel. New York, MacMillan,  
1970. 253 p.

- Scholtz, A.S. Luistertegnieke. (Oriënteringskursus vir onderwysers in Kaapland). Okt. 1971. 10 p.
- Scotland. Scottish Education Department. Basic principles. The teaching of literature, n.d., p. 7-10.
- Scotland. Scottish Education Department. Literature in the primary school. The teaching of literature, n.d., p. 11-16.
- Scott, Louise B. Stories that stick --- on the flannel-board. New York, Instructor publications, 1973. 48 p.
- Scott, W. Five approaches of literary criticism; an arrangement of contemporary essays; 5th print. New York, Collier-MacMillan, 1970. 351 p.
- Scutte, J.H. Wat staat er? Leesprobleme in 'n gedig. Klasgids, 2(3): 12-17, Febr. 1967.
- Sheffield, E.F. The universities of Canada. Commonwealth universities yearbook, London, 1967. p. 171-180.
- Smith, Brenda. Story hours. Die Kaapse bibliotekaris, Maart 1966, p. 13-14.
- Smith, Dora V. The children's literary heritage. Urbana, N.C.T.E., n.d. 16 p.
- Smith, L.E.W. Towards a new English curriculum. London, Dent, 1972. 92 p.
- Smith, J.S. A critical approach to children's literature. New York, McGraw-Hill, 1967. 442 p.
- Smith, Lilian M. The unreluctant years. Chicago, American library association, 1953. 193 p.
- Snijman, F.J. e.a. Woordeboek van die Afrikaanse taal. Pretoria, Die Staatsdrukker, 1968. 5 dle.
- Snyman, N.J. Die Speelman, 'n gedig vir st. 4 of 5? Klasgids, 4(1): 23-27, Aug. 1968.
- Snyman, N.J. Dood van 'n wildegans. Klasgids, 5(2): 28-32, Nov. 1969.
- Spangenberg, D.F. Verhaaltegniek in Jaarringe van Henriëtte Grové. Tydskrif vir letterkunde, 8(2): 36-41, Mei 1970.



- Spies, J. Laat die kleingoed dink. Klasgids, 3(4): 23-30, Mei 1967.
- Stanford, G. & Stanford, Barbara. Affective approaches to literature. English journal, Jan. 1973, p. 64-68.
- Stawicki, C. Children's books: Awards and prizes. New York, Children's book council, 1973. 176 p.
- Stinson, Lilian P. Children's literature handbook. Fairbanks, Univ. of Alaska, 1975. ongepagineer.
- Stones, E. & Morris, S. Teaching practice - problems and perspectives. London, Methuen, 1972. 300 p.
- Terry, Ann. Children's poetry preferences. Urbana, N.C. T.E., 1974. 72 p.
- Thompson, Phyllis. Like a poet. Elementary English, 49(8): 1145-1146, Dec. 1972.
- Thwaite, M.F. From primer to pleasure; 2nd print. London, The library association, 1966. 318 p.
- Todd, H.E. Storytelling. Children's literature in education, Sept. 1973, p. 42-47.
- Toerien, Neta. Aanknopingspunte by die keuse van boeke vir die voorskoolse kind. Skoolbiblioteek, 5 (2): 6-32, Jul. 1973.
- Toerien, Neta. Starting-points for the choice of books for pre-school children. Skoolbiblioteek, 5 (2): 33-34, Jul. 1973.
- Transvaal. Departement van Onderwys. Sillabus vir Afrikaans huistaal, graad 1 - st. V. 1972. 30 p.
- Transvaal. Departement van Onderwys. Literatuurstudie: 'n Gegradeerde program van st. 5 tot st.10. 1973. Verskillend gepagineer.
- Trew, Marsha. Analysis shows serious flaws in class size research. Education B.C., 3(3): ongepagineer, Oct. 1974.
- Trilling, L. Beyond culture - Essays on literature and learning. London, Secker & Warburg, 1966. 235 p.

- Tucker, N. Books that frighten. Die Kaapse bibliotekaris, Okt. 1969, p. 10-12.
- Tucker, N. How children respond to fiction. Children's literature in education, Nov. 1972, p. 48-56.
- United States. Department of Health, Education and Welfare. Progress of education in the United States of America. 1970-71, 1971-72. Washington D.C., DHEW publications, U.S. Government printing office, 1973. 62 p.
- Van der Merwe, J. Metodiek by die behandeling van voorgeskrewe werke. Tydskrif vir Wetenskap en Kuns, 6(2): 96-104, Okt. 1956.
- Van der Mescht, A.G.B. Bantoe-onderwys sedert die wet op Bantoe-onderwys 1953. Stellenbosch, 1965. 382 p.
- Van der Walt, P.D. Insig en begrip as hoofdoel van die letterkunde-onderrig. Klasgids, 3(3): 7-18, Febr. 1968.
- Van der Walt, P.D. Mené tekél. Kaapstad, Nasionale boekhandel, 1969. 215 p.
- Van Heerden, E. N.P. van Wyk Louw; 2de druk. Kaapstad, Nasou, s.j. 42 p.
- Van Roekel, B.H. & Kluwe, Mary J. From fins to feathers-workbook. New York, Harper & Row, 1966. 80 p.
- Van Roekel, B.H. & Ranstad, Peggy. Pre-reading test of scholastic ability to determine reading readiness. New York, Harper & Row, 1966. 24 p.
- Van Roekel, B.H. Second reader achievement test. New York, Harper & Row, 1966. 15 p.
- Van Scoy, Karen & Whitehead, R. Literature games. California, Fearon publishers, 1971. 52 p.
- Vestdijk, S. De glanzende kiemcel; 3de druk. Amsterdam, De Driehoek, 1964. 272 p.
- Waite, C. Stories, picture books and the new media and their place in compensatory education. Swansea, University College press, 1971. 20 p.
- Waite, C. Taking stories and resources to the children. Visual education, Feb. 1973, p. 35-39.

- Walker, Edith V. What is the role of children's literature in the elementary school. Elementary English, 41(5): 458-466, May 1964.
- Waller, W. The sociology of teaching; 3rd print. New York, John Wiley & sons, 1967. 467 p.
- Washington State Speech Association. Creating a language learning design. Olympia, State printing, 1974. 57 p.
- Wellek, R. & Warren, A. Theory of literature; 3rd ed. New York, Harcourt, 1956. 70 p.
- Wessels, S. & Immelman, H.F.L. Ons keuse van kinderboeke. Die Kaapse bibliotekaris, Jun./Jul. 1969, p. 17-19.
- Wheeler, Sara H. Literature for children. World Book Encyclopaedia, Chicago, p. 316-344, 1964.
- Whitehead, R. Children's literature - strategies of teaching. New Jersey, Prentice-Hall, 1968. 234 p.
- Willcox, Isobel. Reading aloud with elementary school children. New Jersey, Prentice-Hall, 1963. 63 p.
- Wilson, Phyllis. Around the corner-workbook. New York, Harper & Row, 1966. 112 p.
- Woodland, E.J.M. Poems for movement. London, Evans, 1973. 160 p.

ABSTRACT OF A THESIS PRESENTED AS REQUIREMENT FOR THE  
DEGREE OF DOCTOR OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF  
POTCHEFSTROOM

APRIL 1976

---

THE TEACHING OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE PRIMARY  
SCHOOLS IN SOUTH AFRICA AND VARIOUS OTHER COUNTRIES

---

A. Definition of title and aim of study

The concept of "teaching" implies the imparting of knowledge and the development of skills to apply that knowledge. Because the emphasis falls not only on "imparting" but equally on "knowledge", it is essential that the content of the subject matter to be taught should be determined before a study of teaching methods is undertaken. The acceptance that the roles of neither the teacher, the child nor the material can be ignored in the teaching situation is an acknowledgement of a fundamental pedagogical fact.

The aim of this research programme is to come to an understanding of the underlying nature of children's literature before proceeding to the element of teaching and teaching methods in various countries i.e. what is the point of developing and suggesting an innovative programme

for the teaching of literature in the primary school when the question still exists whether literature should be taught at all. If the study of the subject matter should prove that teaching literature at the primary school level is necessary and justifiable then it becomes essential to determine fully the teaching approaches and methods of presentations.

B. Method and content of study

Section A deals principally with literature relevant to the child from five to twelve years of age. The accent is placed not only on the content of the material but continuous consideration is given to the following four aspects:

1. "the pupils' interest;
2. the pupils' capacities;
3. the pupils' present needs;
4. the pupils' future needs."<sup>1</sup>

In the first chapter the full implications of the concept "children's literature" are discussed and the ways in which literature meets the needs of individual pupils and contributes to the child's emotional and personal development, are outlined.

---

1. Scottish Education Department. Basic principles, p.9.

Chapter two motivates the categories to be included in Section A but in the first paragraph it is stressed that although genre classification is a relevant discussion arrangement, it often possesses only the appearance of uniformity; as Sarah Fenwick rightly states "For we ask not what will the reader learn about, but what kind of experience is he invited to undergo. Thus, beneath the apparent uniformity of subject matter labels, there lies diversity of a far more important sort."<sup>1</sup>

In the following chapter a detailed exposition of the picture-book under the following headings is given: Introduction to the picture-book; Text and illustration; The physical composition of the picture-book. Emphasis is placed on the different phases of child development because, if literary appreciation is to reach a culminating position, the basic needs and interests originating from the child's natural maturation, should enjoy fundamental consideration. As the child's world of concepts enlarges, the literature he encounters should be selected accordingly. "The child must somehow enjoy every moment of his picture book experience, for only when the emotional accompaniment of any learning has been pleasurable will he maintain a desirable attitude towards the habit in the future."<sup>2</sup>

- 
1. Fenwick. A critical approach to children's literature, p.8.
  2. Freeman & Freeman. The child and his picture book, p.88.

At the end of this chapter three picture-books are extensively examined and evaluated in an attempt to depict clearly the literary norms which constitute a work of merit.

In chapter four a discussion of fantasy follows. "Fantasy makes visible to the inward eye concepts that the creative imagination has given birth to."<sup>1</sup> Fantasy by establishing its own laws and conventions offers the young child "witches and fairy godmothers, symbols which may embody and work upon the hate and love that are part of a close, dependent relationship: he will read of witches and tell stories of his own that arise directly from his needs."<sup>2</sup> Concentration is on the folk tale as well as on the traditional and modern fairy tale.

Before proceeding to an evaluation of two fantasy stories a brief outline of the myth is given; focussing on the underlying theme i.e. man in his relationship with the gods, the relationship amongst the gods and the conflict between good and evil within and above man and the controlling power of the gods in this struggle between two opposing and incompatible forces.

Chapter five deals with children's poetry and in the first part of the chapter the focus is primarily on the basic

---

1. Cass. Literature and the young child, p.27.

2. Britton. The role of fantasy, p.44.

qualities of poetry and an elaboration in depth on the process of selecting poetry for children is given. Four stages of development are distinguishable: the child from three to seven, the child of eight and nine, the child of ten and eleven and the child of approximately twelve years. A discussion on anthologies is followed by an evaluative appraisal of three poems, at different levels of child development, which seeks to elucidate the inherent characteristics of good poetry.

Because "children of every age are ready at almost any time for an adventure story"<sup>1</sup> this category has been included in section A. The different themes are introduced i.e. children in the roles of detectives, adventure on the high seas, the voyage motif, science fiction, the historic setting etc., as well as characterisation, plot and style as basic elements or concepts for the understanding of the novel. The implication is that once these elements are understood in the study of particular literary works they may subsequently be applied to all literature. In a discussion of one inferior and one superior adventure story which concludes the chapter the contrasting components of good and bad literature are critically reviewed.

---

1. Lonsdale & Mackintosh. Children experience literature, p.376.



In the last chapter of section A a few categories not previously discussed, are briefly explained and in a final commentary the question of "Why do we teach literature?" is answered in the light of the analysis of the subject matter which constituted the first section.

In section B the main accent is placed on the teaching of literature in four countries. In an introductory chapter the nature of comparative and didactical studies is examined and the value of research in this field is specified and motivated. The countries selected for investigative purposes are briefly defined and the grounds for their selection explained. Chapters nine to twelve are basically divided into the following main sections: aim of research, method of research, structure and organisation of the school system, experimentation, the place of children's literature in the curriculum of the primary school, aims of the literature programme, methods of teaching of literature, testing and evaluating, the training of teachers for the literature situation in the primary school. These sections are sub-divided and at the end of each division an evaluative commentary follows on the prevailing practices.

The United States, Canada and England were visited for lengthy periods and these sojourns included interviews with lecturers, teachers, students, pupils, librarians

and authors of children's literature as well as visits to universities, training colleges and primary schools. During the period of research it became absolutely clear that a study of primary and secondary material on the relevant teaching situations (which had been undertaken before the abovementioned countries were visited) alone, is not sufficient for an accurate assessment of the true circumstances. It was only in the face to face discussions with authoritative people and in the atmosphere of the classroom that an accurate appraisal and evaluation of the situation was possible.

In the United States the areas visited included Alaska, Washington, Maryland and Virginia but because of the decentralised nature of the education system it is impossible to conclude which would be relevant to the country as a whole. It was however notable that because of effective circulation of the Nebraska and Wisconsin curriculum guides a teaching pattern, based on the suggestions stated in these guides, were evident in a vast number of schools. Supplementing these guides are selected material for literary studies which is published regularly and distributed amongst schools. Teachers are trained in more than a thousand institutions and at present it is becoming common practice in most states to require at least four years training for the primary school

teacher. In the discussion of a few prevailing courses preparing the teacher to teach literature, the selection and preparation of the teacher as a crucial determining factor is stressed.

Because of the geographical vastness of Canada it was decided to concentrate on an intensive research programme in one province rather than a superficial scanning of the ten provinces which could ultimately result in insignificant or inaccurate interpretations. After visiting a representative number of schools and universities and studying the relevant teaching practices in British Columbia it became apparent that not only are the goals of the literature programmes clearly defined, but that the methods of teaching literature are also of a balanced, constructive and directive nature. Literature forms a meaningful part of the curriculum and the role played by this discipline in the total development of the child is acknowledged. In a detailed exposition of the English syllabus followed in the universities which were visited, the focus and design of the literature courses are elucidated.

The third country included in this research project was England and here it was geographically possible to include a representative sample of schools and teachers' training colleges. The Schools Council, immediately after

its establishment in 1964, recognised "the need for a major initiative in the field of English teaching".<sup>1</sup>

The chapter on England embraces the different research programmes regarding the teaching of literature at primary school level during the past decade and the actual impact of these projects on teaching practices.

In spite of the seemingly close-knit structure, as a result of national controls there exists a notable diversity in the aims and objectives of the various discipline programmes as well as in the actual implementation of these aims. The reason for this diversity stems from the near mythical belief in the freedom of the teacher and the autonomy of the principal. It is in the power of the principal to determine the nature and content of the curriculum and it is for him to decide on the implementation or not of suggestions and guidelines which appear from time to time in official publications; the consequent diversity stemming from this tendency is obvious. The teaching aims and methods discussed in this chapter are based on the recommendations made in two official reports i.e. The Plowden Report (1967) and the Bullock Report (1975) and the resultant application of these suggestions on a scale which could be classified as a "more frequent" practice. In the training colleges the element

---

1. Schools Council. English; working paper, No. 3, p.iii.

of diversity is equally evident and in describing the literature courses offered at a number of colleges of education it should be stressed that although there is a growing interest in the field of children's literature, there is as of yet no definite trend in this direction.

The "literature situation" in the primary schools in South Africa not only originated the research and study of literature programmes in other countries but also initiated the study of the subject matter. The research of the latter was undertaken to ascertain whether there is any fundamental values underlying the nature of literature to justify its inclusion as a discipline in the primary school curriculum. After this assessment schools and teachers' training colleges were visited and interviews with the teaching staff as well as with members of the inspectorate revealed a clear picture of the position regarding children's literature in the curriculum (or is it more accurate to say that the picture was very dim and vague?)

Very few studies of any merit have been undertaken in this connection and there exists an urgent need for information, not only about the nature, operation and the potential contribution of literature, but also about the pupils themselves. Aims and objectives for the first six

years of the programme are not clearly defined and to outline certain teaching practices as being the general tendency would be a gross overstatement. Because of the changed std. 5 syllabus introduced in 1973 the teaching of literature at this level has become an aim-directed and well formulated practice - but if literature teaching is to be effective, the curriculum must lead naturally from one stage (starting at the child's first year at school) to the next, gradually introducing the learner to new experiences. To start with a structured and organised literature programme when the pupil is in his seventh year of schooling is difficult to understand and even more difficult to defend.

In regard to teacher-training a specific tendency could be determined. While the language programme preparing the teacher for the senior primary phase hardly makes any reference to the inclusion of children's literature in the syllabus, the programme of the junior primary phase (sub. A to std. 1) places definite emphasis on the significance of literature in the development of the child. The logical question arising after evaluating the two programmes at present functioning in the training colleges is: Why do colleges (or the experts responsible for drawing up the syllabus) seemingly regard literature

as an important component in the development of the seven year old child (the junior phase) but ignores this importance when it comes to the ten year old (the senior phase)?

In the last chapter the most important recommendations refer to a detailed course of study for the teacher while he undergoes initial training; in-service training on a well organised and planned basis which is regarded as a natural continuation of the initial training and to conclude, a detailed literature programme for the std. 1-level is suggested. The std. 1 programme gives an extended list of well motivated aims and objectives as well as essential background for the teacher; with reference to a specific piece of literature the teacher is given an example of how to approach the teaching of literature at this level. "The teaching of literature should be part of a planned programme for which the main objective is enjoyment of literature and continued interests in reading through developing a sensitivity to literary elements as well as to content."<sup>1</sup>

---

1. Odland. Teaching literature in the elementary school, p.54.