

053042/5



182571831F



RGN-HSRC

RGN-BIBLIOTEEK  
HSRC LIBRARY

VERVALDATUM/DATE DUE

1485 -00- 30			
1983 -06- 30			
1983 -10- 5			
1987 -05- 25			
24 AUG 1987			
1987 -12- 27			
13 MAY 1988			
1988 -07- 25			
1988 -03- 18			
08 MAR 1990			



001.3072068 HSRC EDUC 18



\* 0 0 3 0 5 2 \*

GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING  
AN SCIENCES RESEARCH COUNCIL



RGN · HSRC

**Prof. J.P. de Lange**  
**Voorsitter van die Hoofkomitee**  
**RGN-ondersoek na die Onderwys**

**VERSLAG VAN DIE WERKKOMITEE:**  
**TALE EN TAALONDERRIG**

Dit is vir my as voorsitter van die Werkkomitee vir Kurrikulering 'n voorreg om hiermee die verslag van my Werkkomitee aan u voor te lê vir oorweging deur die Hoofkomitee. 'n Samevatting verskyn in die laaste hoofstuk.

**DR P.R.T. NEL**  
**VOORSITTER**

## **VERKLARING**

Hierdie verslag is voorberei deur die Werkkomitee: Tale en taalonderrig ingestel deur die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys.

Hierdie verslag weerspieël die bevindings, menings en aanbevelings van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig en waar van toepassing dié van groepe of individue in die werkkomitee ten opsigte van aangeleenthede waaroor daar meningsverskille bestaan. Die bevindings, menings en aanbevelings vervat in hierdie verslag weerspieël nie noodwendig die standpunt van òf die RGN òf die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys nie.

Hierdie verslag word deur die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys beskou as 'n voorlegging van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig aan hom. Die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys se standpunt en aanbevelings sal vervat wees in sy finale verslag wat aan die Kabinet voorgelê word.

# **Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing**

## **Onderzoek na die Onderwys**

**Verslag van die Werkkomitee:**

## **Tale en taalonderrig**

**PRETORIA  
JULIE 1981**

**Kopiereg voorbehou**

**RGN BIBLIOTEK HSRC**  
**LIBRARY HSRC**

1982 -02-22

STANDKODE	REGISTERNOMMER	
001-3072068 HSRC EDUC 18	053042	5
BESTELNOMMER		
G		

ISBN 0 86965 743 7

PRYS: R7,30

(A.V.B. Ingesluit)

Kopiereg voorbehou

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS

VERSLAG VAN DIE WERKKOMITEE : TALE EN TAALONDERRIG

REDAKSIEKOMITEE

Dr. P.R.T. Nel (Voorsitter)

Dr. H. Askes

Dr. K.P. Prinsloo

Mnr. J.P. Bosman

Dr. D.J. van den Berg (Sekretaris-koördineerder)

Mnr. W.N. Fourie (Hulpsekretaris)

Mnr. S. Maphike

Mev. C.C.J. Leschinsky S A I O N, R G N

Mev. J.M. Nijse S A I O N, R G N

Die verslag is gebaseer op die verslae van die leiers van navorsingsprojekte.

1981-05-22

## INHOUD

	BLADSY
DANKBETUIGING	vi
TER ORIËNTERING	vii
1. HOOFSTUK 1	
DIE TERREIN VAN HIERDIE VERSLAG EN DIE SAMESTELLING VAN DIE WERKKOMITEE	1
BYLAE	
n OORSIG VAN WETGEWING TEN OPSIGTE VAN TAALBELEID IN SUID-AFRIKA, 1652 TOT 1981.	14
2. HOOFSTUK 2	
DIE TAALMEDIUM IN DIE ONDERWYS	27
2.1 Historiese aanloop	27
2.2 Die Kaapprovinsie tot 1910	28
2.3 Transvaal en die OVS tot 1910	30
2.4 Uniewording en daarna	32
2.5 Die hooftrekke van die taalmedium-ontwikkelinge in Natal as studiemodel	33
2.6 Medium van onderrig vir Kleurlingkinders	38
2.7 Medium van onderrig in Indiërskole	41
2.8 Medium van onderrig vir die Swart leerling	43
2.9 Aanbevelings: Formele onderrig in skole: Taalmedium	47
2.10 Taalmedium in tersiêre onderwys	50

BYLAE	
Voertaal op universiteitsvlak	52
<b>3. HOOFSTUK 3</b>	
DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN AFRI- KAANS/ENGELS AS EERSTE EN TWEDE TAAL (T1 EN T2) IN DIE JUNIOR EN SENIOR KLASSE VAN DIE SEKONDÊRE SKOOL	55
3.1 Die onderskeid tussen doelstellings en doelwitte (leerdoelwitte)	55
3.2 Huidige doelstellings/doelwitte	55
3.3 Belangrikheid van doelstellings en doelwitte vir die onderrig van 'n T1 of T2	56
3.4 Die huidige benadering tot die onderrig van die T1 en T2	57
3.5 Die T1- en T2-onderwyser	57
3.6 Die rol wat letterkunde moet speel	58
3.7 Moontlike doelstellings en doelwitte vir die T1	58
3.8 Moontlike doelstellings en doelwitte vir die T2	63
<b>APPENDIX</b>	
Aims and objectives of language teaching in secondary education	79
<b>4. HOOFSTUK 4</b>	
DIE DERDE TAAL IN DIE RSA AAN SKOLE, UNIVERSITEITE EN IN DIE PRIVAATSEKTOR	102
4.1 Inleiding	102



	BLADSY	
4.2	Perspektief op taalonderrig in die RSA	102
4.3	Doelstellings met die onderrig van sommige tale wat tans as derde tale onderrig word	104
4.4	Aanbevelings	107
	BYLAES	110
5.	HOOFSTUK 5	
	WERWING, KEURING EN OPLEIDING VAN TAALONDERWYSERS	126
5.1	Inleiding	126
5.2	Werwing van taalonderwysers	127
5.3	Keuring van taalonderwysers	135
5.4	Die opleiding van taalonderwysers	139
5.5	Voortgesette opleiding van taalonderwysers	158
5.6	Samevatting en aanbevelings	169
	BYLAE	
	Oorbelading van die taalonderwyser	175
6.	HOOFSTUK 6	
	EVALUERING EN EKSAMINERING IN TAALONDERRIG OP PRIMÊRE, SEKONDÊRE EN TERSIÊRE VLAK EN IN DIE NYWERHEID	177
6.1	Inleiding	177
6.2	Algemene riglyne, knelpunte en 'n aantal aanbevelings	177

7.	HOOFSTUK 7	
	GESINDHEDE TEN OPSIGTE VAN TAAI IN DIE ONDERWYS	183
7.1	Inleiding	183
7.2	Bruikbaarheid en beperkings van materiaal uit die RGN se taalondersoeke	183
7.3	Blankes se gesindhede oor taal in die onderwys: enkele resultate uit die RGN se ondersoek van 1973-74	184
7.4	Taalondersoek onder Swartes, 1975	185
7.5	Taalsituasie onder die Kaapse Kleurlinge: Die RGN se ondersoek van 1979	189
7.6	Enkele opmerkings oor die taalsituasie onder Indiërs in Suid-Afrika	192
7.7	Slotbeskouing en aanbevelings	194
8.	HOOFSTUK 8	
	ONDERWYS VIR GELETTERDHEID	196
8.1	Probleemstelling	196
8.2	Doel van verslag	197
8.3	Geletterdheidswerk in die RSA	197
8.4	Aanbevelings	208
9.	HOOFSTUK 9	
	OPSOMMING EN AANBEVELINGS	210
	BIBLIOGRAFIE	231

## DANKBETUIGING

Die komitee wil sy waardering en dank uitspreek teenoor

- amptenare van die verskillende onderwysdepartemente vir hulle bereidwilligheid om tyd vir onderhoude af te staan en die nodige inligtingstukke beskikbaar te stel;
- dosente aan universiteite en onderwyskolleges wat nie slegs vraelyste ingevul het nie, maar ook die moeite gedoen het om voorleggings oor belangrike fasette van die ondersoek deur te stuur;
- instansies en persone wat op versoek of op eie inisiatief kommentaar en aanbevelings vir oorweging voorgelê het.

## TER ORIENTERING

### DIE VERSOEK

In Junie 1980 het die Kabinet 'n versoek aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing gerig om 'n diepgaande ondersoek na die onderwys in al sy fasette in die RSA in te stel. Hierdie versoek aan die RGN het soos volg gelui:

"U Raad moet in samewerking met alle belanghebbendes 'n wetenskaplike ondersoek op gekoördineerde grondslag instel en binne 12 maande aanbevelings by die Kabinet doen oor:

- (a) beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA ten einde:
  - (i) sy inwoners se potensiaal te laat verweselik,
  - (ii) die ekonomiese groei van die RSA te bevorder, en
  - (iii) die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter
- (b) die organisasie- en beheerstruktuur en finansiering van die onderwys,
- (c) die raadplegings- en besluitnemingsmeganismes in die onderwys,
- (d) 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekragbehoefte van die RSA en die selfverwesening van sy inwoners, en
- (e) 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe

Die ondersoek moet uitgevoer word met inagneming van onder andere die bestaande onderwysituasie, die bevolkingsamestelling in die Suid-Afrikaanse samelewing en die middele wat binne die totale landshuishouding vir die onderwys beskikbaar gestel kan word. Die ondersoek moet gerig wees op alle vlakke van die onderwys, dit wil sê, pre-primêre, primêre, sekondêre, en tersiêre onderwys."

In ooreenstemming met die Suid-Afrikaanse Plan vir Geesteswetenskaplike Navorsing is die volgende werkwysse voorgestel:

- (a) Prof. J.P. de Lange, Rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit sal as navorsingsleier optree.

- (b) Ná die nodige oorleg sal 'n hoëvlakse koördineringskomitee benoem word wat die ondersoek sal rig, koördineer en die wetenskaplikheid daarvan sal waarborg. Lede van die komitee sal bestaan uit sowel verteenwoordigers van belanghebbende staatsdepartemente as die privaatsektor, ander instansies en vooraanstaande wetenskaplikes uit al die dissiplines wat 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van die onderwys.
- (c) Alle onderwysinstansies sal by subkomitees en werkgroepe van die ondersoek betrek word.
- (d) Die ondersoek sal gekoördineerd vir die verskillende bevolkingsgroepe uitgevoer word.
- (e) Die ondersoek sal in 'n gees van positiewe koördinering uitgevoer word, wat sou beteken dat die beskikbare navorsingsmannekrag op 'n basis van vrywillige samewerking by die ondersoek betrek sal word, sowel binne as buite die RGN en by alle navorsingsaktiwiteite wat reeds afgehandel of aan die gang is.
- (f) Die RGN sal self sekere gedeeltes van die ondersoek uitvoer, maar sal bowenal sy navorsingstruktuur beskikbaar stel vir die ondersoek.
- (g) Aan besondere knelpunte sal prioriteit verleen word, sodat ondersoek daarvan desgewens bespoedig kan word en tussentydse verslae met aanbevelings daaroor aan die Kabinet voorgelê kan word.
- (h) Waar toepaslik sal alternatiewe oplossings vir knelpunte in die onderwys aan die hand gedoen word.

## DIE HOOFKOMITEE

Die Hoofkomitee van die Onderzoek na die Onderwys, waarvan die lede in hulle persoonlike hoedanighede deur die Raad van die RGN aangewys is, is soos volg saamgestel:

Prof. J.P. de Lange (Voorsitter)	Rektor, Randse Afrikaanse Universiteit
Prof. A.N. Boyce	Rektor, Johannesburg, College of Education
Dr. S.S. Brand	Hoof, Finansiële Beleid, Dept. van Finansies
Dr R.R.M. Cingo	Inspekteur van Skole, Kroonstad-Oos Kring Departement van Onderwys en Opleiding
Dr. J.G. Garbers	President, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
Mnr. J.B. Haasbroek	Direkteur, Suid-Afrikaanse Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Dr. K.B. Hartshorne	Centre of Continuing Education, Universiteit van die Witwatersrand
Prof. J.H. Jooste	Direkteur van Onderwys, Transvaalse Onderwysde- partement.
Prof. S.R. Maharaj	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Durban-Westville
Dr. P.R.T. Nel	Voormalige Direkteur van Onderwys, Natalse Onderwysdepartement en Departement van Indiër- onderwys, Voorsitter Drakensbergse Administrasie- raad
Prof. A.C. Nkabinde	Rektor, Universiteit van Zoeloeland
Mnr. R.D. Nobin	Inspekteur van Onderwys, Departement van Binne- landse Aangeleenthede (Indiërsake)
Mnr. M.C. O'Dowd	Anglo-American Corporation of SA Ltd.

Mnr. A. Pittendrigh	Direkteur, Natal Technikon
Mej. C.C. Regnart	Westerford High School
Dr. P. Smit	Vise-president, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
Mnr. F.A. Sonn	Direkteur, Skiereiland Technikon, President van die Unie van Onderwysers Verenigings van Suid-Afrika
Mnr. L.M. Taunyane	President, Transvaal United African Teachers' Association
Mnr. J.F. Steyn	Hoofsekretaris, Transvaalse Onderwysersvereniging, Sekretaris van die Federale Raad van Onderwysersverenigings
Prof. N.J. Swart	Vise-Rektor, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
Dr. P.J. van der Merwe	Adjunk-direkteur-generaal, Departement van Mannekrag.
Prof. R.E. van der Ross	Rektor, Universiteit van Wes-Kaapland
Prof. F. van der Stoep	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Pretoria
Prof. N.T. van Loggerenberg	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van OVS, Voorsitter van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir Blankes
Dr. R.H. Venter	Direkteur, Universiteits aangeleenthede, Departement van Nasionale Opvoeding
Prof. W.B. Vosloo	Hoof, Departement Staatsleer en Publieke Administrasie, Universiteit van Stellenbosch

Nadat die ondersoek enkele maande aan die gang was, is 'n versoek ontvang van die Departement van Nasionale Opvoeding van Suidwes-Afrika om waarnemerstatus in die Hoofkomitee te verkry en hieraan is goedkeuring verleen.

Sedert die vierde vergadering van die Hoofkomitee was mnr. J.A. de Jager, Sekretaris van bogenoemde departement, dus ook teenwoordig by vergaderings van die Hoofkomitee.

Met die aanvang van die Onderzoek is dr. S.W.H. Engelbrecht as sekretaris en dr. F.P. Groenewald as koördineerder van die ondersoek aangewys. Mettertyd is die vakkundige personeel uitgebrei met die aanstelling van dr. D.J. van den Berg, waarna die voorgenoemde drie persone as sekretaris-koördineerders opgetree het. Mnr. C.P. Serfontein is aangestel as hulp-koördineerder. In die laaste fase van die ondersoek is die Sekretariaat verder versterk met die sekondering van prof. J.McG. Niven van die Universiteit van Natal vir 'n tydperk van drie maande (Februarie-Mei) na die RGN. Die administratiewe personeel het bestaan uit mev. I. Samuel, mev. A. van der Lingen, mej. J.M.M. Botha, mev. S. van der Walt en ander tydelike hulp.



## OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSINGSVERSOEK

Die operasionalisering van die navorsingsversoenk het gelei tot die daargestelling van 18 werkkomitees wat elk 'n ander terrein van die onderwys sou bestryk. Alhoewel nie al die werkkomitees reeds by die eerste vergadering geïdentifiseer is nie en sommige eers op 'n later stadium van die Ondersoenk aangewys is, is die volgende werkkomitees uiteindelik in die lewe geroep. (By elke werkkomitee word die naam van die Voorsitter aangedui wat in elk geval 'n lid van die Hoofkomee moes wees.) :

Onderwysbeginsels en -beleid	Prof. F. van der Stoep
Onderwysbestuur	Dr. K.B. Hartshorne
Onderwysfinansiering	Dr. S.S. Brand
Onderwysstelselbeplanning	Mnr. J.B. Haasbroek
Kurrikulumontwikkeling	Prof. F. van der Stoep
Voorligting	Mej. C.C. Regnart
Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefies	Dr. J.G. Garbers
Boukundige dienies	Mnr. F.A. Sonn
Gesondheids-, mediese en paramediese dienies	Mnr. R.D. Nobin
Demografie, onderwys en mannekrag	Dr. P.J. van der Merwe
Onderrig van die natuurwetenskappe, Wiskunde en tegniese vakke	Mnr. J.B. Haasbroek
Werwing en opleiding van onderwysers	Prof. N.T. van Loggerenberg
Vernuwingstrategieë in die onderwys	Prof. W.B. Vosloo
'n Program vir gelyke gehalte onderwys	Prof. R.E. van der Ross
Regsaspekte	Mnr. M.C.O'Dowd
Onderwysstegnologie	Mnr. A. Pittendrigh
Tale en taalonderrig	Dr. P.R.T. Nel
Onderwysbibliografie	

Slegs in die geval van die laasgenoemde werkkomitee is daar nie 'n voorsitter uit die Hoofkomee aangewys nie. Mej. H.J. Otto van die RGN-biblioteek het die bibliografie vir elk van die onderskeie werkkomitees saamgestel.

In die laaste stadia van die ondersoenk is 'n sintesekomitee aangewys om die werk van veral drie werkkomitees te konsolideer, te wete dië van Onderwysbestuur, Onderwysstelselbeplanning en Onderwysfinansiering. Die voorsitter van die Hoofkomee van die Ondersoenk na die Onderwys is as voorsitter van die sintesekomitee aangewys.

## HOOFSTUK 1

### DIE TERREIN VAN HIERDIE VERSLAG EN DIE SAMESTELLING VAN DIE WERKKOMITEE

1. Hierdie verslag bied 'n kernagtige samevatting van die ondersoek, navorsing en bevindinge van die Werkkomitee: Tale en Taalonderrig.
2. Die Hoofkomitee van die RGN-Ondersoek na die Onderwys het tydens sy vergadering wat op 29 September 1980 in Pretoria gehou is, besluit dat 'n Werkkomitee: Tale en Taalonderrig noodsaaklik geword het, en P.R.T. Nel van die Hoofkomitee is aangewys as voorsitter van die te stigte werkkomitee. Die sekretariaat word deur die R G N aangewys en verskaf, met dr. D.J. van den Berg as sekretaris/koördineerder.
3. Die volgende sake wat deur die Hoofkomitee behandel is, het aanleiding daartoe gegee dat o.a. die behoefte ontstaan het aan meer inligting en derhalwe aan studie, navorsing, voorstelle en aanbevelings daaroor:
  - 3.1 Die Werkkomitee : Onderwysbeginsels en - beleid het in sy tussentydse verslag aan die Hoofkomitee 'n konseplys van voorgestelde onderwysbeginsels vir die R S A voorgelê, waarvan paragraaf 11 gegaan het oor die voertaal in die onderwys. Dit lui so :

"Tensy omstandighede 'n ander praktyk regverdig, word die kind deur medium van die moedertaal onderrig. As oorwegende kriteria geld in hierdie verband die belange van die kind en die begeerte van die ouer."

Ná indringende besprekings waaruit dit geblyk het dat "medium van onderrig" veral op skoolvlak deur etlike belanghebbendes as 'n knelpunt of selfs 'n strydvraag gesien word, besluit die Hoofkomitee dat voorskrifte oor voertaal nie hier tuishoort nie en dat paragraaf 11 geskrap word. Sowel die kulturele diversiteit en die tale van die inwoners as die onderwysbehoefte van die individu word positief erken in die herformuleerde "beginsels" wat deur die Hoofkomitee aanvaar word.
  - 3.2 Die "voertaal in die onderwys", as taalkundige, opvoedkundige en didaktiese vraagstuk in die onderwys in die R S A, word vir navorsing,

studie en operasionele aanbevelings verwys na die Werkkomitee :  
Tale en Taalonderrig.

- 3.3 Uit sowel die lys "knelpunte" in die onderwys wat deur belanghebbende instansies aan die RGN voorgelê is as die verkennende seminaar waarby die RGN op 11 Augustus 1980 'n aantal toonaangewende persone uit verskillende sektore en bevolkingsgroepe betrek het, kom o.a. die volgende verwysings na taal en die "medium van onderrig" :
- 3.3.1 "Die moedertaal behoort die medium van onderrig te wees. Indien daar anders verkies word, moet die moedertaal minstens as vak aangebied word (Seminaar, 11 Aug.)."
- 3.3.2 "Kinders wat deur die onderwysstelsel beweeg, moet in staat wees om hulle in die internasionale, nasionale en lokale milieu te handhaaf (Seminaar, 11 Aug.)."
- 3.3.3 "Entrants have managed to matriculate when they are unable to communicate in their first language .... (Committee of University Principals)."
- 3.3.4 "Die skryfvermoë van 'n groot aantal studente laat veel te wense oor en doelgerigte pogings moet aangewend word om die duidelike en logiese formulering van gedagtes op skrif, reeds op skool aan te kweek (Komitee van Universiteitshoofde)."
- 3.3.5 "One of the biggest handicaps of Blacks in secondary and tertiary education is their inability to use the second language. Attempts to rectify this at a later stage are costly and not very successful. The solution must be found in the early years of schooling. If this cannot be done, education for Blacks has a dismal future in a world which is based on Western technology (Committee of University Principals)."
- 3.3.6 "The investigation will need to advise on the policies to be adopted ... and affirmative action at various levels in the educational system, having regard to the special importance of the vernacular at the lower levels and of English at the tertiary level (University of the Witwatersrand)."

- 3.3.7 As knelpunt, "pertaining specifically to U C T, the linguistic and academic problems of many students from deprived school backgrounds (University of Cape Town)."
- 3.3.8 "The three-language requirement for Black pupils as against the two-language requirement for other pupils (University of Cape Town)."
4. Die Voorsitter van die Werkkomitee : Tale en Taalonderrig het met die vergunning van die RGN op 30 Oktober 1980 'n seminaar in Pretoria gereël ter verkenning van die opdrag en die dekkingsveld van hierdie komitee. Die seminaar is deur die volgende persone op uitnodiging bygewoon :

Dr. H. Askes	Departement van Onderwys en Opleiding
Mnr. J.P. Bosman	Departement van Nasionale Opvoeding
Mnr. G.A.H. Dale	Oud-rektor, Natal Training College, oud-voorsitter, Federale Raad van onderwysersverenigings
Prof. P.A. Duminy	Universiteit van Zoeloeland
Dr. K. Hartshorne	Universiteit van die Witwatersrand
Dr. G.A. Hosking	Direkteur van Onderwys, Natal
Mnr. I.A. Ismail	Indiëronderwys
Prof. L.W. Lanham	Rhodes-universiteit
Mnr. P.R.S. Maphike	Unisa
Prof. C.J.M. Nienaber	Universiteit van Natal, Pietermaritz- burg
Prof. R.H. Pheiffer	Universiteit van Kaapstad
Dr. Rena Pretorius	Universiteit van Pretoria
Dr. K.P. Prinsloo	SAITALEK, RGN
Prof. A.J.L. Sinclair	Universiteit van Wes-Kaapland
Mev. J.P. Theron	Onderwysburo, TOD
Prof. D. Young	Univ. van Witwatersrand, Univ. van Kaapstad
Dr. P.R.T. Nel	Hoofkomitee, Voorsitter
Dr. D.J. van den Berg	RGN, Sekretaris
Mnr. W.N. Fourie	RGN, Assistent-sekretaris
Mev. C.C.J. Leschinsky	RGN
Mev. J.M. Nijse	RGN

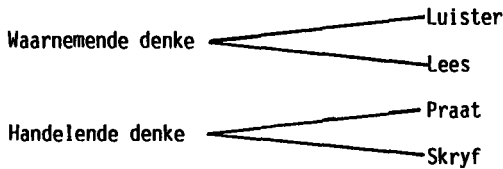
(Prof. Gerwel van die Universiteit van Wes-Kaapland het nie die uitnodiging aanvaar nie.)

- 4.1 Die seminaar het die opdrag aan die Werkkomitee : Tale en Taalonderrig probeer ontleed op grond van die verwysings wat in voorgaande paragrawe 3.2 en 3.3 opgesom is en ook die soeklig van hulle eie kennis, navorsing, kundigheid en ervaring daarop ingestel.

Hier volg 'n kort weergawe van die belangrikste insette wat gedurende die seminaar gelewer is :

4.1.1 "Taal is denke

- a. Taalvaardigheid behoort volgens hierdie patroon bevorder te word :



- b. Die tyd het aangebreek dat 'n werklik moderne Afrikaanse grammatika opgestel moet word.
- c. Ons kan aanvaar dat 'n hele aantal leerlinge, studente en selfs dosente nie hulle moedertaal (eerste taal) doeltreffend ken nie."

4.1.2 "Die probleme wat swak taalonderrig skep, word sterk beklemtoon. Die resultaat hiervan is veral ten opsigte van die eerste taal (T1) aan universiteite waarneembaar. Dit kan egter terug gevoer word tot taalonderrig op skool, wat weer die doeltreffendheid van onderwysersop-leiding bevraagteken."

4.1.3. "a. The impact of environment on language is enormous!

- b. Teachers in schools have to contend with particular types of jargon (peer language) that have become entrenched in the language of their pupils."

4.1.4 "All language teaching is purposeless unless clear aims and objectives have been set. Language is frequently taught in a vacuum, especially at university level."

- 4.1.5 "Taalonderrig moet veral ten opsigte van die tweede taal as geleefde taal aangebied word. In hierdie verband moet behoeftebepalings gedoen word waarby die betrokke gemeenskap inspraak moet hê."
- 4.1.6 "Om taalvaardigheid te kan bevorder, moet in die taalonderrig deeglik rekening gehou word met die gesindheid van die leerder. Emosionele "obstruksie" belemmer dikwels geleenthede tot goeie vordering. Die benaming eerste taal, tweede taal, en so meer ontlok aversie by baie Swart leiers. Hierdie saak behoort aandag te geniet omdat dit saamhang met gesindheid teenoor taal."
- 4.1.7 "Daar word kennis geneem van die navorsing deur prof. H. Kroes van RAU, wat gerig is op taalfoute en kommunikatiewe vaardighede. Hierdie navorsing kan betekenisvol wees vir kurrikulumbeplanning."
- 4.1.8 "Ten opsigte van onderwysersopleiding word die belangrikheid van kommunikatiewe vaardigheid en 'n funksionele taalbenadering beklemtoon. Kommer word uitgespreek oor die feit dat taalonderwysers of ondergekwalfiseerd is of uit voeling is met nuwere insigte. Die vraag is watter hulp daar vir taalonderwysers in die verband gereël kan word."
- 4.1.9 "Kommer word uitgespreek oor die afname in leesvaardigheid en leesgewilligheid. Die leesaangeleentheid moet besondere aandag geniet tydens die opleiding van onderwysers. Die belangrikheid van die verband tussen taal en denke word beklemtoon."
- 4.1.10 "Die stelling word gemaak dat Engels vinnig besig is om 'n plaasvervangende moedertaal vir die Indiërgemeenskap te word."
- 4.1.11 "Ten opsigte van 'n plaasvervangende moedertaal word daar beklemtoon dat slegs EEN, en nie TWEE vreemde tale nie, as medium van onderrig aangeleer en gebruik behoort te word."
- 4.1.12 "Uit die algemene bespreking word die volgende aangewys as sake wat die werkkomitee se aandag moet geniet :

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

- Die bevoegdheid van die taalonderwyser ten opsigte van taalgebruik en -opleiding sowel as die taalvaardigheid van alle onderwysers.
- Die afname in betekenisvolle leeservaringe asook die afname in gesproke taalervaringe.
- Poësie is taal in hoogspanning en die ontginning daarvan is 'n belangrike komponent van taalonderrig."

4.1.13 "Die vraag na die doeltreffendheid van moedertaalonderrig deur 'n nie-moedertaalspreker is in die RSA-situasie aktueel."

4.1.14 "Administratiewe oorbelading van die taalonderwyser verhinder vakgerigte verdieping deur die onderwyser. Die tydtoekenning vir taalonderrig is ontoereikend en soms arbitrêr. Die probleme van nasienwerk en die invloed van die toenemende apatie by taalonderwysers om skriftelike taal na te sien, word as ondersoekterrein geïdentifiseer."

#### 4.2 Onderwystegnologie

Die benutting van die onderwystegnologie in die taalonderwys kan nie in die tydbestek wat vir hierdie ondersoek voorgeskryf is, sodanig nagevors word dat sinvolle nuwe aanbevelings daarvoor aangebied kan word nie. Hulpmiddels soos die klankfilm, klankband en videoband is reeds bekend en 'n mate van planmatige benutting kom reeds voor. Baie doelwitgerigte studie en beplanning is egter nog noodsaaklik. Die Werkkomitee : Onderwystegnologie is belas met die taak om oor die breë en moontlike nutsfaktore en implikasies verslag te doen. Insette kan by die komitee gedoen word. Universiteite kan waardevolle navorsing doen. Sommige universiteite is reeds daarmee besig.

#### 4.3 Voertaal

- As beginsel word gestel dat daar nie dogmaties hieroor gedink moet word nie, maar dat buigsaamheid die wagwoord moet wees.
- Die voertaalbeginsel moet oorweeg word ten opsigte van elke onderwysituasie in die RSA.

Kennis word geneem van 'n D. Phil.-studie in die Onderwys-afdeling van die Universiteit van Manchester deur B.H.G. McAdam, The effectiveness of the new English-medium primary school curriculum in Zambia, October 1973.

Die Swart ouer moet ook self kan bepaal wat die medium van onderrig vir sy kind moet wees. Die probleme met terminologie in sommige Swart tale is 'n netelige saak.

Vaardigheid in die voertaal hou verband met universitêre prestasies. Die student wie se vaardigheid in die taal-medium ontoereikend is, het 'n agterstand vanweë ongediferensieerde eise wat gestel word. Probleme in dié verband is veral 'n geneigdheid tot verbalismes en memorisering.

#### 5. Samestelling van die Werkkomitee : Tale en Taalonderrig

Die Hoofkomitee keur op 31 Oktober 1980 goed dat die werkkomitee soos volg saamgestel word :

Prof. dr. J.P. de Lange	Ex officio
Dr. P.R.T. Nel	Voorsitter
Dr. D.J. van den Berg	RGN, Sekretaris
Dr. H. Askes	Departement van Onderwys en Opleiding
Mnr. J.P. Bosman	Departement van Nasionale Opvoeding
Mnr. G.A.H. Dale	Oud-reaktor, Natal Training College
Mnr. I.A. Ismail	Indiëronderwys
Prof. H. Kroes	Taaldiens, RAU
Prof. L.W. Lanham	Rhodes-universiteit
Mnr. T. Links	Universiteit van Wes-Kaapland
Mnr. S. Maphike	Dept. Afrika-Tale, Unisa
Dr. A.L. Mawasha	Universiteit van die Noorde
Prof. C.J.M. Nienaber	Universiteit van Natal
Prof. R. Pheiffer	Universiteit van Kaapstad
Dr. K.P. Prinsloo	SAITALEK, RGN
Dr. D.H. van der Vyver	Instituut vir Taalonderrig, UP
Mnr. W.N. Fourie	SAITALEK, Assistent-sekretaris
Mev. C.C.J. Leschinsky	SAION, RGN
Mev. J.M. Nijse	SAION, RGN



6. DIE WERKKOMITEE, SY TAAKANALISE EN TAAKVERDELING, NAVORSINGSPROJEKTE EN OPERASIONALISERING VAN DIE OPDRAG

6.1 Die werkkomitee het op die volgende datums vergader :

18 November 1980

26 Januarie 1981

25 Februarie 1981

31 Maart 1981

Die vergaderings het elke keer 'n volle dag geduur. 'n Vergadering is belê vir 22 Mei 1981 om die volledige verslag in oënskou te neem en af te rond, ook in die lig van moontlike insette uit die seminaar wat vanaf 4 tot 8 Mei 1981 by RAU aangebied word.

6.2 Horisontale en vertikale verkenning van die opdrag lei die komitee tot die besef dat dit gerade is om, weens die uiters beperkte tydsdimensie, die noodsaaklikste kernaspekte uit te lig en op navorsingsprojekte te konsentreer, en benoem die projekteleiers en medewerkers uit eie geleedere met mag om ander noodsaaklike medewerkers te koöpteer, om samesprekings met belanghebbendes en deskundiges te voer en om die nodige insette of verslae aan te vra.

6.2.1 Die taalmedium in die onderwys in die RSA (Mnr. G.A.H. Dale, prof. C.J.M. Nienaber en P.R.T. Nel)

6.2.2 Die doelstellings en doelwitte in die taalonderrig ten opsigte van -

6.2.2.1 Die eerste en die tweede taal (Prof. L. Lanham en later ook dr. H. Askes)

6.2.2.2 'n Derde taal - met spesiale verwysing na taalomstandighede in die RSA (Dr. D.H. van der Vyver)

6.2.3 Die werwing, keuring en opleiding van taalonderwysers - met inagneming van die taalvaardigheid van alle onderwysers (Prof. H. Kroes)

6.2.4 Evaluering en eksaminering in taalonderrig op primêre, sekondêre en tersiêre vlak en in die nywerheid. (Prof. R.H. Pheiffer, mnr. T.H. Links en dr. D.H. van der Vyver)

6.2.5 Gesindhede ten opsigte van taal in die onderwys (Dr.K.P. Prinsloo)

6.2.6 Onderwys vir geletterdheid (Mnr. W.N. Fourie)

6.3 Elke ondersoek- en projekteier het werkstukke en/of 'n werkskema aan die komitee voorgelê vir goedkeuring en/of wysiging. 'n Begroting is opgestel vir uitgawes verbonde aan al die werk van die komitee en is deur die Hoofkomitee goedgekeur.

Aan elke goedgekeurde projek is ooreenkomstig behoefte 'n geraamde bedrag uit die begroting toegesê. Noodsaaklike aanpassings is periodiek binne die bestek van die komitee se goedgekeurde begroting gemaak.

6.4 Projekleiers het by elke komiteevergadering 'n werkstuk of 'n vorderingsverslag ingedien of 'n oorsig van die projekspan se navorsing gelewer. Dit het soms tot lewendige bespreking en selfs meningverskil gelei, soos in die geval van werkstukke oor die taalmedium in die onderwys, maar die komitee het sy studie en polemieks voortgesit totdat konsensus bereik is. Prof. L.W. Lanham se verfrissende maar uitdagende voorlopige verslag het reeds in Januarie voor die komitee gedien. Weens die kontensieuse strekkinge van gedeeltes daarvan is daar op voorstel van prof. Lanham self, onmiddellik oorgegaan tot die voorlegging van die stuk aan belanghebbende instansies soos die universiteite, onderwysdepartemente, die GMR e.a. Waardevolle kommentaar is ontvang en uiteindelik het 'n klein ad hoc-komitee onder aanvoering van dr. H. Askes en met insluiting van twee voorsitters van belanghebbende sillabuskomitees, prof. Lanham bygestaan om die kommentaar sinvol te verwerk en die waardevolle insette daaruit in 'n aanvulling tot die verslag op te neem. Prof. H. Kroes het sy ondersoek ook in Natal en Kaapland gaan voortsit.

Mnr. Dale het skrywes gerig aan 'n ruim aantal verteenwoordigende en gesaghebbende instansies oor die taalmedium in die onderwys. Prof. Nienaber het die taalmediumondersoek na universiteite gevoer terwyl mnr. Bosman 'n memorandum opgestel het oor taalmedium in die teknikons. Die sekretariaat het selfs met groot moeite die genoemde ongepubliseerde D.Phil.-studie getiteld The effectiveness of the new English-medium primary school curriculum in Zambia van die Onderwysafdeling van die Universiteit van Manchester verkry.

Daar is landwyd nagegaan wat gepaste onderrig gedurende die tweede en derde skoolfase betreffende 'n inheemse of moderne derde taal kan vermag. Daar was nog meer! Dit illustreer dat projekroepe en individuele lede van die komitee hulle opdragte met erns, toewyding en akademiese integriteit bejeën het en die kort tydtoekenning wonderlik benut het.

5.5 Kennis is geneem van die "Onderwysbeginsels" wat deur die Hoofkomitee aanvaar is wat ook betrekking het op die opdrag van hierdie komitee. Die volgende "beginsels" is van besondere belang vir die werkkomitee (net sleutelwoorde word verstrekk).

- Beginsel 1 : .....gelyke onderwysgeleenthede.....
- Beginsel 2 : ...positiewe erkenning aan (...) die tale van die inwoners.....
- Beginsel 3 : ...keusevryheid van die individu, ouers.....
- Beginsel 4 : ...opvoedkundig verantwoorde wyse.....
- Beginsel 5 : ...verband tussen formele, nie-formele en informele.....
- Beginsel 9 : ...prosesse van sentralisasie en desentralisasie.....
- Beginsel 11 : ...voortgesette navorsing.....

#### 5.6 Samesprekings en meningspeilings

In paragraaf 6.4 is reeds ter aanvulling verwys na die samesprekings en meningspeilings wat projekspanne van die werkkomitee behartig het. Belanghebbendes en deskundiges veral is sover moontlik geken en geraadpleeg.

Dit is aangenaam om te konstateer dat die kommentaar oor die algemeen openhartig, stimulerend en waardevol was.

Waardevolle dokumentêre insette is ook verkry en in hierdie verband gaan 'n spesiale erkenning aan dr. K.B. Hartshorne van die Hoofkomitee, wat ook van die vergaderings bygewoon het.

## 7. WETENSKAPLIKE BAKENS

Hierdie komitee se opdrag behels 'n taak van gedugte omvang, soos gedeeltelik reeds blyk uit die "knelpunte" wat in hoofstuk 1 opgesom is asook die insette wat deur die seminaar gelewer is.

- 7.1 Intrinsiek het die verwysing na "knelpunte" 'n negatiewe inslag - dit verwys enersyds na probleme wat nog nie eers gedefinieer is nie, en andersyds na skade wat reeds berokken is. Dit impliseer ook dat operasionele voorskrifte en gevestigde praktyke nie slaag nie; dat daar nog in driewe vasgeval word terwyl die tegnologie die mens in die ruimte laat sweef. As dit waar is, dan moet dit ook waar wees dat die waarde en funksie van die taalinstrument deur baie onderskat of selfs misken word.
- 7.2 Gelukkig gebeur dit meermale dat die taalvermoë van die groot deskundige, die skitterende akademikus of die besielende en oortuigende staatsman, minder bewustelik maar tog wel wesentlik saamgroeï met sy insigte, sy suiwer definisies, sy waarneming van andere se handelende denke. Kommunikasie in die ryker sin van die begrip, is gevoelig vir woordkeuse, stembuiging, sinvorming, sinsritme, tempo, ens. Die taalwaarneming en taatgebruik van die individu verraaï soms die kultuurpeil, die temperament, die agtergrond en selfs die gerigtheid van 'n persoon. Verskillende tale, elk met 'n eie klanksisteem, woordvorming, woordkeuse, woordorde, segswyse en idioom onderskei tussen volkere of nasies en dra die belewenisse en die denke van hulle wat dit besig.
- Tereg beweer Gilbert Highet : "...the transmission of thought from one mind to others (...) it is one of the basic activities of the human race; it is a skill through which men make magnificent successes and startling failures; an art without which genius is dumb, power brutal and aimless, mankind a planet load of squabbling tribes" (Fundamentals of Communication).
- 7.3 Ook is prof. dr. C.G.N. de Vooy : Nederlandse Spraakkunst, 1949, p. 1 se siening van taal en die funksie daarvan, 'n waardevolle uitgangspunt : "In de ruimste zin genomen is taal een middel tot uiting van gevoelens, gewaarwordingen, gedachten, ter verstandhouding

met anderen.

Taal is niet alleen uiting, maar ook mededeling; ondersteelt gemeenschap; ontstaat en bestaat, in en ter wille van gemeenschap, binnen bepaalde kringen van taalgenoten die behoefte hebben elkaar te verstaan."

7.4 "Language does not exist in a vacuum. It serves and is molded by other systems in the human mind. Because it is used for conveying ideas, its structure and function must reflect these ideas. Because it must be spoken and understood easily and efficiently, its structure and function are forced to stay within the limits imposed by people's processing capacities. Because it is used for communication within a complex social and cultural system, its structure and function are molded by these forces as well. Yet once people have learned how to use language, it wields a power of its own. It aids them in thinking about some ideas and hinders them in thinking about others. It molds many aspects of their daily affairs" (Herbert H. Clark and Eve V. Clark : Psychology and Language : An Introduction to Psycholinguistics, (p. 515). Harcourt Brace, New York, 1977).

7.5 Oor die fundamentele funksie wat taal in die onderwysproses vervul, is daar baie navorsing gedoen en hier word dus slegs enkele van die helderste, gesaghebbendste bevindings aangehaal :

7.5.1 "... taal is die verkenningmiddel van die kind se relasie met en tot sy wêreld, dus, 'n projeksie van die kind se vraag aan en uitgaan op sy wêreld. Ly die taalontwikkeling nou skade dan tref dit die totale ontwikkeling van die kind : dit laat die intelligensie sonder 'n implementeringsmiddel, die denke sonder sy ordeningsmiddel" (Van der Stoep, F : Doktorale proefskrif (1963) aangehaal deur G. Stander : Inleiding tot Taalpsigologie, Universiteituitgewers Stellenbosch, 1967, p. 59).

7.5.2 "A child learning language is at the same time learning other things through language - building up a picture of the reality that is around him and inside him" (Halliday, M A K : Language as social semiotics Edward Arnold, London, 1978, p. 1).

- 7.5.3 "Since language permeates virtually all human affairs and is central to so many of them, an appreciation of language can hardly be considered peripheral" (Ronald W. Langacker : Language and its structure, Harcourt, Bruce & World, Inc., New York, 1968, p. 5).
- 7.5.4 "As language is the major means of ordering and dealing with the environment, the environment in which people must live is revealed in the language itself" (Prof. W.L. Mouton, quoting the Unesco Institute for Education during his paper to Symposium Two at the University of the Witwatersrand, 13 September 1978.)
- 7.5.5 Ten opsigte van die doelstellings met die hedendaagse taalonderrig, het prof. L.W. Lanham van Rhodes-universiteit hom o.a. soos volg uitgespreek :

"The pupil will use his language competently and confidently, adapting it accurately and appropriately to circumstance and situation, comprehending and judging with critical insight the messages of others in these terms. The gamut of experience in social and economic life is embraced by (circumstance and situation) in which the pupil must be intellectually mature. The (messages of others) include media messages of all kinds which drench society in the last quarter of the 20th century."

N OORSIG VAN WETGEWING TEN OPSIGTE VAN TAALBELEID IN  
SUID-AFRIKA: 1652 TOT 1981

(Inligting verkry en aangebied deur mev. C.C.J. Leschinsky)

1. KAAPLAND

Met die stigting van 'n verversingspos aan die Kaap deur die Verenigde Oos-Indiese Kompanjie in 1652 en die eerste nedersetting van vryburgers vyf jaar later, het Hollands die amptelike en kulturele taal aan die Kaap geword. Gedurende die sewentiende en agtiende eeu was Hollands ook die enigste amptelike taal aan die Kaap.

1.1 SLAWE

Die eerste skool in Suid-Afrika is op 18 April 1658 vir ingevoerde slawe aan die Kaap geopen. Hollands was die medium van onderrig aan hierdie skool. Van Rhee de het in 1685 bepaal dat 'n slaaf sy vryheid vir 100 guldens kon koop "spreekende prompt de Nederduytsche taal en doende of gedoen hebbende de beleijdenisse van de Gereformeerde religie" (1, p. 12). Die slawe kon die Nederlandse onderwyser egter nie verstaan nie en die skool het tot niet gegaan.

1.2 HOTTENTOTTE

Voor die stigting van die slaweskool is daar ook gepoog om aan die Hottentotte lees- en skryfvaardigheid deur medium van Nederlands te onderrig. Dit was egter 'n mislukking (1, p. 13).

3 DIE FRANSE HUGENOTE

In die jaar 1688 het 151 Franse vlugteling aan die Kaap aangekom. Nederlands het egter die enigste amptelike taal aan die Kaap gebly en Frans was slegs tydelik as 'n tegemoetkomende maatreël en om praktiese en politieke redes geduld. Binne ongeveer 100 jaar het Frans egter volkome uitgesterf (1, pp. 14-18).

#### 1.4 BRITSE BESETTINGS VAN DIE KAAP

Op 16 September 1795 is die Kaap deur Brittanje ingeneem en tydelik vir agt jaar beset. Gedurende hierdie tydperk was daar geen noemenswaardige veranderings op onderwysgebied nie. Die toestand was min of meer dieselfde soos onder die Hollandse bewind.

#### 1.5 DIE BATAAFSE TYDPERK (1803-1806)

Onder leiding van Kommissaris-generaal J.A. de Mist is nuwe beginsels vir die onderwys daargestel en 'n nuwe tydperk in onderwyswetgewing is ingelui. De Mist was die eerste in Suid-Afrika om die onderwys as 'n nasionale aangeleentheid te beskou, om 'n nasionale onderwysraad aan te stel, die onderwys te sentraliseer, spesiale aandag aan die taalvraagstuk te gee en spesifieke voorsiening te maak vir die onderwys van dogters en vir die plaaslike opleiding van onderwysers (1, p. 21). Cilliers wys daarop dat wat die laerskole vir seuns en dogters betref, De Mist bepaal het dat daarin "doorgaands de eerste beginselen der Moedertaal geleerd, en de gronden tot de Nationale Opvoeding gelegd moeten worden" (1, p. 22). Die moedertaal as vak en as voertaal is vir die eerste keer sterk beklemtoon en verpligtend gemaak vir alle onderwys in die kolonie (1, p. 22).

#### 1.6 BRITSE ANNEKSASIE VAN DIE KAAP

De Mist se onderwysordonnansies het egter nie veel vrugte afgewerp nie, aangesien die Kaap in 1806 deur Brittanje geannekseer is. Die angliseringsproses het vanaf 1806 begin. Kragtens 'n proklamasie uitgevaardig deur Lord Charles Somerset op 5 Julie 1822 word Engels die enigste amptelike taal van die regering en die howe. Slegs Engels sou voortaan in alle vertakkinge van die staatsdiens gebruik word. Engels sou ook vanaf 1 Januarie 1823 in alle regeringstukke gebruik word, in alle publieke kantore vanaf 1 Januarie 1825 en ook in die regswee vanaf 1 Januarie 1827 (1, p. 34). Nadat verteenwoordigende bestuur in 1852 ingestel is, is die gebruik van Hollands in die parlement verbied. 'n Verdere uitvloeisel van die streng angliseringsbeleid was dat Engels toenemend die enigste medium van onderrig in die regeringsskole geword het. Die angliseringsbeleid het selfs deurgewerk na die Nederduitse Gereformeerde Kerk (10, p. 63). Hierdie



situasie het tot 1882 voortgeduur tot Hollands naas Engels ook in die Parlement erken is. Wetgewing is ook uitgevaardig dat Hollands ook in primêre skole gebruik kon word. In 1884 is die gebruik van Hollands weer in die staatsdiens, die laerhof en parlementêre dokumente toegelaat (11, p. 294). Teoreties het Hollands gelyke regte met Engels as 'n amptelike taal verkry (10, p. 68).

## 2. NATAL

Hollands was aanvanklik die gebruiklike taal in die Republiek Natalia. Natal is egter in 1842 deur Groot-Brittanje geannekseer en in 1844 by Kaapland ingelyf. In 1894 is Hollands as opsionele vak in die skole toegelaat (3, p. 359).

## 3. DIE BOEREREPUBLIEKE

Volgens Ordonnansie 3 van 1854 was "de Nederduitsche of Hollandsche taal" die wettige amptelike taal wat betref die howe, die staatsdiens, proklamasies, ens. in die Oranje-Vrystaat. Hierdie wetgewing is in 1903 herroep (3, p. 359).

Hollands het dieselfde status in die Zuid-Afrikaansche Republiek bekleed. Daar is egter eers in 1888 deur die Volksraad bepaal dat Hollands die amptelike taal van die land sou wees en dat alle ander tale vreemde tale was. Hierdie wetgewing is in 1901 herroep (3, p. 359).

## 4. TOESTANDE NA DIE TWEDE VRYHEIDSOORLOG

Artikel vyf van die vredestraktaat van Vereeniging (31 Mei 1902) het die volgende bepaal: "The Dutch language will be taught in public schools in the Transvaal and the Orange River Colony where the parents of children desire it, and will be allowed in Courts of Law when necessary for the better and more effectual administration of justice" (8, p. 219).

Uit die notule van die vergadering van spesiale afgevaardigdes by Vereeniging op Donderdag, 29 Mei 1902 en die daaropvolgende dae, kan die volgende vermeld word:

LANDDROST STOFBERG: Does Clause 5 signify that the medium of instruction will be Dutch?

GENERAL SMUTS: There is nothing against it in this Clause. According to this Clause the Dutch language will be taught, but it is not stipulated that Dutch will be the medium of instruction. My own impression is that the language in the schools will be English, but if the parents desire it, Dutch.

LANDDROST STOFBERG: It means therefore that the language medium will be English, but that Dutch will also be allowed.

GENERAL HERTZOG: Lord Milner declared that he wanted only one language in South Africa, and that was English. English will be the medium (4, p. 144).

Tydends die Milner-regime is 'n onderwysordnansie in 1903 uitgevaardig wat streng beperkings gelê het op die hoeveelheid tyd wat aan Hollands in die skole bestee kon word (10, p. 72).

'n Deurbraak vir die beginsel van moedertaalonderrig is egter deur middel van die Smuts-wet van 1907 in die Transvaal en die Hertzog-wet van 1908 in die Oranje-Vrystaat gemaak. Kragtens hierdie twee wette is die beginsel van moedertaalonderrig in die laer standers aanvaar, maar Hollands is egter nog nie in alle opsigte wettiglik op 'n gelyke voet met Engels geplaas nie (10, p. 72).

## 5. DIE UNIE VAN SUID-AFRIKA

Met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika op 31 Mei 1910 is gelyke regte aan Engels en Hollands gegee. Artikel 137 van die Unie-grondwet lui soos volg: (12)

(9 Edw. 7) SOUTH AFRICA ACT, 1909

137. Both the English and Dutch languages shall be official languages of the Union, and shall be treated on a footing of equality, and possess and enjoy equal freedom, rights, and privileges; all records, journals, and proceedings of Parliament	Equality of English and Dutch language
--	--

shall be kept in both languages, and all Bills, Acts, and notices of general public importance or interest issued by the Government of the Union shall be in both languages.

Op 8 Mei 1925 het dr. D.F. Malan in die Volksraad voorgestel dat Afrikaans 'n amptelike taal word (3, p. 360). Hierdie voorstel is eenparig aanvaar deur die Volksraad en die Senaat (10, p. 79). Die wetgewing wat daarop gevolg het, lui soos volg: (13)

OFFICIËLE TALEN VAN DE UNIE  
ZUID-AFRIKA WET, 1909, WIJZIGINGS

Wet No. 8 (Datum van invoering 27 Mei 1925)  
van 1925

WET

Om twijfel aangaande de betekenis van het woord "hollandse" in Artikel honderd zeven en dertig van de Zuid-Afrika Wet 1909, en elders in die Wet waar dat woord voorkomt, weg te nemen.

---

(Goedgekeurd 22 Mei 1925)

(Door de Gouverneur-generaal in het Hollands getekend)

---

Nademaal er twijfel ontstaan is aangaande de betekenis van het woord "hollandse" in de Zuid-Afrika Wet, 1909;

Konsiderans

EN NADEMAAL het dienstig is die twijfel weg te nemen; ZIJ HET BEPAALD door Zijn Majesteit de Koning, de Senaat en de Volksraad van de Unie van Zuid-Afrika, als volgt:-

1. Het woord "hollandse" in artikel honderd zeven en dertig van de Zuid-Afrika Wet, 1909, en elders in die Wet waar dat woord voorkomt, wordt hierbij verklaard het Afrikaans in te sluiten.

Betekenis van het woord "hollandse" in de Zuid-Afrika Wet 1909

2. Deze Wet kan voor alle doeleinden worden aangehaald als de Wet op de Officiële Talen van de Unie, 1925, en wordt geacht van kracht geweest te zijn vanaf de een en dertigste dag van Mei 1910. Korte titel  
en datum  
van inwerk-  
ingtreeding

6. WETGEWING VANAF 1961 TOT 1981 WAT BETREKKING HET OP DIE TAALBELEID  
IN DIE RSA

6.1 DIE GRONDWET VAN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA  
(No. 32 van 1961; Datum van invoering: 31 Mei 1961)

Kragtens die Grondwet van die RSA word gelyke status aan die twee amptelike tale van die Republiek (Afrikaans en Engels) verleen. Daar word verder bepaal dat daar gelykheid van gebruik van die amptelike tale deur provinsiale rade en plaaslike owerhede sal wees asook in die wyse van publikasie van kennisgewings, ens. In nuusblaaië.

Kennisgewings van staatsweë of die administrasie van 'n provinsie moet gelyktydig in beide amptelike tale in nuusblaaië gepubliseer word en die publikasie in elke taal moet sover doenlik dieselfde ruimte in beslag neem. Die volgende uittreksel uit die Grondwet word ter insae gegee: (14)

DEEL IX

ALGEMEEN

108. Gelykheid van amptelike tale - (1) Afrikaans en Engels is die amptelike tale van die Republiek en word op gelyke voet behandel en besit en geniet gelyke vryheid, regte en voorregte. (2) Alle stukke, verslae en verrigtings van die Parlement word in albei amptelike tale gehou, en alle wetsontwerpe, wette en kennisgewings van algemene openbare betekenis of belang wat deur die Regering van die Republiek uitgegee word, moet in albei amptelike tale wees. (3) Ondanks die bepalings van sub-artikel (1) kan 'n Wet van die Parlement of kragtens 'n Parlements wet uitgevaardigde proklamasie van die Staatspresident waarby 'n Bantoegebied tot 'n selfregerende gebied binne die Republiek verklaar word of 'n latere Wet van die Parlement of 'n latere proklamasie

van die Staatspresident (wat by onstentenis van 'n ander magtigende bepaling kragtens hierdie subartikel uitgevaardig kan word) voorsiening maak vir die erkenning van een of meer Bantoetale vir enige van of al die volgende doeleindes, te wete-

- (a) as 'n addisionele amptelike taal of as addisionele amptelike tale van daardie gebied; of
- (b) vir gebruik in daardie gebied vir amptelike doeleindes deur of kragtens daardie Wet of latere Wet of deur so 'n proklamasie voorgeskryf

en bepalings bevat wat die gebruik van so 'n Bantoetaal buite bedoelde gebied magtig vir sodanige doeleindes wat met die sake van dié gebied in verband staan en onderworpe aan sodanige voorwaardes as wat deur of kragtens daardie Wet of latere Wet of so 'n proklamasie voorgeskryf word.

(Sub-a. (3) bygevoeg by a. 1 van Wet No. 9 van 1963 en vervang by a. 1 van Wet no. 1 van 1971)

#### 6.1.1 Die Suid-Afrikaanse Spoorweë en die Staatsdiens

Bogenoemde twee instansies beskik nie oor wetgewing of reglemente insake die amptelike tale nie. Hulle beleid ten opsigte van die amptelike tale ressorteer onder die bestaande wetgewing wat betrekking het op die amptelike tale. Hulle aanstellingsvereistes bepaal dat die aplikant beide Afrikaans en Engels as skoolvakke moes gehad het. Amptenare word aangeslaan ten opsigte van hulle bedrewenheid in Afrikaans en Engels.

#### 6.2 BLANKE ONDERWYS

(Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid no. 39 van 1967, artikel 2)

##### 6.2.1 Medium van Onderrig

Die moedertaal is die medium van onderrig van alle leerlinge in alle standerds tot en met die agste standaard of Nasionale Tegniese Sertifikaat. (Hierdie beleid is nie van toepassing op die gebied Suidwes-

Afrika nie.)

Die taal wat die leerling die beste ken of verstaan, word as sy moedertaal beskou. Die volgende aanhaling uit bogenoemde wetgewing verskaf meer besonderhede: (15)

1. VOORGESKREWE MEDIUM VAN ONDERRIG IN STAATS- EN STAATSGESUBSIDIEERDE SKOLE
  - 1.1 Die moedertaal is die medium van onderrig van alle leerlinge in alle standers tot en met die agste standerd of Nasionale Tegnieuse Sertifikaat (N.T.S. 1). (Hierdie beleid is nie van toepassing op die Gebied Suidwes-Afrika nie.)
  - 1.2 Die moedertaal is die amptelike taal wat die leerling die beste ken.
  - 1.3 Die medium van onderrig van 'n leerling wie se moedertaal nóg Afrikaans nóg Engels is, is die amptelike taal wat die leerling die beste ken of verstaan.
  - 1.4 Die medium van onderrig van 'n leerling wat nóg Afrikaans nóg Engels ken of verstaan, is die amptelike taal wat die ouer kies.
  - 1.5 Indien 'n leerling albei amptelike tale goed ken, kan sy ouers vir hom die medium van onderrig kies, maar in die geval van so 'n leerling in 'n skool ingestel ingevolge die Kinderwet (Wet 33 van 1960), kies die prinsipaal, in ooreenstemming met die inspekteur van onderwys.

Die verpligte medium van onderrig van 'n leerling mag nie verander word nie, tensy sodanige verandering op opvoedkundige gronde geregverdig is.

#### 6.2.2 Tweedetaalonderrig

(Bogenoemde benaming word nêrens in die wetgewing gebruik nie. Daar word na die tweede taal verwys deur die woorde "die ander amptelike taal (wat nie die moedertaal is nie)". In die geval van die tweede taal moet die betrokke taal in die reël as voertaal by die onderrig in daardie taal as vak in die primêre skool gebruik word. In die loop van die sekondêre onderwys moet die ander amptelike taal, behalwe in uitsonderlike gevalle, as voertaal by die onderrig in daardie taal as vak gebruik word.

#### 6.2.3 Moderne vreemde tale (insluitende Swart tale)

Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid no. 39 van 1967, artikel 2, 2.2. bepaal soos volg: (16)

By die onderrig in moderne vreemde tale (insluitende Bantoetale) is die medium van onderrig die amptelike taal wat die leerling die beste ken, met dien verstande dat nadat hy genoegsame vordering in die betrokke taal gemaak het, geleidelik oorgeskakel word na die betrokke taal as medium by die onderrig daarvan.

#### 6.2.4 Hebreeus en Latyn

Die medium van onderrig is die amptelike taal wat die leerling die beste ken of, waar onvermydelik, die ander amptelike taal (tweede taal).

#### 6.2.5 Suidwes-Afrika: Duitssprekende leerlinge

Alle leerlinge moet tot en met standaard sewe die voertaal volg wat vir hulle by skoolaanvang bepaal is. In Duitsmediumonderrig sal die voertaal in alle vakke, behalwe Afrikaans en Engels, Duits wees tot en met standaard vier. In standaard vyf, ses en sewe sal die

voertaal in al hierdie vakke Duits wees, maar in die geval van vakke wat weens praktiese oorwegings moeilik deur medium van Duits onderrig kan word, kan die Direkteur van Onderwys bepaal dat daardie vakke deur medium van óf Afrikaans óf Engels onderrig sal word. Die voertaal in standerds agt, nege en tien is Afrikaans of Engels soos deur die ouer verkies. As die ouer nie 'n keuse uitoefen wanneer die leerling in standerd agt geplaas word nie, sal die voertaal Afrikaans of Engels wees, na gelang van watter een hy die beste ken en as hy beide tale ewe goed ken, sal die voertaal wees soos deur die skoolhoof bepaal.

### 6.3

#### ONDERWYS VIR KLEURLINGE

(Die Wet op Onderwys vir Kleurlinge, No. 47 van 1963)

Artikel 34, sub-artikel 1: Regulasies bepaal die volgende: (17)

34. Regulasies - (1) Behoudens die bepalings van sub-artikel (3) kan die Minister regulasies uitvaardig -

- a. wat aan die Sekretaris en ander beamptes in die Departemente bevoegdhede verleen en pligte opleë in verband met die uitvoering van die bepalings van hierdie Wet:
  
- f. behoudens die bepalings van sub-artikel (6) betreffende die medium van onderrig en godsdiensonderrig in Staat-, nywerheid- of verbeteringskole of Staatsondersteunde skole;

Kragtens regulasies V2.1 wat uitgevaardig is op grond van bogenoemde wet, word bepaal dat sowel Afrikaans as Engels ingesluit moet wees vir alle leerlinge in hierdie departemente in alle skoolstanderds. Die medium van onderrig word beliggaam in regulasie vi.1 en dit bepaal dat óf Afrikaans óf Engels die medium van onderrig sal wees, na gelang van watter amptelike taal die leerling die beste ken. Die taal wat die leerling die beste ken, word deur die skoolhoof bepaal.



6.4 SWART ONDERWYS

In 1963 is die grondwet gewysig om voorsiening te maak vir Swart tale binne die jurisdiksie van Swart seggenskap.

Hierdie gewysigde wetgewing lui soos volg: (18)

Wet No. 9  
van 1963

WET

Tot wysiging van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1961

---

(Afrikaanse teks deur die Staatspresident geteken.)  
(Goedgekeur op 5 Maart 1963.)

---

DAAR WORD BEPAAL deur die Staatspresident, die Senaat en die Volksraad van die Republiek van Suid-Afrika, ooreenkomstig die vereistes van artikel honderd-en-agtien van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1961, soos volg:-

Wet No. 9  
van 1963

1. Artikel honderd-en-agt van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1961 word hierby gewysig deur aan die end daarvan die volgende sub-artikel by te voeg: Wysiging

"(3) Ondanks die bepalings van sub-artikel (1) kan 'n Wet van die Parlement waarby 'n Bantoegebied tot 'n selfregerende gebied ooreenkomstig die bepalings van daardie Wet verklaar word, voorsiening maak vir die erkenning van een of meer Bantotale vir enige van of al die volgende doeleindes, te wete-

- a. as 'n addisionele amptelike taal of as addisionele amptelike tale van daardie gebied; of
- b. vir gebruik in daardie gebied vir amptelike doeleindes deur of kragtens daardie Wet voorgeskryf.

2. Hierdie Wet heet die Wysigingswet op die Grondwet, Kort titel 1963

In 1979 is die Wet op Onderwys en Opleiding (Wet No. 90, 1979) goedgekeur. Kragtens hierdie Wet geskied moedertaalonderrig tot en met standerd twee. Die wense van die ouers moet na standerd twee in ag geneem word wat die gebruik van die moedertaal as medium van onderrig betref. Die ouers se wense moet ook in ag geneem word by die keuse van een van die amptelike tale as medium van onderrig waar die moedertaal na standerd twee nie as medium van onderrig gebruik kan word nie. Die voorgaande bepalings word beliggaam in artikel 3 (b) van Wet No. 90 van 1979 en lui soos volg: (19)

dat die universeel aanvaarde opvoedkundige beginsel van die gebruik van die moedertaal as die medium van onderrig nageleef word: Met dien verstande dat hierdie beginsel ten minste tot en met standerd twee toegepas word: Met dien verstande voorts dat die wense van die ouers in ag geneem moet word by die toepassing van dié beginsel ná standerd twee, en ook by die keuse van een van die amptelike tale as medium van onderrig waar die moedertaal ná standerd twee nie as medium van onderrig gebruik kan word nie;

6.5 ONDERWYS VIR INDIËRS

(Wet op Onderwys vir Indiërs, 1965)

(Wet 61 van 1965.)

In artikel 33, sub-artikel 1 van bogenoemde Wet word die volgende bepaal: (20)

33. Regulasies - (1) Behoudens die bepalings van sub-artikel (3) kan die Minister regulasies uitvaardig-
- f. behoudens die bepalings van sub-artikel (6), betreffende die medium van onderrig en godsdiensonderrig in Staat-, nywerheid- of verbeteringskole of Staatsondersteunde skole;

Albei amptelike tale is verpligtend tot op standerd 10-vlak vir Matrikulasievystelling asook vir die Senior Sertifikaat.

Albei tale kan òf op die Hoër Graad òf op die Standaardgraad geneem word. Moedertaalonderwys bestaan nie in hierdie departement nie. Die moedertale van Indiërs (byvoorbeeld Arabies, Tamil, Hindi) kan as keusevakke geneem word. Wet No. 61 van 1965 maak egter op die volgende wyse voorsiening vir die ouer om self te besluit oor die medium van onderrig vir sy kind. Ons haal aan: (21)

- (6) Regulasies kragtens paragraaf (f) van sub-artikel (1) ontnem 'n ouer nie die reg om finaal te besluit oor dié medium van onderrig van 'n kind van so 'n ouer waar daar twyfel bestaan oor die amptelike taal waarin so 'n kind die bedrewenste is nie.

#### Gevorderde Tegnieuse Onderwys vir Indiërs

(Wet op Gevorderde Tegnieuse Onderwys vir Indiërs, No. 12 van 1968.)

Die volgende aanhaling uit bogenoemde Wet gee die bepalings ten opsigte van die voertale aan teknikons: (22)

15. Voertale - Die voertale aan 'n technikon is Afrikaans en Engels, en die omstandighede waaronder onderrig deur middel van die een of die ander moet of kan geskied, word deur die raad in oorleg met die Minister bepaal, en wel op so 'n wyse dat, indien die bedrewenheid van die doserende personeel in die gebruik van dié twee tale en die getal betrokke studente of leerlinge dit toelaat, die twee tale sover doenlik op gelyke grondslag vir dié doel gebruik word.

## HOOFSTUK 2

### DIE TAALMEDIUM IN DIE ONDERWYS

#### 2.1 HISTORIESE AANLOOP

- 2.1.1 Kommandeur Jan van Riebeeck en die eerste Hollandse neder-setters of "vryburgers", sowel as die Franse Hugenote, die Britse Setlaars van 1820, die Duitse immigrante en ook die sendinggenootskappe wat hulle sendingbakens opgerig het van Genadendal en Mamre tot Bethelsdorp en Wupperthal en selfs van Kokstad tot O'kiep, het onderwys in die lande van hulle herkoms ervaar en beskou as die taak en opdrag van die Christelike kerk en van die ouerhuis. Derhalwe het hulle hierdie tradisie en beskouing oorgeplant op hulle nuwe tuiste - die Kaap en Suid-Afrika.
- 2.1.2 Die eerste "openbare" skool in Suid-Afrika is op 18 April 1658 in Kaapstad geopen vir die slawe van die Verenigde Oos-Indiese Kompanjie. Hier moes die slawe, getroud of ongetroud, Hollands leer en godsdiensonderrig ontvang. Die eerste onderwyser was Pieter van der Stael, die sieketrooster. Enkele Hottentotte is ook later tot die skool toegelaat en het dieselfde "kurrikulum" gevolg.

Alhoewel daar in 1683 ook 'n openbare skool vir Blanke leerlinge in Kaapstad opgerig is, het die formele onderwys wat wel verskaf is, oorwegend in en om die ouerhuis en die kerk plaasgevind. Op boereplase is talle klein, privaatskole gestig om aan die omliggende buurt se kinders die noodsaaklikste onderrig te verskaf. As daar geen geskikte "onderwyser" uit eie geleedere beskikbaar was nie, is "rondloper-onderwysers" in diens geneem. Sommige van hulle kon beswaarlik as geletterd beskou word.

Die vermoë om die Hollandse Bybel te kan lees, elementêre skryftaal en rekenkunde sowel as "katkisasie" en toelating tot lidmaatskap van die Hollandse kerk, was die hoofkomponente van die kurrikulum.

- 2.1.3 Sendingskole verbonde aan sendingstasies het 'n besondere bydrae gelewer tot die verskaffing van veral godsdiensonderwys. Hulle kurrikulum was uiters beperk, soos die Watermeyer-Kommissie van 1863 dan ook bevind het: "In the many and well attended mission schools a great amount of information on Bible History and Geography and of knowledge of the text of the Holy Scriptures is imparted. These exercises, with singing and repeating hymns, form the chief occupation of the day (...). Secular elementary instruction of which the essential subjects are reading, writing and arithmetic, is seriously neglected." (aangehaal deur Behr en MacMillan : Education in South Africa, p. 114).

Wat die taalmedium betref, het sendelinge ondervind dat die gebruik van Hollands en Engels hulle taak bemoeilik, veral waar hierdie tale nie as omgangstaal in die omgewing gebruik is nie. Begrypklarerwys het sendelinge dikwels pionierswerk gedoen met die vertaling van die Bybel in 'n inheemse taal, en selfs met die daarstelling van elementêre spelreëls en woordelyste. Dit het daartoe bygedra dat die moedertaal van etlike Swart volkere tot skryftaal ontwikkel het.

- 2.1.4. Die eerste Franse Hugenote het hulle in 1688 hier kom vestig. Gedurende die inburgeringsproses het die Hugenote hul geloof behou, maar hul taal prysgegee. Hollands was die enigste taal van die Kerk, skool, owerheid en gemeenskap. Die Hugenote, bekend met bloedige stryd, vervolgingsellende en selfs die brandstapel, het die hoogste prys gestel op hul geloofsoortuiging. Die vreedvolle uitewing daarvan aan die Kaap moes hulle genoegdoening en sekuriteit gegee het. Nogtans bly dit taal-psigologies onbeantwoord dat 'n taal soos Frans deur 'n keur van sy sprekers so gou so volkome laat vaar is. "... in 1723 kon slegs nog 25 oues van dae geen Hollands verstaan nie, en na De la Caille in 1752 meedeel, het hy niemand onder 40 jaar gevind wat nog Frans kon praat nie" (Nienaber, G.S. : Oor Afrikaans, APB Johannesburg, p. 150).

## 2.2 DIE KAAPPROVINSIE TOT 1910

- 2.2.1 Die nedersetting aan die Kaap het eers geleidelik en later vinnig uitgebrei. Meer privaatskole en openbare skole is opgerig. 'n Paar slawekinders het ook aan sommige van hierdie skole onderrig ontvang,

veral in die omgewing van Kaapstad. Die taalmedium bly steeds Hollands.

- 2.2.2 Britse bewind neem egter vroeg in die 19de eeu 'n aanvang aan die Kaap en Engels verskyn op die toneel. Meer openbare skole, insluitende die sg. "English Free Schools", word opgerig en op 5 Julie 1822 vaardig Goewerneur Lord Charles Somerset 'n proklamasie uit wat Engels voortaan die amptelike taal van die Kaapkolonie moes maak. "The church was to be anglicized and competent and respectable instructors employed at public expense at every principal place throughout the Colony for the purpose of facilitating the acquirement of the English language to all classes of Society" (Behr and MacMillan: Education in South Africa, p. 110).
- 2.2.3 Somerset se beleid is egter nie streng afgedwing nie. In die jare 1834 tot 1838 trek duisende "Hollandssprekendes" die binneland in, waar hulle onafhanklike republieke stig met Hollands as amptelike taal. In 1839 kom die Kaapse Onderwysdepartement tot stand, met James Rose-Innes aan die spits as Superintendent-generaal van Onderwys. Voorsiening word gemaak vir beduidende finansiële steun aan privaatskole en die Hollandse Kerke maak ruimskoots gebruik hiervan, sodat Hollands as taalmedium en as skoolvak na behoefte beskikbaar is. Die Paarlse Gimnasium word in 1860 op Hollandse model gestig deur ds. Van der Lingen en in 1864 stig Stellenbosch ook 'n gimnasium. In die groot aantal een-man plaasskole wat in die tagtigerjare met staatshulp tot stand kom, (in 1887 was daar reeds 185) is die taalmedium hoofsaaklik Hollands.
- 2.2.4 Maar die "Hollandssprekendes" se spreektaal was nie meer Hollands nie. Ds. S.J. du Toit skryf 'n reeks briewe in De Zuid-Afrikaan oor "De Afrikaansche Taal" en in 1875 word die GRA gestig, waardeur die Eerste Afrikaanse Taalbeweging formele beslag kry.
- 2.2.5 Gedurende die eerste 150 jaar is daar min voorsiening gemaak vir die onderwys van inheemse bevolkingsgroepe. Alhoewel openbare skole later oop was vir almal, het min inheemse kinders daarheen gegaan. Sir Thomas Muir versnel na 1892 'n beleid van afsonderlike skole vir Nie-Blanke kinders.

2.2.6 Sir Thomas Muir, SGO van 1892 tot 1915, het die peil van Engels in Kaapse skole en die taalonderrig aansienlik bevorder deur die stigting van 'n sentrale skoolbiblioteek in Kaapstad en die voorsiening van geskikte handboeke. Elke skool is aangemoedig om 'n biblioteek op te bou. Die Freemantle-kommissie van 1910 bevind die grootste opvoedkundige probleem in die Kaapkolonie gedurende die 19de eeu : "... the prevention of illiteracy and total destitution among the European population".

## 2.3 TRANSVAAL EN DIE OVS TOT 1910

2.3.1 Die Groot Trek (1834 - 1838) lei tot die verspreiding en vestiging van duisende "Hollandssprekendes" oor die uitgestrekte binneland en die stigting van die republieke Winburg (later OVS) Natalia en die ZAR (Transvaal) met Hollands as amptelike taal.

Die Voortrekkers het in moeilike omstandighede tog wel daarin geslaag om hulle kinders voor te berei vir lidmaatskap van die Kerk, wat o.a. ook basiese geletterdheid ingesluit het. Die Trap der Jeugd, die Heidelbergse Kategismus en die Bybel was die enigste boeke in algemene besit en die lees-, resiteer- en skryflesse is daarop toegespits.

2.3.2 In 1859 skep die Volksraad van die ZAR 'n onderwyskomitee om die onderwys te beheer. Bybelgeskiedenis en die lees en skryf van die Hollandse taal was verpligtend. Hollands dien as die enigste taalmedium.

In 1882 word ds. S.J. du Toit (van die GRA) Superintendent van Onderwys. Sy Onderwyswet gee voorkeur aan staatsondersteunde privaatskole. Die Afrikaanse Taalbeweging roer ook in die Transvaal, maar wetlik bly "Hollands" die enigste taalmedium.

2.3.3 Nà die ontdekking van goud stroom duisende "uitlanders" na die Witwatersrand. Hulle was hoofsaaklik Engelssprekend en weier om Hollands as taalmedium te aanvaar. Hulle rig privaatskole op met Engels as taal en taalmedium.

2.3.4 Transvaal en die OVS word nà die Anglo-Boereoorlog (1899 - 1902) Britse kolonies. Gedurende die oorlog het die Britse regering groot tent-skole in konsentrasiekampe opgerig. Godsdiensoonderrig is deur medium

Hollands behartig, maar Engels was die taalmedium vir al die ander vakke en is as skoolvak by die kurrikulum ingesluit. Waar oorlogsomstandighede dit moontlik gemaak het, het die Boere met finansiële steun uit Holland privaat skole opgerig met Hollands as taalmedium. Teen Mei 1902 was daar 21 kampskole met 'n roltal van meer as 16 000 leerlinge. Uit Brittanje en die Britse ryk is sowat 200 onderwysers vir hierdie skole gewerf.

- 2.3.5 Nā die oorlog het die koloniale administrasie die Transvaalse onderwyswette herroep en die Openbare Onderwysordonnansie van Transvaal, No. 7 van 1903, aanvaar. Hierdie ordonnansie, wat voorsiening maak vir primêre, sekondêre, tegniese en tersiêre onderwys vir Blanke leerlinge, het bepaal dat Engels die enigste taalmedium moet wees. Hollands mag as taalvak aangeleer word as die oer dit versoek. Lord Alfred Milner was aan die spits van sake en hy het die oprigting van openbare skole versnel. Die CNO-beweging het Lord Milner se taalbeleid teengestaan, privaat skole opgerig en daarop aangedring dat Hollands en Engels gelyk-beregtig moet word as taalmedium in die onderwys. Lord Selborne vervang Milner in 1906 en verslap die taalmediumbepalings om toe te laat dat leerlinge Hollands kon gebruik totdat hulle (vaardigheid in) Engels goed genoeg was om die onderwyser te kon verstaan.

In die Oranjerivier-kolonie is daar nā die oorlog 'n identiese taalpatroon gevolg.

- 2.3.6 In 1907 kry die twee nuwe kolonies verantwoordelike regering.

In Transvaal word Genl. Jan C. Smuts Minister van Onderwys. Sy nuwe onderwyswet (Wet No. 25 van 1907) met sy 91 Artikels, tree vanaf 1 Oktober 1907 in werking. Betreffende die taalmedium bepaal hierdie Wet dat die huistaal of moedertaal - Hollands of Engels - tot en met standerd DRIE as taalmedium gebruik word. Daarna mag twee skoolvakke en Bybelgeskiedenis deur medium van Hollands aangeleer word. Engels word 'n verpligte skoolvak. In die OVS word Genl. J.B.M. Hertzog in 1907 Minister van Onderwys en sy nuwe onderwyswet word in 1908 van krag. Elke leerling moet tot en met standerd VIER deur medium van die moedertaal onderwys ontvang. Vanaf standerd VYF moet drie hoofvakke deur medium van Hollands en drie deur medium van Engels onderrig word. Vanaf standerd VIER is die aanleer van Hollands en Engels verpligtend.



## 2.4 UNIE-WORDING EN DAARNA

2.4.1 Die Grondwet van die Unie van Suid-Afrika (1910) bepaal in Artikel 137 dat die twee tale, Engels en Hollands op gelyke grondslag dien as amptelike tale. In 1926 vervang die Parlement "Hollands" met Afrikaans. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet No. 32 van 1961) bepaal dat Afrikaans en Engels die landstale is en gelyke erkenning ontvang.

2.4.2 In die vier provinsies word die basiese aanpassings by die Grondwet aangebring en 'n aantal kommissies bring van tyd tot tyd verslae uit oor die onderwys. Onderwys deur die moedertaal word in Transvaal en Natal vir etlike jare 'n strydpunt. Landswye uniformiteit oor die taalmedium word nie ten volle bereik nie; die kernverskil lê in verpligte moedertaalmedium of oerkeuse wat die taalmedium bepaal. Die provinsiale administrasies is ook verantwoordelik vir die verskaffing van onderwys aan Kleurlinge, Indiërs en die Swart bevolking. Hulle behartig dit hoofsaaklik deur afsonderlike skole of 'n subsidie aan privaat skole. Die twee amptelike tale dien as taalmedium maar Swart kinders gebruik hulle moedertaal as medium gedurende die aanvangsjare.

2.4.3 In 1944 aanvaar die Volksraad die volgende mosie:

"That this House taking account of the fact that the South Africa Act enshrines as its fundamental principle the conception of a united country and South African people, and to that end provided for a Legislative Union of South Africa and for equal rights of both official languages, considers it necessary that everything should be done to foster national unity and to provide equal opportunities for all citizens to learn both official languages

It therefore, with a view to serving these objects, expresses the advisability that the Government in consultation with the Provincial Authorities, considers the amendment where necessary of the educational laws and regulations and the revision of the educational machinery of the provinces so as to give effect within a period of five years to the following principles:

- (1) that the child should be instructed through its home language in the early stages of its educational career;
- (2) that the second language should be introduced gradually as a supplementary medium of instruction from the stage at which it is on educational grounds appropriate to do so; and
- (3) that such changes should be introduced in the system of training of teachers as are necessary to make the ideals of bilingualism and of national unity in the schools fully effective."

## 2.5 DIE HOOFDTREKKE VAN DIE TAALMEDIUM-ONTWIKKELINGE IN NATAL AS STUDIEMODEL

- 2.5.1 Beide die Broome-(1937) en Wilks-(1946) kommissies van ondersoek na die onderwys in Natal het aandag gegee aan die probleme wat ondervind is met die medium van onderrig. Wat die Broome-kommissie betref was daar nie ooreenstemming t.o.v. die vraag of die keuse van medium van onderrig aan die ouer oorgelaat moet word en of daar bepaal moet word dat die medium van onderrig die taal moet wees wat die kind die beste verstaan nie, d.w.s. sy moedertaal. Volgens die Wilks-verslag besluit Broome so weens die feit dat dié Kommissie nie met die reg van die ouers wou inmeng nie. 'n Minderheidsverslag van dié Kommissie het egter 'n sterk pleidooi vir moedertaalonderrig gelewer.
- 2.5.2 Toe die Wilks-kommissie met sy ondersoek in 1944 begin het, het die keuse van onderrigmedium geheel en al by die ouer berus. Die Kommissie kon hom nie hiermee vereenselwig nie en spreek hom soos volg hieroor uit: "It is a fundamental principle of educational procedure that a child should, on first going to school, be taught through the medium of the language he understands best. This will be the language spoken in the home. This principle has not been seriously challenged in any quarter and it is not necessary to reiterate here the arguments in favour of the use of the mother tongue as medium. These have loomed large in educational literature in South Africa."
- 2.5.3 Hoewel die Kommissie waardering gehad het vir die demokratiese reg van

elke ouer om te besluit oor die welsyn van sy kind, het hy desnie-  
teenstaande bevind dat: "The parent does not always possess the tech-  
nical knowledge to act with wisdom in the interests of his child,  
and where matters arise which involve knowledge and understanding  
which lie outside what can be expected from the ordinary citizen,  
the State has wisely intervened and compelled parents to act accord-  
ing to its direction."

2.5.4 Uit die getuienis voor die Kommissie was dit duidelik dat ouers nie  
voldoende insig in die aangeleentheid gehad het nie, en dat skool-  
hoofde nie daarin kon slaag om ouers so voor te lig dat hulle in  
die beste belang van hulle kinders sou handel nie. Die wet wat die  
keuse in ouerhande gelaat het, het dus na die mening van die Kommis-  
sie veroorsaak dat baie kinders onnodig benadeel is en het toe soos  
volg aanbeveel:

"The law should be amended so that every child shall be educated up  
to and including Standard V through the medium of the official  
language he understands better."

Hoewel die Kommissie so aanbeveel het, was hy nietemin van mening dat  
regulasies in dié verband so ontwerp moet word dat dit voorsiening  
maak vir gevalle waar twyfel oor die werklike voertaal van die leer-  
ling bestaan en ook vir gevalle waar albei tale vryelik in die huis  
gepraat word. In dié verband het die Kommissie soos volg aanbeveel:

- (i) The Principal should decide as to the official language best  
understood by the child
- (ii) Where doubt exists consultation with the Inspector should  
take place, it being provided that, should the decision be  
disputed by the parent, he shall have the right of appeal  
to the Administrator
- (iii) Should the Principal be satisfied that the child is well able  
to profit from tuition in either official language, the  
choice of medium should be left to the parent
- (iv) If at any stage the parent desires to transfer his child

to the other medium, the Principal may permit this if he is satisfied that the child is able to profit by tuition in that medium, such change to take place only at the beginning of a school year."

2.5.5 Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) stel in Artikel 2(1) 'n reeks beginsels binne die raamwerk waarvan die Minister nà oorlegpleging met die Administrateurs en die raad van tyd tot tyd die algemene beleid wat ten opsigte van onderwys in skole gevolg moet word, kan bepaal.

Een van hierdie beginsels, 2(1)(c), het te make met die medium van onderrig en lui soos volg:

dat ....

"c. die moedertaal, indien dit Engels of Afrikaans is, die medium van onderrig moet wees, met geleidelike billike aanpassing by hierdie beginsel van enige daarvan afwykende bestaande praktyk."

Op 16 Mei is Proklamasie E809 uitgevaardig wat die nasionale onderwysbeleid ooreenkomstig subartikel 2(1)(c) uiteensit en bepaal

2.5.6 Die Natalse Onderwysordonnansie (No 46 van 1969) is ooreenkomstig die bovermelde wetgewing en bepalings gewysig en die medium van onderrig word bepaal volgens die voorskrifte soos in die Ordonnansie vervat. Hierdie voorskrifte lui soos volg:

2.5.6.1 Die medium van onderrig van elke leerling wat vir die eerste keer tot 'n staat- of staatsondersteunde skool toegelaat word, is die leerling se moedertaal.

2.5.6.2 Die medium van onderrig van leerlinge in standerds nege en tien is die amptelike taal wat deur die ouers gekies word.

2.5.6.3 Die moedertaal is die amptelike taal waarin die leerling die bedrewendste is.

- 2.5.6.4 Die hoof moet die taalbedrewendheid ondersoek van 'n leerling wat vir die eerste keer tot 'n staat- of staatsondersteunde skool toegelaat word.
- 2.5.6.5 Die medium van onderrig van 'n leerling wie se huistaal nóg Engels nóg Afrikaans is, is die amptelike taal wat die leerling die beste ken of verstaan.
- 2.5.6.6 Die medium van onderrig van 'n leerling wat nóg Engels nóg Afrikaans ken of verstaan, is die amptelike taal wat deur die ouer gekies word.
- 2.5.6.7 As 'n leerling in albei amptelike tale bedrewe is, kan sy ouers die medium van onderrig kies.
- 2.5.6.8 Indien 'n inspekteur van onderwys ná ondersoek van mening is dat die bevinding van die hoof nie korrek is nie, moet hy bepaal watter een van die twee amptelike tale sodanige leerling se onderrigmedium moet wees en die hoof en die ouers dienooreenkomstig skriftelik in kennis stel.
- 2.5.6.9 Indien die hoof ná ondersoek van 'n leerling se taalbedrewendheid nie daarvoor kan besluit nie, of die ouer versuim om sy keuse uit te oefen, moet die hoof die geval, tesame met die bevindings, aan die betrokke inspekteur van onderwys rapporteer wat na behoorlike ondersoek moet bepaal watter een van die twee amptelike tale die onderrigmedium moet wees. Hy moet die hoof dienooreenkomstig skriftelik in kennis stel en die hoof moet op sy beurt die ouer van sodanige besluit skriftelik in kennis stel.
- 2.5.6.10 Indien 'n ouer deur die besluit van 'n inspekteur van onderwys veronreg voel, kan hy binne een maand ná die datum waarop hy deur die hoof daarvan in kennis gestel is, na die Direkteur appelleer wat ná ondersoek moet bepaal watter een van die twee amptelike tale die leerling se onderrigmedium moet wees.
- 2.5.6.11 Indien 'n ouer deur die beslissing van die Direkteur veronreg voel, kan hy binne een maand ná die datum waarop hy van sodanige beslissing in kennis gestel is, na die Administrateur appelleer wie se besliss-

sing bindend is.

- 2.5.6.12 Gedurende enige tydperk wat mag verloop voor 'n hoof die onderrigmedium kan bepaal van 'n leerling wat vir die eerste keer tot 'n skool toegelaat is, of gedurende enige tydperk wat mag verloop voor 'n finale beslissing oor die onderrigmedium van 'n leerling gegee kan word, is sodanige leerling se onderrigmedium die amptelike taal wat die ouer gekies het of, in gebreke daarvan, die amptelike taal waarop die hoof besluit het.
- 2.5.6.13 Die verpligte onderrigmedium van 'n leerling mag nie verander word nie, tensy sodanige verandering op opvoedkundige gronde geregverdig kan word.
- 2.5.6.14 a. Indien daar in 'n staat- of staatsondersteunde skool bevind word dat die onderrigmedium van 'n minderheid van die leerlinge die een amptelike taal moet wees en dié van die meerderheid die ander amptelike taal, moet sodanige onderrig by wyse van parallelmediumklasse gegee word met dien verstande dat sodanige minderheid onderrig gegee moet word, of vir hulle voorsiening gemaak word, op sodanige wyse as wat die Administrateur by regulasies goedkeur indien die grootte van sodanige minderheid sodanig is dat die voorsiening van parallelmediumklasse na die mening van die Direkteur nie geregverdig is nie.
- b. Indien sodanige voormelde leerlinge van gelyke getalle is, moet voorsiening so na moontlik gemaak word as wat tevore hierin bepaal is of op sodanige ander wyse as wat die Administrateur goedkeur.
- (OPGESTEL DEUR DIE NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT)

- 2.5.7 Tydelike dispensasie aan Duitssprekende leerlinge met betrekking tot Artikel 2(1)(c) van Wet No.39 van 1967.

In Natal het landelike Duitssprekende gemeenskappe, saamgesnoer deur hulle kerk en skool, tot groot mate nog Duits as huistaal of moedertaal behou. Bestaande Natalse wetgewing en regulasies het vergun dat die ouers van Duitssprekende beginners mag kies, in skole waar getalle dit regverdig, om gedurende die eerste vyf skooljare Duits

as taalmedium te gebruik. Daarna moes oorgeskakel word na een van die amptelike tale, naamlik Afrikaans of Engels.

Wet No. 39 van 1967 maak wel voorsiening vir geleidelike aanpassings van bestaande praktyke, maar nie vir die onbepaalde behoud daarvan nie.

Die Duitse oergemeenskappe en Lehrerverein het versoek tot die Administrateur-in-Rade gerig vir die behoud van hierdie vergunning. 'n Voorlegging is aan Min. J. van der Spuy, destydse Minister van Nasionale Opvoeding gemaak en 'n afvaardiging is deur die Minister gespreek. Dit lei tot die behoud van die vergunning slegs aan skole waar dit in gebruik is, "totdat die Minister anders bepaal".

Tans is daar nog sewe skole in Natal wat Duits as taalmedium benut gedurende die eerste skoolfase, d.w.s. tot en met standerd EEN. Die totale leerlingtal wat hierby betrokke is, is 177 leerlinge. Dit is noodsaaklik dat daar deur die RGN-Onderzoek kennis geneem word van hierdie vergunning en ook by die aanbevelings wat voorgelê word. Elders in die RSA geld hierdie vergunning nie meer in staatskole en staatsondersteunde privaatskole nie, alhoewel Duits in laasgenoemde tipe skool vir godsdiensonderrig gebruik mag word.

## 2.6 MEDIUM VAN ONDERRIG VIR KLEURLINGKINDERS

- 2.6.1 Gedurende die regering van die Hollands Oos-Indiese Kompanjie is die kinders van slawe, Hottentotte en ander "Nie-Blankes" toegelaat om sommige van die openbare skole in Kaapstad en die omliggende gebiede by te woon waar Hollands die medium van onderrig was vir wat hoofsaaklik uit 'n "godsdiensstige" kurrikulum bestaan het. Om verskeie redes het hierdie kinders nie skole in aanmerklike getalle bygewoon nie. Sendelinge het gevind dat 'n mate van basiese "onderwys" 'n noodsaaklike onderdeel van hul bediening van die Woord was en sendingskole is oor 'n uitgebreide gebied gestig. Die taal wat gebruik is, was hoofsaaklik Hollands. Gedurende die kort regering van die Bataafse Republiek het Kommissaris De Mist 'n grootliks verbeterde onderwysdiens vir alle inwoners beplan, maar sy ampstermyn het ten einde geloop voor daar aan sy skemas uitvoering gegee kon word.

2.6.2 Na die Britse besetting in 1806 is baie aandag aan die onderwys van die slawe en ander inheemse mense gegee. Goewerneur Somerset het in hul onderwys belang gestel, maar sy pogings is met weinig welslae bekroon.

"The English schools, i.e. the schools which used English as medium of instruction, were attended by White children only. On the other hand, there were non-Whites attending the Dutch schools, i.e. the schools which used Dutch as the medium of instruction." (Behr and MacMillan: Education in South Africa, J.L. van Schaik, 1971. bls. 376).

Die onderwys van die "Nie-Blanke-inwoners" het 'n steeds belangriker funksie van sendinggenootskappe en hul sendingskole geword, met Hollands wat hoofsaaklik as die taalmedium gebruik is. In die plattelandse distrikte het sommige Kaapse boere hul slawe of werknemers toegelaat om deel te hê aan die onderrig wat aan hul eie gesinne deur rondgaande onderwysers gegee is - weer hoofsaaklik in Hollands. 'n Stelsel van staatsondersteunde skole het die vernaamste kern van die opvoedkundige dienste uitgemaak, selfs na die Unie van Suid-Afrika in 1910 gestig is.

2.6.3 "The State-aided mission schools became the subject of criticism (...) and many of the defects from which Coloured education suffered, were attributed to the mission school system. The need for more undenominational schools was stressed" (Behr and MacMillan bls. 422).

Die Kaaplandse Provinsiale Raad se ordonnansie op Kleurlingonderwys (No. 11 van 1945) het onder meer voorsiening gemaak vir die stigting van Staatskole vir Kleurlinge, waarin een van die amptelike tale, Afrikaans of Engels, as die onderrigmedium sou dien. Die dubbelmediumstelsel van onderwys wat in sommige Kaapse skole vir Blankes gebruik is, is ook toegelaat.

In 1963 het die destydse Departement van Kleurlingsake van die regering van die RSA beheer oor alle onderwys vir Kleurlinge oorgeneem. Kragtens die Wet op Onderwys vir Kleurlinge, 1963 (Wet 47 van 1963).

Artikel 34(1) bepaal:



"Behoudens die bepalings van subartikel (3) kan die Minister regulasies uitvaardig -

(f) behoudens die bepalings van subartikel (6), betreffende die medium van onderrig en godsdiensonderrig in Staat-, nywerheid- of verbeteringskole of Staatsondersteunde skole;"

Artikel 34(6) bepaal:

"Regulasies kragtens paragraaf (f) van subartikel (1) ontnem nie 'n ouer die reg om finaal te besluit oor die medium van onderrig van 'n kind van so 'n ouer waar daar twyfel oor die huistaal van so 'n kind bestaan nie"

Die sterk invloed en groot diens wat die verskillende kerkgenootskappe in onderwys vir Kleurlinge lewer, word weerspieël in die feit dat sendingskole vir 69 % van die primêre leerlinge en Staatskole slegs vir 31% ten tye van die oorname in 1963 voorsiening gemaak het.

2.6.4 Vandag praat baie Kleurlingleerlinge Afrikaans en 'n aansienlike deel Engels as huis- of moedertaal. Toekomstige bepaling van, of besluitnemingsprosesse met betrekking tot hul taalmedium in die onderwys behoort derhalwe slegs gebaseer te wees op taalbedrewendheid sowel as die regte van die individu en die ouers soos voorgestel vir alle kinders binne die raamwerk van die land se twee amptelike tale. Die Komitee se aandag is gevestig op die feit dat 'n aantal "Afrikaanssprekende" jong Kleurlingkinders nie "standaard"-Afrikaans praat nie, veral nie in die skooltoelatingstadium nie. In verband hiermee skryf mnr. Achmat Davids van die Instituut vir Arabiese en Islamitiese Navorsing as volg:

"When I talk of a 'foreign language' in relation to the Coloured communities of the Cape Peninsula, I mean standard Afrikaans. And though this is essentially an Afrikaans-speaking community, the Afrikaans spoken is at times totally different to the standard form. It is an Afrikaans which to a degree could be described in the words of Bernstein as restrictive and poor in syntax, nevertheless it is the only medium used as a mode of expression. When children from this community are exposed to standard Afrikaans for the first time they

are completely lost, like the Afrikaans teacher from Stellenbosch University at the Vista High School in Bo-Kaap was completely at a loss to understand his student's request: Meneer kan ek na die djamang gaan kanalla? (Vertaling: Sir may I go to the toilet please?)

To overcome this difficulty, I would suggest a bi-cultural approach in education. Let us use the vernacular Afrikaans as the medium of instruction in the content subjects. This I believe to be in complete harmony with the old adage in education 'to teach from the known to the unknown'. By using the vernacular Afrikaans in the content subjects the student would gain a better understanding of the subject. His comprehension would be more complete and the concepts of these subjects would be relatively meaningful. He would also be saved from the frustration of learning new concepts and a new language at the same time.

However, to prepare him for the broader society, let us keep our language classes in the standard languages ....."

2.6.5 Mnr. Achmat Davids se sienswyse word deur etlike lede van hierdie komitee gedeel. 'n Opvoedkundig gesonde en taalkundig aanvaarbare remedierende program kan alleen daargestel word na verdere studie, navorsing en oorlegpleging. In die interimtydperk verdien die klas-kamerpraktik wat deur mnr. Davids aan die hand gedoen is, die aandag van die opvoedkundige dienste wat daarby betrokke is. Geen verwysing of voorlegging betreffende die Engels wat deur voorskoolse kinders gepraat word, is deur hierdie Komitee ontvang of van kennis geneem nie.

## 2.7 MEDIUM VAN ONDERRIG IN INDIËRSKOLE

Die volgende inligting is deur die Kantoor van die Direkteur van Indiëronderwys voorgelê.

### 2.7.1 Wetgewing

Paragraaf (f) van subartikel (1) van Artikel drie-en-dertig van die Wet op Onderwys vir Indiërs, 1965 (Wet No. 61 van 1965) verleen aan die Minister van Indiërsake die reg om regulasies uit te vaardig

"betreffende die medium van onderrig en godsdiensonderrig in Staat-, nywerheid- of verbeteringskole of Staatsondersteunde skole".

Subartikel (6) van artikel drie-en-dertig van bedoelde Wet bepaal dat: "Regulasies kragtens paragraaf (f) van subartikel (1) ontnem 'n ouer nie die reg om finaal te besluit oor die medium van onderrig van 'n kind van so 'n ouer waar daar twyfel bestaan oor die amptelike taal waarin so 'n kind die bedrewendste is nie."

### 2.7.2 Regulasies

Artikel 8 van die Regulasies Betreffende die Toelating van Persone tot Staats- en Staatsondersteunde Skole vir Indiërs (No. R723 geda- teer 13 Mei 1966) bepaal as volg: "Die medium van skoolonderrig in enige skool is die amptelike taal wat die leerling die beste ver- staan; met dien verstande dat in enige skool waarin die onderrig- medium een van die amptelike tale is, die ander amptelike taal slegs as medium van onderrig aangebied mag word indien die Direkteur van mening is dat dit deur 'n voldoende getal leerlinge in sodanige skool verlang word."

### 2.7.3 Kommentaar

Die medium van onderrig in alle skole onder beheer van hierdie De- partement is Engels want dit is die amptelike taal wat die beste deur leerlinge verstaan word. Daar was geen versoeke van die Indiër- gemeenskappe dat Afrikaans as die medium van onderrig gebruik moet word nie.

### 2.7.4 Moedertaal en huistaal

'n Onderskeid moet getref word tussen die moedertaal en die huistaal in die geval van Indiërleerlinge. Moedertaal het betrekking op die taal waarin 'n kind gebore is en tussen die Indiërs kan dit een van etlike Indiërtale wees; Gujerati, Hindi, Tamil, Telugu en Urdu. Hierdie is die tale wat die ouers gebruik en die medium waardeur godsdiensstige en kulturele bedrywighede gevoer word. Godsdiensstige en kulturele Indiërliiggame wend spesiale pogings aan om 'n blywende belang in die Indiërtale te verseker deur klasse in die omgangstaal

na skoolure aan te bied en deur eisteddfods, ens. te hou. Vir praktiese doeleindes wat hoofsaaklik genoodsaak is deur die Westerse milieu waarin die Indiërbevolking leef, het Engels egter die algemene kommunikasiemedium geword. Hul daaglikse aanraking met die Engelse taal aan skole, by die werk en in maatskaplike omgang het daartoe gelei dat hierdie taal in 'n toenemende mate in hul huise gebruik word en dat die omgangstale by spesiale geleenthede gebruik word, naamlik in gesprekke met ouers, godsdienstige en kulturele bedrywighede. Vir baie Indiërs het Engels derhalwe die huistaal geword uit hoofde van die feit dat dit die taal is wat hulle oorheersend gebruik. Tussen die tweede en derde geslagte Indiër-Christene bv. is alle kommunikasie - maatskaplik, godsdienstig en kultureel - deur Engels. Van hulle kan gesê word dat Engels hul moedertaal is, maar nie vir die Indiërs van die Hindu en Islamitiese gelowe nie.

## 2.8 MEDIUM VAN ONDERRIG VIR DIE SWART LEERLING

2.8.1 In byna al die onafhanklike state van Afrika word die moedertaal of omgangstaal as medium van onderrig vervang deur 'n ander taal as moedertaalsubstituut vir opvoedkundige doeleindes te aanvaar. Voorbeelde van die stadium waarin hierdie "aanvaarding" plaasvind, is die volgende: (die nommers dui die duur in jare aan van die aanvanklike onderrig deur medium van die omgangstaal).

2.8.1.1 Van toelating tot die primêre skool:  
Zambië, Sierra Leone, Kameroen.

2.8.1.2 Gedurende die primêre skoolkursus:  
Ghana 4, Kenia 4, Lesotho 4, Uganda 4/5/6, Malawi 4/5/6, Nigerië 3/4/5/6, Swaziland 5.

Wisselings word binne dieselfde land aangetref, bv. Malawi 4/5/6.

2.8.1.3 Van toelating tot die sekondêre skool:  
Somalië, Ethiopië, Tanzanië.

2.8.2 In Suid-Afrika het sendingskole 'n belangrike rol gespeel in die loodsing van die een of ander opvoedkundige program vir die Swart kind - soos ook vir andere. Die Koloniale of Republikeinse regerings het

deur verskillende stadiums van ontwikkeling in opvoedkundige beleid gegaan - met inbegrip van enkele "ope" skole in Natal, tot en met 1884, met Engels as medium van onderrig.

Na Uniewording in 1910 het die vier provinsiale rade as wetgewende owerhede met betrekking tot "Bantoe-onderwys" opgetree. Die vier provinsiale onderwysdepartemente het elk afsonderlike takke vir die beheer oor en administrasie van "Bantoe"-onderwys geskep. Die omgangstaal is as medium van onderrig vir die eerste 2/4/6 jaar gebruik. (Transvaal 2 jaar; Natal 6 jaar). Daarna is een van die amptelike tale as medium van onderrig ingevoer, behalwe vir Bybelkunde en Gesondheidsleer. In sommige stedelike gebiede is óf Afrikaans óf Engels deurgaans as taalmedium gebruik.

2.8.3 Die taalmediumvraagstukke van Swart leerlinge was die tema van baie ondersoeke en dissertasies. Daar word kortliks na die volgende vir noodsaaklike perspektief verwys:

2.8.3.1 Die Interdepartementele Komitee op Naturelle Onderwys (U G No. 29 - 1936). Oorweging is geskenk aan die plek van die oorgangstaal en die twee amptelike tale. Die gebruik van die omgangstaal gedurende die eerste twee skooljare is ondersteun. Die Komitee het ook die indeling van die skool op 'n taal- of 'n taalgroepgrondslag in stedelike gebiede - bv. Sotho - Tswana of Zoeloe - Xhosa - in stedelike gebiede aanbeveel.

2.8.3.2 Die Eiselen-kommissie (U G No. 53 - 1951). Hierdie Kommissie het aanbeveel dat die moedertaal as medium van onderrig in die laer en hoër primêre klasse gebruik moet word. Dit kon tot in die sekondêre skool, indien prakties, voortgesit word.

Die Eiselen-kommissie erken die moeilikhede wat opgesluit is in die gebruik van 'n Swart taal as medium van onderrig op hoër vlakke. Hierdie vraagstukke sentreer hoofsaaklik om hul moeilik numeriese stelsels en hul gebrek aan wetenskaplike terminologie. Taalontwikkeling en die verskaffing van terminologiese lyste is aan die hand gedoen.

2.8.4 Wet No. 47 van 1953 maak voorsiening vir die oordrag van alle Bantoe-onderwys van die provinsiale administrasies na die Departement van Naturelle-sake. 'n Afdeling Bantoe-onderwys is ingestel om uitvoering aan die onderwysbeleid en -stelsels te gee wat in die Wet vervat is. Hierdie beleid is gebaseer op die hoofaanbevelings van die Eiselen-verslag.

Die medium van onderrig in die laer en hoër primêre skole sal die moedertaal wees. Daarna moet die twee amptelike tale as medium van onderrig dien indien die moedertaal nie verkies word nie. Waar moeilikhede teëgekom word, soos die gebrek aan personeel om uitvoering aan die taalmediumvereistes te gee, kon vrystellings verleen word. In 1958 is 'n afsonderlike Departement van Bantoe-onderwys met sy eie Ministerie ingestel.

Beheer oor onderwys in Transkei is na die Wetgewende Vergadering van daardie land oorgeplaas. Hulle het weldra Engels as die enigste medium van onderrig na standerd 2 aanvaar. Ander onafhanklike en nasionale state het later dieselfde gedoen.

2.8.5 In 1962 het die Cingo-kommissie verslag oor die onderrig van amptelike tale en die gebruik van die moedertaal as medium van onderrig in primêre skole van die Transkei gedoen (Staatsdrukker, Pretoria R P 22/1963). Hierdie Kommissie het onder meer as volg aanbeveel:

2.8.5.1 "Die Kommissie is van mening dat alle opvoeding om die kind moet sentreer en nie om die taal nie " (p.17 par. 5(d)).

2.8.5.2 "n Taal wat geskik is vir die vertaling van die Bybel, beskik ook oor die woordeskat en uitdrukkingsvermoë om Geskiedenisonderrig tot by st. VI en selfs daarna moontlik te maak " (p.17 par. 6(b)(i)).

2.8.5.3 "Daarom moet die Bantoe-kind sy medium van onderrig vervang. 'n Vreemde taal moet dus in die een of ander stadium, in sy skolastiese loopbaan, die moedertaal vervang " (p.19 par. 8(e)).

2.8.5.4 "Die Kommissie wil klem lê op die feit dat slegs een van die ampte-

like tale die moedertaal kan vervang " (p.19 par: 8(f)).

- 2.8.5.5 Die Kommissie het ook 'n geleidelike oorgang na 'n ander taal as medium van onderrig na st. 4 aanbeveel.
- 2.8.6 Die sienswyses van die ingeligte Swart publiek oor hul onderrigmedium-probleme skyn goed uitgedruk te wees in 'n memorandum oor die medium van onderrig deur die African Teachers' Association of South Africa. Hierdie memorandum is aan die destydse Sekretaris van Bantoe-onderwys op 1976/06/25 voorgelê en 'n afskrif daarvan is aan hierdie werkkomitee deur dr. A.L. Mawasha voorgelê. Die volgende aanhaling word uit bostaande memorandum geneem: (par. A)

"The compulsory use by African pupils of both Afrikaans and English as medium cannot be justified on educational grounds.

1. The use of a foreign language as a medium is justifiable only if there are compelling reasons therefor, such as the educational, linguistic, social limitations of the mother tongue.
2. Should a decision be taken to select a foreign language to serve as a medium, such a decision is a grave matter, as the pupil concerned has to learn to speak, write, think and feel in a language which - being a second one - will be mastered only with great difficulty. Therefore such a language should be selected with great care so that it should be convenient for the greatest possible number of purposes.
3. Once such a language has been selected, it is completely unnecessary, indeed it may even be gratuitously unjust, to compel the use of yet another foreign language as a medium, and in this way to double the burden of mastery."

Furthermore: (par. 3B)

"While it is true that both Afrikaans and English are official languages of the Country and that both of them are entrenched in the law of the Country, we believe that adequate provision is already

made for all children to learn both languages, in that whichever language has been selected as a medium, the child has still to learn as a subject the language that has not been so selected."

2.8.7 Aansienlike verandering is teweeggebring deur Wet No. 90 van 1979 op "Onderwys en Opleiding". Die beleid oor onderrigmedium in daardie Departement is nou:

"... that the universally accepted educational principle of the use of the mother tongue as the medium of instruction be observed: Provided that this principle shall be applied at least up to and including standard two: Provided further that the wishes of the parents shall be taken into consideration in the application of this principle after standard two, and also in the choice of one of the official languages as the medium of instruction where the mother tongue cannot be used as the medium of instruction after standard two."

#### SLOT

Gedurende die 320 jaar en meer wat deur hierdie beknopte historiese oorsig gedek word, het 'n aantal owerhede taalbeleide met 'n politieke grondslag aanvaar of toegepas ten einde aan die vereistes of behoeftes van hul tye te voldoen, soos hulle dit gesien het. Dit skyn die universele praktyk tot diep in die negentiende eeu te gewees het. Algemeen aanvaarde opvoedkundige "beginsels" betreffende die taalmedium en die leer van tale is van betreklik onlangse oorsprong. Daarbenewens het die ontwikkelde en ingeligte mense van die twintigste eeu oor die algemeen sterk menings en gevoelens betreffende hul kulturele, godsdienstige en taalregte in die onderwys.

2.9 AANBEVELINGS: FORMELE ONDERRIG IN SKOLE: TAALMEDIUM

2.9.1 Dit is onprakties om te poog om hier 'n samevatting te gee van die tersaaklike wette, regulasies of kommissies van ondersoek wat die S.A. opvoedkundige terrein gedek het en nog dek. Hierdie komitee het ook 'n studie van taalmediumpraktyke en -proefnemings in etlike ontwikkelende en ontwikkelde lande gemaak. By die uitgebreide bibliografie by hierdie verslag is meer as 700 studie-, navorsings- of



ondersoekbronne binne die bestek van hierdie komitee se opdrag ingelys. Die heterogene en veeltalige samestelling van die Suid-Afrikaanse bevolking (plurale gemeenskap) sowel as die polemie en spanning wat deur sommige van die makrovlakbesluite en -regulasies met betrekking tot die onderrigmedium in die onderwys in die verlede veroorsaak is, toon dat -

- 2.9.1.1 slegs breë, opvoedkundig gevestigde beginsels of doelwitte as beleidsfaktore op makrovlak aanvaar moet word;
  - 2.9.1.2 besluitneming wat hoofsaaklik 'n gebied of 'n gemeenskap raak, aan laer of gepaste bedryfsvlakke gedelegeer moet word.
  - 2.9.2 In ooreenstemming met die voorafgaande word die volgende beginsels of doelwitte op makrovlak aanbeveel:
    - 2.9.2.1 "Pupils learn best when they are taught in the language with which they are most familiar and in nearly every case this is their mother-tongue.
    - 2.9.2.2 Furthermore the medium of instruction finally adopted must be such as to be capable of conveying the particular complexities and subtleties of the relevant content matter at the level required.
    - 2.9.2.3 Policy on the use of language medium at any given level of education should be such as to facilitate access to other or higher levels of education."
- (Die oorspronklike vorm van hierdie drie paragrawe is geneem uit Hunter, dr. A.P.: "A Note on the De Lange Commission, Memo." September 1980.)
- 2.9.2.4 Benewens leerlinge wie se moedertaal Engels of Afrikaans is, moet diegene wat 'n inheemse taal van Suid-Afrika praat, ook oor die reg beskik om hul moedertaal as medium van onderrig te ontwikkel en te gebruik.
  - 2.9.2.5 Die Minister, handelende op advies van die Nasionale Onderwysraad, kan goedkeuring verleen vir sodanige toegewings rakende die taal-

medium van onderrig soos wat hy nodig ag.

- 2.9.3 Gesien in die Suid-Afrikaanse verband moet die beginsel betreffende die moedertaal as onderrigmedium gekwalifiseer word deur die besluite of behoeftes van 'n besondere gebied of gemeenskap om die meso- of selfs die mikrovlak. Dit impliseer buigsaamheid. Die volgende aspekte verdien oorweging:
- 2.9.3.1 Onderrigmedium behoort nie buite die formele, verpligte fase in die onderwys voorgeskryf te word nie. Kennis moet egter van die statutêre taalvereistes, werkkringvereistes sowel as die behoeftes van die gemeenskap, die handel, die nywerheid, ens. met betrekking tot effektiewe kommunisering en gesonde begrip geneem word.
- 2.9.3.2 Indien Engels of Afrikaans die taal is waarin 'n leerling die bedrewendste is, word sy formele onderwys tans hoofsaaklik in daardie taal aangebied. Dit skyn algemeen aanvaarbaar te wees, maar die finale besluit behoort nie van die makrovlak af afgedwing te word nie.
- 2.9.3.3 Verwarrende remediërende optrede in die geval van jong skoolbeginners wie se spraak nie "standaard" is nie, is onwenslik gedurende die inleidende fase. Die onderwysers moet egter eenvoudige, "korrekte" taal gebruik.
- 2.9.3.4 Die taal wat as medium in die onderwys gebruik word, vervang nie daardie taal as 'n vakkomponent van die kurrikulum nie. Eersgenoemde sal laasgenoemde versterk, en omgekeerd, maar ontoereikende bedrewendheid in die "mediumtaal" inhibeer of beperk vordering en totale prestasie. Die moedertaal of huistaal behoef ook as 'n taal bestuurder te word om vlotheid en bedrewendheid in gesproke en geskrewe uitdrukking te bereik; om met insig en begrip te luister en te lees.
- 2.9.3.5 Ooreenkomstig die "beginsels" wat deur die Hoofkomitee aanvaar is, moet redelike buigsaamheid in taalmediumwetgewing en -prosedures ingebou word ten einde vir die uiteenlopende behoeftes van die individuele leerling voorsiening te maak en die verskuldigde erkenning aan die regte en verantwoordelikhede van die ouers te gee.

- 2.9.4 Die probleme met die taalmedium van onderrig wat deur Swart leerlinge ondervind is, het in die verlede in Suid-Afrika, soos elders, oorgangsgebruik of pragmatiese benaderings genoodsaak. Die komitee erken die volgende benaderings as aanvaarbare alternatiewe:
- 2.9.4.1 a. Gebruik van die volkstaal as onderrigmedium gedurende 'n inleidings stadium en daarna EEN van Engels dan wel Afrikaans na gelang op meso- of mikrovlak besluit mag word in oorleg met diegene wat daarby betrokke is. Geleidelike oorgang word aanbeveel:
- OF
- 2.9.4.2 b. EEN van Engels dan wel Afrikaans moet van die begin af vir die kurrikulum as geheel of 'n gedeelte daarvan as taalmedium aanvaar word;
- OF
- 2.9.4.3 c. Gebruik van die moedertaal as onderrigmedium vir die duur van verpligte onderwys.
- 2.9.5 Die komitee beveel as volg aan:
- 2.9.5.1 Die taal wat as toekomstige onderrigmedium aanvaar sal word, moet van 'n vroeë stadium as vak doseer word. (Die opnemings van 'n derde taal in die kurrikulum sal in 'n ander deel van hierdie komitee se verslag behandel word.)
- 2.9.5.2 Swart leerlinge moet steeds die reg - indien hulle dit begeer - geniet om hul moedertaal as hul hooftaalvak vir eksamen doeleindes aan te bied, ongeag die taal wat as medium van onderrig gekies is.
- 2.9.6 Immigrantleerlinge wat nóg Engels nóg Afrikaans ken, moet 'n intensiewe "onderrigmedium-gereedheidsprogram" vir toelating tot formele onderwys aangebied word en moet ook verdere "taalversorging" gedurende hul vroeë stadiums in formele onderwys geniet.
- 2.10 TAALMEDIUM IN TERSIËRE ONDERWYS

- 2.10.1 Alle inrigtings in die RSA wat tersiêre onderwys aanbied, gebruik Afrikaans of Engels as taalmedium. Sommige bied parallelle onderrig deur medium van die twee tale aan waarby afsonderlike klaseenhede geïmpliseer word. In kursuskomponente soos praktikums en laboratoriumtake, word die twee tale in 'n alternatiewe of aanvullende patroon deur sommige inrigtings gebruik ten einde vir die individuele student voorsiening te maak.
- 2.10.2 Tersiêre studente wat, byvoorbeeld, 'n inheemse taal soos Zoeloe of Xhosa of Sotho, ens. as hul hoof- of eerste taalvak op skoolverlatingsvlak aangebied het, ondervind dikwels taalmediumprobleme gedurende hul eerste jaar of twee op tersiêre vlak, veral aan universiteite. Sommige universiteite het taalkompenserende of -remediërende kursusse ingestel ten einde sodanige studente te help. Tans kwalifiseer hierdie tipe kursus wat deur 'n universiteit aangebied word, nie vir 'n staatsubsidie nie. Hierdie komitee beveel aan dat al sodanige kursusse vir volle staatsubsidie moet kwalifiseer.
- 2.10.3 Tegnieuse institute en kolleges bied onderrig deur medium van Afrikaans of Engels of albei aan na gelang dit wenslik in die geval van besondere kursusse en omstandighede mag wees of soos deur individuele studente verlang word. Hierdie komitee gaan akkoord met die bestaande praktyk.
- 2.10.4 Opleidingskolleges vir onderwysers word ingevolge die regsbevoegdheid van onderwysdepartemente bedryf en is ingestel op die behoeftes van die skole van hul besondere onderwysdepartemente. Tans word kolleges vir Blanke studente hoofsaaklik op 'n enkelmediumgrondslag bedryf. Aan hierdie kolleges is 'n mate van outonomie verleen en kragtens wet word van hulle vereis om 'n akademiese aansluiting met 'n universiteit daar te stel.
- 2.10.5 Universiteite en teknikons word deur hul eie statutêre rade beheer en neem hul eie besluite in verband met die medium van onderrig. Van die sewentien universiteite is dertien enkel Afrikaans- of Engels-mediuminrigtings, en drie is parallelmedium.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING  
HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL

## R G N ONDERSOEK

## VOERTAAL OP UNIVERSITEITSVLAK

(Inligting verkry en aangebied deur prof. C.J.M. Nienaber)

## 1. AANLOOP

Die Suid-Afrikaanse universiteite het òf Afrikaans òf Engels as voertaal. Die student wat na 'n Suid-Afrikaanse universiteit gaan, kies dus self die onderrigmedium, wat beteken dat hy self verantwoordelik is vir sy vordering (of gebrek aan vordering) te danke of te wyte aan sy beheer oor die voertaal.

Derhalwe gaan die Afrikaanssprekende merendeels na 'n Universiteit met Afrikaans as voertaal en die Engelssprekende na 'n universiteit met Engels as voertaal. In dié gevalle beperk hulle hul voertaalprobleme tot 'n minimum.

Besondere voertaalprobleme ontstaan wanneer --

- a. 'n student die ander amptelike taal kies as voertaal vir universiteitsopleiding;
- b. 'n student se huistaal nóg Afrikaans nóg Engels is.

## 2. IDENTIFIKASIE VAN PROBLEME MET VOERTAAL

a. Die huistaal as voertaal

1. Die student word gestrem deur 'n gebrekkige woordeskat, wat beteken 'n beperkte kennis: begriparmoede. Die meeste studente se algemene kennis laat veel te wense oor. Gepaard hiermee gaan 'n laksheid om hierdie tekortkoming aan te vul met behulp van naslaanwerke (soos woordeboeke en ensiklopedieë - ook deur wyd te luister en te lees). Die houding i.v.m. die uitbreiding van die veelsoortige kennis is al te dikwels: laat maar gaan.
2. Die student is nie voldoende geskool in die normale denkpro-

sesse nie. Daar word nie voldoende besef nie: taal is denke. Die slordige denke kom derhalwe aan die lig in die slordige taalgebruik as –

waarnemende denke (luister en lees)

handelende denke (praat en skryf)

ten opsigte van al vyf waarnemende elemente van taal:

foneties-ortografies	(klank- en skrifbeeld)
morfologies	(vorm)
semanties	(betekenis en gevoelswaardes)
sintakties	(sinsbou)
idiomaties-stilisties	(idioom en styl).

b. n Ander taal as voertaal

1. Alle probleme wat onder 2(a) genoem is, kom hier net in 'n erger graad voor.
2. Daar is bykomstige probleme, wat hoofsaaklik ressorteer onder die andersoortige struktuur van "die ander taal", en weer eens ten opsigte van al vyf waarneembare elemente van "die ander taal".

3. Studente wat nie Afrikaans of Engels as huistaal of omgangstaal (moedertaal) gebruik nie, loop dikwels 'n worstelgang aan universiteit. Getuienis dui daarop dat veral Swart studente minstens aanvanklik 'n groot voertaalprobleem aan universiteit het. Dit lei o.a. daartoe dat aantekeninge en kerngedeeltes uit handboeke gememoriseer word om dikwels buite verband opgedis te word.

Sommige universiteite, veral die staatsuniversiteite, doen reeds remediërende werk in hierdie verband. Dit skyn veral nodig te wees dat taalkursusse 'n stewige vormings- of taalkundige grondslag moet hê.

Sommige studente staan egter skepties of selfs antagonisties teenoor remediërende pogings - hulle verwyf eenvoudig "Bantoe-onderwys" vir

hulle ontoereikende taalvermoë.

Taalbeleid en -onderrig op skool, maar ook omgangstaal tuis en in die gemeenskap, vervul onteenseglik 'n uiters belangrike funksie, maar universiteite kan ook help en het ook in hierdie verband 'n belangrike taak om te verrig. Universiteite moet ook help om die koers aan te dui.

#### 4. MOONTLIKE OPLOSSINGS

- a. Die aanmoediging van studente om waar moontlik onderrig in die moedertaal te kies.
  - b. Identifisering van die swakker taalgebruiker, so gou doenlik ná die begin van 'n akademiese jaar, om remediërende taalonderrig aan hom te verskaf - slegs deur hoogs gespesialiseerde taalonderwysers.
- L.W. Verbetering van taalbeheer as waarnemende en handelende denke impliseer allereers 'n gesindheidsverandering teenoor taalgebruik in die wydste sin.

## HOOFSTUK 3

### DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS/ENGELS AS EERSTE EN TWEDE TAAL (T1 EN T2) IN DIE JUNIOR EN SENIOR KLASSE VAN DIE SEKONDÊRE SKOOL

#### 3. INLEIDING

Hierdie inleidende opmerkings is deels op die T1 en deels op die T2 van toepassing.

#### 3.1 DIE ONDSKEID TUSSEN DOELSTELLINGS EN DOELWITTE (LEERDOELWITTE)

Sommige naslaanwerke verwys na doelstellings as die algemene, breë aspekte van taalonderrig en taalvaardighede wat nagestreef moet word en wat rigting bepaal en wat nie noodwendig gemeet kan word nie.

Met doelwitte word die meer spesifieke aspekte bedoel wat in fyner besonderhede uitgewerk is. Alle in fyner besonderhede uitgewerkte doelwitte vorm saam die breër doelstellings vir taalonderrig.

Met doelwitte word bedoel die spesifieke voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerlinge na afloop van 'n les of reeks lesse verwag kan word. Dit dien dan om aan te toon in hoe 'n mate hulle die leerinhoud bemeester het na afloop van 'n kursus, d.w.s. die verwagte, meetbare leeruitkomstes in sowel die T1 as die T2.

Ander praat weer van langtermyndoelstellings (die einddoel) en korttermyndoelstellings. Doelstellings en doelwitte sê aan die onderwyser waarom die taal onderrig word.

#### 3.2 HUIDIGE DOELSTELLINGS/DOELWITTE

Dit word vandag algemeen aanvaar dat ons huidige doelstellings en doelwitte vir taalonderrig (T1 en T2) nie meer presies genoeg is nie. Hulle bly dikwels te vaag en laat die onderwyser so-doende in die duister oor wat van hom en van die leerlinge verwag word.



Wat egter nooit vergeet mag word nie, is die feit dat die rede vir swak uitslae en die swak gehalte van werk nie net te wyte is aan vae doelstellings nie. Die rol en die kwalifikasies van die onderwyser self, is hier van die uiterste belang. Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wêg van die afsonderlike onderrig van die afsonderlike komponente van 'n sillabus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studietema in eie reg), na 'n benadering wat die taalvaardighede geïntegreerd by die leerling sal bevorder. So 'n benadering moet die leerling baie duidelik sentraal stel want dis hý wat die kennis en die vaardighede moet bemeester onder leiding van die onderwyser.

Indien die aanleer en onderrig van 'n T1 of T2 nie doeltreffend genoeg is nie, is dit dalk tot 'n groot mate te wyte aan die besteding van tyd aan take wat nie deel vorm van die aanleer en/of verfyning van 'n taal nie.

### 3.3 BELANGRIKHEID VAN DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN T1 OF T2

Die doelstellings en doelwitte bepaal wat daar normaalweg in die sillabus moet volg (die wát). Dit bepaal egter ook tot 'n groot mate die metodiek (die hoë) van die les om te kan kom tot die verwesenliking van die bepaalde doelstellings/doelwitte: hoe die spesifieke vaardighede verwerf kan word.

Die voorafbepaling van doelstellings en doelwitte gee ook nie net rigting aan die verloop van die les nie, maar gee ook 'n duidelike beeld van wat getoets moet word (eksaminering). Die vorm van die evaluering van die verwesenliking van die doelstellings gaan in 'n groot mate bepaal wat van die sillabus teregkom in die klaskamer. Indien die doelstellings en doelwitte aangepas of selfs drasties verander moet word, moet dit egter só geskied dat dit realisties en uitvoerbaar bly vir die meerderheid van die onderwysers en die leerlinge in die praktyk van die klaskamer.

Dit mag ook nooit die vereistes van die alledaagse taalpraktyk en die toekomstige beroepswêreld daarbuite uit die oog verloor nie. Doelstellings en doelwitte mag ook gedifferensieer moet word vir

sekere tipe leerlinge met ander beroepsvereistes en/of agtergrond, en vir die junior klasse van die sekondêre skool sal sekere doelwitte uitgelaat of vereenvoudig moet word.

Tê radikale veranderings kan 'n handboekkrisis laat ontstaan wat nie net denkbeeldig is nie.

Die aanpassing van doelstellings en doelwitte vir taalonderrig het verder ook 'n groot invloed op die soort opleiding van taalonderrigters (T1 en T2), veral wanneer die klem meer en meer op die mondelinge vaardighede val - en dit geld ook vir die onderwyser se vermoë om self die taal (T2) goed te kan praat.

### 3.4 DIE HUIDIGE BENADERING TOT DIE ONDERRIG VAN DIE T1 EN T2

Wat die T1 betref, is die onderrig dikwels te akademies gerig. Die leerlinge moet eerder op die eise van die volwasse wêreld t.o.v. taal en taalgebruik voorberei word.

Ook in die letterkunde moet dit nie net gaan om die manipulasie van literêre begrippe nie, maar wel om die begryp van die sin en betekenis en die erfaar van die emosionele trefkrag (impact) van die letterkunde.

Die tradisionele benadering tot T2-onderrig was nog altyd behep met die inskerping (dril) van competence (kennis van die taalvorm en -strukture) as 'n eerste prioriteit ten koste van die kommunikatiewe behoeftes waaraan taalgebruik moet voldoen.

### 3.5 DIE T1- EN T2-ONDERWYSER

Dit is statisties bewys dat die meeste onderwysers geen agtergrond het ten opsigte van die ontwikkeling in die toegepaste linguistiek en die daarmee gepaardgaande metataal nie en dit dus nie kan hanteer nie. Om dus die vakwetenskaplike terme op die skouers van die taalonderrigter af te laai, sal nie die beoogde verbetering en vernuwing teweegbring nie. Hier sal veral ook gedink moet word aan indiensopleiding, verbeterde vakdidaktiek en praktiese gidse wat aspekte van die sillabus verduidelik en hulpmiddels en taalmateriaal

aan die hand doen.

### 3.6 DIE ROL WAT LETTERKUNDE MOET SPEEL

Dit spreek vanself dat by die onderrig van die T1 die letterkunde 'n baie prominenter plek inneem en dat die hoofdoelstelling sou wees om 'n teks met begrip van inhoud, struktuur, implikasie, ens. te lees. By die onderrig van die T2 moet daar egter gewaak word teen die oorbeklemtoning van die letterkunde: aspekte soos styl, die vorming van 'n eie mening oor letterkundige genres, ens. ten koste van waaroor dit in die T2 eintlik gaan, naamlik kommunikatiewe vaardighede. Daar moet onthou word dat die meerderheid van die T1- en T2-leerlinge die gebruikstaal, die alledaagse taal nodig het vir elke dag en leerlinge gaan tog nie almal verder studeer nie. (Bevorder die Nederlandse voorgeskrewe boeke enigszins hierdie doelstellings of verydel hulle dit?)

### 3.7 MOONTLIKE DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VIR DIE T1

#### 3.7.1 Doelstellings

- a. Die leerling moet Afrikaans/Engels op 'n bekwame, doeltreffende, kreatiewe en verbeeldingryke wyse kan gebruik en die taal kan aanpas na gelang van omstandighede en situasies. Sy taalvermoë/taalgebruiksvaardigheid moet só ontwikkel word dat hy met vertroue ná sy opleiding aan die sekondêre skool, verdere studie (indien nodig) sal kan aanpak.
- b. Die leerling moet as hoorder, spreker, leser en srywer die hoogste verfyning en kreatiwiteit van sy taalvermoë bygebring word en die stroom van taal, die lewende taal, ook die doelbewuste sensasionele taal (soos oor die radio, televisie en in tydskrifte en koerante, sowel as in die advertensiewese gebruik) korrek kan beoordeel en interpreteer. Wat die letterkunde betref, moet die leerlinge se kritiese vermoë ontwikkel word aan die hand van teksontledingsbeginsels.

- c. By die bestudering van die Afrikaanse/Engelse letterkunde in al sy vorme en genres, moet die leerling innerlik bewus en verryk word deur die gedagtes, gevoelens, hoop en vrees, menslike ervarings, spontane reaksies van die karakters en dit kan geniet. Die onderrig van ontspanningslektuur behoort aandag te kry, want die leerling se smaak moet ook ontwikkel word vir goeie ontspanningslektuur. Hy moet ook leer begrip kry vir die eie ek en die waardes van sy eie kultuur, estetiese norme en gedrag asook van ander kulture en hul verskille wat in sy eie taal beskryf word.
- d. As 'n algemene vormingsdoel van die onderwys moet die leerling kennis opdoen van die belangrikste feite (gebeure, persone, kulturele erfenis, publikasies van die taalgeskiedenis) van Afrikaans/Engels vanweë sy verbondenheid aan 'n eie nasie.

### 3.7.2 Doelwitte

#### 3.7.2.1 Mondelinge vaardighede

- a. (1) Mondelinge voorbereiding is 'n noodsaaklike aspek van alle taalonderrig, insluitende geskrewe stelwerk.
- (2) Kommunikasie is die essensie van mondelinge werk. (Leerlinge moet dwarsdeur hul skooljare bewus gemaak word van die vereiste om verstaanbaar te praat. Dit behels 'n respek vir die duidelike artikulasie van lettergrepe, woorde, frases en sinne sowel as bedagzaamheid teenoor die hoorder deur voortdurend te let op 'n agterhaalbare tempo en moontlike onbegrip.)
- (3) Die onderwyser moet die leerling die geleentheid bied om in verskeie situasies die kommunikatiewe kode toe te pas.
- (4) Voorbeelde van verskillende taalregisters is: 'n praatjie met jou vriend; die koop van 'n artikel; die stel van 'n saak aan 'n klerk; die lewer van 'n toespraak; 'n gesprek met jou meerdere; 'n saak ver-

duidelik in 'n situasie met 'n gesaghebbende persoon, die voer van 'n onderhoud, ens.

- b. Verder is die essensie van taalgebruiksvaardigheid parate woordmateriaal (woordeskate) en die vermoë om dié woordmateriaal effektief te gebruik en in behoorlike sinne te organiseer en om met behulp van sinne 'n effektiewe diskoers op te bou (wat in die besondere situasie soos bv. in die media, en/of konteks betekenis dra). Leerlinge moet 'n sterk aanvoeling hê vir die sin van 'n sin. Ten opsigte van woordeskate moet leerlinge bewustelik geleer word om 'n verklarende woordeboek te raadpleeg. (bv. HAT of 'n Thesaurus).
- c. Leerlinge moet die geleentheid gebied word om die kuns aan te leer en te ontwikkel om met aandag te luister. Hier moet veral gedink word aan die media soos die radio en televisie en leerlinge moet 'n boodskap krities en logies kan verwerk en dit daarna aan ander kan oordra.

Ook moet hulle geleer word om besondere propaganda-tegnieke te identifiseer en om onfeitlikhede te herken, om te onderskei tussen feit, afleiding, oordeel en oorreding in alle vorme en media.

### 3.7.2.2 Skriftelike vaardighede

- a. Leerlinge moet 'n deeglike agtergrond ontvang in die spelreëls en interpunksie van die T1.
- b. (i) Leerlinge moet oefening kry in effektiewe sinsbou.  
(ii) Hulle moet foute kan herken in sinne, bv. sinne sonder werkwoorde, sinne sonder verband; paragrawe kan verbeter en verband tussen sinne kan lê.

- c. (i) Die struktuur van die gewone, feitlike aanbieding van informasie soos bv. waar om 'n hoofgedagte te plaas in 'n paragraaf en die aard van die paragraafstruktuur om die hoofgedagte te ondersteun, moet bestudeer word.
- (ii) Leerlinge moet bewus gemaak word van wat as kommunikatiewe onbeholpenheid bestempel kan word en hoe dit te bowe gekom kan word. Aandag moet gegee word aan verkeerde en nie-toepaslike woordeskat binne die konteks met betrekking tot betekenis; en aan 'n gespesialiseerde woordeskat binne 'n bepaalde taalregister, soos bv. die stereotipe, die geselstrant, die formele, die ernstige.
- d. (i) Die verbandlegging tussen paragrawe in die opbou van bepaalde tipes tekste.
- (ii) Die struktuur van die eerste en laaste paragraaf.
- e. Leerlinge moet die vaardigheid aanleer om 'n gesprek, leesstuk presies op te som en om aantekeninge te kan maak.
- f. Dis ook belangrik om leerlinge te leer om skriftelike gegewens deur middel van grafieke, tabelle en diagramme voor te stel.

### 3.7.2.3 Leesvaardighede

(luidlees, stillees, begripslees, prosastudie)

- a. Leerlinge se tegniese leesvermoë behoort ontwikkel te word t.o.v. woordherkenning en sinsherkenning wat moet lei tot vinnige lees; dit lei ook tot beter begrip.
- b. Die doelwit met lees moet wees om die vaardigheid aan te leer om vooraflees te kan doen om te kan bepaal wat die struktuur-aard, moeilikheidsgraad van die taalgebruik en die feitlike inhoud (gedagtes) van die leesstuk is.

- c. Leerlinge moet ook die vermoë aanleer om 'n kritiese evaluering te gee van die aanbiedingsvorm en die gedagtes van die argument. (Hulle moet kan vrae vra met bogenoemde sake in gedagte.)
- d. Leerlinge moet belewend en meelewend persoonlik en met behulp van resensies kan reageer op verhale, romans, dramas (ook op televisie) gedigte, ens. sodat hulle, hoe elementêr ook al, geleidelik 'n mening en smaak sal ontwikkel en werklike kwaliteit sal kan ontdek. Hulle moet ook kan identifiseer met die karakters en gebeurtenisse en hulle sodoende kan voorberei vir die volwasse lewe.
- e. Leerlinge moet kennis opdoen van die basiese struktuur, vormelemente en hul funksies, die geskiedenis en karakteristieke eienskappe van die letterkundige vorme soos poësie, prosa, drama en romankuns; belangrike literêre werke soos die kortverhaal, ballade, sonnet en tragedie.
- f. Leerlinge moet beskik oor die basiese literêre metataal (terminologie) om met insig 'n literêre werk te kan benader en hul te kan uitlaat oor aspekte soos bv. metrum, die metafoor, die rol van die verteller, die werklikheid en die wêreld van die boek/gedig/drama, figuurlike taal, ens.
- g. Verdienstelike werke van skrywers wat in Afrikaans/Engels skryf, maar self aan 'n ander kultuur behoort, kan ook bestudeer word.
- h. Die hardoplees van prosa en poësie deur enkelinge en groepe, die lees van dramas, die opvoering van kort toneelstukkies, is ook van groot waarde.

#### 3.7.2.4 Taalstudie/Taalleer

- a. 'n Leerling moet 'n struktuur in sy eie taal kan waarneem met betrekking tot die morfologie en sintaksis (bv. werkwoorde, selfstandige naamwoorde, soorte sinne), maar die struktuur moet so veralgemeen wees dat dit nie vir latere studie enigsins

inhiberend sal wees nie. (Daar is verskillende benaderings in die taalleer wat op verskillende maniere aangebied kan word.)

- b. Leerlinge moet 'n goeie kennis besit van die terminologie om taal te kan analiseer by bv. sinsbou, woordklasse, verbande tussen sinne in 'n teks, die effek van woordkeuse, die wese en uitwerking van figuurlike taal, klankleer, semantiek en woordeskat (insluitend vaste woordgroepe, bv. "gee nie om nie").
- c. Kennis en waardering van die eie taal is 'n geïntegreerde deel van T1-onderrig.

### 3.8 MOONTLIKE DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VIR DIE T2

#### 3.8.1 Doelstellings

Daar word beoog om by die leerling die taalvaardighede (begrypend luister, praat, lees en skryf) te koördineer en te bevorder sodat hy -

- a. in staat sal wees om Afrikaans/Engels spontaan as kommunikasie-medium te gebruik, en
- b. die waarde van Afrikaans/Engels as die ander amptelike taal en as kultuurdraer sal besef.

#### 3.8.2 Doelwitte (leerdoelwitte)

Omdat daar geen vaste grense tussen die onderafdelings van die taalonderrig kan wees nie, en omdat taal op 'n geïntegreerde basis aangebied en geleer behoort te word, word die doelwitte soos volg uiteengesit:

- Luister en praat (luisterbegrip) - kort luisterstukkies
- Lees en praat (leesbegrip) - kort leesstukkies (300 - 500 woorde)
- Lees en skryf (stilleestoetsing of "Begrip") - kort leesstukkies (300 - 500 woorde)



- . Praat en skryf (taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop) - nuwe leksikon, grammatikale items en sinstrukture; modelparagraawe met verskillende paragraafstrukture en skryf-tegnieke.
- . Lees, praat en skryf (leeswerk/letterkunde) - voorgeskrewe leeswerk: gedigte, kortverhale, romans, dramas.

"Taalbeheersing kan gesien word as 'n reeks konsentriese sirkels. Die binneste is dié van die grammatika wat bepaal of sinstrukture korrek is of nie. Hierom lê 'n wyer sirkel van gespreksreëls wat bepaal hoe sinne met mekaar geïntegreer moet word. Die buite-ste sirkel omsluit 'n stelsel van taalgedragsnorme, sosiale norme wat bepaal hoe verskillende soorte mense in verskillende situasies hulle taalgebruikende teenoor mekaar moet gedra." (Prof. E.B. van Wyk, RAU)

Dit dek 'n wye spektrum, onder andere:

verhewe - banaal  
 formeel - informeel  
 amptelike taalgebruik  
 omgangstaal (intiem, familiêr, eerbiedig, onverskillig,  
 astringent)  
 humor

### 3.8.2.1 Luister en praat (luisterbegrip)

Wanneer van magnetiese bande gebruik gemaak word, is dit belangrik om verkieslik eerstetaalsprekers se stemme op te neem. 'n Verskeidenheid van stemme (oud, jonk, man, vrou, kind) verhoog die suksesvolle gebruik hiervan omdat dit so nê as moontlik aan die werklike taalsituasies kom en die leerling die T1-spreker sal kan verstaan.

- | <u>a. Sosiale verhoudings</u>   | <u>St. 5</u> | <u>St. 6</u> | <u>St. 7</u> | <u>St. 8</u> | <u>St. 9</u> | <u>St. 10</u> |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| . groetvorme: by aankoms en vertrek; wanneer mense aan mekaar voorgestel word; protokol |              |              |              |              |              |               |
| . navrae oor welsyn: belangstelling, meegevoel  |              |              |              |              |              |               |
| . verskonings: spyt, goedkeuring, vergifnis   |              |              |              |              |              |               |
| . vermanings: afkeuring, ontkenning   |              |              |              |              |              |               |
| . gelukwensing: uitnodigings aanvaar/van die hand wys; heildronk instel                 |              |              |              |              |              |               |
| . toestemming vra/weier   |              |              |              |              |              |               |
| . waardering/misnoeë uitspreek  |              |              |              |              |              |               |
| . verbasing toon  |              |              |              |              |              |               |
| . teleurstelling uitspreek  |              |              |              |              |              |               |
| . blydschap/hartseer: genoë/afkeur te kenne gee   |              |              |              |              |              |               |
| . klagtes: gebrek; siekte   |              |              |              |              |              |               |
| . voorkeur gee  |              |              |              |              |              |               |
| . bedoeling interpreteer (stembuiging, liggaamshouding)                                 |              |              |              |              |              |               |

- . dankbaarheid toon
- . verpligting voel
- . kommentaar lewer
- . onderhoud voer, paneel-  
bespreking; informele  
debatte
- . enige ander gewoontes  
en gebruike op verskeie  
sosiale vlakke, in ge-  
sprekke wat teen 'n  
normale tempo gevoer  
word.
- b. Inligting vra en verskaf  
soos bv.:
  - . self-identifikasie
  - . beskrywings (voorwerpe,  
situasies, insidente,  
toestande, omstandig-  
hede, persone)
  - . verduidelikings vra of  
gee
  - . verslag doen
  - . rigting beduie
- c. Telefoongesprekke
  - . hoflikheidsvorme

- . boodskappe neem of gee
- . afspraak maak
- . instruksies/versoeke
- d. Opdragte en versoeke,  
soos bv.:
  - . voorstelle maak/uitvoer
  - . iemand oorreed, oortuig,  
verplig
  - . van advies bedien
  - . hoflikheidsvorme
  - . aanbevelings maak
- e. Luister om:
  - . besonderhede te identifiseer
  - . hoofgedagtes te formuleer/voorafgegewe opdragte uit te voer
  - . die strekking van wat gehoor is weer te gee (soos oor die radio, televisie, en op band)
  - . 'n gedagte in 'n eie sin weer te gee

- . besonderhede/feite in hulle korrekte volgorde weer te gee
- . die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes te identifiseer
- . mondelinge opdragte uit te voer
- . tussen feite en menings, tussen wat ter sake en nie ter sake is nie te onderskei
- . uitspraak, frasering, klem, sinsritme te bevorder
- . aan besprekings deel te neem en standpunt te stel
- . klanke/klankbeelde te vertolk
- f. Probleemoplossing
  - . vrae stel (om inligting in te win)
  - . afleidings en gevolgtrekkings maak
  - . samevattings, definisies kategorisering

- . onderskei tussen feite en menings
- . feite/besonderhede tabuleer
- . logiese verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes identifiseer

### 3.8.2.2 Lees en Praat (leesbegrip)

(Probeer om lae belangstellingsliteratuur te vermy.)

- . besonderhede in 'n teks te identifiseer
- . hoofgedagtes te formuleer
- . die strekking van wat gelees is, kortliks saam te vat
- . sinne in eie sinne weer te gee
- . die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes te identifiseer
- . tussen feite en menings, tussen wat ter sake en nie ter sake is nie, te onderskei
- . 'n eie standpunt t.o.v. wat gelees is te stel

- . afleidings en gevolg-  
trekkings te maak
- . die skrywer se stand-  
punt (bedoeling) te  
bepaal
- . die bou (struktuur) van  
'n gegewe stuk te ont-  
leed (bespreek)
- . 'n sluitingstegniektoets  
te voltooi (die sogenaam-  
de Cloze-procedure)  
  
(Dit toets op 'n geïnte-  
greerde basis die leser  
se
  - begrip van leksikale  
betekenis;
  - kennis van grammatikale  
strukture;
  - insig in die sosio-kultu-  
rele inhoud (agtergrond)  
van die leesstuk, en  
skakel probleme soos  
spelling en woordorde  
uit.)
- . meervoudige keuse-vrae  
te beantwoord
- . gegewe of eie sinne te  
kontekstualiseer
- . kern- of informasiewoorde  
in temasinne te identifi-  
seer met die oog op die

bepaling van die toon,  
asook die antisipering  
van die trant van die  
inhoud van 'n kort lees-  
stuk (paragraaf)

- . leesspoed met begrip te bevorder
- . inligting vinnig maar akkuraat te bekom (soeklees)
- . nie-verhalende leesstof vinnig maar deeglik te verken: vooraf en vluglees ("SQ3R")

#### Hardoplees om

- . die gehoor (wat nie die teks voor hulle het nie) te laat verstaan/volg wat voorgelees word deur helder te artikuleer
- . 'n aanvoeling vir die toonaard van die teks wat voorgelees word te toon deur vertolkend te lees met die nodige aandag aan liggaamshouding, ens.
- . volgens die eise van die teks teen 'n gemaklike tempo te lees, met aandag aan korrekte frasering, intonasie, ritme, klem, assimilasië en uitspraak



- . die teks korrek te lees, sonder invoeging/weg-lating/herhaling/omskakeling van woorde
- . kommentaar te lewer oor wat gelees is
- . vrae te beantwoord en eie standpunte te stel om begrip te toon

#### NOTAS

By die beoordeling van praatvaardigheid word gelet op

- . inhoud (inkleding; kennis en beheersing van die onderwerp; ordening van gedagtes)
- . aanbieding (tempo, stemkwaliteit, taalbeheersing)
- . hantering van die gehoor (kontak met en gesindheid teenoor die luisteraars met klem op 'n positiewe benadering, geloofwaardigheid)

Dit word baie sterk aanbeveel dat die leerlinge in 'n klassituasie (voor 'n gehoor) optree. Dis ook wenslik dat hulle in groepies van vyf of ses op 'n keer optree om probleme ten opsigte van tyd, selfbewust-

heid en kunsmatigheid uit te skakel. Liggaamstaal moet ook aandag ontvang.

Dit is van die grootste belang dat die voorskrifte vooraf onder die leerlinge se aandag gebring word, sodat hulle weet wat van hulle verwag word.

### 3.8.2.3 Lees en Skryf (begripstoetsing)

Van die leerling word verwag om

- . te reageer op 'n stelling wat gemaak word
- . die betekenis van woorde in hul konteks te begryp soos o.a. in koerante en tydskrifte
- . die verband tussen gedagtes in die stuk te snap, tussen die reëls te lees
- . betekenis in die lig van die spreker se bedoeling te interpreteer
- . 'n oordeel oor die juistheid, aanvaarbaarheid van die spreker se stelling(s) of gevolgtrekkings uit te spreek

- . sinne in eie sinne weer te gee
- . besonderhede te identifiseer (m.a.w. inhoudsvrae beantwoord)
- . tussen feite en menings te onderskei
- . 'n eie standpunt te stel
- . hoofgedagtes te formuleer

3.8.2.4 Praat en Skryf (taalstudie as hulpmiddel by beter skryf, die skryfvaardigheid)

Die doel is om die leerling te help om Afrikaans/Engels redelik korrek te skryf. Dit sluit in

- . die skryf van eie sinne ter vaslegging van die sinstrukture wat ingeskerp is
- . die skryf van mededelings wat aansluit by die gewone gespreksituasie

- . die formulering van menings, standpunte, gevoelens en oortuigings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld
- . die skryf van verslae, notas, kennisgewings en byskrifte
- . die invul van vorms, ook aansoekvorms om 'n betrekking en werkkaarte
- . die logiese ordening van eie gedagtes om aan te sluit by 'n temasin t.o.v. inhoud en toon
- . die korrekte aanwending van behandelde taal- en stelvaardighede
- . die struktuurering van 'n skryfstuk volgens gegewe voorskrifte (analise en sintetisering)
- . die ordening van gegewens tot 'n nuwe eenheid (parafering)

- . skryfopdragte (beskrywend, verhalend, beredenerend, betogend)
- . die oordra van eie standpunte en oortuigings van 'n geïdentifiseerde leser
- . spelreëls, punktuasie en die gebruik van verklarend woordeboeke (Thesaurus) moet aandag geniet

3.8.2.5 Lees, praat, skryf  
(letterkunde, leeswerk)

a. Prosa

Kontekstuele vrae wat toegespits word op

- . die tema, sosiale agtergronde
- . die verband tussen die karakters, hul gedrag en houding
- . karakteruitbeelding
- . die verband tussen insidente/gebeurtenisse
- . die verband tussen karakters en gebeurtenisse (nie net die blote oortelling van die inhoudelike nie)

b. Poësie

Tekstuele vrae (met kort antwoorde) oor

die identifikasie en funksieduiding van vorm-elemente in 'n gedig (woordgebruik, assosiasie, uitbouing van beelde, rym, metrum, ens.) en die wyse waarop hulle in die geheel inpas.

ontleding van die struktuur van 'n gedig (wisselwerking tussen die geheel en die dele)

die vermoë om tussen betekenisvlakke in 'n gedig te kan onderskei, bv. van die konkrete na die simboliese of universele

toepassing van die maatstaf van inhoud-vormharmonie

(L.W. Vrae behoort ook oor 'n onvoorbereide gedig gestel te word.)

## EXPLANATORY REMARKS

The preceding remarks on aims and objectives were based on the contribution by Prof. L. Lanham. Thorough cognizance was also taken of comments submitted by members of educational institutions and education departments on Prof. Lanham's original contribution.

An ad hoc committee consisting of Professors L. Lanham, J. Combrinck (University of Stellenbosch), H. Kroes (RAU), Mrs C. Leschinsky (HSRC), Mr Schroenn (Department of Education, Natal) and under the chairmanship of Dr H. Askes (Department of Education and Training), discussed the preceding contribution in depth. Proposed amendments were incorporated and the contribution was accepted by all the members of the ad hoc committee and the Work Committee: Languages and language instruction except Prof. Lanham.

Prof. Lanham's original contribution is therefore also presented:

## AIMS AND OBJECTIVES OF LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION: PROF. L. LANHAM

## 1. SET OF PROPOSALS

This contribution has been prepared as a set of proposals which offer a basis for drawing up a statement of aims and objectives for

- a. the teaching/learning of English or Afrikaans as mother tongue in secondary school and high school;
- b. the teaching/learning of English or Afrikaans as second language in secondary school and high school.

As set out under A and B below the proposals are tentative and make no claim to being an exhaustive statement - they require acceptance or rejection in whole or part, expansion, modification and rephrasing. In particular, cognizance should be taken of the following.

- (i) The statement at B below has in mind primarily the black South African child for whom the second language is, in childhood, socially remote and is largely alien in cultural setting and world view. Under present conditions the school does not lay effective foundations in knowledge or skill. English-speaking or Afrikaans-speaking children on the other hand, have a more accessible second language and teaching is more effective.
- (ii) Terminology in the statements of the objective (for example, in reference to grammar) may need conversion into terms more readily understood by teachers. However, the conceptual framework currently in use may be outdated and in need of replacement.
- (iii) The aims and objectives are given as a single inventory and should be taken as a unified statement of and purpose in language teaching analysed into its various components. It will be necessary, therefore, to limit, simplify or state them in different terms for standards below the final standard in high school, and for lower and higher grades; certain objectives might be excluded and reserved for higher standards.

These aims and objectives have been drawn up on the understanding that aims are broad statements of changed states in the learner (subsequent to learning) which correspond to expectations regarding his intellectual and emotional



growth and enhanced social and economic viability. Objectives define the components of new knowledge and skill - which collectively amount to "the changed states" - in greater detail and more objectively. Aims and objectives mainly reflect the "what" of learning/teaching. The syllabus sets out the means, converting objectives into the content of teaching and into prescribed methods and texts. The validity of examinations should be measured against the statement of aims and objectives, not against the syllabus.

Attention is drawn to the degree of specificity with which objectives are specified in this document. This has advisedly been done. It is our opinion that the teaching of English in secondary school and high school lacks content and direction because present directives (statements of aims and of syllabus content) are too broad and vague. In this connection Professor M. van Wyk Smith, Chairman of the English Committee in the Joint Matriculation Board, makes the following observations:

Any revision, therefore, must be aimed at providing teachers with

- a. a clearer interpretation of the aims of the syllabus;
- b. a more specific listing of the skills expected;
- c. clearer guidance as to how these skills can be attained; and
- d. most importantly, the theoretical framework, whether traditional grammar, modern linguistics, rhetoric, phenomenology or whatever, within which all this must take place ...

(Private communication; 24 September 1979).

If aims and objectives are to inform statements of syllabus and the selection of prescribed reading, then they require a degree of specificity which removes the current uncertainty on the part of teachers and excess of latitude in interpretation.

We are aware of arguments against attempts to frame a syllabus which is based on objectives. Such arguments are that

- (i) no list of objectives can ever be exhaustive;
- (ii) there is no unanimity over objectives and disagreement increases as general aims are converted to more specific objectives;
- (iii) as objectives multiply the syllabus becomes more fragmented.

The above objections are raised by Jenkins ("A model for the secondary school English syllabus", Journal of Education, 1980) who also quotes Mallet and New-some, 1977: "the best objectives are concerned with process not product". As to the last point, we would claim that it is the syllabus which converts "product" to "process". We reject Jenkins' point (ii), but believe that, in conjunction with specific objectives, a statement of "aims" covering the broader expectation, can cater for (i) and (iii). We are convinced of the need for the more objective, specific statement of objectives in view of the extensive failure of English (if not Afrikaans) teaching in meeting the stated aims or goals of any current syllabus.

Some attempt has been made to make an analysis of needs as a basis for specifying aims and objectives. The investigations made in this regard are admittedly inadequate. The needs for the mother tongue user of English/Afrikaans are the product of discussion with university teachers in arts, commerce and science, and of my own experience of communicative incompetence which universities are tackling in "communication studies". The needs of the mother tongue user have been identified under five main headings:

- A. I Cultural heritage and the "whole man".
- II Learning in education.
- III Occupation and profession; viability in economic life.
- IV The individual in society.
- V Media messages in the age of the "communication revolution".

Needs for the second-language user which have the Black pupil particularly in mind, were set up under these headings:

- B. I Learning in education.
- II Occupation and profession viability in economic life.
- III Cross-cultural understanding with the stimulation of intellect which the study of literature of a continuous culture can provide.
- IV Critical understanding of media messages.

These needs were derived from informal discussions and from recent studies which have inquired into: language loyalties and attitudes; the social meaning of English/Afrikaans among other ethnic groups; their expectation of education in English/Afrikaans language. We must emphasize that our outline of main needs at B has no validity without the endorsement of the second-language users of English/Afrikaans in the communities concerned.

### Aims of secondary education in the MOTHER TONGUE

1. The pupil will use his language competently and confidently adapting it accurately and appropriately to circumstance and situation, comprehending and judging with critical insight the messages of others in these terms. The gamut of experience in social and economic life is embraced by "circumstance and situation" in which the pupil must be intellectually mature. The "messages of others" include the deluge of media messages of all kinds in the last quarter of the 20th century.
2. The study of literature in all forms and genres will create an awareness of the process of enrichment of the "inner life" (thoughts, feelings, hopes, fears), and development of the "strong hold on life" in the sense of response to the crises of life, and response to "the trivial round, the common task" with integrity and personal discipline. Literature will be explored in sufficient range and depth to make recourse to the "pool of human experience" a spontaneous response from which enjoyment is derived.
3. The pupil will have an understanding of the values of his own culture - values in the sense of beliefs, norms of behaviour and of moral and aesthetic judgments. Cultures differ in values and world view and acquaintance with the writing of members of other cultures around him (written in the pupil's mother tongue) will impart an understanding of such differences.
4. The pupil will respond competently to the particular demands on his linguistic knowledge and skill in secondary and tertiary education and have the language with which to learn and to reveal his learning, and the ability to participate intellectually in a subject, discipline or higher training.

### The objectives of secondary education in the MOTHER TONGUE

## I

1. To reveal, as a product of prescribed and personally selected reading, an understanding of the major problems and challenges of adult life as common experience making an imaginative, moral and personal response to them.
2. To respond personally and with feeling to story, poem, etc., revealing a

sense of balance, grasp of values and "enlargement of sympathy".

3. To reveal a sense of discrimination and discernment in choosing one literary work from a selection, by inspecting its quality in few pages, drawing on the review and opinions of others and relating them to the pupil's own taste.
4. To reveal knowledge of the distinctive features, techniques, effects, history and characteristic aims of major genres (poetry, drama, prose fiction) and important types of literary production (short story, ballad, sonnet, tragedy, etc.).
5. To recognize in literature the cultural heritage of English/Afrikaans and demonstrate a grasp of the full import of: "The past is a great force at our disposal if we have the will to make use of it. 'We are hosts to the living dead' and can barely afford to turn our backs on so much experience" (Crossley-Holland).
6. To use a basic literary metalanguage in order to describe with insight and evaluate with cogent comment, a literary work and its effects (metre, narrative point of view, imagery, etc.).
7. To draw illuminating connections between the pupil's reading and his own life having the ability to see that there is no simple distinction between "fiction" and reality, but rather, there are points on a continuum in both life and art along which the true is to be distinguished from the false, and the genuine from the pretentious.
8. To recognize peculiar qualities and properties in writing in English/Afrikaans by persons of other cultures being able to identify in their work the values, beliefs, world view, cultural heritage, aspirations and frustrations of their particular society. (The particular reference here is to writers in English/Afrikaans who are members of other cultures in the plural society of South Africa.)
9. To have the ability to participate in creating poems, stories and plays from previous experience already acquired in doing exactly this.
10. To comment with understanding on approximately 30 to 50 first-rate stories and poems together with two or three novels read in each year of high school.

1. To have a language about language and an ability to apply it in an analysis of sentence and discourse in a manner which reveals a functioning of parts and the coherence of the whole.

(Sentence analysis: Word classes in syntax and the structures in which they stand; functional relations within phrases and the meaning of such relations; meaning in closed grammatical sets such as tense and aspect in the verb phrase and of articles, quantifiers, etc. in the noun phrase. Transformations by which sentences are incorporated in sentences and the structure of text is established; the contribution of such transformations to style, theme, emphasis.)

Devices of cohesion: logical connection between sentences; sentence incorporation; forward and back reference; establishing focus, emphasis, theme, the ordering of old and new information in text structure.)

2. To identify and state the effect of calculated deviance in word choice and sentence structure; the nature and effect of metaphor and figurative language.
3. To identify written communications of fixed format by the conventions controlling such format and prescribing linguistic form and content; to be able to justify format, form and content. (Reports, business letters, legal contracts, memoranda, etc.)
4.
  - a. To recognize instances of commonly recurring errors in sentences and paragraphs and have the ability to correct them. (Dangling participles, sentence fragments, verbless sentences, split infinitives, sequence of sentences without cohesion, etc.)
  - b. To recognize categories of communicative incompetence in exposition and have the ability to eliminate instances of them. (Inaccurate or inappropriate vocabulary choice in terms of meaning or compatibility with tone, register or co-occurring words; failure to structure texts in a manner which establishes cohesion; failure to organize expository discourse conceptually and to make such discourse conceptually self-contained and logical in reasoning and progression.)

5. To have skill in condensing discourse or extracting the essence of discourse, spoken or written. (Précis, summary, abstract, synopsis, note-taking from which the discourse is reconstituted.)
6. To identify properties which constitute the meanings of words and establish their appropriacy for context and accuracy of reference; to recognize relations between words in terms of such properties.

(Criterial attributes in denotation; connotation vs. denotation, types of associative meaning, dimension of meaning such as: generic - specific, emotive - referential; the relations of inclusion, synonymy, antonymy; compatibility with styles and registers.)

7.
  - a. To analyse texts from school subjects identifying peculiar properties relating to conventions in presentation, specialized vocabulary, style, register.
  - b. To give explicit definitions of terms that label at least 50 basic concepts in subjects such as Science, Geography, etc., identifying precisely the narrowing and/or extending of meaning involved in the specialized use of these terms.
8. To use sources including a dictionary and thesaurus to deepen and extend control of vocabulary resources; to understand and recognize conventions and principles by which items are selected, grouped and explicated.
9. To transcode from standard graphic presentations to written descriptions, summaries, interpretations. (Graphs, flow charts, tables, etc.)
10.
  - a. To recognize the reflection of audience and occasion in spoken and written discourse; to identify speaker/writer attitude and intent; to extract the cues which reveal the above.
  - b. To formulate ideas, judgments and opinions for a variety of audiences.
11. To identify bias, invalidity, dishonesty, speciousness and pretension in transactional discourse.
12. To identify beliefs and values (as social norms or personal commitments) and emotions and attitudes in all forms of discourse recognizing the cues which establish them and comparing and contrasting between different social

groups and cultures.

13. To supply verbal descriptions for systems and processes.
14. To reason from data or observation and know how to express functions in the discourse of reasoning. (Defining, classifying, generalizing, making hypothesis, drawing conclusions, comparing, contrasting, exemplifying.)
15. To achieve in written and spoken discourse, appropriately and effectively, the variety of functional categories of communication within the range: transactional - expressive - poetic. (Recording, reporting, explaining, persuading, instructing and ordering, seeking and discovering information, labelling, questioning, etc.)
16. To reveal an understanding of how interpersonal relations are controlled through language recognizing the cues to status, authority, role.
17. To extract salient concepts in terms of key words from expository discourse (spoken and written) and reconstitute the discourse in content, organization and thrust.
18. To recognize categories of social information expressed in speech and writing and identify the cues which reveal them. (Social stereotypes and identities, casualness or formality, sex-determined language choices, social values, social evaluation of varieties of English/Afrikaans.)
19. To know the constructional properties of the lexicon and the composite meanings of complex items. (Derivational affixes, fixed expression and idiom, catch phrase, word compounding, phrasal verbs.)
20. To know and apply the spelling rules of English.

### III

1. To recognize means and intent in the exploitation of the sensational, sex, violence and escapism in calculated attempts by the media to appeal or influence.
2. To identify particular propaganda techniques and recognize dishonesty particularly in advertising and political discourse.

3. To separate fact, inference, judgment from persuasion in all forms of media messages both spoken and written.

## B

### Aims of secondary education in the SECOND language

1. The pupil will have a knowledge of English/Afrikaans language and skill in using it, receptively and productively, which will make him socially competent; equip him for learning at secondary/tertiary levels; ensure his economic viability in the plural society of South Africa. He will have insight into English/Afrikaans culture and society with understanding of aspects such as values, world view and social structure, and the ability to compare these with his own. These insights into English/Afrikaans language and "mind" will be acquired via the "emotional route" in the study of literary works and also by means of language studies emphasizing communication.
2. In his reading of literature the pupil will acquire understanding of the nature of imaginative writing and its power to extend experience, promote self-understanding and intellectual growth. A familiarity with English/Afrikaans literature and an ability to reach into its resources, will enable the pupil to see his own life experiences in the context of the full range of human experience. Literary works which express a culture (its values, world view, frustrations and aspirations) outside the mother-tongue tradition in English/Afrikaans literature will be known for the features which characterize its form and "meaning"; in them the universal appeal and qualities of imaginative writing will be recognized. Writers from the pupil's own language and culture will be prominent in these works.
3. The pupil will recognize intent in messages seeking to persuade or influence. He will have a critical ability in recognizing and interpreting propaganda in all its forms.

### Objectives of secondary education in the SECOND language

## I

1. To extract meaning (at all levels) from prescribed literary texts where such meaning depends on understanding of the social setting and context of histo-



ry.

2. To be able to account for aspects of behaviour, attitude, personality, etc. of characters in plays and novels which derive from properties that differentiate social groups in English-using society in terms such as:

social and moral values, beliefs, "stance" in social interaction;<sup>1</sup>  
social structure<sup>2</sup>;  
social conflict<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>E.g.: British reticence and understatement

<sup>2</sup>E.g.: Class divisions and attitudes

<sup>3</sup>E.g.: Youth revolt of the 60's.

- 3
  - a. To exhibit understanding of figures of speech and imagery in literary texts in English/Afrikaans in terms of their cultural, literary, etc. origins.
  - b. To have understanding of the use of figurative language in transactional /expository use of English/Afrikaans.
4.
  - a. To recognize literary forms and genres in writings in English/Afrikaans by the properties which characterize them.
  - b. To recognize modes in imaginative writing; satirical, lyrical, narrative, didactic, comic, elegaic, etc.
  - c. To define similarities and differences of (a) and (b) above with literary forms and modes in the pupil's own language and culture.
5. To identify and explain the force of the associative (connotative) meaning of significant words and expressions in literary texts.
6. To know major works written in English/Afrikaans in Africa about Africa by authors of African origin and to reveal understanding of them as expression of the African experience against the background of the total human experience.
7. To discern the obviously trite, hackneyed, stereotyped and shallow in personal, imaginative writing, and recognize cogency, clarity and veracity in any writing.

1. To deduce the meaning and use of unfamiliar vocabulary items through understanding;
  - (i) derivational affixes, word compounding;
  - (ii) the form of idiom and fixed expression;
  - (iii) contextual cues.
2. To recognize the dimensions of meaning by which the meaning of words is defined: criterial attributes which establish denotation; connotative vs. denotative; emotive vs. referential; formal vs. colloquial (including slang); specific vs. generic.
3. Through an awareness of idiomatic and formulaic word groupings (fixed expressions, catch phrases, phrasal verbs and their structure), to identify the commonest of these in spoken and written discourse and to know their meaning.
4.
  - a. To spell English/Afrikaans words obeying the main spelling rules.
  - b. To reveal understanding of the regular sound-to-symbol correspondences in an ability to pronounce unfamiliar words.
5.
  - a. To define accurately the specialized meaning of at least 50 basic terms in each of school subjects such as Science, Geography, etc. and identify components of meaning which separate the specialized reference of these terms from their meaning in general use.
  - b. To recognize relations of meaning within such sets of terms including: inclusion relations, substitute words, synonyms, opposites, etc.
6. To use a dictionary effectively with full understanding of abbreviations, pronunciation notation and similar conventions, and the representation of multiple meanings, idiomatic expressions, etc.
7. To demonstrate an understanding of semantic properties which relate words: inclusion (hyponymy), antonymy, synonymy, collocation probabilities.
8. To punctuate all forms of written discourse and to have reason for selecting

punctuation marks, text contrasts and similar devices used conventionally in listing, titling and naming, giving quotations and glosses.

9. To comprehend written and spoken discourse which requires:
  - understanding explicitly stated information;
  - understanding implicit information expressed through inference of figurative language;
  - reading between the lines;
  - integrating information from the discourse with the pupil's own experience or knowledge of the world.
  
10. To comprehend and use productively the indicators in discourse which:
  - introduce an idea;
  - develop an idea (adding points, reinforcing with supporting facts, arguments, etc.);
  - indicate transition to another idea or line of thought, or to a contrasting of evidence;
  - conclude an idea, argument, etc.;
  - emphasize a point;
  - explain or clarify;
  - anticipate an objection or contrary view.
  
11. To distinguish the main idea/theme from supporting details by differentiating -
  - primary from secondary ideas;
  - the whole from the parts;
  - a process from its stages;
  - a category from its exponent;
  - statement from example;

fact from opinion.

12. To extract salient points in order to summarize:  
the whole discourse (e.g. text, lecture, etc.);  
a specific idea/topic/line of thought or argument;  
the underlying idea or main thrust.
13. To assemble a randomly listed set of points in order to:  
co-ordinate related information;  
arrange contrasting items in a principled way;  
tabulate information for comparison and contrast;  
bring out a logic of progression or reasoning.
14. To condense a text by summary, précis, listing salient points, while maintaining the essence of the reasoning or description which is implicitly or explicitly expressed.
15. To demonstrate an ability to employ different skills required for full understanding of:  
headings and sub-headings, paragraph/item numbering, indentation, bold print;  
tables of content;  
indexes;  
cross-referencing;  
diacritics.
16. To skim in rapid reading obtaining:  
the gist of a text;  
emphasis, theme or attitude.
17. To scan a text and extract specific information relating to a single point or topic.

18. To initiate, maintain or terminate written or spoken discourse revealing the intention to:
- elicit, inform, direct, question, seek information etc.;
  - introduce a new point (including vocal cues);
  - present explanation, hypothesis, argument;
  - respond in acknowledgment, reply, agreement, disagreement, etc.;
  - continue by adding, exemplifying, justifying, evaluating;
  - adapt on the basis of feedback by amplifying, reformulating;
  - mark time by stalling, um-ing and er-ing - and similar formulae;
  - end a discourse by conceding, passing, excusing, signing off, etc.
19. To use the following functions in exposition:
- defining, classifying, exemplifying, describing, properties, change of state.
20. To unify in written discourse ideas expressed in point form (in simple sentences) making use of the devices of cohesion and realizing a coherence in ideas which adequately brings out the logic of progression and/or reasoning.
21. a. To recognize cues which distinguish discourses (spoken or written) having the same content but differing in tone; degrees of formality particularly the extreme colloquial; in register.
- b. To recognize the appropriateness of such discourses for social context and situation.
- c. To modify written discourse adjusting it to audience and situation.
- d. To recognize items such as vocabulary choice, sentence structure, etc. as collectively establishing the level of formality, register, etc.
22. To convert written instructions/descriptions into manual operations, the operating of instruments, setting out or completion of worksheets, etc.
23. To convert from observation of processes, operations, pictorial representations, to effective written descriptions, sets of instructions, etc.
24. To comply with conventions of format and prescribed linguistic choices in

writing telegrams, business letters, reports on experiments in science, field trips, etc.

### III

1. To identify words in a sentence as members of form classes in grammar and to describe the phrase structure patterns in which they stand.
2. To identify phrases or single words as main parts of a simple sentence and demonstrate an understanding of the main intra-sentential relations. (Subject, object; modification of noun, verb, adjective heads; sentence modification; complementation; apposition; etc.)
3. a. To transform sentences into the forms:  
passive, indirect object ——— dative, inversion of main sentence parts, fronting of adverbials, clefting, pre-head noun modifiers ——— relative clauses.  
b. To have reasons relating such transformations to style, emphasis, text structure, the maintaining of theme, etc.
4. To recognize the transformed and/or reduced form of embedded or conjoined sentences and be able to restore the full form of the sentence.  
(Ellipsis in conjoining sentences and in subordinate clauses; gerundives, infinitives, etc.)
5. To identify the more common words and phrases which express the following inter-sentence logical relations and be able to supply mother tongue equivalents: cause, reason, condition (plus or minus time), concurrence, adversative, sequence before, sequence after, concession.

### IV

1. To recognize contrasts between English vowels, diphthongs, consonants and consonant sequences by distinguishing minimally-different words in terms of these contrasts as spoken in fluent mother tongue English/Afrikaans.
2. To discriminate in connected speech:  
strong and weak forms of function words;

reduced vs. unreduced unstressed vowels.

3. To extract information from fluent connected speech specifically by recognizing the meaning or structural significance of:

main stress placement for meaningful prominence including contrastive emphasis and the "new information" in a sentence; intonation which signals attitude or relations between sentences in the discourse.

4. To read a text with correct use of pause, main stress placement, word grouping, which brings out the meaning.

V

1. To identify particular propaganda techniques in English/Afrikaans messages and recognize dishonesty particularly in advertising and political discourse.
2. To separate fact, inference, judgement from persuasion in all forms of media messages both spoken and written.

## 2. RATIONALE

An inventory of (i) aims and (ii) objectives is offered as a set of proposals specifying the "what" of learning/teaching English/Afrikaans as (a) mother tongue and (b) second language in secondary and high school. It is accepted that the syllabus converts aims and objectives into the "how" of learning/teaching. The objectives are highly specific in specifying the components of knowledge and skill which represent the "changed state of the learner". This is done advisedly because it is believed that present directives to teachers are too broad and vague and there is an excess of latitude in interpretation.

This statement of aims and objectives is based on a broad analysis of needs in the two populations of mother tongue and second language users, and the black South African child has special attention as regards the latter. Broadly the aims (which outline in general terms the expectations regarding the learner's intellectual and emotional growth and enhanced social and economic viability) have the following targets for both populations.

Language and the cultural heritage

Learning in education and higher training

Occupation and profession

Critical understanding of media messages

(Cross-cultural understanding).

The last refers only to the second language learner.

The objectives are grouped around:

The study of literature and the expected outcome therefrom.

Sentence structure, construction of paragraphs and longer passages, explicit and implicit meaning conveyed by sentences and larger units, appropriacy of a text for special purpose and social situation, reorganizing or condensing texts, achieving accuracy of reference and skill in describing and reporting, using sources to expand linguistic knowledge and skill.

Media messages and propaganda: distinguishing fact from opinion; recognizing language abuse and the manipulation of information in order to persuade, appeal or influence.



### 3. GLOSSARY AND EXPLANATION OF TECHNICAL TERMS

(Note: Terms in B which are explained under A, are not repeated.)

Objective A; II; 1; p. 81.

Discourse: A stretch of language spoken or written, having more sentences than one, which are unified in terms of the information conveyed.

Functional relations ... (their) meaning e.g.:

(i) The revolutionaries who are Russian by birth have escaped.

(ii) The revolutionaries, who are Russian by birth, have escaped.

Both underlined parts are relative clauses but (i) has a modification function which has the meaning of: "a sub-set of the set identified as the revolutionaries"; (ii) has a co-ordinating relation with the main sentence The revolutionaries have escaped - it merely says more about the revolutionaries.

Quantifiers e.g.: all, every, each, some, a few ...

Closed grammatical sets e.g.: articles, prepositions, modal auxiliaries (can, could, shall, etc.), etc.

Transformation: Another version of a sentence grammatically different, but conveying the same meaning exactly and in full, e.g.:

John seems young ——— It seems that John is young

I accept your proviso ——— Your proviso I accept.

Structure of text: The coherence of a paragraph or similar body of sentences demands that each of the sentences take a form which "fits" with those which go before and come after. E.g.: according to acceptable "fit" for the dotted line below, the three sentences are ranked: (ii), (iii), (i).

(i) John is my name

(ii) My name is John

(iii) I was named John

"..... and you have no idea what a disadvantage it is to have a common name."

Logical connection: The expression of relations between sentences such as (i) cause, (ii) condition, (iii) consequences or result, (iv) concession, etc., through "conjunctions" or conjunctive phrases: (i) because, (ii) if, when (iii) therefore, (iv) seeing that, as.

Sentence incorporation e.g.: Nixon's condemning his chief of staff amazed the Senate cf. Nixon condemned his chief of staff (and) the Senate was amazed.

Forward reference e.g. this in: This is how you get results. You let the berries dry ...

Focus: A part of a sentence of which the reader/hearer is required to take special notice because the speaker/writer is about to give unexpected information on it, or it has particular relevance, etc. Sentence "clefting" (see Objective B; III; 3a below) is one means of establishing focus.

Old and new information: In each sentence in a discourse (after the first) there is a part which contributes to the accumulating old information (i.e. maintains the thread or theme) and a part which adds the new information conveyed by that particular sentence. The latter tends to be found right-most in a sentence and the former left-most. E.g. (new information underlined):

"The police searched the grounds/ and they found a Smith and Wesson revolver/ which had fired three rounds/ and its barrel was still hot."

Objective A; II, 4b, p.81

Register: The preferred vocabulary, often with modified word meanings, together with turns of phrase, sentence structures, etc. which correspond to a particular profession, field of activity, occupation, media form, etc.

Objective A; II; 6; p.82

Criterial attributes in denotation e.g.: The attribute "association with the human body" is the criterial difference separating watch from clock.

Connotation vs. denotation: Connotative meaning is the communicative value a

word has over and above what it refers to (labels) in the "real" world. E.g. woman connotes "frail, emotional", etc. Denotative meaning may be taken as the composite of "criterial attributes" (see above) which isolates "what is referred to" from everything else in the real world.

Associative meaning: A summary term referring to several different kinds of meaning which has more in common with connotation than denotation (see above). E.g. "antenuptial" has a collocational associative meaning through its regular co-occurrence with (legal) "contract". Sentence (i) below has a thematic associative meaning over (ii) in that it suggests that we know who Mary Smith is:

(i) Mrs Mary Smith donated the first prize.

(ii) The first prize was donated by Mrs Mary Smith.

Generic-specific e.g.: sodium chloride - salt - chemical are levels on the scale: "specific-generic".

Emotive-referential e.g.: my steed vs. my horse  
the fatherland vs. my country

Relation of inclusion: The objects for which word X has reference are included in word Y:

X	Y
water, milk, beer	liquid
chair, stool, pew	seat

synonymy      Equivalence in meaning, e.g.:  
                  orphan = child without parents

antonymy      Opposite in meaning.

Objective A; II: 19; p.83

Derivational affixes e.g.: Underlined parts of: tribal, memorize, decontaminate.

Fixed expression e.g.: a long shot; go to great lengths; hot under the collar; sail down the river.

Catch phrase: An expression commonly used, often trite, which lacks a clear idiomatic property, e.g.: No way!; he is currently into bird-watching/ church-going/ etc.; rough and tumble of ...; slow but sure; spick and span.

Word compoundings e.g.: all-wool, all-black; money-wise, staff-wise, furniture-wise; politico-social.

Phrasal verbs e.g.: put up with, take on (accept a challenge), see (it) through.

Objective B; II; 7; p. 86

Collocation: A relation of predicted association with a particular set of commonly co-occurring words e.g. "pretty girl" but "handsome man"; "standing ovation" but not "standing applause."

Objective B; II; 19; p. 89

To read: To use the following functions in exposition: defining, classifying, exemplifying, describing properties or change of state.

Objective B; II; 20; p. 89

Logic of progression: A description of a process, narration of events, etc. which, in the order of presentation of information, so matches the natural sequence of events, stages in the process, etc., that the reader/hearer has little need to fill in or rearrange the ideas in order to follow the description and grasp the culmination or conclusion which is intended.

Objective B; III; 1; p. 90

Form classes in grammar .... phrase structure patterns e.g.: "Linking verb" (seem, look, appear, etc.) is a form class of verbs which occurs in the structure pattern:

Noun phrase + Linking verb + Adjective

	seem	ill
?	look	undernourished
	appear	big

Objective B; III; 2; p. 90

Sentence modification e.g.: Suddenly the figure emerged from the mist vs.

verb phrase modification in "The figure suddenly emerged from the mist."

Complementation e.g.: The adjectives in form classes in grammar (see B; II; 1; p.86 above) are complements to the linking verbs.

Apposition e.g.: The relation between the bracketed parts in: (The president,) (Ronald Reagan,) addressed the meeting. (The president,) (who wore a frock-coat,) addressed the meeting.

Objective B; III; 3a; p.90

Indirect object ——— dative e.g.: I gave the man the money ——— I gave the money to the man.

Inversion of sentence parts e.g.: To my wife of forty happy years I give my worldly wealth.

Clefting e.g.: The car hit the pole ——— What the car hit was the pole; It was the pole that the car hit.

Pre-head modifiers ——— relative clauses e.g.: The children who were singing psalms marched in the procession ——— The psalm-singing children marched in the procession.

Objective B; III; 4; p.90

Embedded sentence: See sentence incorporation above.

Conjoined sentence: Sentences joined by and, or.

Objective B; IV; 2; p.90

Strong and weak forms of function words e.g.: Had as 'd (I'd seen him.)

Reduced and unreduced unstressed vowels e.g.: Pronouncing the first vowels of allusion and illusion with the vowels of ash and ink in order to bring out the contrast between the words.

Objective B; IV; 3; p.91

Main stress placement: The loudest syllables that tend to recur at regular

intervals in a spoken discourse at points where there is "new information".

## HOOFSTUK 4

### DIE DERDE TAAL IN DIE RSA AAN SKOLE, UNIVERSITEITE EN IN DIE PRIVAATSEKTOR

#### 4.1 INLEIDING

Die Werkkomitee: Tale en taalonderrig het in sy oorweging van die bestaande taalonderrigsituasie in die RSA indringende aandag verleen aan die huidige probleem dat Swart leerlinge tans verplig word om naas hulle moedertaal beide die amptelike landstaal as tweede tale aan te leer, terwyl die ander bevolkingsgroepe slegs een amptelike landstaal as tweede taal hoef aan te leer. Die aanbevelings wat uit hierdie ondersoek voortvloei, poeg om die verskillende tale wat tans in die RSA as derde tale in die skoolkurrikulum aangebied word in Suid-Afrikaanse omstandighede in perspektief te plaas, om sodoende 'n moontlike sinvolle taalkurrikulum vir alle bevolkingsgroepe te bewerkstellig.

#### 4.2 PERSPEKTIEF OP TAALONDERRIG IN DIE RSA

Daar is tans in Suid-Afrika verskillende situasies waar daar 'n derde taal as kommunikasietaal nodig is na gelang van die behoefte van 'n bepaalde bevolkingsgroep. Huidiglik word Duits, Frans en ander moderne Europese tale, asook klassieke tale soos Latyn en Grieks hoofsaaklik om kultuur- en kultuur-historiese redes in Suid-Afrikaanse skole aangebied as keusevak tot op standerd tienvlak en kan selfs as kwalifiserende slaagvak aangebied word met die oog op die verwerwing van 'n matrieksertifikaat. Tradisioneel is hoofsaaklik Latyn en Duits en in 'n mindere mate Frans as derde taal op hierdie wyse aangebied.

'n Swart taal is later ook (byvoorbeeld sedert 1950 in Transvaal) as keusevak tot op matriekvlak aangebied en het soms ook gegeld as vrystellingsvak. Sedertdien is op hierdie gebied reeds in Suid-Afrika by Blanke skole groot vordering gemaak sodat daar tans sillabusse bestaan vir Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana en Zoeloe ooreenkomstig vereistes gestel deur die GMR.

Dit het egter geblyk dat daar by die breër Blanke skoolbevolking behoefte ontstaan het om 'n Swart taal op 'n breër vlak as kommunikasiemiddel aan te leer binne skoolverband, sonder om dit noodwendig op matriekvlak

as kwalifiserende vak vir die Senior Sertifikaat te neem. In die lig hiervan is daar reeds in die verlede daartoe oorgegaan om 'n Swart taal op 'n nie-eksamenbasis van standerd 3 tot standerd 5 aan te bied en later is dit selfs verpligtend gemaak in alle skole (in Transvaal) vanaf standerd 3 tot standerd 5. Huidiglik word in Transvaal 'n Swart spreektaal van die omgewing as verpligte eksamenvak in standerd ses en sewe aangebied. Redes vir hierdie ontwikkeling is in 'n land soos Suid-Afrika met sy komplekse bevolkingsamestelling en sy gepaardgaande kulturele, taal- en etniese verskynsels voor-die-hand-liggend. Samevattend kan gesê word dat hierdie redes dui op 'n behoefte aan beter onderlinge kulturele en taalkommunikasie met die oog op beter onderlinge verhoudinge. Die huidige situasie ten opsigte van die verpligte aanleer van 'n Swart taal in Blanke skole dui daarop dat daar 'n besliste, bewese behoefte bestaan in die Blanke gemeenskap wat vereis dat 'n Swart taal minstens op "middelskoolvlak" (standerd vier tot standerd sewe) as verpligte eksamenvak aangebied moet word.

In die lig van die huidige posisie met betrekking tot taalonderrig aan Swart leerlinge wat benewens hulle moedertaal 'n amptelike landstaal (vir hulle dus; 'n vreemde taal) as medium van onderrig moet aanleer en boonop 'n tweede amptelike landstaal as verpligte vak vir die verwerwing van 'n Senior Sertifikaat moet aanbied, (kyk betoog en aanbevelings in dié verband elders in die verslag) dan is dit bloot 'n gesonde argument as aangevoer word dat wat vir die Blanke geld ten opsigte van die aanleer van 'n Swart taal as derde taal, ook behoort te geld vir die Swart leerlinge met betrekking tot die aanleer van een van die twee amptelike landstale as derde taal.

Dit moet beklemtoon word dat die bogenoemde uiteensettings met betrekking tot die aanleer van 'n derde taal deur Blanke en Swart leerlinge opgevat moet word binne die konteks van die Suid-Afrikaanse bevolkingsopset. Dit is belangrik dat in die lig van hierdie omstandighede daar vir Suid-Afrikaanse behoeftes 'n inheemse taal as derde taal oorweeg moet word.

In die lig hiervan behoort die onderrig van die tradisionele derde tale (bv. Latyn, Duits, Frans) vir Suid-Afrikaanse omstandighede in 'n ander perspektief beskou te word as wat die geval is met die onderrig van die inheemse tale as derde tale.

Hierdie tale is en word om kultuur- en kultuur-historiese en akademiese redes as derde tale in Suid-Afrika onderrig en neem nie noodwendig in



die Suid-Afrikaanse opset soos hierbo aangetoon dieselfde plek in as 'n inheemse taal nie. Die uitgangspunt vir die aanleer van hierdie tale as derde tale is totaal anders en daar behoort in die skoolkurrikulum op 'n ander wyse daarvoor voorsiening gemaak te word.

In Suid-Afrika is daar tans bevolkingsgroepe wat om kultuur- en kultuur-religieuse redes verlang dat dit vergun word dat Arabies, Urdu, Hindi en Telegu as derde tale op skoolvlak aangebied word waar en wanneer die behoefte daarvoor bestaan. In hierdie verband word verwys na die Indiërbevolking waar Arabies 'n belangrike kultuur-, en Urdu 'n belangrike kultuur-religieuse rol in die gemeenskap vervul. Tans word hierdie tale in Suid-Afrika in bepaalde gevalle selfs tot op tersiêre vlak as vak aangebied net soos dit die geval is met Duits, Frans, Latyn en sommige Swart tale.

Aangesien die genoemde bevolkingsgroepe 'n behoefte daaraan het dat hierdie tale om die hierbogenoemde redes onderrig moet word, is dit wenslik dat daar binne die uiteindelijke taalonderrigopset in Suid-Afrika daarvoor voorsiening gemaak behoort te word.

#### 4.3 DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN SOMMIGE TALE WAT TANS AS DERDE TALE ONDERRIG WORD

##### 4.3.1 Algemene opset

Die aard van onderrig van en navorsing oor die genoemde tale in Suid-Afrika behoort bepaal te word deur die situasies waarin moedertaalsprekers mondeling of skriftelik met die teikentaal in verbinding kom. Wat plaasvind in sulke situasies kan beskryf word as interkulturele kommunikasie. By die onderrig van 'n derde en/of vreemde taal behoort daar aandag geskenk te word aan:

- die teikentaal en -kultuur
- die uitgangstaal en -kultuur
- die teorie van interkulturele verhoudinge

Die benadering behoort dus noodwendig interdisiplinêr te wees.

##### 4.3.2 Algemene doelstelling

Uit paragraaf 1 volg dit dat die algemene doelstelling met die onderrig van die genoemde tale in Suid-Afrika behoort te wees om die leerling of

student in staat te stel om in hierdie vreemde taal te kommunikeer. Hierdie vermoë sal vir hom die deur tot 'n verskeidenheid van beroepe oopmaak, sal vir hom insig bied in die wese van 'n ander taal en kultuur, sal sy insig in die wese van sy eie kultuur verbeter, sal dien as "lopersleutel" vir die aanleer van ander tale (Latyn), en sal hom gedurende die skoolfase voorberei vir tersiêre studie op 'n verskeidenheid van vakterreine.

Daar dien verder op gelet te word dat vir die Moslemgemeenskap van die Indiërbevolkingsgroep, Urdu belangrik is vir godsdienstebeoefening in die Moskee, die bestudering van godsdienstige bronne, sosiale seremonies en verkeer, die opstel van kontrakte, soos bv. in die geval van die huwelik en vir kulturele verryking (bv. radioprogramme, filmvertonings). Die vak word deur die Departement van Indiëronderwys as onderrigvak erken en dit word as derde taal sowel op hoërskool as aan die Universiteit van Durban-Westville aangebied.

Ook vir die onderrig van Arabies as derde taal op hoërskool en universiteit is daar sterk motivering in die genoemde Moslemgemeenskap. Dit is die taal van die Koran en dit is die taal van die jaarlikse pelgrimstog na Mekka. Dit word net soos in die geval van Urdu deur die Departement van Indiëronderwys as onderrigvak erken.

In Suid-Afrika, met sy multikulturele samelewing, kan kennis van al die genoemde tale bydra tot verbetering van menseverhoudinge. Sosiaalwetenskaplike navorsing toon dat 'n intensiewe kennismaking met 'n vreemde kultuur tot dieper insig in 'n mens se eie situasie en tot 'n beter verstandhouding met en waardering vir ander kulturele groepe kan lei.

#### 4.3.3 Spesifieke doelstellings

4.3.3.1 Gedurende hul skoolopleiding behoort leerlinge 'n basiese kommunikasievermoë in die derde taal te verwerf. Dit gaan om:

- die passiewe en aktiewe beheersing van die teikentaal (geen mondeling in die geval van Latyn nie);
- die aktiewe kennis en beheersing (dit geld nie vir Latyn nie) van alledaagse gedrag in die teikenkultuur. Dit vereis 'n begrip van basiese verskille tussen die uitgangs- en teikenkultuur;
- die vermoë om tekste te lees;
- die vermoë om tekste te skryf. (Dit geld nie in die geval van Latyn nie.)

#### 4.3.3.2 Tydens hul universiteitsopleiding behoort studente

4.3.3.2.1 'n gevorderde kommunikasievermoë te verwerf. Die klem behoort sterk te val op die historiese dimensie van die teikenkultuur. Dit vereis begrip van die ooreenkomste en verskille van die betrokke kulture.

4.3.3.2.2 die vermoë te ontwikkel om tekste van alle soorte - uit verkillende historiese tydvakke - wat binne die bestek van die lettere en wysbegeerte val, vanuit die kulturele konteks van die teks te ontsluit. (Dit vereis 'n algemene kennis van die kultuurgeskiedenis en van basiese tekswetenskaplike kategorieë asook 'n kritiese en dieper bewussyn van historiese verskille tussen die uitgangs- en teikenkulture.) Die student behoort, behalwe in die geval van Latyn, in staat te wees om self tekste te produseer wat van sy kritiese insig getuig.

4.3.3.2.3 formele taalstudie te doen en taalonderrig binne 'n teoretiese raamwerk wat ook vir die toekomstige onderwyser of dosent van betekenis kan wees, te ontvang.

#### 4.3.4 Slotopmerking

Dit moet duidelik wees dat in die tale waarom dit hier gaan die vier taalvaardighede nie almal in dieselfde mate beklemtoon sal word nie. Waar die ontwikkeling van die luister- en praatvaardighede primêr behoort te staan in die onderrig van die Swart tale, sal lees met begrip in die onderrig van Latyn beklemtoon word.

#### 4.3.5 Ter ooreweging

Na 'n oorsig oor die posisie m.b.t. die grootskaalse onderrig van Bantoe-tale aan Wit kinders, kom P.R.T. Nel tot die gevolgtrekking:

"Die algemene sukses wat met hierdie taalonderrig behaal word, dui daarop dat hierdie stelsel 'n moontlike oplossing bied vir alle leerlinge in die RSA om 'n derde taal op gebruiksvlak aan te leer ten einde te voldoen aan die vereistes van 'n land wat twee amptelike tale het (Afrikaans en Engels) en waarin 'n groot aantal leerlinge ook 'n eie inheemse moedertaal het wat hulle op skool wil aanleer."

#### 4.3.6 Nota

Die doelstellings met die onderrig van sommige tale wat tans in die RSA as derde tale onderrig word, word as bylae A hierby aangeheg.

4.4 AANBEVELINGS

In die lig van die taalopset binne die raamwerk van die bevokingsamestelling met sy eie besondere kommunikasie- en onderrigbehoefte in die RSA, wil die komitee die onderstaande aanbevelings ter oorweging voorlê.

Daar word aanbeveel dat -

- 4.4.1 'n Swart taal met die oog op kommunikasievaardigheid as verpligte vak vir Blankes, Kleurlinge en Indiërs ingestel moet word van standaard vier tot standaard sewe ("middelskoolfase");
- 4.4.2 een van die twee amptelike landstale met die oog op kommunikasievaardigheid as verpligte vak vir Swart leerlinge van standaard vier tot standaard sewe ingestel word;
- 4.4.3 bevolkingsgroepe wat daarom vra, vergun word om op grond van kultuur- en kultuur-religieuse redes Urdu, Arabies, Hindi of Telegu as verpligte vak van standaard vier tot standaard sewe aan te bied in die plek van 'n Swart taal;
- 4.4.4 dit voorts vir alle bevolkingsgroepe vergun behoort te word dat die tale Frans, Duits, Latyn en ander moderne Europese tale asook Swart tale en moontlik die genoemde Oosterse kultuur- en religieuse tale as keusevakke gekies kan word tot op standaard tienvlak en dat dit as kwalifiserende vakke erkenning behoort te geniet vir die verwerwing van 'n matrieksertifikaat.

'n Volledige samevatting van die taalonderrigopset in Suid-Afrika waar die twee landstale, die Swart tale en die Oosterse tale as verpligte vakke in die skoolkurrikulum ingesluit word, word in die onderstaande model voorgestel:

<u>Blankes</u>	T1	Afrikaans/Engels
<u>Kleurlinge</u>	T2	Afrikaans/Engels
	T3	Swart taal
<u>Indiërs</u>	T1	Afrikaans/Engels
	T2	Afrikaans/Engels
	T3	Swart taal/Urdu/Hindi/Telegu/Arabies
<u>Swartes</u>	T1	Afrikaans/Engels/Swart taal
	T2	Afrikaans/Engels/Swart taal
	T3	Afrikaans/Engels/Swart taal

SWART TAAL (INHEEMSE TAAL VAN 'N SWART BEVOLKING IN DIE RSA) AS DERDE TAAL IN  
SKOLE VIR BLANKE LEERLINGE

1. Ooreenkomstig die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, en die Provinsiale Onderwysordonnansie gebruik alle Blanke leerlinge in die RSA òf Afrikaans òf Engels as medium van onderrig en die taal "Mediumtaal" word meestal ook as eerste taal aangeleer. Die ander amptelike taal (Afrikaans of Engels) moet dan as verpligte tweede taal aangeleer word.
2. Die enigste oorblywende uitsondering wat deur die Minister toegestaan is, geld vir sowat sewe primêre skole in Natal wat hoofsaaklik deur Duitssprekende leerlinge bygewoon word. Duits as voertaal mag aangeleer word gedurende die eerste skoolfase en soms tot en met standerd twee.
3. Sedert die vroeër sewentiger jare is daar in Transvaal geëksperimenteer met die aanleer van 'n Swart taal as derde taal in die senior klasse vir die primêre skool. Natal het in 1974 gevolg met die aanbieding van Zoeloe as 'n derde taal in elf primêre skole in standerd vier en standerd vyf. Die ander provinsies het spoedig gevolg.
4. Ondanks die tekort aan toepaslik opgeleide onderwysers, was die eksperiment oral 'n klinkende sukses. Daar is gekonsentreer op die aanleer van die taal as kommunikasiemiddel. Gebruikspatrone is geformuleer en aangeleer en die lesse het gekonsentreer op: praat, luister, lees en skryf, in daardie volgorde. Die Swart taal wat aangebied word, is daardie een wat in die skool se omgewing vryelik gebruik word.
5. Nuwe sillabusse is onlangs opgestel vir 'n Swart taal as verkenningsvak in standerds ses en sewe, d.w.s. in die laaste twee jaar van die derde skoolfase.
6. Die moontlike onderrigperiodes kan dus strek van standerd vier tot en met standerd sewe (vier jaar), of vanaf standerd drie tot en met standerd sewe (vyf jaar).
7. OPLEIDING VAN ONDERWYSERS
- 7.1 Aanvanklik is hoofsaaklik vrywilligers met karige kennis van die betrokke

taal gebruik, bygestaan deur slegs enkeles wat toepaslik gekwalifiseer was.

- 7.2 Onderwysdepartemente het indiensopleiding verskaf en onderwysers voortdurend "touwys gemaak".
- 7.3 Onderwystegnologie is so ver moontlik ingespan veral met die reproduksie van die korrekte uitspraak.
- 7.4 Daar word tans aan talle onderwyskolleges vir sodanige opleiding voorsiening gemaak.
- 7.5 Universiteite bied reeds vir 'n geruime tyd met groot sukses Swart tale as praktiese vak aan.

## 8. BEVINDING

Die algemene sukses wat met hierdie taalonderrig behaal word, dui daarop dat hierdie stelsel 'n moontlike oplossing bied vir alle leerlinge in die RSA om 'n derde taal op gebruiksvlak aan te leer ten einde te voldoen aan die vereistes van 'n land wat twee amptelike tale het (Afrikaans en Engels) en waarin 'n groot aantal leerlinge ook 'n eie inheemse moedertaal het wat hulle op skool wil leer.

## ENKELE RIGLYNE VIR DIE ONDERRIG VAN SWART TALE OP SKOOL EN OP UNIVERSITEIT

Die enkele riglyne wat hier uitgelig word met betrekking tot die onderrig van Swart tale op laerskool-, hoërskool- en universiteitsvlak sal soms oorvleuel omdat die intreevlak in al drie gevalle dikwels identies is, naamlik nie-sprekers met geen vorige kennis van die betrokke Swart taal nie. Waar daar wel verskille bestaan, is dit uiteraard logies dat doelstellings aangepas en verfyn moet word om vir alle groepe voorsiening te maak. Vir die doel van hierdie stuk sal die nie-spreker as norm in gedagte gehou word.

### 1. LAERSKOOL (STANDERD 3 - 5)

Die onderrig van 'n Swart taal op laerskool het hoofsaaklik die volgende in gedagte:

- a. Bekendstelling van die relevante Swart taal (volgens geografiese area bepaal) aan die skoliere met verwysing na die bestaan van ander Swart tale in die RSA.
- b. Beklemtoning van die noodsaaklikheid om in die betrokke Swart taal te kan kommunikeer ten einde begrip en beter wedersydse verhoudinge te bewerkstellig.
- c. 'n Onderrigstrategie wat uitsluitlik gerig is op die blootstelling aan die taal as kommunikasiemedium.
- d. Bekendstelling aan kulturele aspekte en historiese agtergrond sodat taalverwerwing kan geskied met begrip en eerbied vir die identiteit van die betrokke Swart taalgroep.

Ten opsigte van (c) hierbo:

Die ontwikkeling van die luister- en praatvaardighede staan primêr in die onderrigstrategie. Alle ander komponente is hieraan ondergeskik en dien slegs om die bogenoemde vaardighede te ontwikkel. Die leerstofinhoud moet bestaan uit alledaagse maar ongekompliseerde kommunikasie-uitinge.

### 2. HOËRSKOOL (STANDERD 6 - 10)

Dit sal waarskynlik nodig wees om algemene riglyne en doelstellings vir die onderrig van Swart tale aan hoërskole te beperk, te vereenvoudig of aan te pas ten einde vir verskillende stadiums in die hoërskoolfase voorsiening te maak. Vir die doeleindes van hierdie stuk egter, geld die volgende voorgeskrewe riglyne oor die hele linie heen.

- a. Bekendstelling van relevante Swart taal (soos 1(a)).
- b. Beklemtoning van die nut van die betrokke Swart taal as kommunikasie-medium (soos 1(b)).
- c. Die ontwikkeling van die vier basiese taalvaardighede, naamlik luister, verstaan, praat, lees en skryf.
- d. Deurlopende beklemtoning van die eenvoudigste en nuttigste gebruikseenhede wat deur veelvuldige intensiewe mondelinge oefening ingeskerp moet word.
- e. Akademiese komponent: die onderrig van grammatika ten einde -
  - (i) die wetmatigheid van taal te verklaar;
  - (ii) 'n insig in die struktuur van 'n nie-Europese taal te verkry (formele taalonderrig behoort egter nie as 'n doel op sigself te geskied nie, maar bloot om die vier basiese vaardighede te bevorder).
- f. Bekenstelling van andersoortige kultuur ten einde wedersydse begrip te bevorder (soos 1(d)).

### 3. UNIVERSITEITE

Soos in die geval van die hoërskool, is sommige van die onderstaande doelstellings meer relevant ten opsigte van byvoorbeeld eerstejaarkursusse as vir die meer gevorderde kursusse. Vir die doeleindes van hierdie stuk word die breë riglyne as van toepassing beskou op die hele voorgraadse tydperk.

- a. Bekendstelling van relevante Swart taal (soos 1 en 2 (a)).
- b. Onderrig van taalvaardigheid met verwysing na die vier basiese taalvaardighede, te wete luister/verstaan, praat, lees en skryf. Die gemeenskapsbehoefte moet hier deeglik in ag geneem word.
- c. Akademiese komponent: Formele taalonderrig binne 'n besondere teoretiese raamwerk. Aangesien die meeste studente onderwysgerig is, sal 'n



model wat met vrug in die skoolklaskamer gebruik kan word, as 'n sterk moontlikheid oorweeg moet word.

- d. Bekendstelling van kultuur van teikentaalgroep ten einde wedersydse begrip te bevorder.

N.S. Die onderrig van letterkunde word as 'n noodsaaklike komponent van die universiteitsleerplan beskou, maar moet as aanvullend en komplementêr tot (b) hierbo, die onderrig van taalvaardigheid, beskou word.

DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN DIE DERDE TAAL IN DIE NYWERHEID IN SUID-AFRIKA

1. VERDUIDELIKINGS

- 1.1 Dit gaan hier om die onderrig van Swart tale aan Blankes, Kleurlinge en Indiërs; om die onderrig van alle tale (behalwe Afrikaans en Engels) wat vir handels- en nywerheidsdoeleindes gebruik word; en om die onderrig van Afrikaans en Engels as derde taal aan immigrante, Indiërs en Swartes.
- 1.2 Dit gaan om al vier taalvaardighede; dit gaan om alle taalverwerwingsvlakke vanaf die sg. oorlewingsvlak tot by die mees verfynde vaardighede in taalkommunikasie en dit gaan om alle sinvol identifiseerbare teikengroepe, bv. in die boubedryf en die ingenieursbedryf.
- 1.3 Behoeftes t.o.v. sowel binnelandse kommunikasie as internasionale handelsverkeer word in aanmerking geneem.
- 1.4 Hoewel hierdie voorlegging gebaseer is op 'n bronnestudie wat onlangs onderneem is asook op talle onderhoude met senior verteenwoordigers van die privaat sektor oor die afgelope vyf jaar, moes dit onder groot druk en in 'n gevorderde stadium van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig se opdrag gefinaliseer word. Dit moet eerstens beklemtoon word dat hierdie saak van soveel belang is dat dit meer tyd vir diepgaande studie en rustiger besinning verdien.

Dit moet tweedens beklemtoon word dat in hierdie voorlegging alleen maar by implikasie verwys kan word na dit wat waarskynlik tans van groter belang is, nl. die onderrig van die twee amptelike tale aan Swartmense in die nywerheid - en die doelbewuste wegbeweg van die Fanagalo-praktyk wat 'n beperking plaas op die ontwikkelingsmoontlikhede van tienduiseond geskoolde werkers.

- 1.5 Volledige omskrywings van begrippe soos "kommunikatiewe situasies", "taal-funksies", "kommunikatiewe verhoudingsbegrippe" ("notions") asook van prosedures m.b.t. behoeftebepaling en kursusontwikkeling kan gevind word in CILT 1974, Jupp 1975, Munby 1978, Richterich 1980, en Van Ek 1977.

2. DOEL MET DIE ONDERRIG VAN DIE DERDE TAAL

"Industrial training should include language training as an essential

component" (Jupp 1975).

Die oorhoofse doel met die organisering en aanbieding van gedifferensieerde taalkursusse in die nywerheid is om die werker/werknemer in staat te stel tot effektiewer kommunikasie in sy werksituasie. Deeglik beplande onderrig kan lei tot

- 2.1 beter benutting van mannekrag en dus verhoogde produktiwiteit;
- 2.2 uitskakeling van kommunikasiegapings ("communication breakdowns") met 'n gevolglike verbetering in arbeidsverhoudinge asook 'n toename in veiligheid, besparing en gehalte van arbeid;
- 2.3 uitskakeling van tolke;
- 2.4 vermindering in personeelomset wat voortvloei uit 'n onvermoë om aan te pas (byvoorbeeld immigrante);
- 2.5 groter toeganklikheid vir bedinging en gereedheid vir industriële opleiding, dus minder beperking op bevordering;
- 2.6 groter begrip vir probleme van kommunikatiewe/kulturele aard. So 'n begrip is noodsaaklik vir effektiewe en regverdigde bestuur van 'n etnies heterogene werksmag;

3. VOORVEREISTES VIR SUKSESVOLLE TAALONDERRIG

- 3.1 Identifiseer (in volgorde van belangrikheid) homogene teikengroepe, deur o.a. gebruik te maak van taalvaardigheidstoetse, vraelyste, ens.
- 3.2 Ontleed (en doen aanbevelings i.v.m.) die omstandighede waarbinne die onderrig moet plaasvind: van die werker t.o.v. die taal wat aangeleer moet word en die aard van sy gemotiveerdheid; onderrigtyd beskikbaar; verwagtinge by die bestuur t.o.v. resultate; begrip en aanmoediging en erkenning aan die kant van die bestuur.
- 3.3 Ontleed op kontinue basis die kommunikatiewe behoeftes van die spesifieke teikengroep (vgl. par. 4.1): beskryf die belangrikste situasies waarbinne kommunikasie moet plaasvind; stel vas wat die belangrikste interaksies is wat binne die geselekteerde situasies plaasvind; stel vas watter werkspesifieke en sosiale funksies (bv. hoe om dank te betuig, hoe om te verskil, hoe om afskeid te neem) binne die bepaalde interaksies vervul moet kan word; maak 'n keuse van onmishare kommunikatiewe verhoudingsbegrippe ("notions") (bv. t.o.v. tyd, ruimte, kwaliteit, kwantiteit) wat vir die

situasies en interaksies nodig is; selekteer die belangrikste grammatiese strukture wat nodig is om uitdrukking te gee aan die funksies en verhoudingsbegrippe en selekteer die woorde en idiomatiese uitdrukkings met die wydste trefkrag vir hierdie situasies. Maak ten slotte 'n analise van die reëls/gedragspatrone (ook van paralinguistiese aard) wat die seleksie van grammatiese strukture, woordeskat en uitdrukkings bepaal.

3.4 Orden die situasies en onderrigmateriaal (gebaseer op verwerwingsmodelle, kontrastiewe analises, sukses- en foute-analises asook studies van kommunikasiegapings en spanningsverhoudinge) op so 'n wyse dat dit die kursusgangers optimaal tot die verwesenliking van duidelik gespesifiseerde doelstellings in staat stel.

3.5 Bepaal m.b.v. gestandaardiseerde toetse (vgl. aanbevelings i.v.m. evaluering en toetsing) in watter mate die stof bemeester is. Hiervoor is 'n noukeurige beskrywing van die verskillende taalverwerwingsvlakke asook 'n gespesifiseerde inventaris van take wat 'n werknemer met sy nuut verwerwe taalvaardighede sal kan verrig, noodsaaklik vir alle betrokke partye.

### 3.6 ASPEKTE VAN BESONDERE BELANG

3.6.1 Enige behoeftebepaling moet geskied aan die hand van voorligtingsgesprekke met werknemers, werkgewers, bestuurders en instansies in die private sektor, en moet gedoen word deur spesialiste op die gebied van taalonderrig in die nywerheid. Hierdie spesialiste moet werknemers, werkgewers en bestuurders behoorlik inlig oor die waarde van taalopleiding sodat die nodige motivering daarvoor gevind kan word en sodat die nodige steun daarvoor verleen kan word en dit selfs binne die bestaande diensure kan plaasvind. Sodanige spesialiste is die beste toegerus vir die taak omdat hulle

- kennis dra van prosedures en tegnieke van doelstellingbepaling;
- bewus is van haalbare mikpunte met programme vir spesifieke teikengroepe, en
- ingestel is op die formulering van spesifieke doelwitte wat vir die onderrig en die werkgewer van belang is. Daar moet ook op gelet word dat behoeftebepaling 'n dinamiese proses is waarby die kursusontwikkelaar/aanbieder, in oorleg met die kursusinganger en die werkgewer, voortdurend betrokke moet wees.

Uit die voorafgaande volg dat navorsing oor taalbehoefte, ontwikkeling van kursusse en taalonderrig/-opleiding in die nywerheid 'n eenheid behoort

te vorm waarin o.a. toegepaste linguïste (kenners van taalonderrig, etno-linguïstiek, sosiolinguïstiek), Swarttaalkundiges, sosiale sielkundiges en opvoedkundiges 'n rol speel.

- 3.6.2 2.6 En 3.1 - 3.5 veronderstel gerigte indienskursusse oor taalonderrig en taalkommunikasie aan personeelbeamptes, topbestuur en sleutelpersone van die georganiseerde handel en nywerheid.
- 3.6.3 Indiensonderrig verseker optimale relevansie van kursusinhoud en die beste motivering.

#### 4. AANBEVELINGS VIR NAVORSING, ONTWIKKELING EN OPLEIDING

"Communication skills are seldom recognized as an important part of a job at operative level, although any promotion depends very much on the ability to communicate ..." (Jupp 1975).

"It could be questioned how far industry or any sector of industry was aware, or indeed could be expected to be aware, of its needs in foreign languages" (CILT Report 1975).

- 4.1 Aangesien navorsing, ontwikkeling en opleiding in taalonderrig in die Suid-Afrikaanse nywerheid 'n groot agterstand het, verdien alle aspekte onder 3.1 tot 3.5 intensiewe aandag.
- 4.2 Taalonderrig in die private sektor kan tot sy reg kom indien 'n duidelike standpunt deur die Hoofkomitee oor die belangrikheid daarvan ingeneem word (dit wil sê, m.b.t. menseverhoudinge, produktiwiteit, veiligheid, bedinging en bevordering).
- 4.3 Die take soos beskryf vanaf 3.1 tot 3.5 kan verder alleen met sukses uitgevoer word indien daar duidelikheid kan kom oor die vraag of die privaatsektor en/of die regering die nodige fondse beskikbaar moet stel.

Daar word dus ten slotte aanbeveel dat die RGN 'n komitee aanwys bestaande uit verteenwoordigers van die private sektor, die regering en instansies verantwoordelik vir navorsing, ontwikkeling en opleiding (vgl. 4.1). Die opdrag van die komitee sal wees om duidelike leiding te verskaf m.b.t. die kwessie van finansiële aanspreeklikheid.

## DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN DUI TS AS VREEMDE TAAL IN SUID-AFRIKA

### 1. ALGEMENE OPSET

Die algemene opset van die onderrig van en navorsing oor Duits as vreemde taal in Suid-Afrika, word bepaal deur situasies waarin sprekers van enige van die landstale deur die medium van Duits in mondelinge of skriftelike vorm met Duitssprekendes in verbinding tree. Wat plaasvind in sulke situasies, kan beskryf word as interkulturele kommunikasie. 'n Vak wat hom hiermee bemoei, het betrekking op

- die teikentaal en -kultuur, naamlik Duits;
- die uitgangstaal en -kultuur van die inwoners van Suid-Afrika;
- die teorie van interkulturele betrekkinge,

en is dus noodwendig interdisiplinêr.

### 2. ALGEMENE DOELSTELLINGS

Dit volg dat die algemene doelstelling met die onderrig van Duits as vreemde taal in Suid-Afrika sal wees om inwoners van Suid-Afrika in staat te stel om met Duitssprekendes interkultureel te kommunikeer.

### 3. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN DUI TS AAN SKOLE

In die sekondêre fase van skoolopleiding verwerf leerlinge 'n basiese interkulturele kommunikasievermoë. Dit het betrekking op die alledaagse leefwêreld in Duitstalige lande (woon, werk, voeding en kleding, opvoeding en opleiding, ontspanning, massamedia; verkeer, openbare lewe ens.). In die onderrig val die klem gevolglik op

- die passiewe en aktiewe beheersing van kontemporêre gesproke Duits;
- die passiewe kennis en die aktiewe beheersing van alledaagse gedrag in Duitstalige lande (wat 'n begrip van basiese verskille tussen uitgangs- en teikenkultuur vereis);
- die vermoë om alledaagse tekste in Duits te lees (bv. koerante, openbare inligting);
- die vermoë om tekste in Duits te skryf wat in alledaagse situasies nodig

mag wees (bv. briewe, aansoeke, vorms wat ingevul moet word).

Hierdie vaardighede is 'n voorvereiste vir verdere studie, nie net in die universiteitsvak Duits nie, maar ook in talle ander dissiplines op die vlak van tersiêre opleiding waar daar op Duitse vakliteratuur staatgemaak word. Dit kan verder in 'n groot verskeidenheid van beroepe - veral in die handel en nywerheid, waar daar noue kontak tussen Suid-Afrika en Duitsland bestaan - 'n waardevolle bate wees. Deur die aankweek van hierdie vaardighede kan daar egter ook menseverhoudings binne Suid-Afrika self, met sy multikulturele samelewing, bevorder word. Sosiaal-wetenskaplike navorsing toon naamlik dat 'n intensiewe kennismaking met een vreemde kultuur tot 'n dieper insig in 'n mens se eie situasie en tot 'n beter verstandhouding met ander kulturele groepe kan lei.

#### 4. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN DUIJS AAN UNIVERSITEITE

4.1 In die tersiêre fase van universiteitsopleiding verwerf studente 'n gevorderde interkulturele kommunikasievermoë. Dit het eweneens betrekking op die kontemporêre leefwêreld in Duitstalige lande, maar dit sluit die historiese dimensie daarvan in. In die onderrig val die klem gevolglik op

- die uitbouing en verdieping van die passiewe kennis en die aktiewe beheersing van hedendaagse gesproke Duits en alledaagse gedrag in Duitstalige lande asook 'n kennis van hulle historiese wording (wat 'n begrip van die ooreenstemmende aspekte van die uitgangskultuur vereis);
- die vermoë om Duitse tekste van alle tekssoorte - resent en histories, pragmaties en poëties - wat binne die bestek van die lettere en wysbegeerte val, vanuit die kulturele konteks van 'n teks te ontsluit (wat 'n algemene kennis van die Duitse kultuurgeskiedenis en van basiese teks-wetenskaplike kategorieë, asook 'n kritiese bewussyn van historiese verskille tussen uitgangs- en teikenkultuur vereis);
- die vermoë om Duitse tekste te skryf wat hiervan rekenskap gee.

Deur die verwerwing van hierdie vaardighede word studente voorberei vir beroepe op alle terreine van skakeling tussen Suid-Afrika en die Duitstalige lande, bv. in die diplomatieke diens, die joernalistiek, die radio- en televisiewese, die uitgewersbedryf en die onderwys.

4.2 In die kwartêre fase van universiteitsopleiding verwerf studente die vaardigheid om selfstandige navorsing te doen m.b.t. aspekte van die algemene opset soos onder 1. hierbo geskets.

## THE OBJECTIVES OF TEACHING URDU AND ARABIC IN SOUTH AFRICA

### 1. URDU

#### 1.1 Religious and cultural reasons

- 1.1.1 Religious scholars in the Indo-Pakistani subcontinent are mostly trained through the medium of Urdu.
- 1.1.2 These scholars, when they return to SA, teach their students through the medium of Urdu.
- 1.1.3 Religious talks in Mosques and social functions or gatherings are generally conducted through the medium of Urdu.
- 1.1.4 Mosque ceremonies are also conducted in Urdu. Religious teachings in religious schools are also taught through the medium of Urdu.
- 1.1.5 Marriages and marriage contracts are formalized or performed in Urdu.
- 1.1.6 There is a great output of religious literature in Urdu.
- 1.1.7 All cultural activities, such as the recital of poems and other religious songs, are also performed in Urdu. The language of the films and songs imported from Indo-Pakistani are all in Urdu.
- 1.1.8 Radio Truru daily presents programmes in Urdu (14h00 - 17h00).

#### 1.2 VOCATIONAL REASONS

- 1.2.1 Urdu as a language is offered at university level and has been approved as an academic subject by the Department of Indian Affairs.
- 1.2.2 Many students want to become teachers or lecturers of Urdu at the university.

#### 1.3 LINGUISTIC REASONS

- 1.3.1 There are existing cultural and linguistic links with Indo-Pakistan.
- 1.3.2 The mother tongue of many Muslim children in the RSA is Urdu.
- 1.3.3 In their daily lives they encounter and understand Urdu.



- 1.3.4 Other Indian linguistic groups also read and understand Urdu.
- 1.3.5 The older generation coming from India and Pakistan speak Urdu.

## 2. ARABIC

- 2.1 Arabic is taught at high school and university levels. It is offered as a subject on the standard grade in high schools and the tuition is under the control of the Department of Indian Affairs. The religious teachers are mostly Muslims.
- 2.2 Students study Arabic as a religious language, the language of the Qur'an. The Islamic law, history and all other religious sources are in Arabic.
- 2.3 Moreover, Arabic is the language of politics, business, commerce, trade and industry, etc.
- 2.4 Arabic is one of the languages commonly used at the United Nations.
- 2.5 Arabic is the language of the entire Middle East.
- 2.6 There are many job opportunities in the Middle East. The Muslim students/children therefore want to acquire Arabic for two main reasons:
  - 2.6.1 Religious reasons.
  - 2.6.2 Economic reasons.

Explanation: They want to go to the Middle East as doctors, engineers, technicians, etc.

The Middle East countries have laid down conditions that employees should know Arabic.

- 2.7 The annual pilgrimage to Mecca is an incentive to learn Arabic. All Muslims going on the pilgrimage want to learn Arabic so that they can feel at home on the pilgrimage.
- 2.8 Delegations from the Middle East regularly visit SA Muslims and visit their religious institutions and academic institutions. The members of these delegations speak Arabic.

These are the reasons why the Indian Muslim children should be taught Arabic.

## DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN LATYN AS VREEMDE TAAL IN SUID-AFRIKA

### ALGEMEEN

Daar is talle oorwegings wat kan geld ter motivering vir die aanleer van Latyn en ons stel pertinent die volgende

- a. Die aanleer van Latyn verskaf op konkrete wyse insig in die wese van Taal. (Omdat die aard van 'n klassieke taal soos Latyn so radikaal verskil van dié van moderne tale soos Engels en Afrikaans, word die vertaler selfs op elementêre vlak gedwing om deur te dring tot agter individuele woorde en grammatikale strukture, essensiële betekenis (diep meaning) vas te stel en dit dan te "sê" in die idioom van die teikentaal. Vergeleke hierby is die vertaling van bv. Frans in Engels 'n veel meer meganiese proses.)
- b. Dit maak die kultuurwêreld van Rome vir die student toeganklik. (Die kultuurwêreld van Rome bied 'n noodsaaklike perspektief op talle fasette van die moderne Westerse beskawing - bv. Argitektuur, Regte, Filosofie, Teologie, Letterkunde, Stads- en Streeksbeplanning - deurdat dit ons vergelykend laat dink, die eietydse wêreld in beter perspektief laat sien en so verdraagsaamheid bevorder.)
- c. Dit verleen toegang tot 'n veel geskakeerde letterkunde wat nie alleen diepgaande invloed uitgeoefen het op sekere bewegings/era's in o.a. die Franse en Engelse letterkunde nie (en dus nie net essensieel is vir die vergelykende letterkunde nie), maar ook in sigself plesier gee, die emosionele en intellektuele ervaringsveld verbreed en die student kritiese vermoë laat ontwikkel.
- d. Latyn is 'n "lopersleutel" tot moderne tale soos Frans, Italiaans, Spaans, Portugees en Roemeens en dit moet dus ten sterkste aanbeveel word vir diegene wat beoog om in die toekoms meer as een van hierdie tale aan te leer.
- e. Dit dwing die student tot die aankweek van 'n vermoë tot abstrakte denke en die verwerping van intellektuele dissipline wat alle universiteitsvakke wat die naam werd is ten grondslag lê.
- f. Hoewel dit nie vir alle beoefenaars van hierdie beroepe in ewe hoë mate sal geld nie, het Latyn wel deeglik basiese beroepswaarde vir dié wat as regsgeleerdes, teoloë, professionele vertalers, joernaliste of onderwysers wat op sekondêre of tersiêre vlak onderrig gee in die letterkunde en/of grammatika

van enige Europees-gebaseerde taal (insluitende die twee landstale) en wil uitstyg bo die gemiddelde.

- g. Latyn word in meerdere en mindere mate aangewend as tegniese kommunikasie-middel in vakgebiede soos die botanie, medisyne, regte en teologie.

In die lig van hierdie oorwegings word die onderstaande gestel as die doelstellings met die onderrig van Latyn. Ons laat dit graag voorafgaan van twee opmerkings:

- i. Kommunikasie met die Klassieke Oudheid is enkelrigting en die aanleer van Latyn as spreek- en skryftaal word dus uitdruklik nie as doelstelling gesien nie.
- ii. Latyn is nie 'n vak wat ooit aan die massa opgedring moet word nie, en in hierdie sin moet ons toegee dat dit veral op senior sekondêre en tersiêre vlak 'n elite-vak is.

#### DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN LATYN OP SEKONDÊRE VLAK

- L.W.: a. Die oorkoepelende (oftewel algemene) doelstellings met die onderrig van Latyn op sekondêre vlak is "dubbelslagtig" in die sin dat dit ener syds 'n basis moet vorm vir universiteitstudie in die vak deur enkelinge en andersyds 'n afgeronde, sinvolle geheel moet vorm vir die groot aantal leerlinge wat Latyn op skool neem maar op universiteit 'n rigting soos medisyne of ingenieurswese kies en die bestudering van Latyn dus nie kan voortsit nie.
- b. In die laer sekondêre standerds sal die klem sterker val op punte 1 tot 5 hieronder; in die hoër sekondêre klasse sal die klem verskuif en sterker val op 6 en 7.
- c. Sommige doelstellings, soos bv. 2 en 4 is integreerbaar.
1. Kennismaking met die mites en legendes van die Grieke en Romeine in storie-vorm ("story centred approach").
  2. Kennismaking - d.m.v. skyfie-, film- en ander visuele materiaal - met die konkrete oorblyfsels van die Griekse en Romeinse beskawings (bv. die Akropolis van Athene, forum van Rome, Delphi, die Avignon-Nimes-Orange-area van Frankryk, Romeinse munte, Griekse vaaskuns, die Colosseum in Rome en katakombekuns) met geleidelike ontwikkeling van begrip vir die politieke, religieuse, sosio-

logiese, ekonomiese, sosiale (soos van toepassing) fasette van die samelewings waardeur hul gekonsipieer is.

3. Kennismaking met vier opwindende "wêreldes" uit die geskiedenis van die Klassieke Oudheid, te wete Griekeland in die vyfde en vierde eeu voor Christus en Rome van die eerste eeu voor en die eerste eeu ná Christus, deur die lees van goed geskrewe en nagevorsde historiese romans en dramas, soos dié van Caldwell, Sutcliff, Renault, Treece, Serallier, Wilder, Williams en Graves.
4. Lees in vertaling (Afrikaans of Engels) van geskikte materiaal uit die Grieks-Romeinse letterkunde - bv. 'n komedie van Aristophanes, 'n tragedie van Euripides, geselekteerde dele van die epiëk van Homeros en Vergilius, briewe van Plinius - sowel ter voorbereiding as ter aanvulling by punt 6 hieronder.
5. Die aanleer van 'n wye maar streng beheerde woordeskat wat enersyds daarop gemik is om doelstelling no. 6 hieronder te verwesenlik maar andersyds bewus geselekteer word op grond van nalewing in moderne Europese tale, met die oog op verruiming van woordeskat in die landstale en die latere aanleer van ander tale uit die Romaanse taalgroep.
6. Die bemeëtering van 'n graad van leesvaardigheid\* ten opsigte van Latyn wat die leerling in staat sal stel om voorgeskrewe dele van geselekteerde Latynse outeurs in die loop van die kursus met begrip en plesier te lees en, met woordeskat en ander hulp, uiteindelik 'n stukkie onvoorbereid uit een van die voorgeskrewe outeurs, met begrip te kan lees.
7. Die verkryging van insig in die aard van die maatskappy waarin hierdie skrywers geleef en geskryf het.

---

\*Om hierdie belangrike doelstelling te kan bereik en 1-5 en 7 nietemin nie na te laat nie, word die volgende riglyne neergelê: (a) Geen tyd mag verspil word op die meganiese aanleer van brokstukke, vormleer of grammatikale "jargon", hetsy tradisioneel of transformasioneel-generatief nie. (b) Geweldig veel tyd en frustrasie kan vir onderwyser sowel as leerling bespaar word as die taal uit die staan-spoor op strukturele basis aangeleer word. (Hiermee word bedoel dat taalitems (soos die participium met uitbreidings soos direkte voorwerp; preposisionele frases ens., die bysin met sy voegwoord(e) en volledige werkwoord(e)) gehanteer word as eenhede wat betekenisvol is alleen in terme van bestaande, deur Latynse outeurs geskrewe sinne.) (c) Die bemeëtering van die vermoë om in die toekoms ook nog ander Latynse letterkunde in die oorspronklike te kan lees is - in die lig daarvan dat oorgrote meerderheid leerlinge dit nooit sal kan doen nie - van minder belang as die feit dat hulle die Latynse letterkunde wat hulle wel op skool gelees het, geniet en veelviakkig begryp het.

## DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN LATYN OP TERSIËRE VLAK VOORGRAADS

Aan 'n universiteit soos dié van Stellenbosch waar die Fakulteit van Regsgeleerdheid as voorvereiste vir LL.B.-studie van studente wat geen Latyn op skool gehad het nie, twee jaar universiteitsopleiding (Beginners-Latyn plus Latyn I) vereis, word die Departement Latyn gekonfronteer met die anomalie dat sy Latyn I-kursus enersyds 'n betekenisvolle brug moet vorm tussen Matriek-Latyn en Latyn II, maar andersyds 'n sinvolle "finale jaar" moet wees vir 'n massa studente wat die vak nie verder voortsit nie.

Hierdie anomalie word deur die Departement Latyn as uitdaging gesien. Die oorgrote meerderheid van studente wat by Suid-Afrikaanse universiteite inskryf vir Beginners-Latyn sal hoogstens twee jaar aan die vak "blootgestel" word. Dit sou fataal wees om hierdie mense te hanteer asof hulle potensiële klassieke filoloë is en metodes gebruik wat ontwerp is - in 'n verbygegane era - met die oog op voortgesette en dieptestudie van Latyn. Hierdie uitgangspunt het twee basiese implikasies:

- a. Die Beginners-Latyn en Latyn I kursusse moet - as eenheid - só saamgestel wees dat die intelligente én die gemiddelde student -
  - i. die twee jaar van blootstelling aan die vak kan geniet; en
  - ii. aan die einde van die twee jaar voel dat hy iets afgeronds gedoen het en reeds iets bereik het. (Hy moet NIE met die onbehaaglike gevoel bly sit dat die sin van wat hy gedoen het (dalk!) sou geblyk het as hy nóg sewe jaar Latyn gedoen het nie.)
- b. Drastiese rasionalisering van tradisionele metodes en onderrig en eksaminering is onvermydelik.

Op Stellenbosch dus word begrip van voorgeskrewe Latynse tekste (bv. Catullus, Cicero, Gaius, Justinianus, Plinius, Ovisius) en verwante, eenvoudige onvoorbereide tekste, as primêre doelstelling van Latyn I beskou. Onder "begrip" verstaan ons -

- i. die vermoë om die inhoud van die stuk op basiese betekenisvlak te snap (d.w.s. "leesvaardigheid");
- ii. die vermoë om die basiese grammatikale struktuur van 'n passasie te begryp selfs waar individuele woorde onbegryp bly;
- iii. kennis van die kultuurkonteks waarteen die passasie verstaan moet word.

As tweede en verwante doelstelling sal ons die vermoë om die begrepe Latyn in Afrikaans/Engels te "sê", d.w.s. idiomaties te vertaal, waardeur taalvermoë en taaling insig bevorder word.

Ten opsigte van Latyn II en Latyn III stel die departement hom ten doel: verdiepte insig in Latynse struktuurleer; kennismaking met historiese taalkunde; dieptestudie - met bronnestudie - van geselekteerde temas soos "Latynse pastorale digkuns", "Die Romeine in Brittanje"; "Die Goue Eeu: Letterkunde en Maatskappy"; kennismaking met bibliografiese metode en die vernaamste bibliografiese en naslaanbronne van die vakgebied.

#### NAGRAADS

As spesifieke addisionele doelstellings kom op Honneursvlak by: kennismaking met hulpwetenskappe soos die numismatiek en epigrafie; bestudering van vergelykende vertaalkunde met verwysing na Latynse outeurs; verdere opleiding in bibliografiese metode met die oog op die verwerwing van die vermoë om selfstandige navorsing te doen op meesters- en doktorale vlak.

## HOOFSTUK 5

### WERWING, KEURING EN OPLEIDING VAN TAALONDERWYSERS

#### 5.1 INLEIDING

- 5.1.1 Die terrein wat deur hierdie ondersoek gedek word, val in 'n groot mate binne die verwysingsraamwerk van die projekkomitee wat ondersoek instel na die werwing, keuring en opleiding van onderwysers in die algemeen. Aan die een kant moes dus gewaak word teen oorvleueling en duplisering; aan die ander kant moes aspekte wat taalonderrig in die besonder raak, uitgelig en aan 'n verdere indringende ondersoek onderwerp en dan binne die breër verwysingsraamwerk beoordeel word.

Om duplisering te vermy, is dus gebruik gemaak van die reeds voltooide verslae wat ten opsigte van die werwing, keuring en opleiding (en dus ook indiensopleiding en verdere opleiding) van onderwysers voorgelê is, en sal in hierdie verslag, waar van toepassing, veral na die volgende dokumente verwys word:

- 5.1.1.1 Die Werwing en Keuring van Onderwysers - Marais I.J. (1)
- 5.1.1.2 Opleiding van Onderwysers - Hannah, C. (2)
- 5.1.1.3 Die problematiek verbonde aan 'n ideale opleidingstruktuur vir onderwysers - Hannah, C. (3)
- 5.1.1.4 Die voortgesette opleiding van onderwysers (Deel 1) - Bredenkamp, P.H. (4)

- 5.1.2 Die verslag is verder gebaseer op die volgende:

- 5.1.2.1 Vraelys opgestel deur mev. C.C.J. Leschinsky van die RGN.
- 5.1.2.2 147 antwoorde op bogenoemde vraelys aan dosente direk betrokke by die opleiding van taalonderwysers aan universiteite en opleidingskolleges.

5.1.2.3 Onderhoude met verteenwoordigers van onderwysdepartemente (insluitende onderwysbeplanners en inspekteurs van onderwys betrokke by opleiding en indiensopleiding van taalonderwysers, dosente verantwoordelik vir vakdidaktiek betreffende tale by universiteite en onderwyskolleges) en dus verteenwoordigend van alle onderwysdepartemente vir alle gemeenskappe, en in alle provinsies.

5.1.2.4 'n Studie van prospektusse en sillabusse.

5.1.2.5 'n Studie van resente navorsingsverslae, relevante referate by konferensies, voorleggings aan hierdie komitee en soortgelyke bronne.

## 5.2 WERWING VAN TAALONDERWYSERS

5.2.1 Die werwing en keuring van taalonderwysers word in die eerste plek beskou binne die raamwerk van die werwing en keuring van onderwysers in die algemeen. Die volgende bevindings word dus vir hierdie doel uitgelig uit die verslag van I.J. Marais (1):- (Die relevante paragrawe in die verslag word telkens aangegee)

5.2.1.1 Daar is slegs een onderwysdepartement wat 'n sentraal gekoördineerde werwingsprogram implementeer. Enkele onderwyskolleges het 'n eie formele of informele werwingsprogram in hulle eie opvanggebiede (1.1).

5.2.1.2 Die werwingsprogramme, hetsy georganiseerd of informeel, word veral gekenmerk deur die volgende:

5.2.1.2.1 Die beskikbaarstelling van inligting oor toelatingsvereistes, aard en struktuur van opleidingskursusse, inrigtings, geldelike ondersteuning en inligting oor die onderwys as loopbaan (1.3.1).

5.2.1.2.2 Die toespitsing van werwing op gemeenskappe wat bedien word deur skole waarvoor gewerf word. Dit is veral van belang in die geval van Indiërs en Swartes, waar as gevolg van hegte familiebande groot weerstand ondervind word as kandidate uit hulle omgewing verplaas word (1.3.2).

5.2.1.2.3 Gebruikmaking van departementele amptenare en kommunikasiekanale (1.3.3).



5.2.1.2.4 Akademies gekwalifiseerde persone word nie bereik deur werwingsaksies nie (1.3.5).

5.2.1.3 Die werwingsprogram moet verder gesien word teen die volgende agtergrond:

5.2.1.3.1 Die personeelposisie by verskillende bevolkingsgroepe vir verskillende vakke en op verskillende vlakke. Marais meld 'n matige tekort op pre-primêre vlak vir die OVS en Kleurlingonderwys. (Vir Indiërs en Swartes bestaan daar nie pre-primêre skole nie.) Primêre onderwys het 'n tekort aan mans. Die Departement van Onderwys en Opleiding en Kleurlingonderwys meld 'n ernstige tekort aan primêre onderwysers met voldoende akademiese opleiding. Op sekondêre vlak word veral t.o.v. sekere vakke groot tekorte aangemeld. Dit sluit Afrikaans en Engels in, en vir die TOD ook Latyn, Frans en Duits. Slegs vir Bantoetale word oor die algemeen 'n surplus aangegee (2.2 en 2.3).

5.2.1.3.2 Daar word gepoog om die voorsiening van onderwysers te reguleer deur die beperking van studieleninge of 'n kwotastelsel vir inname. Op sekondêre vlak word verder gepoog om 'n balans tussen vakke te behou deur sogenaamde verbintenisvakke te skep, deur gedifferensieerde leringe, deur aan te dring op 'n tweede nuttige onderwysvak as die eerste keuse nie in hoë aanvraag is nie, en deur 'n kwotastelsel.

Die ervaring het egter geleer dat bogaande dikwels slaag om 'n oorproduksie in sekere vakke te bekamp, maar dat die meganismes nie voldoende doeltreffend is om genoeg geskikte kandidate na die vakke te kanaliseer waarin daar ernstige tekorte bestaan nie (2.4).

5.2.1.3.3 Tekorte aan opleidingsfasiliteite kan, op enkele uitsonderings na, nie as oorsaak vir die tekorte aan kandidate aangevoer word nie. 'n Aantal opleidingskolleges meld trouens vakatures (2.5 en 2.6).

5.2.1.3.4 Die volgende redes word aangevoer waarom onderwysstudente moeilik gewerf kan word:-

"(1) Tekortkominge in diensvoorwaardes, veral salarisse.

(2) Die negatiewe beeld van die onderwysprofessie, dikwels deur onder-

wysers self geskep.

- (3) Lang opleidingstydperk (sonder salaris) en die lang verbintenis om die lening te delg.
- (4) Die bedreiging wat onderwysers vandie kant van leerlinge ervaar. (Onderwys en Opleiding, dames wat die primêre onderwys bo die sekondêre onderwys kies.)
- (5) Gebrek aan huisvesting. (Vir Swartes in stedelike gebiede, vir Blankes op die platteland)" (2.7).

5.2.1.3.5 Hierdie probleem kom nog sterker na vore as die volgende positiewe faktore in aanmerking geneem word:

- "(1) Die beskikbare studielenings en die wyse van delging.
- (2) Die direkte toegang wat die onderwysprofessie tot leerlinge het.
- (3) Die redelik omvattende inligting wat oor applikante by keuring beskikbaar is" (2.8).

#### 5.2.1.3.6 Projeksies van toekomstige behoeftes.

Marais se projeksies is gebaseer op syfers verstrek deur Oosthuizen (1981), en deur die Departement van Onderwys en Opleiding. As die syfers vergelyk word met die projeksies van C. van Niekerk en D.J. Bezuidenhout in hulle verslag aan die RGN-Ondersoek: "Opgawe van leerlingtalle en personeel vir alle bevolkingsgroepe met projeksies tot 2020" (1980), sal gemerk word dat skattings vir Indiër- en Blanke leerlinggetalle in 2000 in Marais se verslag aansienlik laer is en vir Kleurlinge en Swartes baie hoër (5.2).

Dit is egter van belang om te konstateer dat die getal Blanke onderwysers om 'n onderwys-leerling-verhouding van 1:20 te handhaaf, van 48 722 in 1980 tot 41 774 in 2000 sal afneem. Vir alle ander bevolkingsgroepe sal die aantal onderwysers sterk toeneem selfs al word voorsiening gemaak vir 'n groter aantal leerlinge per onderwyser.

Om 'n leerlingdigtheid van 1:25 i.p.v. die huidige 1:29 vir Kleurlinge te realiseer, sal daar in die jaar 2000, 32 376 onderwysers i.p.v. die huidige 25 359 nodig wees.

Vir Indiërs word 'n toename van 8 079 tot 9 994 in die vooruitsig gestel om die leerlingdigtheid van die huidige 27 na 23 af te bring.

Vir Swartes is die posisie die haglikste. Om die leerlingdigtheid van die huidige 48 na 39 af te bring, moet die getal onderwysers toeneem van 95 501 in 1980 tot 185 523 in die jaar 2000. En dit is nog glad nie 1:20 nie! Hierdie syfers sluit ook die onafhanklike Swart state in.

- 5.2.1.3.7 Die ongelyke behoeftes vir die verskillende bevolkingsgroepe kom nog sterker na vore as die huidige kwalifikasies van die onderwyserkorps van die groepe vergelyk word.

Volgens die verslag van Van Niekerk en Bezuidenhout (tabel 13), het 61 % van die Kleurlingonderwysers met onderwysertifikaat slegs oor st. 8 beskik (209 daarvan slegs oor st. 6). Van die onderwysers sonder onderwysertifikaat het slegs 36,5 % oor st. 10 of hoër beskik. 33,39 % of meer as 'n duisend onderwysers het slegs st. 6 gehad, sonder onderwysertifikaat.

Van die Swart onderwysers met onderwysertifikaat het meer as 80 % slegs oor st. 8 of minder beskik, waarvan byna 10 000 of 18,56 % slegs oor st. 6 beskik het. Van die onderwysers sonder onderwysertifikaat het 84,67 % of 10 688 onderwysers oor slegs st. 8 of minder beskik.

Vir Indiëronderwysers was die posisie in 1978 aansienlik beter. Tog het van die Indiëronderwysers met onderwysertifikaat, 13,33 % of 944 nie st. 10 geslaag nie, en van die 562 onderwysers sonder onderwysertifikaat was daar 40,04 % of 225 sonder senior sertifikaat.

Onder Blanke onderwysers word feitlik geen onderwysers aangetref wat nie st. 10 geslaag het nie, en meer as 'n derde beskik oor 'n universiteitsgraad.

- 5.2.2 Die werwing van taalonderwysers kan binne hierdie raamwerk verder toe-

gelig word met spesifieke verwysing na die problematiek sover dit taalonderwysers in die besonder aangaan.

5.2.2.1 Van die verskillende tale word die grootste tekorte vir Engels ondervind. Dit geld veral vir die Blanke en Kleurlingonderwys. Vir Swart onderwys is daar 'n nypende tekort aan beide onderwysers in Engels en Afrikaans. Vir Swart tale is daar aan Blanke laerskole 'n surplus. Vir moderne Europese tale soos Frans en Duits is daar in sommige streke 'n tekort. Die aantal studente wat Latyn en Frans aanbied, neem sterk af, en hierdie verskynsel beïnvloed die tekorte wat mag ontstaan en bemoeilik werwing. In Natal byvoorbeeld het die persentasie matrikulante wat Frans as vak aangebied het van meer as 60 % in 1910 na 15 % in 1940 en na minder as 6 % in 1975 (320 uit 5 728 matrikulante) gedaal (Beckett, 1979). In Natal is Afrikaans 'n "skaars" vak.

5.2.2.2 'n Belangrike faktor in die geval van tale, is die feit dat moedertaalsprekers allerweë as die ideaal, en selfs as vereiste, beskou word. In die Suid-Afrikaanse konteks word hierdie ideaal slegs in die geval van Afrikaans aan Afrikaansmediumskole en Swart tale aan Swartskole verweselik, en 'n redelike persentasie gevalle vir Afrikaans as tweede taal aan Engelsmediumskole in Blanke onderwys, of Engels eerste taal aan Blanke en Indiërskole. Hierdie faktor kan soos volg nader omskryf word ten opsigte van die verskillende bevolkingsgroepe.

5.2.2.2.1 Swart onderwys (Die Departement van Onderwys en Opleiding sowel as die Departemente van Onderwys van die verskillende Swart state).

Hier is die probleem dat beide Afrikaans en Engels gewoonlik deur Swart onderwysers aangebied word wat self nie die teikentale goed magtig is nie. Trouens, die syfers in 2.1 gee 'n duidelike beeld van wat die akademiese kwalifikasies van meeste van hierdie onderwysers in die betrokke teikentale moet wees. Die haglike situasie wat ontstaan, word duidelik uiteengesit in die verslag van die Eenheid vir die Onderrig in Afrikaans aan RAU (1980).

Slegs aan onderwyskolleges en enkele sekondêre skole word Blanke dosente of onderwysers aangetref. (Vir die merendeel Afrikaanssprekend.) Ten opsigte van die Swart tale word wel in baie gevalle die ideaal van moedertaalsprekers verweselik (hoewel die situasie in sekere skole met

heterogene bevolkingssamestellings veral in stedelike gebiede soos Soweto verwarrend kan wees). Die probleem is hier egter dat die insig in die struktuur van die teikentaal uiters beperk is vir die meer as 80 % onderwysers wat slegs standerd agt of minder geslaag het.

#### 5.2.2.2.2 Indiëronderwys

Hoewel Engels as die voertaal van die Indiërgemeenskap beskou word, beteken hierdie stelling nie presies dieselfde as wat dit vir die Blanke Engelssprekende gemeenskap sou beteken nie. In die eerste plek wyk die vorm van Engels wat by die meeste Indiërgesinne gehoor word aansienlik af van die aanvaarde Suid-Afrikaanse norm, en in die tweede plek kan die rol van verskillende Indiese tale nog nie heeltemal uitgeskakel word nie.

#### 5.2.2.2.3 Kleurlingonderwys

Ook hier is die posisie verwarrend, en veral twee faktore tree na vore. In die eerste plek is dit uiters moeilik om te bepaal in watter mate die Afrikaans van moedertaalsprekers (soos in die geval van die Engels van moedertaalsprekers) sou afwyk van die geldende norm van die Blanke gemeenskap, en hoe dit die onderwyssituasie kan beïnvloed. Op die oomblik word heelwat navorsing gedoen wat verderê lig op hierdie vraag kan werp. In die tweede plek gebeur dit dikwels dat Kleurlingonderwysers gewerf word met die gedagte dat van hulle ook verwag sal word om in 'n ander taal (en ook deur die medium van 'n ander taal) as hulle moedertaal onderrig te gee. Op primêre skole is dit 'n algemene verskynsel.

#### 5.2.2.2.4 Blanke onderwys

Hier is die probleem dat baie meer Afrikaanssprekendes as Engelssprekendes as onderwysers gewerf word. Dit is natuurlik nie beleid nie, maar spruit uit die verskynsel dat 'n kleiner persentasie Engelssprekendes in die onderwysberoep belangstel.

Veral in die Transvaal gebeur dit dikwels, beide in primêre en in sekondêre skole, dat aansienlik meer as helfte van die personeel aan Engelsmedium skole Afrikaanssprekend is. Dit beteken dus dat hierdie

onderwysers op groot skaal gebruik moet word om onderrig deur medium van Engels te gee; in baie gevalle beteken dit selfs dat hulle ook onderrig in Engels gee, selfs aan Engelssprekende leerlinge.

Die swak gehalte van Engels van baie van hierdie onderwysers, sowel as hulle onvermoë om hulle volkome by die kultuurlewe, waardes en lewenshouding van die gemeenskap wat hulle dien, in te skakel, veroorsaak 'n sterk negatiewe houding onder ouers sowel as kinders. Verder is die mening uitgespreek dat die beeld wat op hierdie wyse deur die onderwys geskep word, 'n negatiewe uitwerking het op die werwing van onderwysers onder die Engelssprekende gemeenskap.

Met die onderrig van Bantoetale, Frans en Duits is die posisie landswyd dieselfde; dit gebeur selde dat hierdie tale deur moedertaalsprekers aangebied word. In die geval van Frans en Duits is dit natuurlik uit die aard van die saak nie maklik om moedertaalsprekers te werf nie. In die geval van Bantoetale word dit deur ander faktore verhinder en kom moedertaalsprekers nie in aanmerking vir poste aan skole in Blanke onderwys nie.

Deur baie dosente aan onderwyskolleges is die mening uitgespreek dat, in die geval van Bantoetale, hulle steeds besef dat die kandidate gedurende die beperkte periode van hulle opleiding nooit 'n aanvaarbare vlak van gebruiksvaardigheid in die teikentaal sal kan bereik nie en moedertaalsprekers dus eintlik vir hierdie onderrig gewerf moet word, sodat leerlinge aan die model van moedertaalsprekers blootgestel kan word. Indien dit nie moontlik is nie, so word dikwels gesuggereer, behoort op 'n deelydse basis voorsiening gemaak te word vir moedertaalsprekers as taalassistente wat die betrokke skole besoek met die doel om behulpsaam te wees met die mondelinge komponent van hierdie onderrig.

#### 5.2.2.3

Een van die faktore wat die werwing van taalonderwysers nadelig raak, is die swaar nasienlas wat veral op die taalonderwyser rus. As die taalonderwyser die nodige pligsgetrouheid met nasienwerk aan die dag lê en ook sy regmatige aandeel in die gewone buitemuurse bedrywighede op sy skool het, moet hy feitlik elke weeksaand nasien en bly daar min geleentheid oor vir verdere studie of 'n gesonde gesinslewe. Daar kan

nie ver wag word dat leerlinge wat in staat is om hulle vir ander professies te bekwaam, en wat dus ook intelligent genoeg is om oor hierdie implikasies van 'n loopbaan as taalonderwyser te besin, hulle vir die onderwysberoep as taalonderwyser sal aanmeld nie.

5.2.2.4 Daar is tans sprake van differensiële besoldiging as gevolg waarvan spesialiste in die sogenaamde "skaars" vakke soos Wiskunde begunstig word, en dit in weerwil van die feit dat hulle nasienlas aansienlik ligter is as die taalonderwyser s'n. Hierdie gerugte begin volgens taalonderwysers wat reeds geraadpleeg is 'n nadelige uitwerking hê op die werwing van belowende taalonderwysers.

5.2.2.5 Oor die algemeen is die klag nie getalle nie, maar kwaliteit. Daar is net nie genoeg kandidate met 'n belowende akademiese rekord wat hulle aanmeld vir taalonerrig nie.

Baie dosente aan onderwyskolleges het die mening uitgespreek dat geen kandidate tot die onderwys toegelaat behoort te word wat nie minstens 'n D-simbool vir die Senior Sertifikaat behaal het in die taal waarin hulle onderrig wil gee nie; 'n groot aantal dosente meen dat selfs hierdie prestasie in die geval van 'n taal wat as tweede taal aangebied word, nie voldoende is om 'n aanvaarbare standaard te verseker nie.

5.2.2.6 Slegs by die Kaapse Onderwysdepartement en by Indiëronderwys word gevoel dat genoeg taalonderwysers gewerf kan word. By alle ander departemente word die klagte gehoor dat dit nie moontlik is om genoeg kandidate te werf wat oor die nodige akademiese en ander kwalifikasies beskik om as belowende kandidate vir taalonderwys beskou te kan word nie.

5.2.2.7 Veral die Departement van Onderwys en Opleiding het met die probleem van 'n oorproduksie van onderwysers vir primêre skole te doen, waar die grootste groei van die skoolbevolking tans by die sekondêre skole plaasvind. Weer is dit in 'n groot mate die uitvloeisel van die feit dat kandidate met die nodige akademiese onderbou hulle nie vir taalonderwys (of selfs onderwys in die algemeen) aanmeld nie.

5.2.2.8 'n Verdere probleem by die Departement van Onderwys en Opleiding is dat 'n aansienlike aantal van die gekeurde kandidate (veral dié wat slegs

st. 8 geslaag het) oorsakel na die st. 10 kursus omdat st. 10 as 'n beter kwalifikasie as 'n onderwysertifikaat beskou word. Slegs die swakstes bly oor vir die onderwys, en van hulle is daar ook 'n groot aantal wat slegs die onderwysertifikaat wil verwerf om dit te gebruik as 'n kwalifikasie om indie privaatsektor 'n ander beroep te be- tree.

### 5.3 KEURING VAN TAALONDERWYSERS

5.3.1 Ten opsigte van die keuring van en toelatingsvereistes vir taalonderwysers word ook die gegewens en konklusies in die Marais-verslag uitgelig wat as raamwerk en agtergrond moet dien vir 'n verslag wat spesifiek taalonderrig raak. (Weer verwys die syfers aan die einde van elke paragraaf na die relevante paragraaf in die Marais-verslag.)

5.3.2 Die bestaande meganismes en gebruike t.o.v. keuring word aangehaal:

5.3.2.1 Elke onderwysdepartement pas keuringskriteria toe bo en behalwe die uitslag van die kwalifiserende eksamen (1.1).

5.3.2.2 Veral amptenare van onderwydepartemente oefen seggenskap uit oor wie tot opleiding toegelaat word, en dosente aan onderwyskolleges word slegs in aansienlik mindere mate betrek. By die toekenning van studielenings vir sekondêre onderwysers oefen onderwysdepartemente alleenreg uit. Universiteite het egter die reg om persone vir onderwysopleiding te aanvaar "wat òf nie by onderwysdepartemente aansoek gedoen het nie òf wat aansoek gedoen het en wie se aansoek om 'n lening nie geslaag het nie" (1.2).

5.3.2.3 Vir die meeste onderwysdepartemente geld 'n Senior Sertifikaat "wat voldoen aan die vereistes van die Suid-Afrikaanse kriteria" as minimum toelatingsvereiste. Die volgende afwykings verdien melding:

5.3.2.3.1 Die Departement Indiëronderwys kan as gevolg van die besonder hoë aanbod uiters selektief te werk gaan en fyner keuringsmeganismes ontwikkel om te verseker dat slegs die beste kandidate tot die onderwys toegelaat word.

Beide die Departemente Kleurlingonderwys en Onderwys en Opleiding is



blootgestel aan 'n groot aanvraag van persone met st. 8 om tot onderwysopleiding toegelaat te word. Beide departemente is van plan om in die nabye toekoms slegs kandidate met Senior Sertifikaat toe te laat. Tot op hede kon hierdie strenger kriterium nie toegepas word nie omdat dit sou lei tot 'n ernstige tekort aan leerkragte vir die primêre skool (1.3).

- 5.3.2.3.2 Toelatingskriteria word nie ongedifferensieerd vir primêre en sekondêre kursusse, vir verskillende vakke, en ook nie vir mans en dames toegepas nie. Die presiese aard van differensiasie verskil tussen departemente en leen hom nie tot sistematiese uiteensetting nie (1.4).
- 5.3.2.3.3 Hoewel behalwe die kwalifiserende eksamen ook persoonlike eienskappe as maatstaf geld, gebeur dit min dat kandidate op grond van persoonlike hoedanighede (insluitende gesondheid, fisieke gebreke en spraakprobleme) afgewys word. Weer is Indiëronderwys 'n belangrike uitsondering omdat die groot aanbod keuring moontlik maak (1.5).
- 5.3.2.3.4 Onder die keuringsmetodes word 'n aantal toetse soos 'n Stannege (Swartes), IK soos verkry op Ed. Lab.-kaarte, belangstellings- en aanlegtoetse vermeld. Dit wil voorkom of die baie tyd wat deur sommige ampstenare vir hierdie doel aangewend word, nie geregverdig is nie omdat dit geen "noemenswaardige invloed het op die aantal persone wat vir opleiding gekeur word" nie (2.1).
- 5.3.2.3.5 Oor die algemeen lyk dit nie of enige departemente drastiese stappe oorneem om die keuringstelsel op te knap nie. In elk geval kan daar slegs "sprake van doeltreffende keuring wees as die aanbod die aanvraag oorskry" (2.2).
- 5.3.2.3.6 Gedifferensieerde kriteria vir keuring van oorproduksie (vir byvoorbeeld sekere vakke) help bekamp maar kan nie tekorte in ander vakke of gebiede elimineer nie (3.3).
- 5.3.2.3.7 Behalwe vir Swartes en Kleurlinge geld die minimum toelatingsvereistes soos neergelê in die Kriteria vir die Evaluering van Suid-Afrikaanse Onderwyskwalifikasies deur die Komitee van Onderwyshoofde. In die geval van graadopleiding geld die algemene en fakulteitstoelatingsvereistes van universiteite.

Die onderwysprofessie het geen direkte seggenskap oor die opleiding van onderwysers deur byvoorbeeld die Onderwysersraad nie. Ten opsigte van departemente anders as Blanke Onderwys kom die Onderwysersraad nog nie eers ter sprake nie. Dit wil voorkom asof onderwysdepartemente voorasnog nie voornemens is om seggenskap ten opsigte van keuring, toelating en ook eventuele erkenning van kwalifikasies prys te gee nie.

Vir die gedagte van medeseggenskap deur die onderwysprofessie by die opstel en toepassing van toelatingskriteria is daar "eenparige steun". Dit sou egter 'n meer doeltreffende meganisme van koördinerende impliseer (4.1).

5.3.2.3.8 By sowel die onderwysdepartemente as die georganiseerde onderwysprofessie bestaan algemeen die oortuiging dat daar tans 'n verskil is tussen die ideaal en die aanvaarbare minimum vir registrasie as onderwyser. Die ideaal sluit 'n toepaslike Baccalareusgraad in, selfs vir primêre onderwys (5).

5.3.2.3.9 Indien ander departemente as dié betrokke by Blanke onderwys die Kriteria vir die Evaluering van SA Kwalifikasies vir Indiënsneming in die Onderwys moet toepas, geld die veronderstelling dat Swart-, Kleurling- en Indiërgemeenskappe ook inspraak moet kry by die formulering van die kriteria (C.2).

5.3.2.3.10 Die vraag ontstaan of daar 'n hoë korrelasie bestaan tussen skoolprestasie (in byvoorbeeld die Senior Sertifikaat), en prestasie in opleiding as onderwyser (C.3.2.1).

5.3.2.3.11 'n Studielening impliseer dat verwagtings gewek word by die aspirant onderwyser, en 'n verpligting of voorkeur aan die kant van die betrokke departement t.o.v. 'n aanstelling as onderwyser na opleiding.

5.3.3 Ten opsigte van die keuring en toelating van spesifiek taalonderwysers geld verder die volgende oorwegings:

5.3.3.1 Alle dosente by onderwyskolleges en universiteite wat geraadpleeg is, is dit eens dat 'n minimum slaagsyfer in die doeltaal vereis moet word.

Oor die algemeen word 'n D-simbool in die Senior Sertifikaat as 'n minimum toelatingsvereiste vir beide primêre en sekondêre vlakke beskou.

5.3.3.2 Veral dosente aan onderwyskolleges en universiteite voel dat in die geval van kommunikatiewe vaardigheid die paar jaar aan 'n onderwyskollege, of die nagraadse jaar aan 'n universiteit, nie voldoende is om die groot bestaande gebreke te neutraliseer nie. Dit is 'n onbegonne taak om die dikwels ernstige onvermoë van die kandidaat om hom in die teikentaal uit te druk, gedurende die paar jaar opleiding aan 'n kollege reg te dokter. Aan universiteite word in elk geval normaalweg nie eers voorsiening gemaak vir so 'n remediërende program nie en dosente is dit eens dat dit nie nodig behoort te wees nie - veral nie as die nodige keuringsmeganismes toegepas word nie.

By Swart onderwys en Kleurlingonderwys is die posisie in hierdie opsig so haglik dat die stelling gemaak kan word dat die groot meerderheid van die huidige diensdoende onderwysers nooit vir taalonderrig gekeur moes gewees het nie.

Dit spreek vanself dat hierdie stelling veral van toepassing is vir gevalle waar van die taalonderwyser verwag word om in 'n ander taal as sy moedertaal onderrig te gee - en dit geld dus vir die oorgrote meerderheid van die onderwyserskorps in Suid-Afrika, op primêre sowel as sekondêre vlak, vir alle bevolkingsgroepe, en t.o.v. alle tale waarin onderrig gegee word. (Met die moontlike uitsondering van enkele gevalle soos gespesifiseer in 2.2.2)

5.3.3.3 Dosente voel dus sterk dat hulle meer inspraak moet kry by die keuring en toelating van kandidate vir taalonderwys. Etlke instansies het selfs sover gegaan om voor te stel dat voornemende taalonderwysers 'n spesiale toelatingseksamen moet aflê wat deur die betrokke onderwyskollege (of universiteit) afgeneem word alvorens die kandidaat tot die kursus toegelaat word. Hoewel geen eenstemmigheid heers oor so 'n drastiese voorstel nie, bestaan daar wel 'n sterk algemene oortuiging dat die betrokke taaldepartemente (of vakdidaktieke) 'n groter rol toegeken moet word by die toelating van voornemende taalonderwysers.

5.3.3.4 Allerweë word die oortuiging uitgespreek dat kandidate nie oor die nodige kognitiewe insigte in die reëlsisteem van die doeltaal beskik

nie. Na 'n halfhartige poging om die Latinistiese grammatikabenedering op skool met die TGG te vervang, is alle pogings laat vaar om van 'n didakties bruikbare beskrywingsmodel gebruik te maak wat studente in staat stel om 'n insig te kry in die reëlsisteen van die taal wat hulle eendag sal onderrig. Daar is (op enkele uitsonderings na) 'n universele gebrek aan 'n vakterminologie wat studente in staat stel om oor taal te praat. Ook hierdie verskynsel dra daartoe by dat dit baie moeilik geword het om te voorspel watter sukses 'n voornemende onderwyserstudent in taalonderrig sal behaal.

5.3.3.5 Die oortuiging word vry algemeen uitgespreek dat die meeste kandidate hulle deur 'n spesiale toelatingstoets sou diskwalifiseer, en dit sou beteken dat dit dan hoegenaamd nie moontlik sou wees om die nodige aantal onderwysers op te lei nie.

5.3.3.6 Die grootste probleem by keuring bly dat die ideaal voorlopig onbereikbaar is - naamlik om slegs moedertaalsprekers vir die onderrig van 'n taal in aanmerking te laat kom, of persone wat 'n vaardigheidsvlak in die doeltaal bereik het wat digby die gebruiksvaardigheid van die moedertaalspreker kom. As hierdie maatstaf toegepas sou word, sou slegs enkelinge vir toelating kwalifiseer.

#### 5.4 DIE OPLEIDING VAN TAALONDERWYSERS

Soos in die geval van die werwing en keuring van onderwysers word ook vir die opleiding van taalonderwysers die huidige situasie en leemtes eers vir onderwys in die algemeen in breë trekke toegelig aan die hand van veral die reeds genoemde verslag van C. Hannah aan die betrokke Projektkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers. Daarna sal aspekte bespreek word wat nagegaan is met die oog op die spesifieke problematiek van die opleiding van die taalonderwyser.

##### 5.4.1 SWART ONDERWYS (Opleiding van onderwysers in die algemeen)

5.4.1.1 Studente word aan 35 opleidingskolleges of -skole opgelei, asook aan enige van die drie Swart universiteite. Met toestemming van die Minister kan Swart onderwysers aan 'n Blanke universiteit opleiding geniet indien die verlangde kursus nie aan die Swart universiteit aange-

bied word nie (1.3).\*

- 5.4.1.2 Hannah noem nie minder nie as 17 verskillende kwalifikasies wat tans verwerf kan word (2.2). Die name van die sertifikate kom nie noodwendig ooreen met die sertifikate van Blanke onderwysers nie en die groot verskeidenheid sertifikate skep verwarring. Daarby is dit moeilik om kwalifikasies te vergelyk omdat die vereistes nie altyd ooreenstem nie. Dit is dus uiters moeilik om die gelykwaardigheid van hierdie kwalifikasies met dié van Blanke onderwys te bepaal.
- 5.4.1.3 Beheer oor onderwysersopleiding toon "n duidelike neiging tot sentralisasie" (1.6.1) wat impliseer dat min probleme met koördinering ondervind word. Wel is daar op baie vlakke 'n gebrek aan koördinering met departemente van ander bevolkingsgroepe (1.6.2), veral op die laer vlakke.
- 5.4.1.4 Dit is belangrik om die huidige stand ten opsigte van onderwysers se kwalifikasies in oorweging te neem, en die statistiese gegewens wat Hannah verkry het uit The Transvaal Educational News, Nov/Des 1979, word hier aangehaal:

	<u>aantal</u>	<u>%</u>
Gegradueerd plus professionele kwalifikasies	1 456	2,1
Gegradueerd sonder professionele kwalifikasies	168	0,2
Senior Sertifikaat plus professionele kwalifikasies	8 737	12,4
Senior Sertifikaat sonder professionele kwalifikasies	1 455	2,1
Standaard agt plus professionele kwalifikasies	34 361	49,0
Standaard agt sonder professionele kwalifikasies	12 096	17,2
Ander	<u>11 922</u>	<u>16,9</u>
	<u>70 195</u>	<u>100</u>

\* Paragraafverwysings in 5.4.1 tot 5.4.7 het betrekking op Hannah se verslag.

- 5.4.1.5 Koshuisfasiliteite bestaan by die drie universiteite en by 24 van die 35 kolleges (3.3).
- 5.4.1.6 Geen fasiliteite bestaan vir spesiale opleiding vir buitengewone onderwys nie, behalwe by Unisa of via indiensopleiding (3.4).
- 5.4.1.7 Aan die hand van toekomsprojeksies kan voorspel word dat daar elke jaar een of twee opleidingskolleges gebou sal moet word om met groei tred te hou.
- 5.4.1.8 Daar dien op gelet te word dat die Swart universiteite nie noodwendig naby die woonplek van die Swart student is nie. Studente moet dus dikwels ver weg van hulle woongebied opleiding ontvang, en dit het ook finansiële implikasies (3.8.1.8).
- 5.4.1.9 Ook is dit so dat nie alle kursusse by alle opleidingskolleges aangebied word nie, en in sekere gevalle is dit dan vir die Swart student nodig om ver van sy woongebied sy opleiding te ontvang (3.8.6.1).
- 5.4.1.10 Waar t.o.v. alle kursusse en kolleges sentraal beplan word, word (naas die klaarblyklike voordeel van beter koördinering) die nadeel ondervind dat reg tot besluitneming by kolleges nogal baie beperk is. Universiteite is uit die aard van die saak meer outonoom.
- 5.4.1.11 As gevolg van die reeds genoemde oorproduksie van onderwysers vir primêre skole, en die groeiende tekort aan sekondêre skole het die Departement dit nodig gevind om die probleem te vermy "deur die aanbied van eenjarige 'spesialiseringskursusse' in sekere vakke en die gebruik van afstandsonderrig kursusse" (4.4).
- 5.4.1.12 Universiteite sowel as kolleges word volledig deur die sentrale regering gefinansier, naamlik die Departement van Onderwys en Opleiding, sowel as die Departement vir Samewerking en Ontwikkeling. Vir Swart universiteite is dit dus in 'n baie minder mate as vir Blanke universiteite nodig om donasies te werf (5.1 en 5.2).
- 5.4.1.13 Tans word personeel van Swart opleidingskolleges besoldig soos dié aan 'n sekondêre skool. Hierdie posisie sal volgens beplanning binnekort verander (5.3).

- 5.4.1.14 Die beurse wat tans vir studie- of losiesgelde aan studente beskikbaar gestel word (+ R390 per jaar vir kollegeopleiding en + R550 vir universiteitsopleiding) "dek studente se onkoste feitlik volledig". Ook "praktiserende onderwysers wat voorgraadse universiteitskursusse aanpak en suksesvol voltooi, ontvang (volgens 'n studiehulpskema) R50,00 per vak wat suksesvol afgeleë word". Praktiserende onderwysers word ook finansiële aangemoedig om goedgekeurde kursusse te volg om hulle kwalifikasies te verbeter (5.4).
- 5.4.1.15 Die vakinhoud van skoolvakke vorm "n integrale deel van die struktuur van opleidingskursusse". "Daar word gepoog om die studente deeglik vertrouwd te maak met die vakinhoud wat hulle sal moet aanbied deur hulle die sillabusse goed te laat deurwerk op 'n verrykte vlak" (6.1).
- 5.4.1.16 Die eksaminerende liggaam in die geval van graad- en diplomakursusse wat aan universiteite aangebied word, is die universiteit self. Sekere graadkursusse wat deur middel van UNISA aangebied word as deel van sekondêre opleiding, word deur UNISA eksamineer. Verder is die Departement van Onderwys en Opleiding self 'n eksaminerende liggaam (6.2).
- 5.4.1.17 Ses van die onderwyseropleidingskursusse duur twee jaar. Senior sekondêre opleiding na matrikulasie duur drie jaar. Verder is daar die universiteitsopleiding wat bestaan uit 'n Baccalaureusgraad plus diploma, of die vierjarige geïntegreerde graadkursus, asook die tweejarige diplomas in Pedagogiek of Sekondêre Onderwysdiplomas (6.3).
- 5.4.1.18 Die kursusse sluit onder meer die volgende komponente in verskillende kombinasies in:-

Professionele of basies-professionele vakke, algemeen en agtergrondsvakke, praktiese vakke, vakinhoud en metodiek van akademiese spesialisingsvakke, ekstra-kurrikulêre werk en universiteitsgraadkursusse.

(Vir 'n meer gedetailleerde uiteensetting word verwys na die betrokke paragraaf 6.4 in Hannah se verslag.) Universiteitskursusse sluit normaalweg professionele vakke, vakdidaktiek en akademiese vakke in. Van selfsprekend is praktiese onderwys 'n belangrike komponent by alle kursusse.

5.4.1.19 Hannah verwys na drie belangrike tendense wat in die opleidingskurse gekonstateer kan word:

1. Die stel van st. 10 as minimum toelatingsvereiste;
2. 'n verlenging van die minimum opleidingsduur; en
3. 'n beweeg na 'n sterker akademiese beslag.

5.4.2 Swart onderwys (Opleiding van taalonderwysers in die besonder)

5.4.2.1 Allereers moet die aandag gevestig word op 'n aantal faktore wat taalonderrig en die opleiding van onderwysers in Swart onderwys geheel en al onderskei van die problematiek wat die ander bevolkingsgroepe geld.

5.4.2.1.1 In die eerste plek moet rekening gehou word met die feit dat reeds van laer primêre vlak byna alle onderrig in 'n ander taal as die moedertaal plaasvind - gewoonlik Engels. Taal-oor-die-kurrikulum is dus 'n begrip van kardinale belang, en die stelling dat elke onderwyser 'n taalonderwyser is, geld dus dubbel vir Swart onderwys.

5.4.2.1.2 In die tweede plek moet daarmee rekening gehou word dat, wat akademiese opleiding betref, Swart onderwysers met 'n ontsettende agterstand te kampe het. 'n Mens hoef maar net in ag te neem dat die oorgrote meerderheid van die onderwysers dit nie verder gebring het as st. 8 nie om die erns van die agterstand te beseef. Dit het dus 'n belangrike implikasie dat alle onderwysers, nie net taalonderwysers nie, as deel van hulle professionele opleiding behoefte het aan 'n sterk komponent gerig op gebruiksvaardigheid in beide amptelike tale.

Die ondersoek van die Eenheid vir die Onderrig van Afrikaans aan RAU (5) het aan die lig gebring dat in groot dele van die land Afrikaans nog nie afgeskryf kan word as medium vir onderrig nie. Selfs tans is daar 'n groot aantal skole waar Afrikaans nog steeds as medium vir die onderrig gebruik word. Wanneer, na die onluste van 1976, die politieke faktore uiteindelik 'n minder belangrike rol sal speel en didaktiese oorwegings meer as houdingsfaktore die keuse van medium van onderrig sal bepaal, kan verwag word dat hierdie neiging sterker na vore sal kom. Vahdaar die oortuiging dat dus met beide amptelike tale rekening gehou moet word. Aan die ander kant moet rekening gehou word met die



feit dat dit tans veral Engels is wat in hierdie verband van belang is.

- 5.4.2.1.3 Die feit dat een van die amptelike tale reeds vanaf 'n vroeë stadium as medium van onderrig gebruik word, is geen waarborg dat bloot as gevolg daarvan die kommunikatiewe vaardigheid van die leerlinge drasties verbeter nie. Dit sou slegs verwag kan word as die taalgebruik van die Swart onderwyser op 'n hoër peil was.

Op hierdie verskynsel het K.B. Hartshorne reeds in 1973 gewys (6). Hy het gemeld dat die standaard wat in die skole van die destydse Departement van Bantoe-onderwys in die Republiek in Engels bereik is, gunstig vergelyk het met die Engelse taalgebruik in byvoorbeeld die Transkei, waar reeds twee jaar vroeër in die skoolloopbaan Engels as medium van onderrig gebruik is. Hy skryf dit daaraan toe dat die vermoë van die Swart onderwyser om Engels te praat soveel te wense oorge laat het, dat die ekstra blootstelling aan hierdie verminkte Engels nie die gewenste uitwerking op die taalgebruik van die Swart leerlinge gehad het nie.

Dit het die implikasie dat die Engels (of Afrikaans) van Swart kandidate met standerd agt of selfs standerd tien, wat hulle vir onderwysopleiding aanmeld, nie noodwendig via hulle blootstelling aan daardie taal via die onderrig in ander vakke op 'n relatief hoë vlak gebring is nie, en taalonderrig gedurende die opleidingskursus bly dus 'n ernstige noodsaaklikheid.

- 5.4.2.1.4 Die moedertaalversteuringsimptome (of "foute") van Swart leerlinge (en onderwysers), verskil geheel en al van die van óf Engelssprekende leerlinge in Afrikaans, óf Afrikaanssprekende leerlinge in Engels.

Dit het die implikasie dat met die sistematiek van hierdie versteurings rekening gehou moet word in die beklemtoning van taalinhoude in die onderrig. Die resultate van die navorsing wat reeds op hierdie terrein via kontrastiewe analise en foute-analise gedoen is, moet by die ervaring en intuïtiewe insigte van taalonderwysers en dosente gevoeg word om beide die seleksie en onderrig van taalinhoude, en die metodologie van taalonderrig te bepaal.

- 5.4.2.1.5 Die groot agterstand waarna in 4.2.1.2 verwys is, het 'n verder impli-

kasie. Om die gelykwaardige standaard te bereik waarna die grondbessinsels verwys waarop die RGN-onderzoek berus, is dit in hierdie geval nie genoeg om by die taalopleiding van onderwysers vir gelyke geleenthede voorsiening te maak nie. As aanvaar word dat daar 'n groot agterstand is om in te haal, volg dit dat maatreëls vir kompenserende onderriggeleenthede getref moet word.

- 5.4.2.1.6 Daar kan ook nie as vanselfsprekend aanvaar word dat metodieke of teksboeke wat gerig is op die behoeftes van byvoorbeeld Blanke of Indiërleerlinge, hoegenaamd doeltreffend sal wees vir Swart teikengroepe nie.

Trouens, navorsing en ervaring dui tot dusver daarop dat voorlopig van die hipotese uitgegaan moet word dat die teenoorgestelde die geval is.

Dit het die implikasie dat taalonderwysers spesiale opleiding nodig het om doeltreffend voor Swart leerlinge op te tree. Daar sal weer na hierdie implikasie verwys word wanneer besin word oor die wenslikheid van gemeenskaplike opleidingsfasiliteite vir onderwysers van alle taalgemeenskappe.

- 5.4.2.1.7 Daar is genoeg aanduidings om te aanvaar dat daar vir baie jare nie genoeg moedertaalsprekers vir die onderrig van Engels of Afrikaans in Swart onderwys beskikbaar sal wees nie. Dit volg dus dat Swart leerlinge deurgaans blootgestel gaan bly aan die moedertaalverstuurings, veral op die fonologiese vlak, van hulle onderwysers. Om die invloed hiervan te neutraliseer sal dit nodig wees om van ondersteunde materiaal op kasset, radioprogramme en dergelike hulp gebruik te maak, om sodoende leerlinge aan die Engels en Afrikaans van moedertaalsprekers bloot te stel. Onderwysers sal opgelei moet word om hierdie tipe materiaal optimaal te benut. In die opleidingskolleges self kan taal-laboratoria om dieselfde rede 'n belangrike rol speel om moedertaalverstuurings in die Engels en Afrikaans van die onderwyser in opleiding te help elimineer. Dit geld vanselfsprekend nie slegs vir taalonderwysers as dit die bedoeling is om taal-oor-die-kurrikulum te bevorder nie.

- 5.4.2.1.8 Mikro-onderrig met behulp van GBTV kan ook baie daartoe bydra om die opleiding van taalonderwysers meer doeltreffend te maak. Hierdie belangrike komponent van onderwysersopleiding word al taamlik algemeen

by Blanke opleidingskolleges aangetref, maar ons is slegs bewus van een Swart opleidingskollege waar hierdie redelik goedkoop apparaat aangetref en benut word.

5.4.2.1.9 Praktiese onderwys laat in baie opsigte veel te wense oor. Die grootste tekortkoming is dat by 'n groot aantal onderwyskolleges die leerlinge vir kritieklesse van die skole af na die kollege gebring word. Dit het baie nadele. Een daarvan is natuurlik dat die kunsmatigheid van die onderrigsituasie vererger word. Die ergste is egter dat die dosente (in baie gevalle Blankes wat na die kolleges gesekondeer word of daar aangestel word, vir die opleiding van onderwysers in Engels en Afrikaans, en wat dus in elk geval nie baie goed bekend is met die werklike toestande in Swart skole nie) nooit by die skole uitkom nie. Hulle opleiding kan dan dus nie doeltreffend toegespits word op die werklike onderrigsituasie in die Swart skole nie.

5.4.2.1.10 Die aandag van baie dosente is daarop gevestig dat in die geval van Engels en Afrikaans dit nie gaan om tweedetaalonderrig nie. In verreweg die meeste situasies word die leerlinge buitekant die klaskamer nie genoeg aan die doeltaal blootgestel om van tweedetaalonderrig te praat nie. Dit volg dus dat vakdidaktiek toegespits moet word op die tegnieke van vreemdetaalonderrig. Hoewel sommige dosente hulle bes doen om reg hieraan te laat geskied, en ook party teksboeke hier en daar sporadies daarna verwys, is hier nog geen sprake van 'n gesistematiseerde toespitsing op die mees doeltreffende tegnieke van vreemdetaalonderrig nie. Ook word daar nie voldoende onderskeid getref tussen die behoeftes van die twee benaderings nie.

5.4.2.1.11 Daar is bevind dat onderwysers geneig is om, vanweë die haglike omstandighede waaronder die onderrig in skole soms plaasvind, en ook onder druk van die ouer garde onder die personeel van die skool waar hulle aangestel word, terug te keer na die konserwatiewe en ouderwetse metodes waaraan hulleself blootgestel was.

Baie dosente beveel dus aan

- (1) dat onderwysers so dikwels moontlik teruggebring word na in-diensopleidingskursusse om hulle te herinner aan dit wat hulle gedurende hulle opleiding geleer het, asook kennis te maak met

nuwe verwickelinge, en

- (2) dat eenvoudige hulpmiddels wat hulle self gedurende opleiding leer vervaardig, asook ondersteunende materiaal soos programme, liedjies en ander onderrigmateriaal op kasette, met hulle saamgaan na hul skole. Dit sal dien as aanmoediging om die tegnieke wat hulle geleer het, toe te pas.

5.4.2.1.12 Universiteitsopleiding in sekere tale (veral Engels) is te veel letterkunde-georiënteerd en dra nie daartoe by om kandidate 'n kognitiewe insig in die teikentaal te gee nie. Die kursus is dus nie voldoende relevant vir die taalonderwyser nie.

5.4.2.1.13 Dosente aan opleidingskolleges kla dat daar nie genoeg kontak bestaan tussen die dosente en ander instansies gemeoid met die opleiding van onderwysers en ander taalgemeenskappe nie. Ook kla dosente dat hulle te min inspraak het by

1. die keuring van onderwysstudente;
2. die finale eksaminering van kandidate;
3. indiensopleiding en
4. die sillabusse vir die opleiding van taalonderwysers.

5.4.2.1.14 Fasiliteite vergelyk gewoonlik nie gunstig met dié van Blanke opleidingskolleges nie. Dit blyk veral t.o.v. biblioteke en die meer gesofistikeerde hulpmiddels.

5.4.2.1.15 Die meerderheid van dosente voel dat die tyd nog nie ryp is vir geïntegreerde opleidingsfasiliteite vir die verskillende etniese groepe nie. Hoewel hulle op die lang termyn in beginsel ten gunste daarvan is om Swart kandidate hulle opleiding aan ope universiteite en kolleges te laat geniet, geld die volgende oorweging wat dit voorlopig onwenslik maak:

Die behoeftes van die Swart gemeenskap verskil so drasties van dié van ander gemeenskappe (vgl. byvoorbeeld 4.2.1.1., 4.2.1.5., 4.2.1.6. en 4.2.1.9.), dat onderwysers se opleiding spesifiek op hierdie problematiek toegespits moet word. Daaraan kan moeilik reg geskied op opleidingskolleges waar ook onderwysers vir ander gemeenskappe opgelei word.

### 5.4.3 Blanke onderwys (Opleiding van onderwysers in die algemeen)

- 5.4.3.1 Onderwysers vir sekondêre skole word (op enkele uitsonderings na) by universiteite opgelei. Onderwysers vir pre-primêre en primêre skole word by onderwyskolleges opgelei. 'n Nouer samewerking tussen universiteite en onderwyskolleges is bewerkstellig, o.m. met die oog op erkenning van kwalifikasies deur universiteite (Hannah 1.2). Onderwysers kan vir die Nasionale Onderwysdiploma (Werkswinkel) aan Technikons opgelei word (3.1.2).
- 5.4.3.2 Minimum vereistes vir toelating tot 'n onderwyskollege sluit 'n Senior Sertifikaat in met 'n slaagsyfer in albei amptelike tale, met minstens die Eerste Taal en een verdere vak uitgesonderd die amptelike tale in die hoër graad. Universiteite vereis minstens 'n Matrikulasiesertifikaat of gelykwaardige kwalifikasie (1.3).
- 5.4.3.3 Hannah onderskei verder sewe verskillende onderwysdiplomas, waarvan een, die H.O.D., op drie wyses verwerf kan word (1.4 en 2.2).
- 5.4.3.4 Opleiding van personeel vir buitengewone onderwys is in 'n groot mate afhanklik van indiensopleiding, afstandsonderrig en verdere studiegeleenthede. Daar is 'n groot behoefte aan meer gesistematiseerde opleiding (3.4 en 4.6).
- 5.4.3.5 Met inagneming van toekomsprojeksies en die beplanning van nuwe kampusse of uitbreiding van bestaande geriewe, kan verwag word dat fasiliteite voldoende sal wees om in die behoeftes van Blanke onderwys te voorsien (3.7).
- 5.4.3.6 Die belangrikste koördineringsliggame is die KOH en die KUH. Hul aktiwiteite het onder andere betrekking op eenvormige opleidingstandaarde, kursusinhoude en indiensneming, maar dit raak nie die otonomie van universiteite nie (3.8).
- 5.5.4 Blanke onderwys (Opleiding van taalonderwysers in die besonder
- 5.4.4.1 'n Baie algemene klag van dosente aan onderwyskolleges is dat kandidate, veral hulle wat in 'n ander taal as hul moedertaal moet onderrig, by toelating nie oor die nodige gebruiksvaardigheid in die teikentaal beskik nie. Die feit dat kandidate st. 10 geslaag het, is

geen waarborg dat hulle die gewenste peil in die teikentaal sal kan bereik nie. Dosente met wie onderhoude gevoer is, het byna almal aangedring dat 'n D-simbool op Hoër Graad of 'n C-simbool op Laer Graad in die betrokke taal as minimum toelatingsvereiste moet geld. Uit 140 respondente wat op die vraag geantwoord het, was 132 dosente van mening dat die gebruiksvaardigheid van kandidate in die doeltaal getoets moet word alvorens hulle tot 'n opleidingskursus toegelaat word.

Almal is dit ook eens dat die paar jaar wat aan opleiding bestee word, in die huidige bedeling nie genoeg geleentheid skep om die gebruiksvaardigheid van kandidate in die doeltaal genoegsaam op te knap nie.

- 5.4.4.2 Gepaard hiërmeë gaan die klag van dosente betrokke in vakdidaktiek vir sekondêre skole dat die akademiese opleiding van studente gedurende die graadkursus nie voldoende daartoe bydra om die kandidate 'n insig in die reëlsisteem van die doeltaal te gee nie. Hierdie klag geld nie soseer Frans, Duits of Swart tale nie, maar wel veral Engels, en in 'n minder mate, Afrikaans.

Daar is algemene konsensus oor die volgende t.o.v. Engels:

Op skool word die leerlinge hoegenaamd nie blootgestel aan "grammatika" nie. Die slagspreuk "teach the language, not about the language" oorheers tweedetaalonderrig op ons skole volkome en in moedertaalonderrig gaan dit oor "communicative competence" (hoewel ook nie altyd met die juiste insig nie) en letterkunde. Daar word hoegenaamd nie voorsiening gemaak vir kognitiewe insigte nie. Branford het tydens 'n konferensie in 1977 die aandag daarop gevestig dat studente in hulle eerste universiteitsjaar eenvoudig nie oor die vakterminologie of verwysingsraamwerk beskik om hoegenaamd oor taal of taalverskynsels te kan saampraat nie - "language about language",

Eenmaal op universiteit, is die drie jaar wat aan die graadkursus gewy word, geheel en al letterkunde-georiënteerd. In hierdie opsig volg ons universiteite eenvoudig die Britse tradisie na. Studente wat hulle wil toelê op taalstudie skryf in vir die kursus in linguïstiek.

Die gevolg is dat kandidate wat die kursus in Engelse vakdidaktiek aan universiteite volg (hetsy vir eerste of tweede taal) 'n onmoontlike agterstand het wat nie in een jaar vakdidaktiek ingehaal kan word nie. Trouens, die kursus is nie eers daarvoor bedoel nie.

Die dosente in die Departement Engels aan verskillende universiteite is bewus van die probleem. Hulle huldig egter die standpunt dat hulle verantwoordelik is vir 'n akademiese dissipline wat glad nie gerig is op die behoeftes van die onderwys nie, selfs al sou die groot meerderheid van hulle studente voornemende onderwysers wees.

Ses-en-dertig van die 79 dosente in die vakdidaktiek aan universiteite meen dan ook dat die graadkursus in die betrokke tale (en dit sluit dus alle tale in) ondoeltreffend is vir eventuele onderwysbehoeftes. Slegs 11 het gevoel dat die kursusse doeltreffend is. Hierdie dosente sluit alle moderne tale in, en deur middel van onderhoude is later vasgestel dat daar byna geen dosente was wat t.o.v. Engels in die besonder, hoegenaamd tevrede was met die inhoud van die graadkursus nie. Ten opsigte van onderwysers wat onderrig moet gee in 'n ander taal as hulle moedertaal, was 30 uit 39 dosente dit eens dat die graadkursus te min aandag bestee aan die aspirant-onderwysers se praktiese gebruiksvaardigheid in die betrokke taal.\*)

Die dilemma is dus dat taaldepartemente (miskien tereg) volhou dat die graadkursus nie spesifiek op onderwysbehoeftes afgestem mag wees nie, en dat taalonderwysers as gevolg hiervan nie behoorlik opgelei kan word nie.

Op die vraag of taalonderwysers dan liever 'n spesiale graadkursus moet volg, bly die meeste dosente 'n antwoord skuldig of kan nie eenstemmigheid oor die antwoord bereik nie.

---

\*) Hoewel hierdie syfers betrekking het op dosente betrokke by vakdidaktieke vir alle taalgemeenskappe, is die afleidings hier gemaak vir Blanke onderwys tog geldig.

- 5.4. 4.3 Die oorgrote meerderheid dosente was dit eens dat studente van hul eerste studiejaar opleiding ontvang in metodologie. (Vir primêre onderwys 115 uit 135 respondente, en vir sekondêre onderwys 101 uit 129 respondente.)
- 5.4.4.4 Veral by universiteite word dikwels ondervind dat voldoende skakeling en koördinerings t.o.v. die opleiding van taalonderwysers tussen taaldepartemente en die Fakulteit Opvoedkunde ontbreek. Veral waar dosente uit taaldepartemente betrokke is by vakdidaktiek in die betrokke taal, is hulle nie genoeg betrokke by die totale opset van opleiding om 'n werklike sinvolle bydrae te maak of hulle bydrae te laat inskakel by die ander opleiding wat die taalonderwyser ontvang nie.
- 5.4.4.5 Dosente is dit eens dat praktiese onderwyservaring tydens opleiding aan te veel gebreke mank gaan. Daar word onder meer op gewys dat daar nie genoeg geleentheid bestaan vir kontinue blootstelling aan die skoolsituasie nie. Studente kry nie te doen met die druk van administratiewe las, of die noodsaak om 'n sillabus te volg en betyde af te handel nie, of om met 'n eksterne eksamen rekening te hou nie. Die omstandighede is dus kunsmatig. Aspirantonderwysers kry ook nie genoeg geleentheid om aktief les te gee nie, evaluering vind te sporadies plaas en die tydperk wat aan proefonderwys toegestaan word, is te kort.
- 5.4.4.6 Daar is nog te veel opleidingskolleges wat nog nie toegerus is met GBTV-fasiliteite vir mikro-onderrig of taallaboratoria nie. Tog is die oorgrote meerderheid dosente dit eens dat hierdie hulpmiddels onontbeerlik is vir die opleiding van taalonderwysers (vgl. tabelle 32, 34, 39 en 41 in Aanhangsel 1).
- 5.4.4.7 Dosente aan onderwyskolleges beklemtoon hulle behoefte aan blootstelling aan nuwe ontwikkelings en verdere studie. Die doseerlas is egter so swaar (dikwels meer as 30 periodes per week) dat daar nie tyd is om oor nuwe insigte te besin nie. Dosente in die moderne tale het ook 'n baie swaarder nasienlas as hulle kollegas in ander dissiplines. Voeg daarby dat boonop van hulle verwag word om 'n swaar administratiewe las te dra en betrokke te raak in die buitewerke aktiwiteite van die studente, en daar bly min tyd of lus oor



vir die so noodsaaklike byhou van professionele relevante leesstof of verdere studie. Trouens, in die geval van die meer relevante studie, soos Toegepaste Linguistiek, bestaan daar nie altyd sekerheid dat die verdere kwalifikasie vir salarisdoeleindes erken sal word nie.

#### 5.4.5 Indiëronderwys (Opleiding van onderwysers in die algemeen)

5.4.5.1 Die implementering van die geformuleerde beleid (van onderwysopleiding) is die verantwoordelikheid van die onderwysafdeling van die Departement van Indiërsake "wat opdragte aan kolleges kan gee en met die Universiteit van Durban-Westville en UNISA oorleg pleeg". Hierdie afdeling is ook verantwoordelik vir koördinering (Hannah 1.2 en 4.6).

5.4.5.2 Die twee onderwyskolleges, Springfield in Durban en Transvaal in Johannesburg, bied 'n driejarige diploma vir die primêre skool aan. Die Universiteit van Durban-Westville bied "ses vierjarige geïntegreerde B. Paed. grade en die tradisionele graad- en diplomakursusse" aan. Unisa bied ook kursusse aan. Onderwysers vir junior sekondêre onderrig kan ook aan onderwyskolleges opgelei word (Springfield en binnekort Laudium) (1.4, 3.6).

Daar word beplan om die bestaande kolleges met nuwes te vervang terwyl die Springfield Kollege moontlik later vir verdere opleiding gebruik sal word (3.1.1).

5.4.5.3 Aan die hand van toekomsprojeksies lyk dit of die bestaande en beplande inrigtings tot minstens 1990 aan behoeftes sal voldoen (3.7).

5.4.5.4 Deur eksterne moderators word standarde by eksaminering gekoördineer (4.3).

5.4.5.5 Skoolvakke maak 'n belangrike komponent uit van die akademiese vakke in opleidingskursusse (6.1). Alle kursusse bevat die volgende komponente:

Praktiese onderwys, algemene metodiek, vaardigheidsvakke (soos bv. musiek), agtergrondsvakke, spesialiseringsvakke (inhoud en metodiek

en opvoedkunde) (6.4).

5.4.5.6 Daar word tans oorweging geskenk aan vierjarige diplomas om die huidige driejarige diplomas te vervang (6.5).

5.4.6 Indiëronderwys (Opleiding van taalonderwysers in die besonder)

5.4.6.1 Die opleiding van die taalonderwyser moet veral gesien word teen die agtergrond van sekere sosiolinguistiese faktore.

5.4.6.1.1 In die eerste plek moet in gedagte gehou word dat, hoewel Engels as die huistaal van alle Indiërs beskou word, die werklike situasie meer genuanseerd en gekompliseerd is. So moet rekening gehou word met die rol van sekere Indiese tale, veral onder die ouer geslag. Daar is selfs 'n groot aantal Indiërs, veral in die Transvaal, wie se huistaal Afrikaans is of was. (Hierdie getal het waarskynlik verminder sedert 1966, toe Indiëronderwys onder beheer van die Departement na Indiërsake geplaas is en 'n groot aantal kinders verplig is om na Engelsmediumskole oor te skakel.)

5.4.6.1.2 Die Engels van Indiërs verskil in baie opsigte van dié van die Suid-Afrikaanse Engelse moedertaalspreker. Hoewel dit dus hier gaan oor Engels moedertaalonderrig, is die saak nie so eenvoudig nie.

5.4.6.1.3 Kulturele en religieuse verskille speel 'n belangrike rol. Saam met die taal en letterkunde word kennis gemaak met die sosiale struktuur en lewenshouding van die taalgemeenskap, en pragmatiese versterkingsverskynsels kom dus meer voor as wat verwag sou word.

5.4.6.1.4 Taalhouding speel ook 'n belangrike rol, veral t.o.v. Afrikaans. Aan die een kant sou 'n mens verwag dat in die huidige politieke klimaat 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans verwag kan word. Aan die ander kant meld amptenare en dosente dat ook ander faktore 'n rol speel. So byvoorbeeld het sedert die vervanging van Latyn deur Afrikaans op matriekvlak die slaagsyfer drasties verbeter, en dit het 'n positiewe houding teenoor Afrikaans as vak in die hand gewerk. Ook is baie Indiërs begaan oor hulle toekoms in handel of in hul professie, en voel dat 'n kennis van Afrikaans hul kanse op sukses sal verbeter.

Tog meen sommige dosente dat die houding teenoor Afrikaans sou verbeter as dit nie 'n verpligte vak op skool was nie.

- 5.4.6.2 Uit bogaande volg 'n aantal belangrike implikasies.
- 5.4.6.2.1 In die eerste plek is navorsing nodig om meer lig te werp op hierdie faktore. Die gegewens is van die grootste belang vir die opleiding van taalonderwysers - trouens, vir die onderrig van taal en letterkunde in die algemeen.
- 5.4.6.2.2 In die tweede plek moet die taalonderwyser gedurende opleiding bewus gemaak word van die kultuurverskille wat die studie van Engelse (en Afrikaanse) letterkunde kan beïnvloed.
- 5.4.6.2.3 Verder moet die taalonderwyser kennis neem van die kenmerke van die Engels van die Indiërgemeenskap, en sal hy leiding moet ontvang vir die hantering van die problematiek wat hieruit voortspruit. Daar kan met reg gevra word of dosente aan kolleges (en selfs die twee betrokke universiteite) hoegenaamd in staat is om in hierdie opsig 'n nuttige rol te vervul. Die nodige navorsingsgegewens ontbreek nog.
- 5.4.6.2.4 Houdingsfaktore moet in ag geneem word veral t.o.v. Afrikaans, en tydens opleiding moet by die onderwyser 'n beter begrip ontwikkel word vir die taalhoudingsprobleem omdat die taalonderwyser dit in die klaskamer sal moet hanteer.
- 5.4.6.3 Dosente aan beide opleidingskolleges is ontevrede oor die bestaande fasiliteite, wat nie gunstig vergelyk met die van Blanke kolleges nie. Dit geld veral die meer gesofistikeerde hulpmiddels soos GBTV en taallaboratoria.
- 5.4.6.4 Dosente aan kolleges sowel as die universiteit is die oortuiging toegedaan dat alle tersiëre inrigtings, dus insluitende onderwyskolleges, vir alle rasse oopgestel moet word. Daar is egter ook 'n aansienlike aantal wat meen dat die besondere problematiek van die taalprobleme van die Indiërgemeenskap dan nie tot sy reg sal kom nie (vgl. 4.6.1 en 4.6.2).
- 5.4.6.5 Dosente aan onderwyskolleges (soos die amptenare in die Departement

met wie onderhoude gevoer is) meen dat die groot aanbod wat streng keuring van die kandidate vir die onderwys moontlik maak, ten gevolg het dat die beste beskikbare talent vir die onderwys gewerf word - en dit geld natuurlik ook taalonderwys. In weerwil daarvan is daar 'n groot aantal studente wie se kommunikatiewe vaardigheid en insig in die taalstruktuur heelwat te wense oorlaat. Dit bly dus nodig (ook as gevolg van faktore soos in 4.6.1 uiteengesit) om taal-inhoude 'n belangrike en integrale komponent van die opleiding te maak.

- 5.4.6.6 In die geval van Afrikaans moet veral in sekere dele van Natal van die veronderstelling uitgegaan word dat dit hier gaan om vreemde-taal- en nie tweedetaalonderrig nie. Opleiding moet dus hiermee rekening hou.
- 5.4.6.7 Vakinspekteurs kla dat taalonderwysers nie voldoende opgelei word in die gebruik van oudiovisuele hulpmiddels nie.
- 5.4.6.8 'n Groot persentasie van die dosente aan die opleidingskolleges stel belang in verdere studie. Die kolleges is trots daarop dat so 'n groot aantal reeds akademies gepresteer het. Dosente kla egter (soos die dosente aan ander onderwyskolleges) dat hulle oorbelaai word. Hulle kla ook dat hulle nie genoeg skakeling het met kollegas in ander onderwysdepartemente nie.
- 5.4.6.9 Daar is geen spesiale opleidingsinrigtings vir pre-primêre onderwys nie.
- 5.4.7 Kleurlingonderwys (Opleiding van onderwysers in die algemeen)
- 5.4.7.1 Opleiding van onderwysers val onder die Afdeling Kleurlingsake van die Departement van Binnelandse Aangeleenthede en wel by die Direktoraat vir Onderwys (Kleurlingsake). Onderwysersopleiding geskied aan sewe opleidingskolleges, ses opleidingskole, een teknikon, die Universiteite van Wes-Kaapland en UNISA (Hannah 1.1 en 1.2). (Kandidate kan ook sonder spesiale vergunning tot die Universiteit van Durban-Westville toegelaat word.)
- 5.4.7.2 Meer as die helfte van die huidige onderwyskorps het

slegs st. 8 geslaag (57,8 %) (7.2.1).

5.4.7.3 Tans word die volgende kwalifikasies aan kolleges of die teknikon aangebied:

Junior primêre onderwysertifikaat. (Die kursus duur drie jaar en tot dusver is kandidate sonder Senior Sertifikaat toegelaat.)

Primêre onderwysdiploma. (Duur: drie jaar)

Onderwysdiploma. (Handel - word slegs aan die teknikon aangebied.)

5.4.7.4 Aan die UWK word 'n SOD na 'n toepaslike Baccalaureusgraad verwerf, of die Laer Sekondêre Onderwysdiploma ('n driejarige opleiding na Senior Sertifikaat). Daar bestaan geen geïntegreerde vierjarige graad vir onderwysopleiding nie.

5.4.7.5 Vanaf 1982 sal slegs kandidate met Senior Sertifikaat toegelaat word.

5.4.7.6 Daar is geen spesiale opleidingskursusse vir pre-primêre onderwys nie.

5.4.7.7 Die UWK bied 'n AKOD (aanpassingsklasonderwysdiploma) aan.

5.4.7.8 Aan die hand van toekomsprojeksies word voorspel dat nie genoeg onderwysers met aanvaarbare kwalifikasies opgelei word om 'n behoorlike personeelvoorsieningskaal in die nabye toekoms moontlik te maak nie.

5.4.7.9 Daar is gebiede in die RSA met groot konsentrasies Kleurlinge waar geen opleidingsfasiliteite bestaan nie (3.8.1.1).

5.4.7.10 Koördinerings van opleiding word deur die Direktooraat van Onderwys gehanteer. Die Universiteit van Wes-Kaapland "is nog nie volkome outonoom nie en funksioneer onder die Direktooraat van Onderwys" (4.2).

5.4.7.11 Daar is aantreklike beurse vir opleiding beskikbaar (R600 vir UWK, R1 000 vir ander universiteite en R325 vir kolleges of opleiding-

skole) (5.4).

5.4.7.12 Onder die sake wat aandag verdien kan die volgende genoem word:

5.4.7.12.1 'n Praktiese onderwysperiode van 15 weke word opgeweeg.

5.4.7.12.2 Mikro-onderrig vanaf die eerste jaar van opleiding word oorweeg.

5.4.8 Kleurlingonderwys (Opleiding van taalonderwysers in die besonder)

5.4.8.1 Soos in die geval van die Indiërgemeenskap kan gekonstateer word dat die Engels of Afrikaans van Kleurlingmoedertaalsprekers meestal gekenmerk word deur afwykings van die Suid-Afrikaanse norm. Daar is reeds begin met navorsing op hierdie terrein, en die resultate van hierdie navorsing het belangrike didaktiese implikasies wat tydens die opleiding van taalonderwysers besondere aandag verdien.

5.4.8.2 Ook in hierdie geval is daar sprake van belangrike kulturele verskille wat by taal- sowel as letterkunde-onderrig 'n belangrike rol kan speel. Hieroor is nog nie veel navorsing gedoen nie en dit is duidelik dat navorsing op hierdie gebied van groot waarde by die opleiding van taalonderwysers kan wees.

5.4.8.3 Die grootste enkele probleem bly nog die toelating van swak gekwalifiseerde kandidate tot opleiding. In taalonderrig is die uitwerking hiervan besonder nadelig. Taalgebruiksvaardigheid kan nie gedurende die betreklik kort tyd van opleiding reggedokter word nie. Hierdie ernstige leemte kan net reggestel word wanneer slegs kandidate met Senior Sertifikaat tot onderwysopleiding toegelaat word.

5.4.8.4 Opleidingsfasiliteite vergelyk in baie opsigte swak met dié van Blanke onderwys. Dit geld natuurlik veral meer gesofistikeerde apparaat soos GBTV en taallaboratoria, wat aan onderwysopleiding 'n belangrike bydrae kan lewer.

5.4.8.5 Dosente kla dat die sillabus oorlaai is. As 'n mens verder in gedagte hou dat die kaliber student wat na die onderwys getrek word veel te wense oorlaat, is dit moeilik om standarde te verhoog.

- 5.4.8.6 Eksamenvraestelle in sekere tale (bv. Afrikaans Eerste en Tweede Taal) stel soms onrealistiese eise wat lei tot 'n te hoë druipsyfer. Punte word dan verstel om meer kandidate te laat slaag.
- 5.4.8.7 Dosente kla oor 'n oorbelaaië rooster sodat hulle min geleentheid kry vir verdere studie.
- 5.4.8.8 Dosente meen dat meer besluitneming t.o.v. inhoud en eksaminering aan individuele inrigtings oorgelaat moet word.
- 5.4.8.9 Dosente meen dat geen studente tot opleidingskolleges toegelaat behoort te word, wat nie minstens 60 % in die Senior Sertifikaat-eksamen behaal nie. Tans word dikwels kandidate toegelaat wat tussen 25 en 33 % op tweedetaalvlak in die Senior Sertifikaat in die doeltaal behaal het. Aan die einde van die eerste semester op kollege moet hulle 50 % behaal, wat natuurlik onmoontlik is.
- 5.4.8.10 Die opleiding op kollege is heeltemal eksamengerig, en professionele aspekte word as gevolg hiervan dikwels buite rekening gelaat.
- 5.4.8.11 Die dosente is dit eens dat vir Kleurlingonderwys slegs moedertaalsprekers vir taalonderwys in aanmerking moet kom.
- 5.4.8.12 Dosente is ook ten gunste van taalspesialiste op Senior Primêre vlak.
- 5.4.8.13 Die meerderheid van die dosente voel dat onderwyskolleges oopgestel moet word vir alle rasse. Tog is in baie gevalle voorbehoude uitgespreek t.o.v. die spesiale behoeftes van die taalgemeenskap wat dan nie tot sy reg sal kom nie.
- 5.5 VOORTGESETTE OPLEIDING VAN TAALONDERWYSERS

#### Woordomskrywing

Vir die doel van hierdie verslag word die terminologie gevolg van die verslag van P.H. Bredenkamp:

Die voortgesette opleiding van onderwysers, van die Werkkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers.

Daarvolgens sluit die term, voortgesette opleiding, indiensopleiding, verdere opleiding en heropleiding in.

#### 5.5.1 Voortgesette opleiding vir onderwysers in die algemeen

Om duplisering te voorkom en tegelyk 'n breër agtergrond te verskaf waarteen die voortgesette opleiding van taalonderwysers in die besonder beter beoordeel kan word, word na 'n aantal aspekte verwys in Bredenkamp se verslag. Paragraafverwysing het dus betrekking op die betrokke verslag.

5.5.2 Die huidige stand van indiensopleiding van onderwysers in die algemeen vir elk van die bevolkingsgroepe.

#### 5.5.2.1 Swart onderwys

Die indiensopleidingsentrum kon in een jaar 93 kursusse aanbied met 'n totale bywoning van 1 434 uit 70 195 onderwysers. Die dringendste behoeftes was vakinhoud sowel as vakmetodiek. Die indiensopleiding is toegespits op die vertolking van sillabusse, bespreking van vakinhoud en op die metodiek vir sekere afdelings.

Van baie onderwysers word verwag om onderrig te gee op 'n hoër vlak as waarvoor hulle opgelei is, en hulle moet hulp ontvang in aspekte wat eintlik 'n deel van gewone basiese opleiding behoort uit te maak, soos die betydse afhandeling van sillabusse, deeglike lesvoorbereiding en gereelde toetsing.

Bredenkamp wys daarop dat baie onderwysers groot behoefte het aan indiensopleiding en dat die enkele sentrum te Mamelodi hoegenaamd nie die diens kan aanbied vir die hele land nie (6.2.1).

#### 5.5.2.2 Kleurlingonderwys

Die behoefte aan indiensopleiding moet gesien word teen die agtergrond van lae kwalifikasies. Meer as helfte van die 25 720 Kleurlingonderwysers het slegs st. 8 plus 'n professionele kwalifikasie, en 'n verdere 3,5 % beskik nie eers daarvoor nie.



Indiensopleiding is feitlik beperk tot kort en namiddagkursusse deur inspekteurs van onderwys, wat dan ook self die behoeftes probeer identifiseer. In 1980 is net nege kursusse aangebied wat deur 487 onderwysers en dosente bygewoon is.

Die verbeterings wat vir 1981 beplan is, is volgens Bredenkamp nie afdoende nie. Hy meen dat slegs "goed beplande en georganiseerde weeklange indiensopleidingskursusse by bestaande opleidingsinrigtings" opgevolg deur eendaagse kursusse by verskillende sentra 'n doeltreffende oplossing bied (6.2.2).

#### 5.5.2.3 Indiëronderwys

Vir Indiëronderwys lyk die prentjie effens meer rooskleurig, beide wat die akademiese kwalifikasies van die onderwyserskorps en die aantal en verskeidenheid kursusse betref. Sommige van die kursusse was selfs gerig op nuwe ontwikkelings.

Onvoldoende fondse word aangegee as die vernaamste probleem (6.2.3).

#### 5.5.2.4 Blanke onderwys

Behoeftes word deur 'n aantal verskillende instansies geïdentifiseer, soos studiekomitees, inspekteurs van onderwys en beplanningsafdelings, asook deur die georganiseerde onderwysprofessie. By sommige departemente, soos Kaapland, is daar selfs 'n Komitee vir Indiensopleiding wat onder meer interdepartementele besluite in verband met indiensopleiding implimenteer, prioriteite vasstel, kursusse koördineer, aansoeke om kursusse goedkeur, behoeftes bepaal en kursusse inisieer.

Die TOD het 'n soortgelyke kursuskomitee waarop, anders as in Kaapland, universiteite egter nie verteenwoordig is nie.

Die Departement van Nasionale Opvoeding het in 1980 veral gekonsentreer op kursusse vir buitengewone onderwys. Ook die universiteite het 'n aantal kursusse aangebied wat hoofsaaklik op buitengewone onderwys toegespits was.

Om 'n idee te gee van die omvang word die volgende syfers verstrek van onderwysers wat in die verskillende provinsies kursusse bygewoon het:

Kaapland: 68 kursusse vir 1 824 onderwysers en dosente, asook 23 kursusse in samewerking met universiteite vir 1 218 onderwysers en 13 kursusse vir 520 hoofde.

Natal en Vrystaat het respektiewelik 2 548 en 544 onderwysers gehanteer.

Die TOD het in 1980 194 kursusse vir onderwysers gereël (6.2.4).

#### 5.5.2.5 Samevatting

5.5.2.5.1 Uit die aard en omvang van kursusse blyk dit hoe behoeftes by verskillende bevolkingsgroepe verskil (6.2.5).

5.5.2.5.2 Waar beplanningsafdelings bestaan, is die indiensopleiding die doeltreffendste (6.2.5).

#### 5.5.3 Indiensopleiding vir taalonderwysers in die besonder

##### 5.5.3.1 Swart onderwys

5.5.3.1.1 Soos blyk uit die verslag van die Eenheid vir die Onderrig van Afrikaans (RAU) (5), bereik die Indiensopleidingsentrum te Mamelodi slegs 300 taalonderwysers per jaar, en dan nog slegs op sekondêre vlak. Een dosent is verantwoordelik vir alle indiensopleiding vir elk van die amptelike tale. Hierdie twee persone word verder ook nog verantwoordelik gehou vir navorsing, vir publikasies in Educamus en ander verpligtinge. As dan verder rekening gehou word met die reusagtige aantal onderwysers, met die groot agterstand en dringende behoeftes, blyk dit duidelik dat die uitbreiding van personeel en fasiliteite een van die ernstigste prioriteite vir die Departement van Onderwys en Opleiding is.

Die sentrum te Mamelodi, wat uit onaansienlike opslaangeboue bestaan, is ook allermins geskik vir indiensopleiding. Hulpmiddels is ver-

ouderd, en GBTV ontbreek geheel en al. Daar moet egter tegelyk vermeld word dat die nuwe sentrum noord van Pretoria wat binnekort in gebruik geneem word, gunstig vergelyk met enigiets wat vir dié doel in die RSA bestaan.

Een sentrum is egter nie voldoende nie.

Die aandag moet verder gevestig word op ander bedrywighede wat gesien kan word as vorme van indiensopleiding. Die volgende voorbeelde word aangehaal:

- . Die indiensopleidingskursusse ("konferensies") vir Engels en Afrikaans wat deur Bophuthatswana te Hammanskraal gedurende 1980 aangebied is.
- . Die kursusse wat deur die 1820 Foundation te Grahamstad in 1980 aangebied is vir tweedetaalonderrig, Afrikaans en Engels. (Interessant is hier die standpunt dat Afrikaans en Engels tweedetaalonderrig meer in gemeen het as byvoorbeeld Engels Eerste en Tweede Taal.)
- . Die indiensopleidingskursus vir Onderwysers in Afrikaans aan Sekondêre skole in Soweto in 1981 aangebied deur die Eenheid vir die onderrig van Afrikaans (RAU).
- . Die informele kursusse vir Engels Tweede Taal in Soweto deur JCE en die Universiteit van die Witwatersrand in 1980/81.

Verder sou nog talle voorbeelde aangehaal kon word van buite-instansies wat hulle dienste aangebied het om Swart taalonderrig behulpsaam te wees.

Tog moet gekonstateer word dat die nood hoog is en die huidige pogings van die owerhede en buite-instansies hoegenaamd nie aan die behoeftes kan voldoen nie.

5.5.3.1.2 Daar is al heelwat navorsing gedoen oor moedertaalversteuring in die Afrikaans van Swart leerlinge; oor die geskiktheid van visuele materiaal in taalonderrig en oor taalhoudingsprobleme. Daar is geëk-

sperimenteer met tegnieke. Kortom, daar is al heelwat data beskikbaar wat 'n bydrae kan lewer tot meer doeltreffende indiensopleiding. Tans word hierdie navorsingsgegewens nog nie behoorlik geïmplementeer in indiensopleidingsprogramme nie. Ook is dit duidelik dat nog baie navorsing gedoen behoort te word waarvan die resultate baie belangrik kan wees vir die doeltreffendheid van opleiding sowel as indiensopleiding.

- 5.5.3.1.3 Daar is in hierdie stadium slegs 'n klein aantal deskundiges in die Departement van Onderwys en Opleiding wat die akademiese en professionele agtergrond en die nodige ervaring het om 'n leidende aandeel te neem in die voorsiening van indiensopleiding vir taalonderwysers.

Dit wil dus voorkom of die kennis en insigte van instansies soos universiteite en onderwyskolleges by indiensopleiding betrek behoort te word tot tyd en wyl die personeel vir hierdie doel deur die Departement opgelei kan word. Daar is reeds 'n aantal universiteite wat hulle dienste in hierdie verband aangebied het.

- 5.5.3.1.4 Dit is van belang dat sowel dosente aan onderwyskolleges as die georganiseerde professie inspraak moet kry in die beplanning en ontwikkeling van meer uitgebreide indiensopleidingsfasiliteite dwarsdeur die land. Waar moontlik moet, behalwe inspekteurs van onderwys, ook die beste leerkragte uit die Swart onderwyserskorps betrek word.

- 5.5.3.1.5 Ondersteunende materiaal wat tydens indiensopleidingskursusse aan taalonderwysers beskikbaar gestel word, kan baie daartoe bydra dat die onderwysers aangemoedig word om die verbeterde tegnieke wel in die skole toe te pas.

- 5.5.3.1.6 Dit is verder van groot belang dat GBTV vir mikro-onderrig en taallaboratoria by indiensopleidingsentra beskikbaar moet wees.

- 5.5.3.1.7 Die diens moet so spoedig moontlik op meer georganiseerde basis na die primêre onderwysers uitgebrei word.

- 5.5.3.1.8 Beter voorsiening moet gemaak word vir onderwysers met st. 8 wat die Senior Sertifikaat aan bestaande sentrums vir volwasseneopleiding wil behaal.

5.5.3.1.9 Waar moontlik, moet onderwysers aangemoedig word om van indiensopleiding gebruik te maak deur die toeken van sertifikate of 'n ander vorm van erkenning, en waar toepaslik of prakties uitvoerbaar, erkenning in die vorm van finansiële vergoeding.

#### 5.5.3.2 Kleurlingonderwys

5.5.3.2.1 Die behoefte aan die onmiddellike totstandbring en uitbreiding van indiensopleidingsgeleenthede is so groot dat dit as een van die belangrikste prioriteite vir Kleurlingonderwys gesien moet word. Teen die agtergrond dat soveel onderwysers slegs oor st. 8 beskik, behoort die indiensopleiding van taalonderwysers veral op die volgende behoeftes gerig te wees:

- . Opgradering van die onderwysers se gebruiksvaardigheid in die doeltaal.
- . Hulp met vakdidaktiek.
- . Die beskikbaarstelling van ondersteunende materiaal.
- . Geleenthede om Senior Sertifikaat te behaal.

5.5.3.2.2 Dosente aan onderwyskolleges, uitstaande onderwysers en inspekteurs van onderwys behoort by indiensopleiding betrek te word.

5.5.3.2.3 Aanvanklik moet soveel moontlik van bestaande fasiliteite gebruik gemaak word. Geleidelik sal sentrums vir indiensopleiding daargestel moet word.

5.5.3.2.4 Soos in die geval van Swart onderwys, behoort universiteite 'n bydrae te kan lewer. Navorsing soortgelyk aan dié wat vir Swart onderwys gesuggereer is, behoort aangepak te word - veral gerig op die besondere probleemareas in Kleurlingonderwys.

#### 5.5.3.3 Indiëronderwys

5.5.3.3.1 Navorsing gerig op die probleemareas wat reeds vir Indiëronderwys aangedui is, kan 'n belangrike bydrae lewer om indiensopleiding re-

levant en doeltreffend te maak.

5.5.3.3.2 Die grootste onmiddellike behoefte is 'n permanente tuiste vir indiensopleiding - beide in die vorm van permanente fasiliteite (soos byvoorbeeld Springfield-kollege) en 'n spesiale afdeling of departement met sy vaste personeel.

5.5.3.3.3 Die prioriteite vir taalonderwysers by Indiëronderwys moet nog vasgestel word, maar inspekteursverslae en die ervaring van senior amptenare kan 'n goeie vertrekpunt verskaf tot tyd en wyl 'n meer gesistematiseerde benadering op navorsing gebaseer kan word.

5.5.3.3.4 Ook hier behoort dosente aan onderwyskolleges en die georganiseerde professie inspraak te hê.

#### 5.5.3.4 Blanke onderwys

5.5.3.4.1 Vir taalonderrig in Blanke onderwys word indiensopleiding op 'n meer gesistematiseerde wyse aangepak as in ander departemente.

5.5.3.4.2 Insigte en navorsingsgegewens, veral vanuit Toegepaste Linguistiek, behoort 'n groeiende bydrae te lewer tot die identifisering van probleemareas en prioriteite, en kan ook help met die pogings om leemtes en gebreke via indiensopleiding te neutraliseer en op 'n meer wetenskaplike grondslag te plaas.

5.5.3.4.3 Vir indiensopleiding is geriewe en fasiliteite nog alles behalwe ideaal en behoort voorsiening gemaak te word vir meer geskikte apparatuur. Daar is in baie gevalle nog 'n gebrek aan skakeling tussen die personeel direk en indirek gemoeid met indiensopleiding aan die een kant en die dosente aan universiteite en onderwyskolleges aan die ander kant behalwe miskien in gevalle waar kursusse aan 'n spesifieke kollege aangebied word.

5.5.3.4.4 Daar is behoefte aan langer kursusse waartydens taalonderwysers vir spesifieke vaardighede, tegnieke of insigte opleiding ontvang. In sulke gevalle behoort sertifikate of 'n ander vorm van erkenning op so 'n kursus te volg. Dosente aan onderwyserskolleges is oor die algemeen van mening dat kursusse gewoonlik te kort is om 'n permanente uitwerking te hê.

5.5.3.4.5 By 'n aantal inrigtings is die mening uitgespreek dat die ervaring en kennis van indiensopleiding by Blanke onderwys ook aan Swart en Ge-kleurde onderwys beskikbaar gestel behoort te word. Trouens, daar word aangevoer dat vir sekere tipes kursusse daar geen rede is om kursusse vir verskillende bevolkingsgroepe te segregeer nie, en dat juis op hierdie vlak begin word om 'n gesonde geleentheid vir kontak oor die taalgrense heen te bewerkstellig.

Dit geld vanselfsprekend nie vir kursusse wat gerig is op probleem-areas wat as besonder vir die betrokke gemeenskap geïdentifiseer is nie.

5.5.3.4.6 Daar word ook gevra of dosente betrokke by indiensopleiding, behalwe die insigte wat hulle mag verkry uit besoeke aan die buiteland en die bywoon van konferensies, nie hulle studies moet voortsit in 'n rigting wat as relevant vir hulle spesialisingsgebied beskryf kan word nie.

#### 5.5.4 Verdere opleiding

5.5.4.1 "Swart onderwysers word aangemoedig om akademiese kwalifikasies in skoolvakke te verwerf en 'n onderwyser ontvang R50,00 vir elke goed-gekeurde vak wat by UNISA geslaag word" (Bredenkamp 6.3.1).

5.5.4.2 Onder leiding van dr. Askes word tans 'n uitgebreide program van ver-dere opleiding vir Swart onderwysers van stapel gestuur, wat geba-seer is op 'n kombinasie van afstand- en persoonlike onderrig. Voor-lopig word die program beperk tot onderwysers wat reeds die Senior Sertifikaat geslaag het en hul kwalifikasies wil verbeter. Kursusse word reeds georganiseer in Soweto, Sebokeng, Soshangu en Langa. Daar is reeds 400 ingeskrewe kandidate, wat een uur per week studie-hulp per vak ontvang. In die geval van 'n taal soos Afrikaans het ons met twee vakke te doen: Inhoud en Metodiek. Studente doen vyf vakke in totaal, waarvan Opvoedkunde vir almal verpligtend is. 'n Tipiese kombinasie is dus: Afrikaans (twee vakke), Geskiedenis (twee vakke) en Opvoedkunde. Daar is reeds 10 departementshoofde aangestel. Vir 1982 word nog agt sentrums beplan.

5.5.4.3 Vir onderwysers in Swart onderwys wat net st. 8 geslaag het, het dit

die implikasie dat hulle eers 'n Senior Sertifikaat aan een van die sentrums vir volwasseneonderwys moet behaal.

5.5.4.4 Vir Kleurlingonderwys is so 'n georganiseerde landswye poging nog nie vir verdere opleiding aangewend nie. Weliswaar is deeltydse klasse by Hewat sodanig uitgebrei dat 'n eie rektor aangestel is om die administrasie te beheer. In 1980 was 330 studente ingeskryf. Beide die fasiliteite en die beplanning laat egter nog veel te wense oor. Daar is veral gebrek aan interdepartementele koördinerings.

5.5.4.5 Kleurlingonderwysers kan verder 'n voltydse eenjaarkursus aan 'n universiteit, teknikon of onderwyskollege volg. Voldoende fondse ontbreek egter vir beurse, en ook is dit moeilik om plaasvervangers te vind vir studerende onderwysers.

5.5.4.6 In die lig van die feit dat soveel Kleurlingonderwysers nie oor 'n Senior Sertifikaat beskik nie, is die grootste behoefte om studiegeleenthede te skep vir juis daardie onderwysers.

5.5.4.7 Indiëronderwysers kan hulle professionele kwalifikasies aan die Springfield-kollege tot 'n driejaar kwalifikasie opgradeer.

5.5.4.8 Verder word aan Indiëronderwysers die geleentheid gebied om hulle vir buitengewone onderwys te bekwaam deur diplomakursusse te volg aan universiteite en die Natalse Technikon.

5.5.4.9 Vir Blanke onderwys word veral gekonsentreer op voltydse afstandsonderrig vir onderwysers om hulle kwalifikasies tot op kategorie D te bring. Vir hierdie kwalifikasie kan ook by die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding van die TOD ingeskryf word.

5.5.4.10 Verder word veral voorsiening gemaak vir verdere opleiding vir gespesialiseerde en buitengewone onderrig. Die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding van die TOD te Pretoria sal waarskynlik hierdie opleiding vir die hele land kan hanteer.

5.5.4.11 Van baie groot belang is nagraadse studiegeleenthede vir gegradueerde onderwysers vir alle departemente. Ten opsigte van hierdie geleenthede vir taalonderwysers word die volgende voorbehoude landswyd deur



dosente en onderwysers beklemtoon:

- 5.5.4.11.1 By kolleges vir verdere opleiding word die klag gehoor dat, waar kursusse moet voldoen aan vereistes wat deur universiteite gestel word met die oog op erkenning van kwalifikasies (selfs in gevalle van onderwysers wat nie van plan is om later vir graaddoeleindes by 'n universiteit te registreer nie), en waar graadkursusse (vergelyk die klag t.o.v. Engels in paragraaf 4.4.2) nie altyd relevant is vir taalonderwysers nie, hierdie beperking ernstige nadele inhou. Dit beteken dikwels dat kursusse aan kolleges vir verdere opleiding nie aan die behoeftes van taalonderwysers kan voldoen nie.
- 5.5.4.11.2 Honneurskursusse in tale is slegs gedeeltelik relevant vir taalonderwysers. 'n Honneurskursus in Engels is byvoorbeeld byna sonder uitsondering letterkunde-georiënteerd. Dit kan baie waardevol wees vir onderwysers wat in hierdie rigting wil spesialiseer, maar taalonderwysers wat hulle wil toelê op taalonderrig as sodanig vind dat so 'n kursus vir hulle nie van groot waarde is nie. In 'n mindere mate kan dieselfde beweer word van Honneurskursusse in tale aan meeste universiteite. Dit het ook die implikasie dat die akademiese onderbou dan dikwels ontbreek vir Magisterstudies wat spesifiek op taalonderrig toegespits is.
- 5.5.4.11.3 'n B. Ed.-graad het wel waarde vir die taalonderwyser in dié sin dat sy algemene verwysingsraamwerk vir vakdidaktiek uitgebou word. Die probleem is hier egter dat sy spesialisering vak selde baie aandag geniet. Hy word 'n goeie opvoedkundige, maar die gevaar bestaan dat hy hom nie kan toespits op die problematiek van die onderrig van sy doeltaal nie.
- 5.5.4.11.4 Die opkoms van die Toegepaste Linguistiek in Suid-Afrika is in hierdie verband van groot belang. Daar is tans vier universiteite waar 'n honneurskursus in die Toegepaste Linguistiek aangebied word, naamlik Witwatersrand, Natal (Durban), Rhodes en RAU. In die geval van die eerste drie is die kursus spesifiek op die onderrig van Engels toegespits. Aan RAU word vir 'n verskeidenheid teikentale voorsiening gemaak. Aan Fort Hare word 'n diplomakursus in Toegepaste Linguistiek aangebied.

Daar bestaan tans landswye belangstelling in hierdie kursusse en dosente aan onderwyskolleges meen dat hierdie (vir Suid-Afrika) nuwe studierigting, die mees relevante verdere studie vir taalonderwysers bied.

Nog nie alle onderwysdepartemente het egter hierdie kwalifikasie vir salarisdoeleindes erken nie.

'n Aantal voorleggings is van verskillende instansies ontvang wat die belangrikheid van hierdie studierigting beklemtoon. Uit die aard van die saak kan taalonderwysers van alle bevolkingsgroepe vir hierdie kursus registreer.

Ander pogings, byvoorbeeld aan die Universiteit van Kaapstad, om die probleem van gebrek aan taalkundige insig die hoof te bied, verdien verdere studie.

## 5.6 SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

### 5.6.1 Werwing en keuring van taalonderwysers

- 5.6.1.1 Die aanbeveling in die Marais-verslag dat daar sentraal 'n breë algemene beleid met betrekking tot werwing en keuring geformuleer moet word, waarop alle bevolkingsgroepe en die georganiseerde onderwysprofessie inspraak moet hê, word gesteun.
- 5.6.1.2 Verder word aanbeveel dat hierdie beleid op 'n streek- en gemeenskapsbasis geïmplementeer word.
- 5.6.1.3 Daar word voorgestel dat in die lang termyn na die ideaal gestreef word om, waar moontlik, in taalonderrig op senior primêre en sekondêre vlak van moedertaalsprekers gebruik te maak. Op die korttermyn moet egter rekening gehou word met die feit dat daar nie genoeg kandidate beskikbaar is om so 'n beleid uit te voer nie.
- 5.6.1.4 Slegs 'n verbetering in salaris en diensvoorwaardes sal die aanbod so verbeter, dat keuring hoegenaamd sinvol toegepas kan word. 'n Gediferensieerde salarisstruktuur wat "skaars" vakke soos Wiskunde, Skeikunde en Natuurkunde sou bevoordeel, sou egter nadelig inwerk op die

potensiële aanbod vir taalonderrig (vgl. die Marais-verslag bls. 33 en 34).

- 5.6.1.5 'n Senior Sertifikaat moet so spoedig moontlik geld as die minimum toelatingsvereiste vir alle onderwysdepartemente, insluitende Kleurlingonderwys en die Departement van Onderwys en Opleiding.

Op die lang duur sal daaraan gedink moet word om die ideaal van 'n universiteitsgraad vir alle onderwys, ook primêre onderwys, na te streef. Intussen moet so spoedig moontlik 'n minimum vereiste van drie jaar opleiding na Senior Sertifikaat vir alle departemente ingestel word. Dit is veral belangrik vir taalonderrig. Taalgebruiksvaardigheid kan nie vinnig deur middel van insette soos feitekennis of selfs kognitiewe insigte op 'n hoër vlak gebring word nie. 'n Vaardigheid kan slegs deur blootstelling en oefening ontwikkel word. Daar kan dus nie verwag word dat, as kandidate met minder as Senior Sertifikaat tot taalonderwysopleiding toegelaat word, die leemtes in 'n paar jaar aan 'n onderwyskollege reggedokter kan word nie.

- 5.6.1.6 Intussen moet egter rekening gehou word met die realiteite van die huidige situasie, en veral in Kleurlingonderwys en die Departement van Onderwys en Opleiding sal die minimum vereistes soos in 3.4.5 in die vooruitsig gestel, nie in die kort termyn afgedwing kan word nie.

- 5.6.1.7 Met die werwing van taalonderwysers moet nie net rekening gehou word met huidige amptelike tekorte nie, maar ook met die snelle aanwas in leerlinggetalle in Swart en Kleurlingonderwys, veral op sekondêre vlak. Ook sal (soos trouens vir alle vakke) gestreef moet word na 'n meer aanvaarbare onderwyser-leerling verhouding, weer eens veral in Swart en Kleurlingonderwys.

Met ander woorde, daar moet rekening gehou word met 'n groot agterstand sowel as met snel groeiende behoeftes.

In hierdie verband word verder aanbeveel dat sterker oorweging geskenk word aan die feit dat dit in taalonderrig om die aanleer van 'n vaardigheid gaan, en dat vir hierdie aanleersituasie 'n sterk saak uitmaak kan word vir die behoefte aan gedifferensieerde begeleiding, in-

dividualisering en remediërende optrede wat 'n besonder gunstige onderwyser-leerling verhouding regverdig.

## 5.6.2 Opleiding van taalonderwysers

- 5.6.2.1 Oor die volgende sake is daar 'n groot mate van eenstemmigheid en kan die volgende aanbevelings gedoen word:-
- 5.6.2.2 Daar is behoefte aan navorsing op 'n groot aantal terreine waarby taalonderwys sal baat. Dit geld veral moedertaalversteuring, taalvarianste, kultuurverskille en taalhouding, asook proefnemings met onderrigtechnieke (beginsel 11).
- 5.6.2.3 Onder onderrigtechnieke verdien die gebruik van die media spesiale aandag. Hoewel dit vanselfsprekend apparaatuur soos oorhoofse projektors, bandopnemers, die rekenaar, taallaboratoria en geslote baan televisie insluit (vgl. 6.2.6), word hier ook verwys na die belangrike rol wat die openbare media soos radio en televisie kan speel. In Wes-Europa alleen word daar meer as sewehonderd verskillende taalkursusse oor die ope netwerk van radio en televisie aangebied.
- 5.6.2.4 Toelatingsvereistes moet so spoedig moontlik vir alle taalgemeenskappe na Senior Sertifikaat opgeskuif word. Verder moet strenger gekyk word na die simbool wat die kandidaat behaal het. 'n D-simbool word as minimum vereiste in die vooruitsig gestel.
- 5.6.2.5 Die relevansie van sekere graadkorsusse vir taalonderwys word sterk in twyfel getrek. In hierdie verband is veral die aandag op Engels gevestig.
- 5.6.2.6 Fasiliteite moet gelykwaardig wees vir alle bevolkingsgroepe. Dit sal beteken dat groot bedrae beskikbaar gestel sal moet word vir meer en beter inrigtings vir onderwysopleiding vir veral Swart en Kleurlingonderwys (beginsel 1).
- 5.6.2.7 Alle onderwyskolleges behoort oor GBTV vir mikro-onderrig en taallaboratoria te beskik.
- 5.6.2.8 By die beskikbaarstelling van beter inrigtings en fasiliteite sal

tred gehou moet word met 'n snelle bevolkingsaanwas in Swart en Kleurlingonderwys. Ook sal gestreef moet word na 'n meer realistiese onderwyser-leerling verhouding (vgl. 6.1.7).

- 5.6.2.9 Hoewel baie amptenare en dosente meen dat alle onderwyskolleges aan alle rasse oopgestel moet word, is daar 'n nog groter aantal wat meen dat op die wyse nie reg sal geskied aan die besondere behoeftes van die verskillende bevolkingsgroepe nie (beginsel 2).
- 5.6.2.10 Kompenserende maatreëls is nodig om die agterstand in veral Swart en Kleurlingonderwys in te haal (beginsels 1 en 2).
- 5.6.2.11 Meer koördinering is nodig tussen verskillende departemente om te verseker dat gelykwaardige standaarde gehandhaaf word. Dit geld nie net evaluering en sertifisering nie, maar ook die standaard van opleiding en beskikbare fasiliteite (beginsel 9).
- 5.6.2.12 Daar kan nie as vanselfsprekend aanvaar word dat onderrigtegnieke of teksboeke wat vir een bevolkingsgroep geskik is, ook vir ander bevolkingsgroepe ewe geskik sal wees nie. Metodologiese oorwegings, inhoudes en beklemtonings sal noodsaaklikerwys verskil, en navorsing is nodig om met insig aan almal die beste beskikbare tegnieke en materiaal te probeer verskaf (beginsel 2).
- 5.6.2.13 Daar is algemene ontevredenheid by alle departemente oor praktiese proefonderwysgeleenthede, en daar word aanbeveel dat leemtes deeglik ondersoek word met die oog op 'n meer doeltreffende sisteem vir taalonderwys.
- 5.6.2.14 Daar sal 'n duideliker onderskeid getref moet word tussen tweedetaal-onderrig en vreemdetaalonderrig, en in die opleiding van onderwysers moet hiervoor voorsiening gemaak word. Vir onderrigdoeleindes geld die volgende omskrywings:
- 5.6.2.14.1 Eerstetaal- of moedertaalonderrig is gerig op die kommunikatiewe behoeftes van die moedertaalsprekers. Oor hierdie term bestaan daar gewoonlik nie veel onduidelikheid nie; slegs oor die doelwitte bestaan daar groot meningsverskil, en oor hierdie onderwerp word riglyne verskaf deur die betrokke subkomitee.

- 5.6.2.14.2 Tweedetaalonderrig verwys nie noodwendig spesifiek na die onderrig van byvoorbeeld Engels aan Afrikaanssprekendes of Sothosprekers in Suid-Afrika nie. Slegs indien die leerlinge voldoende buite die klaskamer aan die teikentaal blootgestel word, is daar sprake van tweedetaalonderrig.
- 5.6.2.14.3 Indien die leerlinge slegs in die klaskamer aan die doeltaal blootgestel word, is daar sprake van vreemdetaalonderrig en moet in die metodologie, en dus ook in die opleiding van die betrokke leerkragte, met die spesiale vereistes van sodanige onderrig rekening gehou word. In baie dele van die RSA, en vir baie bevolkingsgroepe, is die onderrig van Afrikaans en Engels gelyk aan vreemdetaalonderrig.
- 5.6.2.15 Die versoek van dosente dat hulle meer inspraak wil hê in sake soos die toelating van studente tot onderwysopleiding, die sillabus, in-diensopleiding en aanverwante sake, verdien oorweging (beginsel 10).
- 5.6.2.16 Dosente betrokke by die opleiding van taalonderwysers het, behalwe 'n oorbelaaiete doseerprogram en buitemuurse verantwoordelikhede, ook nog 'n swaar nasienlas. Die gevolg is dat dit onrealisties is om te verwag dat dosente hulle op akademiese vlak in hulle dissipline kan verdiep, en nog boonop tyd vind vir verdere studie. Dit is 'n ernstige leemte en verdien aandag. Daar word dus aanbeveel dat die personeelvoorsiening op onderwyskolleges hersien word en verdere verligting oorweeg word om dosente aan te moedig om verder te studeer (beginsels 10 en 11).
- 5.6.2.17 Die beginsel dat sover moontlik van moedertaalsprekers gebruik gemaak word by taalonderrig, verdien ernstige oorweging. Die implikasies vir byvoorbeeld die onderrig van Bantoetale aan Blanke skole sou dan in hierdie lig ondersoek moet word. Intussen sou oorweging geskenk kon word aan deeltydse doseerassistensie. In die geval van Engels en Afrikaans vir Swart onderwys, waar eenvoudig nie genoeg moedertaalsprekers gevind sou word nie, of die onderrig van moderne tale soos Frans, sou die verskaffing van ondersteunende materiaal op kasset vanuit 'n sentrale bron oorweging verdien.
- 5.6.2.18 Taalspesialiste verantwoordelik vir die onderrig van tale op senior primêre vlak word as wenslik beskou. Die implementering van hierdie

beginsel by departemente waar dit nie toegepas word nie, verdien ooreweging.

- 5.6.2.19 'n Sterker linguistiese komponent in die opleiding van alle onderwysers, nie net taalonderwysers nie, is noodsaaklik as aan die beginsel van taal-oor-die-kurrikulum reg moet geskied. Ideaal gesproke behoort hierdie insigte reeds deel uit te maak van die onderrig van veral Afrikaans en Engels op sekondêre skoolvlak.
- 5.6.2.20 Op universiteite behoort voorsiening gemaak te word (waar dit nie reeds gebeur nie) vir nouer skakeling tussen dosente verbonde aan taaldepartemente betrokke by taalvakdidaktieke, en die algemene didaktiese opleiding wat deur die Fakulteit Opvoedkunde gehanteer word.
- 5.6.2.21 Die toekomstige rol van Toegepaste Linguistiek, beide t.o.v. navorsing gerig op taalonderrig en as verdere relevante studieterrein vir taalonderwysers en dosente, verdien ernstige aandag.

## OORBELADING VAN DIE TAALONDERWYSER

(Mnr. J.P. Bosman)

Taalonderwys vereis nougesette en toegewyde voorbereiding en nasorgwerk. Alle leerlinge in die skool moet beide amptelike tale in hulle kurrikulum insluit. Die voorbereiding van taallesse is 'n uiters omvattende taak aangesien die verskillende komponente waarin die vak onderverdeel word elk op sigself intensiewe voorbereiding verg. Daarbenewens vereis taalonderwys uiters omvattende nasienwerk wat veel tyd, geduld en inspanning van die onderwyser vereis. Die omvang van die taalonderwyser se taak word veral omvattend wanneer senior klasse gehanteer moet word. Hier moet die taalonderwyser volle klasse onderrig in plaas van keusegroepe soos in die geval van die meeste ander vakke. Dit gebeur dikwels dat die taalonderwyser se onderrigopdrag strek van standerd ses tot tien.

Om aan taalonderrig reg te kan laat geskied, moet die taalonderwyser se skoolonderrig- en buitemuurse program gesien word teen die agtergrond van die omvattendheid van sy taalonderrigtaak en -program. In hierdie verband behoort die taalonderwyser veral by groot skole op die volgende wyse waar moontlik getemoet gekom te word ten opsigte van tydbeskikbaarheid en werklading:

1. Kleiner klasgroepe waar die taalonderwyser die geleentheid kan kry om meer persoonlike aandag te gee aan leerlinge.
2. 'n Realistiese periode-indeling in die skoolrooster waar die taalonderwyser nienodig het om deurgaans met feitlik volle periodebesetting met groot klasse oorbelaai te word nie.
3. Verminderde administratiewe pligte soos die hantering van registerklasse, die skryf van puntestate en ander veelvuldige administratiewe pligte wat tans die taalonderwyser se primêre taak belemmer en bykomend verswaar.
4. Groter diskresie by die toewysing van buitekurrikulêre verpligtinge aan die taalonderwyser. Die taalonderwyser is dikwels die persoon wat beide op die sportveld en op die kultuurakker 'n dubbele vraag moet trek. In die proses ly òf die akademiese òf die buitekurrikulêre werk skade. Om in beide gevalle reg te laat geskied en sy beste te lewer, is vir die nougesette



en toegewyde taalonderwyser bykans onmoontlik en werk frustrasies in die hand omdat hy sy taak nie tot bevrediging kan uitvoer nie. Die taalonderwyser wat wel hierdie taak ten beste probeer verrig, volg 'n werkprogram wat op die lang duur nie as 'n billike werkklading beskou kan word nie.

5. 'n Nuwe benadering ten opsigte van nasienwerk is nodig, veral op sekondêre vlak. Is dit nodig dat die taalonderwyser altyd alle skrifte van leerlinge moet nasien of kontroleer of alle opstelle volledig moet deurlees en foute aandui? Dit lei soms tot 'n negatiewe benadering van die leerlinge se poging en dis te betwyfel of dit altyd opvoedkundig verdedigbaar is. Nasienwerk behoort sinvol te wees (dit wil sê 'n middel tot onderrig). Die taalonderwyser doen tans heel dikwels onnodige nasienwerk omdat dit van hom verwag word deur die hoof of die inspekteur sodat die indruk van plignakoming gewek kan word. Die tyd en energie wat die onderwyser aan nasienwerk bestee, kan dikwels beter aangewend word in belang van vakonderrig by wyse van navorsing oor metodiek, vakinhoud, ens.
6. Die huidige posisie ten opsigte van die hoeveelheid skriftelike werk wat deur leerlinge gedoen moet word, verdien ook heroorweging. Hoofde is soms geneig om die kwaliteit van 'n onderwyser se werk te wil bepaal volgens die hoeveelheid skriftelike werk wat in leerlinge se skrifte gedoen is. Daarbenewens word meestal verwag dat al die skriftelike werk nagesien moet wees. Meer skriftelike werk lei tot meer nasienwerk, terwyl die klem in die jongste tyd by veral tweedetaalonderrig al hoe meer op mondelinge werk gelê word.
7. Die tyd is reeds oorryp dat daar in die breë 'n nuwe benadering van hoofde en onderwysowerhede moet kom met betrekking tot die taalonderwyser en sy taak. Waar die taalonderwyser meer as bloot indirek die kind se kultuur, kultuuragtergrond en sy sosiale posisie met betrekking tot sy kommunikasievermoë deur middel van taal betrek, is die taalonderwyser inderdaad vakonderwyser met 'n spesiale opvoedersopdrag. Die taalonderwyser is benewens sy klaskamerverpligtinge dus nie bloot maar nog 'n sportafrigter, konsertorganiseerder, skoolbusbestuurder of toerleier nie. Taalonderwys met al sy intrinsieke verpligtinge vereis 'n sinvolle benutting van die taalonderwyser se tyd, werkvermoë, kennis, menseverhoudinge en aanleg. Dit sluit nie verpligte aktiwiteite in wat die taalonderwyser se primêre taak belemmer deurdat hy weens tydsgebrek en oorbelading nie sy werklike onderwystaak behoorlik kan uitvoer nie.

## HOOFSTUK 6

### EVALUERING EN EKSAMINERING IN TAALONDERRIG OP PRIMÊRE, SEKONDÊRE EN TERSIÊRE VLAK EN IN DIE NYWERHEID

#### 6.1 INLEIDING

In die baie kort tyd tot die beskikking van die ondersoekers is altesaam 25 vakmense uit die onderwys, hoofsaaklik binne die Wes-Kaapse gebied (onderwys), geraadpleeg of genader om gepaste memoranda voor te lê. Die memoranda van respondente of samevattinge daarvan, is ter insae by die RGN beskikbaar.

#### 6.2 ALGEMENE RIGLYNE, KNELPUNTE EN 'N AANTAL AANBEVELINGS

##### 6.2.1 Verduideliking

6.2.1.1 Onder evaluering word verstaan 'n voortdurende proses van toetsing en kontrole in die loop van 'n kursus, semester of jaar se onderrig, terwyl onder eksaminering die formele toetsing aan die einde van die kursus verstaan word. Vir eksaminering is daar gewoonlik meer tyd beskikbaar as in die geval van evaluering, en 'n wyer terrein word gedek.

6.2.1.2 Dit gaan in hierdie dokumente om evaluering en eksaminering van skoliere, studente en onderwysers/instrukteurs.

6.2.1.3 Nie alle sake wat hieronder genoem word, is noodwendig op alle onderwysdepartemente of onderwysinstellings van toepassing nie.

##### 6.2.2 Die doel van evaluering en eksaminering

Evaluering en eksaminering is onlosmaaklik verbind aan die lang- en korttermyn doelwitte met taalonderrigprogramme, soos geformuleer in die sillabus. Om dus effektief te kan toets, moet daar die grootste moontlike helderheid oor die doelwitte bestaan. Daar moet dus sistematies en gebalanseerd geëvalueer en getoets word in watter mate die skolier, student, onderwyser of instrukteur die leerstof bemeester het.

### 6.2.3 Die programleier, eksaminator of inspekteur

6.2.3.1 Hy moet bevoeg wees om—

6.2.3.1.1 'n geskikte toets of eksamen op te stel;

6.2.3.1.2 'n toets of vraestel kundig en objektief te evalueer, en

6.2.3.1.3 die resultate van 'n toets of eksamenvraestel te interpreteer.

### 6.2.3.2 Knelpunte en aanbevelings wat in hierdie verband na vore gebring is

6.2.3.2.1 Evalueerders en eksamineerders op skool, opleidingskollege en universiteit word nie professioneel opgelei in toetsing nie. Daar word aanbeveel dat indiensopleiding as noodsaaklik beskou word om tred te hou met die jongste tegnieke wat ontwikkel word, bv. veelvuldige keusevraetoetsing.

6.2.3.2.2 Vakinspekteurs vir tale moet nie afgeskaf word, soos tans die geval in sommige onderwysdepartemente is nie, en daar word aanbeveel dat waar sulke poste nie bestaan nie, hulle ingestel word.

6.2.3.2.3 Eksamineerders in openbare eksamens moet vakmense wees, sowel in hulle vak as in eksaminering en evaluering en daar word aanbeveel dat hulle liefes nie anoniem moet bly nie.

6.2.3.2.4 Daar word op gewys dat 'n swak gekwalifiseerde taalonderwyser (soos veral in Swart en Kleurlingskole voorkom) nie sy vak behoorlik kan toets nie.

6.2.3.2.5 In die lig daarvan dat daar laer tariewe van besoldiging by sommige departemente voorkom, word aanbeveel dat tariewe van besoldiging van die eksaminerende korps aantreklik en gelyk moet wees om bevoegdes te lok.

### 6.2.4 Die toets of eksamenvraestel

6.2.4.1 Die vereistes wat aan 'n toets of vraestel gestel mag word:

- 6.2.4.1.1 Dit moet gebaseer wees op dit wat geëvalueer of getoets moet word, bv. kommunikatiewe vaardighede of die insig wat die leerling in die struktuur van die taal het.
- 6.2.4.1.2 Evalueringstegnieke moet ooreenstem met spesifieke onderrigdoelwitte om aan die toets of eksamen geldigheid te verleen.
- 6.2.4.1.3 'n Verskeidenheid evaluerings- en toetstegnieke moet sover moontlik aangewend word.
- 6.2.4.1.4 Dit moet sover moontlik betroubaar wees, m.a.w. wanneer by herhaling aangewend, moet dit t.o.v. dieselfde saak dieselfde antwoord of gevolgtrekking ontlok.
- 6.2.4.1.5 Dit moet vergelykbaar wees met uitslae van ander toetse of eksamens.
- 6.2.4.1.6 Dit moet bruikbaar wees in die lig van die beskikbare toetstyd en nasientyd, en die koste van voorbereiding.
- 6.2.4.1.7 Die betekenis van 'n simbool of punt moet duidelik wees sodat skolier, student, onderwyser of instrukteur presies weet wat hy van 'n spesifieke program bemeester het of nie. Normgerigte interpretasie van resultate hou ernstige nadele in; kriteriumgerigte interpretasie verdien meer aandag.
- 6.2.4.2 Knelpunte en aanbevelings wat in hierdie verband na vore gebring is
- 6.2.4.2.1 Die bestaan van 'n aantal eksaminerende liggame op skooleindvlak (sommige daarvan op etniese grondslag) lei tot ongelyke, selfs onbetroubare evaluering, stigmatisering van sommiges, en word as uiters onwenslik ervaar. Daar word aanbeveel dat 'n meer globale stelsel (bv. op streeksgrondslag, met een eksamen) as noodsaaklik beskou word.
- 6.2.4.2.2 Die Standaardgraad (SG) Eerste Taal moet òf onderrig word, kompleet met doelontwerpte sillabus en eksamen, òf moet verval. Die gebruik daarvan as 'n meganisme om druipepinge van die Hoër Graad (HG) te kondoneer en aan hulle 'n slaagpunt op SG-vlak te besorg, soos wat dit tans beoefen word, is totaal onwenslik.

- 6.2.4.2.3 Daar word aanbeveel dat meer aandag geskenk word aan die toets van 'n taalvaardigheid wat realisties rekening hou met verskillende vlakke, registers en doelwitte van praktiese taalgebruik bv. verstaan- en praatvaardigheid, in plaas van die toetsing (soos meermale voorkom) van uitsonderlike verskynsels deur "strikvrae".
- 6.2.4.2.4 Letterkunde word te veel op memorisering van inhoud getoets, en daar word aanbeveel dat meer aandag gegee word aan die toetsing van literêre insig, oordeel en kritiek en dat die gewenstheid van oopboek-eksamens by letterkundetoetsing erken word.
- 6.2.4.2.5 Daar word aanbeveel dat daar gestreef word na standaardisering onder sub-eksaminatore en na die uitkakeling van subjektiewe oordele deur meer objektiewe toetse.
- 6.2.4.2.6 Daar blyk 'n behoefte te wees aan 'n nasionale toets spesifiek gerig op universiteitsvereistes (formuleringsvermoë ens.) wat aan elke voornemende student gestel word; asook aan 'n toets wat die kommunikatiewe bevoegdheid van onderwysers en dosente bepaal. Verder is daar 'n behoefte aan gefundeerde taakgeoriënteerde toetse in die nywerheid. Daar word aanbeveel dat hieraan aandag geskenk word.
- 6.2.4.2.7 Die groot massa nasienwerk wat van taalonderwysers verwag word, is tydrowend, redelik onvrugbaar en nasienwerk behoort meer stroombelyn te wees; "verbeteringe" as remediërende hulp by stelwerk word oorbeklemtoon; te groot klasse en verouderde metodes belemmer gereelde en effektiewe evaluering. Daar word aanbeveel dat tydbesparende toetse (bv. met behulp van die rekenaar) ingevoer word.
- 6.2.4.2.8 Kontak tussen die eksaminerende instansie en die onderwyserskorps is soms gebrekkig; memoranda oor puntetoekening kan meer gereedlik beskikbaar wees vir leiding; daar is gapings tussen wat geëksamineer word en wat op bv. primêre vlak onderrig word. Daar word aanbeveel dat gapings tussen wat geëksamineer word en gedoseer word, sover moontlik uitgeskakel word.
- 6.2.4.2.9 Die verskynsel van punte-aanpassings n.a.v. 'n "ideale grafiek" lei tot onsuiver resultate; kumulatiewe jaarpunte kan op skool ingeskakel word by die eindeksamen; by die opsteltipe-antwoord laat die hoeveelheid

kandidate met 'n bepunting bo 80% en onder 30% veel te wense oor en daar word aanbeveel dat hieraan aandag geskenk word.

## 6.2.5 Verdere aanbevelings

### 6.2.5.1 Studie

6.2.5.1.1 Die opstellers van toetse en eksamenvraestelle behoort op hoogte te bly met belangrike ontwikkelings op relevante gebiede van die toegepaste linguistiek; alleen dan kan die opsteller die meeste voordeel trek uit bv.

- (i) studies i.v.m. doelstellings m.b.t. taalonderrig;
- (ii) sukses- en foute-analises;
- (iii) paralinguistiese gedragspatrone in taalkommunikasie;
- (iv) gedetailleerde beskrywings van verskillende vlakke van funksionele taalgebruik in die verwerwingsproses met die nodige klem op al vier vaardighede, maar met meer klem as tot dusver op verstaan en praat;
- (v) bestaande toetsbatterye;
- (vi) literatuur wat handel oor beginsels van toetsontwerp;
- (vii) literatuur m.b.t. databanke van toetsitems wat op die lang duur 'n wesenlike tydsbesparing kan meebring met die opstel van toetse, wat weer voordele inhou vir die leerproses;
- (viii) literatuur oor die moontlikhede wat rekenaars bied om 'n verskeidenheid van toetse af te neem en data teen hoë spoed te verwerk en te verskaf (tydsbesparing en onmiddellike terugvoering aan studente).

6.2.5.1.2 Die opstellers van toetse en eksamenvraestelle behoort gereelde deelname aan indiensopleidingsprogramme of seminare in dié verband as 'n noodsaaklike deel van hul werksaamhede te beskou.

## 6.2.5.2 Navorsing

Die volgende sake behoort indringend aandag te kry ten einde die beste moontlike toetse en eksamenvraestelle te verseker:

6.2.5.2.1 Beskrywing van kommunikasiebehoefte (vir tweede taal, derde taal, taal in die nywerheid);

6.2.5.2.2 beskrywings van vlakke van taalvaardigheid wat gebaseer is op werklike situasies waarbinne taalkommunikasie plaasvind, en

6.2.5.2.3 onderneming van sukses- en foute-analises.

## 6.2.5.3 Opleidings- en navorsingsinstansies

Universiteite en opleidingskolleges moet veel meer doen om taaldosente en -onderwysers op te lei in die vaardigheid van eksaminering. Die universiteit of kollege wat opleiding verskaf het, moet toesien dat daar terugvoering van die onderwyser en dosent in die praktyk kom. Universiteite kan aangemoedig word om beter voorsiening te maak vir navorsing m.b.t. evaluering en eksaminering van studente, skoliere en van die stelsel as geheel.

## 6.2.6 Ten besluite

'n Struktuur wat optimale kommunikasie tussen alle partye moontlik maak, kan 'n wesenlike bydrae lewer om 'n gesamentlike lojaliteit en verantwoordelikhedsbesef te laat groei en die vreemdheid, vrees vir mekaar, agterdog en vooroordele wat alte dikwels bestaan, te oorwin. In kort, die klimaat sal geskep kan word waarin samewerking kan ontwikkel en waarin eksaminering, konkretisering van leerplaninhoud, metodiek, opleiding, navorsing en vernuwing op 'n deurlopende basis aandag kan kry.

## HOOFSTUK 7

### GESINDHEDE TEN OPSIGTE VAN TAAL IN DIE ONDERWYS

#### 7.1 INLEIDING

7.1.1 In die onderwysgeskiedenis van veeltalige Suid-Afrika het die kwessie van voertaal al heelwat wetenskaplike en kultuurpolitieke aandag gekry. Ook oor die onderrig van verskillende tale as taalvakke is etlike bydraes in die vorm van publikasies, eksperimente en volskaalse onderrigprogramme gelewer. Om van dit alles 'n oorsig te gee, sou 'n omvangryke verslag op sigself beteken. Eintlik het gedurende die afgelope dekade wel 'n klompie grotere, oorsiggewende vakwerke verskyn wat onder meer verwys na gesindhede i.v.m. taal in die onderwys; vgl. bv. Malherbe 1977, Lanham en Prinsloo 1978 en Helm 1980. En dan is daar ook 'n versamelbundel soos De Villiers se English-speaking South Africa today (1976) wat ingaan op die stand van die Engelse taal en kultuur in die hele gemeenskapslewe, o.a. ook in die onderwys, in Suid-Afrika.

7.1.2 Die RGN-Onderwysondersoek se Werkkomitee : Tale en taalonderrig het besluit dat hy vir hierdie hoofstuk van sy verslag empiriese gegewens verlang wat 'n beeld van die situasie in Suid-Afrika as geheel gee. Ongelukkig was die beskikbare tyd en fondse te beperk om 'n volskaalse vraelysondersoek in die Suid-Afrikaanse gemeenskap uit te voer, en derhalwe is gekyk na die bruikbaarheid van navorsingsgegewens wat in die onlangse verlede landwyd ingesamel is. Die SA Instituut vir Taal, Lettere en Kuns as een van die RGN se navorsingsinstitute het juis die afgelope agt jaar grootskaalse sosio-linguistiese ondersoeke uitgevoer waarvan sommige inligting goed bruikbaar sal wees vir 'n verslag soos hierdie, en daarom sal ons hoofsaaklik op dié gegewens konsentreer, soos in afdeling 2 hieronder verduidelik word.

#### 7.2 BRUIKBAARHEID EN BEPERKINGS VAN MATERIAAL UIT DIE RGN SE TAALONDERSOEKE

7.2.1 Die RGN het in 1973-74 ongeveer 1 600 stedelike Blanke volwassenes vanoor die hele land intensief oor taalaangeleenthede uitgevra. In 1975 is dit opgevolg deur 'n soortgelyke taalondersoek onder byna 4 000 Swartes in landelike en stedelike gebiede, en in 1979 is 'n verdere



projek onder nagenoeg 1 500 Kleurlinge in die Kaapprovinsie uitgevoer. Al drie hierdie sosiolinguistiese ondersoeke voldoen aan die vereistes dat hulle, eerstens, grootskaalse en verteenwoordigende ondersoeke was, en tweedens, dat hulle redelik onlangs uitgevoer is en die resultate daarom waarskynlik steeds 'n belangrike aanduiding van die hooftrekke van die taalsituasie gee.

7.2.2 Oor die situasie onder die Indiërs het die RGN se sosiolinguistiese navorsingsprogram nog nie inligting ingewin nie. Die RGN het wel 'n navorsingstoekening aan S.R. Maharaj van die Universiteit van Durban-Westville gemaak om 'n ondersoek uit te voer oor "The status of the vernacular languages among Indians in Natal". Uit sy navorsingsverslag wat in Januarie 1974 ingedien is en waarin verwys word na die resultate van sy empiriese opname in Natal, sal sekere gegewens aangehaal word in afdeling 6 verderaan.

7.2.3 'n Belangrike beperking van al die ondersoeke genoem by 2.1 en 2.2, is dat nie een van hierdie opnames intensief op taal in die onderwys gekonsentreer het nie. Daar is wel vroe gevra oor gesindhede i.v.m. voertaal en taalonderrig op skool, maar die vroe in elke projek was nie dieselfde nie. Wat die bevolking se voorkeure en begeertes betref sover dit verskillende Suid-Afrikaanse tale aangaan wat op skool onderrig kan word, moet nog heelwat navorsing gedoen word - die vroe in die genoemde ondersoeke het nie naastenby volledig genoeg op die verskillende moontlikhede ingegaan nie. 'n Laaste beperking om te noem, is dat daar in die verslae oor die verskillende ondersoeke nie altyd genoegsaam probeer is om verklarings te vind vir die gesindhede soos dit deur ondervraging vasgestel is nie.

Ten spyte van hierdie beperkings, en juis omdat die omvang van die beperkings bekend is, kan uit onlangse navorsingsresultate tog 'n ruwe geheelprentjie oor gesindhede i.v.m. taal in die onderwys in Suid-Afrika verkry word.

7.3 BLANKES SE GESINDHEDE OOR TAAL IN DIE ONDERWYS: ENKELE RESULTATE UIT DIE RGN SE ONDERSOEK VAN 1973-74

7.3.1 Tydens die RGN se taalondersoek in 1973-74 onder ± 1 600 stedelike Blanke volwassenes met Afrikaans of Engels as huistaal, was daar nie

direkte vrae oor die ondervraagdes se taalmediumvoorkeure en taalvakbelangstellings nie. Die persone is wel gevra of hulle dit as 'n goeie gedagte beskou wanneer ouers hul kinders na skole wil stuur waar die onderrigmedium die tweede taal is, of na dubbel- of parallelmediumskole. Die resultate word in tabel 1 verstrekk.

7.3.2 Dit blyk dat ongeveer 'n kwart van die Afrikaanssprekendes en ongeveer 'n sesde van die Engelssprekendes voorstanders daarvan is dat kinders skole bywoon waar die medium van onderrig die tweede taal is. 'n Veel gewilder moontlikheid, ondersteun deur meer as vier vyftes van beide taalgroepe, is die stuur van kinders na dubbelmedium- of parallelmediumskole.

Hieruit kan afgelei word dat die belangrikheid van onderrig deur medium van die moedertaal wel deeglik besef word, maar daarmee saam die noodsaaklikheid van kontak met lede van die ander taalgroep wat tot groter begrip van die ander taalgroep sal lei en waarskynlik 'n vryer gebruik van die tweede taal tot gevolg kan hê.

7.3.3 Dit is 'n leemte dat daar tot nog toe nie landwyd vasgestel is hoe die Blanke gemeenskap voel oor die onderrig van Swart tale as taalvakke op skool nie. 'n Probleem met hierdie soort houdingspeilings is egter dat dit sekere verwagtings sou kon wek, soos bv. dat binnekort landwyd met nuwe taalkursusse begin sal word. Dit is daarom dat onderwys- en ander owerhede waarskynlik baie versigtig is wanneer hulle gesintheidspeilings onder die publiek laat uitvoer.

#### 7.4 TAALONDERSOEK ONDER SWARTES, 1975

7.4.1 Met die RGN se sosiolinguistiese ondersoek onder Swartes is 'n verteenwoordigende steekproef van 3 653 persone tussen 15 en 54 jaar oor taalaangeleenthede ondervra. Twee vrae wat gestel is, is van belang vir hierdie verslag. Eerstens was daar 'n vraag oor voorkeure t.o.v. voertaal: In watter taal sou die informante verkies dat die onderwyser die kinders aanspreek in die crèche, graad 2, standerd 3 en vorm 1. Die tweede vraag het ten doel gehad om vas te stel watter taal vir die ondervraagdes die belangrikste taal is om op skool te leer en watter ander tale ook belangrik is as taalvakke.

TABEL 1 : BLANKES WAT TEN GUNSTE DAARVAN IS DAT KINDERS NA 'N SKOOL GESTUUR WORD WAAR (a) HUL TWEDE TAAL DIE VOERTAAL IS, OF (b) PARALLELMEDIUM- OF DOUBBELMEDIUMONDERRIG PLAASVIND

Skooltipe			Afrikaanssprekendes			Engelissprekendes		
			M	V	Totaal	M	V	Totaal
(a) Tweede taal as medium	Ja	N	48	71	119	34	38	72
		%	21,3	27,1	24,4	16,7	16,5	16,6
	Nee	N	155	163	318	146	157	303
		%	68,9	62,2	65,3	71,6	68,3	69,8
	Weet nie	N	22	28	50	24	35	59
		%	9,8	10,7	10,3	11,8	15,2	13,6
Totaal	N	225	262	487	204	230	434	
	%	100	100	100	100	100	100	
(b) Parallelmidium of dubbelmedium	Ja	N	304	406	710	228	309	537
		%	81,3	88,5	85,2	82,9	83,3	83,1
	Nee	N	53	38	91	26	32	58
		%	14,2	8,3	10,9	9,5	8,6	9,0
	Weet nie	N	17	15	32	21	30	51
		%	4,5	3,3	3,8	7,5	8,1	7,9
Totaal	N	374	459	833	275	371	646	
	%	100	100	100	100	100	100	

-981-

#### 7.4.2

Die antwoorde op die twee vrae word in tabel 2 opgesom. In sy verslag A multilingual society bespreek G.K. Schuring as projekteier van die ondersoek die resultate volledig. Slegs enkele punte word hier genoem:

- Hoe hoër die skoolstanderd, hoe meer populêr is Engels as voertaal en hoe minder populêr 'n Swart taal. Swartes assosieer Engels met geleerdheid en die Swart tale word oorwegend om 'n praktiese rede op skool gebruik: die onderwyser moet die kind se taal praat totdat die kind Engels (of Afrikaans) bemeester het.
- Die belangstelling in Afrikaans as voertaal styg van graad 2 af (waar dit slegs 11 % is) tot by 'n hoogtepunt van 27 % vir standerd drie, om dan weer te val tot 19 % op vorm 1-vlak. Op standerd drie-vlak en vorm 1-vlak word Afrikaans effens bo die Swart tale verkies as voertaal, maar Engels is nogtans baie hoër in aanvraag as voertaal teenoor Afrikaans.
- Driekwart van die Swartmense beskou Afrikaans wel as 'n belangrike taalvak; dog kyk 'n mens na Swartes se beskouings oor die enkel belangrikste taalvak, dan kry Engels sterk voorrang bo Afrikaans (36 % teenoor 8%).
- Wanneer 'n mens let op die agtergrond van die Swartes wat aan Engels sterk voorkeur bo Afrikaans gee, blyk dit meer die persone met hoër kwalifikasies en 'n stedelike agtergrond te wees.

#### 7.4.3

Uit tabel 2 kom duidelik na vore dat Swartes wel 'n aansienlike belangstelling in Swart tale vir die onderwys het. C.A.G. Helm maak in sy publikasie Die moedertaal as onderrigmedium in die onderwys van Swart volke van Afrika en die RSA 'n saak daarvoor uit (vgl. p. 348) dat 'n taalinstituut of -buro ter bevordering van die Swart tale in die lewe geroep moet word. Hy meen dat so 'n koördinerings- en bevorderings-eenheid 'n verdere stoot sal gee aan die werk van die verskillende Swarttaalarade wat reeds dienste lewer t.o.v. Swart tale vir die onderwys. Ons keer weer na hierdie voorstel terug in paragraaf 7.4.

TABEL 2 : SWARTES SE TAALVOORKEURE T.O.V. VOERTAAL EN BELANGRIKE TAALVAKKE OP SKOOL

Inhoud van vraag	Afrikaans	Engels	Swart tale	N.V.T.	Totaal
Voertaal verkies vir die crèche	2,7%	13,0%	79,8%	4,5%	100%
Voertaal verkies vir graad 2	11,3%	29,2%	54,8%	4,7%	100%
Voertaal verkies vir standerd 3	27,1%	45,1%	22,1%	5,7%	100%
Voertaal verkies vir vorm 1	19,2%	57,6%	16,9%	6,3%	100%
Belangrikste taalvak op skool	8,4%	35,9%	53,1%	2,6%	100%
Ander belangrike taalvak(ke)	75,4%	54,5%			

## 7.5 TAALSITUASIE ONDER DIE KAAPSE KLEURLINGE : DIE RGN SE ONDERSOEK VAN 1979

7.5.1 Gedurende 1979 het die RGN onder ongeveer 1 500 Kleurlingvolwassenes in Kaapland 'n sosiolinguistiese opname uitgevoer. Nagenoeg 'n derde van hierdie persone was in die Skiereiland woonagtig en die ander in die res van Kaapland. Die mense is onder meer uitgevra oor hul voorkeur wat betref tale as onderrigmedium en as belangrike skoolvakke.

7.5.2 In tabelle 3 en 4 verskyn 'n samevatting van die ondervraagdes se antwoorde. Die tabelle is gebaseer op gegewens uit 'n konsepverslag van die projekleier van die ondersoek, mnr. P. Scheffer. Die finale verslag oor die opname word tans voorberei vir publikasie.

7.5.3 Ons kyk ten eerste na die gesindhede t.o.v. medium van onderrig, soos uiteengesit in tabel 3. Wat die Kaapse Skiereiland betref, dui die persentasieverdeling oor die algemeen op 'n voorkeur vir Engels bo Afrikaans vir die primêre skool. Die oorgrote meerderheid Engelsspreekende Kleurlinge verkies Engels, terwyl nie veel meer as die helfte van die Afrikaansspreekende Kleurlinge Afrikaans verkies nie. Hierteenoor verkies 'n driekwart van die res van Kaapland se Kleurlinge, wat byna uitsluitlik Afrikaansspreekend is, Afrikaans as onderrigmedium in die laerskool. Sover dit die hoërskool aangaan, word Engels as voertaal deur beide taalgroepe van die Skiereiland voorgestaan, en selfs die meerderheid Kleurlinge van die res van Kaapland is ten gunste van Engels.

7.5.4 Sienswyses oor die belangrikste tale wat op skool geleer moet word, is vervat in tabel 4. Soos 'n mens moontlik sou verwag, staan elke taalgroep sy eie huistaal voor, ofschoon die Engelssprekende Kleurlinge van die Skiereiland (82,3 %) en die byna uitsluitlik Afrikaansspreekende Kleurlinge van die res van Kaapland (76,9 %), dit met sterker oortuiging doen as die Afrikaansspreekende Kleurlinge van die Skiereiland (57,7 %).

Die tweede belangrikste taal as taalvak is die ander amptelike landstaal en die derde is 'n Swart taal, met veral sterk ondersteuning vir Xhosa. (Nota: Aangesien die Engelssprekende Kleurlinge waarskynlik oorverteenuwoordig is in die Skiereilandse steekproef (31,7 %), blyk die ondersteuning vir Engels in bostaande gegewens moontlik groter te

TABEL 3 : KLEURLINGE SE TAALVOORKEURE T.O.V. ONDERRIGMEDIUM OP SKOOL

Skooltipe	Taalmedium	Afrikaans- sprekendes: Skiereiland %	Engels- sprekendes: Skiereiland %	Totaal: Skiereiland %	Totaal: Res van Kaapland %
Laerskool	Afrikaans	54,1	5,0	35,9	75,5
	Engels	40,1	84,0	56,4	17,8
	Afr. en Eng.	5,5	10,5	7,4	5,5
	Ander	-	-	-	-
	Onbeantwoord	0,3	0,6	0,4	0,8
Totaal		100	100	100	100
Hoërskool	Afrikaans	29,0	4,4	19,9	30,9
	Engels	52,8	76,8	61,7	55,1
	Afr. en Eng.	17,6	18,2	17,8	10,7
	Ander	0,3	-	0,2	2,2
	Onbeantwoord	0,3	0,6	0,4	1,1
Totaal		100	100	100	100

BRON: Gegewens uit 'n verslag-manuskrip van P. Scheffer.

TABEL 4 : KLEURLINGE SE TAALVOORKEURE T.O.V.-TALE WAT OP SKOOL GELEER MOET WORD

Tale	Afrikaans- sprekendes: Skiereiland %	Engels- sprekendes: Skiereiland %	Totaal: Skiereiland %	Totaal: Res van Kaapland %
<u>Eerste taal</u>				
Afrikaans	57,7	14,9	41,8	76,9
Engels	40,1	82,3	55,7	22,0
Afrikaans en Engels	1,6	2,2	1,8	0,5
Ander of onbeantwoord	0,6	0,5	0,6	0,7
Totaal	100	100	100	100
<u>Tweede taal</u>				
Afrikaans	38,8	76,2	52,7	21,4
Engels	56,7	16,0	41,6	72,6
Afrikaans en Engels	2,3	1,1	1,8	-
Ander of onbeantwoord	2,3	6,7	3,9	6,0
Totaal	100	100	100	100
<u>Derde taal</u>				
Afrikaans	1,0	5,0	2,5	0,7
Engels	0,3	-	0,2	0,2
Afrikaans en Engels	0,3	-	0,2	0,1
Xhosa	25,4	30,3	27,3	22,3
Ander Swart tale	12,1	4,4	9,2	11,8
Ander	9,8	21,6	14,1	9,2
Onbeantwoord	51,1	38,7	46,5	55,6
Totaal	100	100	100	100

BRON: Gewens uit 'n verslag-manuskrip van P. Scheffer.



wees as wat dit in die werklikheid is, weens die getalle-oorwig van die Afrikaanssprekende Kleurlinge.)

7.5.5 Dit is 'n opvallende verskynsel dat so 'n hoë persentasie Afrikaanssprekende Kleurlinge van die Skiereiland Engels as voertaal verkies (40 %) en as belangrikste taal beskou om op skool te leer (ook 40 %). Oor die presiese aard en diepte van hierdie oënskynlike taalswaai weg van Afrikaans af na Engels toe, is dringend verdere inligting nodig.

#### 7.6 ENKELE OPMERKINGS OOR DIE TAALSITUASIE ONDER INDIËRS IN SUID-AFRIKA

7.6.1 Twee van die nuutste ondersoeke oor die taalsituasie onder die Indiërs in Suid-Afrika is dié van Maharaj (1974) en Bughwan (1970), wat albei gekonsentreer het op die Indiërs van Natal. Bughwan het in haar vraelyste aan kinders en ouers geen direkte houdingsvrae i.v.m. taal in die onderwys, spesifiek vrae oor voorkeure t.o.v. voertaal en taalvakke, ingesluit nie. Maharaj se verslag bevat wel interessante gegewens oor die Indiërgemeenskap se taalbelangstellings t.o.v. die onderwys, dog daar is nie duidelikheid oor die grootte en presiese verspreiding van die steekproef informante wat hy gebruik het nie. Die resultate wat hy verstrek, word nietemin kortliks hier weergegee.

7.6.2 As agtergrond let ons eers op die gegewens wat Maharaj verstrek oor skoolkinders se kennis van die Indiërtale, soos dit vergelyk met hul ouers se kennis van dié tale. Volgens die gegewens in tabel 5 is Indiërkinders in die primêre en sekondêre skole se kennis van die Indiërtale verbasend laag.

TABEL 5 : VERGELYKING VAN INDIËR-VOLWASSENES EN INDIËR-SKOOLKINDERS SE KENNIS VAN DIE INDIËR-MOEDERTALE IN PERSENTASIES WEEERGEËE

	Gujerathi	Hindi	Tamil	Telegu	Urdu
Indiër-volwasseenes	68	34	29	7	70
Indiër-skoolkinders	34	29	16	6	58

BRON: Maharaj, p. 53.

Met die skoolkinders se redelike swak kennis van die Indiërtale sal rekening gehou moet word wanneer ons kyk na die Indiërs se belangstelling daarin om die Indiërtale as taalvakke op skool ingevoer te kry.

7.6.3 In tabelle 6 en 7 word 'n beeld gegee van die Indiërgemeenskap in Natal se belangstelling daarin om die Indiërtale as vakke ingevoer te kry in die skoolleerplan.

TABEL 6 : BELANGSTELLING VAN DIE INDIËRGEMEENSAP IN DIE INDIËR-MOEDERTALE AS SKOOLVAKKE

	Gujerathi	Hindi	Tamil	Telegu	Urdu
Persentasie persone ten gunste van die Indiërhoedertaal as skoolvak	89	85	77	71	90

BRON: Maharaj, p. 55.

TABEL 7 : AANDUIDING VAN DIE AANTAL SKOOLSTANDERDS WAARIN DIE INDIËRS ONDERRIG IN DIE INDIËRTALE AS SKOOLVAKKE SOU WOU ONTVANG

	Gujerathi	Hindi	Tamil	Telegu	Urdu
Persentasie persone wat die moedertaal as vak verlang tot in:					
(i) standerd ses	32,8	28	35	32	35
(ii) standerd agt	15,2	9	11	20	15
(iii) standerd tien	52	63	54	48	50

BRON: Maharaj, p. 56.

Uit bostaande blyk dat die Indiërgemeenskap van Natal 'n besliste belangstelling in die Indiërtale as skoolvakke het.

7.6.4 Oor die taalsituasie onder die Indiërs, ook die Indiërs buite Natal in die res van Suid-Afrika, is noukeurige sosiolinguistiese inligting nodig

ten einde 'n gunstige bedeling sover dit taal in die onderwys betref, vir hierdie bevolkingsgroep te help beplan.

## 7.7 SLOTBESKOUING EN AANBEVELINGS

7.7.1 Onder al die Suid-Afrikaanse taalgroepe, behalwe die Indiërs waar die kinders nie die Indiër-huistale genoegsaam ken nie, is daar 'n belangstelling in onderwys deur medium van die moedertaal, veral sover dit dit laer klasse op skool betref. In die hoërskool is daar sterk steun vir Engels as voertaal onder die Swartes, die Kleurlinge en die Indiërs weens die belangrikheid van Engels as wêreld- en akademiese taal. Uit die wetenskaplike ondersoek waarna in afdeling 4 verwys is, is daar bewyse van noemenswaardige steun vir Afrikaans as voertaal onder die Swartes tot op sekere skoolvlakke: 19 % van die Swartes ondersteun Afrikaans as voertaal vir vorm 1 en 27 % vir standerd drie. Meer as die helfte van die Kaapse Kleurlinge ondersteun ook Afrikaans as voertaal op laerskool.

Die Afrikaans- en die Engelssprekende Blankes het 'n opvallende belangstelling in parallelmedium- of dubbelmediumskole, waarskynlik uit 'n begeerte om die ander taalgroep reeds op skool van nader te leer ken.

7.7.2 Wat die belangstelling van die hele bevolking in die verskillende Suid-Afrikaanse tale as taalkakke betref, is daar ongelukkig tot dusver nie genoegsame gesindheidspeilings uitgevoer nie. Nie eers oor die belangstelling in Afrikaans en Engels as amptelike tale en dus taalkakke op skool, is daar gegewens beskikbaar wat 'n beeld gee van al die verskillende volksgroepe se houdings nie. Die Swartes en Kleurlinge met 'n sterk belangstelling in Engels as voertaal toon wel ook 'n aansienlike belangstelling in Afrikaans as 'n belangrike taalkak. Sover dit die Swart tale betref, sal nagegaan moet word vir watter Swart tale as taalkakke daar welke belangstelling in Suid-Afrika heers. Gedeeltelik is inligting hieroor bekend, maar nog nie sover dit al die volksgroepe se belangstelling in die Swart tale betref nie. Volgens voorlopige aanduidings wil die Indiërbevolking beslis graag taalkakonderrig in die Indiërtale ontvang; ook hieroor is vollediger inligting t.o.v. al die Indiërs in Suid-Afrika nodig.

7.7.3 Onder minstens 'n gedeelte van die Afrikaanssprekende Kleurlinggemeenskap, nl. in die Kaapse Skiereiland, vind skynbaar 'n taalswaai na Engels plaas. 'n In-diepte studie hieroor is dringend nodig, soos in paragraaf 5.5 aangedui is.

7.7.4 In Suid-Afrika bestaan klaar 'n wye verskeidenheid navorsingseenhede, taalburo's en adviesrade wat help om taal- en taalonderrigmateriaal in die verskillende Suid-Afrikaanse tale beskikbaar te stel. Wanneer 'n mens na die bevolking se groot belangstelling in die onderrig van die verskillende tale kyk, en ook dink aan die eise wat dit aan die onderwys stel, vra jy jouself af of daar nie nogtans 'n definitiewe behoefte aan sekere addisionele taalburo's is nie. Gesien die belangstelling in die Swart tale as taalvakke, wil dit voorkom of daar by baie vinniger tegniese terme en moderne Suid-Afrikaanse leesstof in die tale gelewer moet word. Daartoe sal geskikte taalburo's 'n aansienlike bydrae kan lewer.

Wat in werklikheid nodig is, is 'n omvattende ondersoek na die hele netwerk of infrastruktuur van bestaande navorsingseenhede, taalburo's, adviesrade en onderrigmateriaalverskaffers wat dienste tot nut van taalonderrig lewer. Uit so 'n ondersoek sal heelwaarskynlik opvallende leemtes in die bestaande netwerk blyk as 'n mens die eise wat aan die netwerk gestel word, in aanmerking neem. Na aanleiding van die ondersoek kan dan goed omskrewe voorstelle gemaak word oor hoe om die leemtes te vul, tot opvallende voordeel van taalonderrig in Suid-Afrika.

## HOOFSTUK 8

### ONDERWYS VIR GELETTERDHEID

#### 8.1 PROBLEEMSTELLING

Alhoewel die term geletterdheid 'n baie breë term is, word daar gewoonlik by die gebruik van die term gedink aan die bedrewendheid van volwassenes (18 jaar en ouer) ten aansien van die basiese lees- en skryfvaardighede in die moedertaal.

Die vraagstuk van ongeletterdheid in die RSA is sedert 1942 in die brandpunt van akademiese belangstelling gebring (2, p.3). Daar is toe alreeds beklemtoon dat die peil van geletterdheid ten nouste saamhang met die sosiale, ekonomiese en kulturele aspekte van 'n bepaalde samelewing.

Vandag is die probleem van 'n groot getal volwassenes wat nie effektief kan lees of skryf nie, nog net so 'n aktuele probleem soos in 1942. Wanneer daar byvoorbeeld net na die Swart bevolking van die RSA gekyk word, dan blyk dit dat nagenoeg vyf miljoen volwassenes nog nie die taalvaardighede, lees en skryf, bemeester het nie.

Die Riekert-verslag het bevind dat 'n groot persentasie van die beroepsbevolking in Suid-Afrika op grond van die norm van alleen onderwyspeil, nie oor die kennis of vaardigheid beskik om effektief te kan optree in die arbeidsmark in die besonder en in die ekonomiese stelsel in die algemeen nie (7, p. 23). Hierdie mense is volgens die verslag nie funksioneel geletterd nie. Dit wil sê hulle beskik nie oor die vermoë om sodanig te kan lees, skryf, praat, luister en bereken dat hulle die normale alledaagse eise wat die moderne wêreld stel, maklik kan hanteer nie.

In hierdie selfde verband, beveel die Wiehahn-verslag aan dat deur die uitbreiding van volwassene-opvoedingsprogramme die funksionele vaardigheidsvlak van werknemers, veral in geletterdheid en syfervaardigheid, verhoog word aangesien dit 'n voorvereiste vir die doeltreffendheid van nywerheidsverhoudinge-opleiding is (9, p. 63).

In 'n ontwikkelde ekonomiese bestel soos die RSA, is die vraag dus nie of geletterdheidswerk in alle erns onderneem moet word nie, maar wel in hoe 'n mate sodanige werk met meer sukses onderneem kan word. 'n Verdere probleem wat in hierdie verband hoë prioriteit behoort te geniet, is die taalmedium waarin die bevolking, en in hierdie geval spesifiek die Swart bevolking, moet leer lees en skryf.

## 8.2 DOEL VAN VERSLAG

Hierdie baie beknopte beskouing oor die geletterheidsituasie in die RSA het die volgende ten doel:

- Om die omvang van ongeletterdheid in die RSA aan te dui.
- Om die implikasies ten opsigte van taalmedium en geletterdheidswerk te oorweeg.
- Aanbevelings te maak ten opsigte van 'n moontlike nasionale strategie ten aansien van geletterheidsbevordering.

## 8.3 GELETERDHEIDSWERK IN DIE RSA

### 8.3.1 Begripsomskrywing

Die begrip geletterdheid impliseer nie 'n eenvoudige digotomie nie. Mens is nie bloot geletterd of ongeletterd nie. Geletterdheid kan inderwaarheid voorgestel word as 'n kontinuum wat strek vanaf pre-geletterd tot hoogs geletterd.

In die algemeen word drie algemene geletterheidskategorieë erken, te wete:

- Ongeletterdes. Dit is persone wat in geen taal kan lees of skryf nie.
- Semi-geletterdes. Hierdie persone is in staat om op 'n baie beperkte wyse te lees en te skryf. Vanweë die feit dat die lees- en skryfvaardighede nog nie permanent verwerf is nie,

kan die semi-geletterde maklik terugval na 'n staat van ongeletterdheid.

- Geletterdes. Hierdie persone het lees- en skryfvaardighede permanent verwerf. Daar word egter verskillende vaardigheidsvlakke onder geletterdes geïdentifiseer.

Ten opsigte van die kategorie geletterdes kan die volgende breë vaardigheidsvlakke geïdentifiseer word:

- Pre-geletterdheid. Dit is die eerste vorderingsvlak op pad na geletterdheid. Die persoon begin 'n wete en 'n kennis opdoen van die basiese taal- en rekenkundige vaardighede wat nodig is om geletterdheid te bemeester. In skolasiese perspektief beteken dit ongeveer 'n funksionering op junior primêre vlak. Dit is vanselfsprekend dat hierdie vlak geen waarborg bied dat die basiese vaardighede permanent vasgelê is nie en die persoon kan dus maklik weer terugval na 'n staat van ongeletterdheid.
- Basiese geletterdheid. Waar die basiese vaardighede op die pre-geletterdheidsvlak onstabiel is, is die verwerwing van die vaardighede op die basiese geletterdheidsvlak permanent. Daar is hier dus nie sprake van regressie van die vaardighede tot 'n vlak waar die persoon weer die vaardighede moet aanleer nie. Basiese geletterdheid is dus die vlak waar 'n persoon met begrip 'n kort eenvoudige mededeling met betrekking tot sy alledaagse bestaan sal kan lees en skryf.
- Funksionele geletterdheid (Career literacy). Die vlak van basiese geletterdheid wat bereik kan word, beteken nie dat die persoon noodwendig voorberei is vir die geletterdheidseise wat deur die veelvoudigheid van beroepe en gemeenskapsverbande gestel word nie. Basiese geletterdheid is egter die voorvereiste om die vlak van doeltreffende funksionele geletterdheid te bereik. Funksionele geletterdheid is gekoppel aan 'n bepaalde milieu of werkomgewing. Powell sê oor hierdie vlak van geletterdheid die volgende: "... functional literacy means the reader has skills at a level which matches the readability level of the work material" (6, p. 6).

Die funksionele vlak van geletterdheid, anders as basiese geletterdheid wat algemeen en stabiel is, is gekoppel aan 'n verskeidenheid situasies aangesien dit verband hou met spesifieke eise.

Ten opsigte van die vaardigheidsvlak funksionele geletterdheid, onderskei Kesting (5, p. 155) ses verdere vlakke naamlik:

- . Elementêre funksionele geletterdheid
- . Intermediêre funksionele geletterdheid
- . Gevorderde funksionele geletterdheid
- . Elementêre kreatiewe geletterdheid
- . Intermediêre kreatiewe geletterdheid
- . Gevorderde kreatiewe geletterdheid

Uit bostaande omskrywing van die begrip geletterdheid, word dit duidelik dat dit nie 'n eenvoudige studierrein is nie. Die vraag wat ontstaan wanneer van geletterdheidsbevordering gepraat word, is naamlik aan watter vlak(ke) van geletterdheid prioriteit gegee behoort te word.

### 8.3.2 Geletterdheidstatistiek in die RSA

In bostaande bespreking oor geletterdheid is daarop gewys dat die eerste vaardigheidsvlak, naamlik pre-geletterdheid, nog nie 'n permanensie ten aansien van lees en skryfvaardigheid waarborg nie. Pre-geletterdheid dui 'n vaardigheid in lees en skryf aan op die junior primêre skoolvlak. As minimum kriterium vir geletterdheid word minstens vier jaar suksesvolle formele skoolonderrig gestel (Unesco). Om dus enigsins statistiek te verskaf wat 'n aanduiding van geletterdheid onder volwassenes in die RSA sal aandui, is besluit om te kyk na die ouderdomsgroep 20 jaar en ouer wat oor standaard drie (basiese geletterdheid) en hoër onderwyskwalifikasies beskik (vergelyk tabel 1).

Uit die samevattende inligting in tabel 1 kan die volgende algemene gevolgtrekkings gemaak word.

- . Blanke mans en vroue in stedelike en nie-stedelike gebiede handhaaf ten opsigte van die ander bevolkingsgroepe 'n besonder hoë geletterdheidspersentasie.



TABEL 1 : DIE PERSENTASIE IN DIE VERSKILLENDE BEVOLKINGSGROEPE (20 JAAR EN OUER) MET STANDERD DRIE EN HOËR VOLGENS DIE VRAAG OOR ONDERWYSKVALIFIKASIE IN DIE 1970-SENSUSOPNAME

Bevolkings= groepe	Stedelik			Nie-Stedelik			Totaal			
	Mans	Vroue	Totaal	Mans	Vroue	Totaal	Mans	Vroue	Totaal	
Blankes	N	950961	999947	1950908	153108	144563	297671	1104069	1144510	2248579
	T	937947	983262	1921209	148001	140924	288925	1085948	1124186	2210134
	%	98,63	98,33	98,48	96,66	97,48	97,06	98,36	98,22	98,29
Kleur= linge	N	312883	358129	671012	115579	98642	214221	428462	456771	885233
	T	226304	254628	480932	33886	29942	63828	260190	284570	544760
	%	72,33	71,10	71,67	29,32	30,35	29,80	60,73	62,30	61,54
Asiërs	N	130499	129301	259800	18250	18590	36840	148749	147891	296640
	T	111763	77593	189356	12853	7722	20575	124616	85315	209931
	%	85,64	60,01	72,89	70,43	41,54	55,85	83,78	57,69	70,77
Swartes	N	1803802	1139602	2943404	1661153	2503127	4164280	3464955	3642729	7107684
	T	777257	640179	1417436	336525	533981	870506	1113782	1174160	2287942
	%	43,09	56,18	48,16	20,26	21,33	20,90	32,14	32,23	32,19
	N	3198145	2626979	5825124	1948090	2764922	4713012	5146235	5391901	10538136
	T	2053271	1955662	4008933	531265	712569	1243834	2584536	2668231	5252767
	%	64,20	74,45	68,82	27,27	25,77	26,39	50,22	49,49	49,85

N = Totale aantal in die groep  
T = Aantal met standerd drie of hoër  
% =  $\frac{T}{N} \times \frac{100}{1}$

- . Asiërmans handhaaf 'n hoër geletterdheidspeil in stedelike en nie-stedelike gebiede as beide Swart en Kleurlingmans.
- . Kleurlingvroue in stedelike gebiede is meer geletterd as Swart en Asiërvroue. In die nie-stedelike gebiede is die Asiërvroue die meer geletterde groep.
- . Ten opsigte van die totaal van stedelike en nie-stedelike groepe is dit duidelik dat die Swart bevolking die grootste behoefte aan geletterdheidsbevordering het, en dat hierdie behoefte die grootste in die nie-stedelike gebiede is.

### 8.3.3 Implikasies vir taalkeuse

Uit die statistiek in tabel 1 is dit duidelik dat die Swart bevolking aanspraak kan maak op prioriteit ten opsigte van geletterdheidsbevordering. Die Kleurling- en Asiërbevolkingsgroepe het ook ernstige aandag in hierdie verband nodig. Albei laasgenoemde bevolkingsgroepe het egter 'n mindere probleem aangesien een of albei die amptelike tale as medium in 'n geletterdheidsprogram gebruik kan word.

Die situasie by die Swart bevolkingsgroep is egter nie heeltemal so eenvoudig nie. Oor die algemeen is die Swart bevolking nie so geneig soos die Kleurlinge en Asiërs om een van die amptelike landstale as spreektaal te aanvaar nie. Die moedertaal of 'n ander Swart taal, bly in die meeste gevalle die spreektaal.

Op grond van wat bekend is van die leeshandelinge, veral die feit dat leesvlotheid saamhang met die leser se vermoë om betekenisvol antiserend te lees, kan dit as 'n voorwaarde gestel word dat om in 'n teikentaal geletterd te wil word, moet die leerder die spreektaal daarvan kan beheers.

Taal vorm 'n integrerende deel van die persoonlikheid en kultuur van die mens. Dit is dus eintlik vanselfsprekend dat 'n ongeletterde persoon, indien hy/sy gekonfronteer sou word met 'n totaal vreemde taalmedium, aansienlike probleme sal ondervind om in die besonder taal te leer lees en skryf. Uit 'n taalkundige en opvoedkundige oogpunt is dit dus gewens dat 'n persoon in sy volks- of moedertaal geletterd gemaak moet word.

Hierdie standpunt word dan ook deur UNESCO en verskeie plaaslike geleterdheidsbevorderaars onderskryf. Ryan (7, p. 23) verwys hierna as hy verklaar:

"Recognizing this relationship, international meetings have recommended that initial literacy should wherever possible, be achieved in the learner's mother tongue." (Vergelyk ook 1, p. 39.)

Daar is egter in die RSA, soos ook in Nigerië, Ghana, Zimbabwe en ander Afrika- en Suid-Amerikaanse lande, sekere praktiese oorwegings wat veroorsaak dat die ideaal van moedertaalgeletterdheid nie altyd verwesenlik kan word nie.

In die geval van die RSA is daar 'n verskeidenheid Swart tale en dialekte wat byna almal oor 'n redelike jong ortografie beskik. Vanselfsprekend sal dit so wees dat daar op 'n beperkte skaal voorsiening van handboeke, verhalende lektuur, tydskrifte en so meer sal wees (vergelyk tabel 2).

TABEL 2

'N SNIT VAN BESIKBARE TITELS IN DIE TALE VAN DIE RSA : 1980

Onderwerp	Afrikaans	Engels	S. Sotho	N. Sotho	Tswana	Venda	Zoele	Xhosa
Godsdiens/Teologie	226	76	6	3	5	2	20	11
Opvoedkunde	800	304	49	25	15	1	10	16
Landbou, Bosbou, Veeteelt, Jag en Visvangs	26	53	-	-	-	-	-	-
Huishoudkunde	38	41	-	-	-	-	-	-
Vermaaklikheid, spele en sport	13	15	-	-	-	-	-	-
Letterkunde, Tekste	591	88	1	30	18	13	16	9

Die beskikbare lektuur is van 'n redelike hoë vlak en die inhoud is nie geskik vir die nuutgeletterde nie.

Die Swart werker in die RSA word ook met die realiteit gekonfronteer dat die meeste werkgewers Blank is en dat een of albei amptelike tale as vereiste vir indiensneming gestel word.

Hierdie aspekte dra grootliks daartoe by dat geletterdheidsaksies in die RSA een van twee beleidsienings met betrekking tot die taalmedium van 'n program het:

- . Daar word begin met moedertaalgeletterdheid tot op 'n sekere vlak, waarna daar oorgeslaan word na geletterdheid in een van die amptelike tale, of
- . daar word van die staanspoor af gekonsentreer op geletterdheid in een van die amptelike landstale.

Laasgenoemde benadering is nie heeltemal onaanvaarbaar nie, mits die persoon 'n goeie beheer oor die spreekvaardighede van die taal het. Dit wil sê die persoon moet in staat wees om diskriminerend te kan luister en sinvol verbaal te kan kommunikeer. Indien bogenoemde spreekvaardighede toereikend aangewend kan word in die vreemde taal, is dit voldoende om die geletterdheidsvaardighede (lees en skryf) van die taal suksesvol aan te leer.

In hierdie verband is dit nodig om te beklemtoon dat literatuurvoorsiening vir die nuutgeletterde 'n hoogs belangrike aspek van geletterdheidsbevordering is. Wat ook al die taalmedium is, daar moet vroegtydig toegesien word dat daar voldoende leesstof vir die nuutgeletterde volwassene bestaan voordat die geletterdheidsprogram afgehandel is. Veral is dit belangrik dat hierdie leesstof binne die bereik van die nuutgeletterde gebring word, sodat die persoon in die geleentheid gestel kan word om sy nuwe vaardighede te benut en te konsolideer.

#### 8.3.4 Geletterdheidsbevordering in die RSA

In 'n veelvolkige land soos die RSA, met 'n relatief hoë ongeletterdheidsyfer (vergelyk tabel 1) is dit byna vanselfsprekend dat verskil-

lende sektore van die gemeenskap 'n sensitiewe gewete ten opsigte van die bevordering van geletterdheid ontwikkel. Die Staat, welsyns-organisasies, kerke, private groepe en werkgewers is afsonderlik en gesamentlik verantwoordelik vir die uitwissing van ongeletterdheid in die RSA. Op grond van die jongste inligting word bereken dat daar vir die ouderdomsgroep 15 jaar en ouer, 5 678 000 ongeletterdes in die RSA is. Die vraag wat onmiddellik hierop volg, is naamlik wat omtrent die situasie gedoen word.

### 3.4.1 Nie-formele onderwys

Geletterdheidsbevordering tot op die vlak van basiese geletterdheid en die laer vlakke van funksionele geletterdheid, val op die terrein van nie-formele onderrig binne die raamwerk van 'n oorkoepelende onderwysvoorsiening. Geletterdheidsbevordering is dus 'n aangeleentheid waarin die Staat sowel as die privaatsektor 'n finansiële verantwoordelikheid het.

'n Opname deur die RGN (4) het aan die lig gebring in hoe 'n mate die Staat en die privaatsektor wel in geletterdheidswerk betrokke is (vergelyk tabelle 3(a) en 3(b)).

In die lig van die getal ongeletterdes in Suid-Afrika lyk die prentjie wat inskrywings aanbetref nie belowend nie. Verder is die donker kant daarvan die feit dat daar in die meeste gevalle nie gesê kan word wat die uitvalsyfer is nie, of wat die werklike slaagsyfer is nie, of wat die werklike peil van geletterdheid wat bereik word, is nie. Daar moet aanvaar word dat hierdie syfers oor die algemeen 'n meer optimistiese beeld voorhou as wat die geval werklik is.

Uit wat so pas gesê is, en met inagneming van dit wat gesê is met betrekking tot die verskillende geletterdheidsvlakke asook die voor-komssyfer van ongeletterdheid, kan die afleiding gemaak word dat die volgende probleme ten opsigte van geletterdheidswerk in die RSA kenbaar is:

Die verskillende geletterdheidsbevorderaars beywer hulle vir verskillende teikengroepe in die gemeenskapslewe, maar daar is nie toereikende gekoördineerde beplanning nie.

TABEL 3(a) : ONDERWYSDEPARTEMENTE SE BETROKKENHEID IN GELETTERDHEIDSWERK

Onderwysdepartement	Onderwys en Opleiding	Bophuthatswana	Ciskei	Gazankulu	KaNgwane	KwaZulu	Lebowa	Qwa Qwa	Transkei	Venda	Totaal
Getal ongeletterdes in verantwoordelikeidheidsgebied	2 930 000	249 000	181 000	137 000	48 000	911 000	475 000	44 000	580 000	123 000	5 678 000
Getal volwassenes in geletterdheidskurse	8 921	17 776	2 000	6 500	0	0	3 000	922	0	3 500(3)	42 619
Getal amptelike sentra	183	125	76	205	0	0	110	37	0	98	839
Getal instruksieurs	541	920	266	382	0	0	112	60	0	196	2 477
Verhouding : Instruksieur/leerder	1:16	1: 20	1:30	1:17	-	-	1: 26	1:15	-	1:18	1:17
Getal professionele personeel aan hoofkantoor	2	1	1	1	-	-	1	1	-	1	8
Getal ondersteunende personeel	49	0	4	10	-	-	0	2	-	0	65
Verhouding : Professionele ondersteuningspersoneel/getal sentra	±1: 4	1:125	1:19	1:19	-	-	1:110	1:12	-	1:98	1:12
Begroting en % van onderwysbegroting	R519 000 0,4%	R750 000 1,6%	R100 000 0,9%	R85 300 0,8%	0	0	R46 000	R96 000	0	R30 000	R1 626 300

TABEL 3(b)

## TOTALE INSKRYWINGS BY SENTRA VIR GELETTERDHEIDSKLASSE GEDURENDE 1980

<u>Gemeenskapsektor</u>	<u>Getal kandidate</u>	
1. Amptelike sentra van Swart state	33 698	}
2. Departement van Onderwys en Opleiding	8 921	
3. Departement van Kleurlingsake	250	} — 44 889* (48,72 %)
4. Departement Gevangeniswese	2 000	
5. Departement Bosbou en Waterwese	20	}
6. Myngroepe	35 000	
7. Privaatgroepe (meestal in samewerking met kerke en vrywilligers)	10 000	} — 47 255** (51,28 %)
8. Handel en nywerheid	2 255	
Totaal	92 144	

\* Staatsbetrokkenheid

\*\* Betrokkenheid van privaatgroepe

- Na aanleiding van die verskillende teikengroepe is dit duidelik dat daar nie eenstemmigheid of beplanning is ten opsigte van die vlak van geletterdheid wat beoog word nie.
- Die feit dat daar in 'n groot mate van vrywillige hulp gebruik gemaak word in geletterdheidswerk, plaas 'n vraagteken oor die doeltreffende opleiding en funksionering van instruksors vir geletterdheidswerk.
- In die privaatsektor is werkgewers nie bereid om geletterdheidswerk binne werksure te doen nie (4). Hierdie houding kan verband hou met die feit dat die privaatsektor vir 51,28 % van die totale

getal geletterheidskandidate voorsiening maak sonder enige vaste formule vir kompensasie.

Vrywillige helpers in geletterdheidswerk kan vir die kontinuïteit van die werk gevare inhou as daar nie behoorlike beheer daarvoor is nie.

Gesien teen die agtergrond van die hoë prioriteit wat die Wiehahn- en Riekert-verslae aan doeltreffender opleiding en geletterdheidspeil gee, en gesien die behoefte aan meer effektiewe en toereikende kommunikasie in die werksituasie in die algemeen, is dit noodsaaklik om in die RSA op 'n meer gekoördineerde wyse geletterdheidsbevordering te onderneem.

In hierdie verband is dit nodig om ag te slaan op 'n aanbeveling van die Bullock-verslag. Hierdie verslag stel dit as besonder belangrik dat daar gekoördineerde samewerking tussen vrywillige organisasies vir geletterdheidswerk en die Staat behoort te wees (3, p. 281).

#### 8.3.4.2 Universiteite se betrokkenheid

Die belangrike rol wat universiteite in die algemeen in geletterdheidswerk kan speel, mag nie onderskat word nie. Die genoemde opname deur die RGN het in hierdie verband aan die lig gebring dat universiteite in Suid-Afrika op 'n beskeie wyse by geletterdheidswerk betrokke is. Die hoofrede vir hierdie toedrag van sake is na alle waarskynlikheid die subsidieformule vir universiteite wat dit huidiglik onmoontlik maak om geskikte personeel vir hierdie taak aan te stel.

Dit is belangrik om te beklemtoon dat universiteite, veral in streeksverband, 'n substansiële bydrae kan lewer met betrekking tot navorsing en ontwikkeling van en eksperimentering met geletterdheidsprogramme. In hierdie verband word veral gedink aan die ontwikkeling van afgeronde programme wat deur 'n verskeidenheid van instansies gebruik en toegepas kan word in stedelike gebiede asook op die platteland.

Gesien teen die agtergrond van geletterdheidsaktiwiteite in Suid-Afrika, bestaan daar 'n ernstige behoefte aan 'n globale strategie vir geletterdheidsbevordering wat aan die Staat, die privaatsektor, uni-



versiteite en statutêre navorsingsinstellings 'n kollektiewe en afsonderlike werksterrein definieer.

#### 8.4 AANBEVELINGS

- 8.4.1 In die lig van die beskikbare gegewens moet daar beplan word vir 'n statutêre nasionale geletterheidskomitee. Hierdie komitee sal onder andere beplan vir en koördinerend optree oor alle programme en pogings wat gerig is op die ontwikkeling van basiese geletterdheid vir volwassenes in die RSA en die afhanklike nasionale state. Hierdie liggaam behoort verteenwoordigend te wees van alle erkende belanghebbende instansies wat met geletterheidsbevordering te make het.
- 8.4.2 Programontwikkelaars en geletterheidsorganisasies moet aangemoedig word om afgesien van 'n moedertaalgeletterheidskursus, aandag te skenk aan die ontwikkeling van supplementêre programme in Afrikaans en Engels vir implementering na die behoefte van teikengroepe.
- 8.4.3 'n Nasionale klaringshuis vir geletterheidsmateriaal moet tot stand gebring word. So 'n klaringshuis sal as hoofdoel hê die organisering en beskikbaarstelling van eenvoudige leesstof vir nuutgeletterdes, materiaal en inligtingsverskaffing aan programontwikkelaars en die ontwikkeling van 'n infrastruktuur vir lektuurverspreiding aan volwassenes wat 'n behoefte aan maklike leesstof met 'n volwasse inhoud het.
- 8.4.4 Universiteite moet deur middel van 'n hersiene subsidieformule in staat gestel word om personeel te voorsien om navorsing en ontwikkeling van en eksperimentering met geletterheidsprogramme op 'n gekoördineerde basis te onderneem.
- 8.4.5 Die rol van die media moet pertinent onder die aandag van geletterheidsbevorderaars gebring word ten einde die suksesvolle loodsing van geletterheidsprogramme te verseker.
- 8.4.6 Programontwikkelaars moet aangemoedig word om in die lig van die algemene behoefte aan formele opleiding van die werkersbevolking, geletterheidsprogramme so op te stel dat dit die nuutgeletterde voorberei om vir 'n meer gevorderde amptelike kwalifikasie te registreer.

8.4.7 In alle gevalle moet aan die einde van 'n geletterdheidskursus gebruik gemaak word van 'n amptelike erkende objektiewe toets om die bereikte vlak van geletterdheid te bepaal.

8.4.8 Werkgewers moet aangemoedig word (deur middel van een of ander vorm van subsidie deur die Staat) om werkers wat dit nodig het binne amptelike werkyd in staat te stel om minstens die vlak van basiese geletterdheid te bereik.

## HOOFSTUK 9

### OPSOMMING EN AANBEVELINGS

#### INLEIDING

1. Uit die lys "knelpunte" in die onderwys wat deur belanghebbende instansies aan die RGN voorgelê is sowel as die verkennende seminaar waarby die RGN op 11 Augustus 1980 'n aantal toonaangewende persone uit verskillende sektore en bevolkingsgroepe betrek het, kom o.a. die volgende verwysings na taal en die medium van onderrig.
  - 1.1 "Die moedertaal behoort die medium van onderrig te wees. Indien dit nie verkies word nie, moet die moedertaal minstens as vak aangebied word (Seminaar, 11 Aug.).
  - 1.2 "Kinders wat deur die onderwysstelsel beweeg, moet in staat wees om hulle in die internasionale, nasionale en lokale milieu te handhaaf (Seminaar, 11 Aug.).
  - 1.3 "Entrants have managed to matriculate when they are unable to communicate in their first language ... (Committee of University Principals).
  - 1.4 "Die skryfvermoë van 'n groot aantal studente laat veel te wense oor en doelgerigte pogings moet aangewend word om die duidelike en logiese formulering van gedagtes op skrif, reeds op skool aan te kweek (Komitee van Onderwyshoofde).
  - 1.5 "One of the biggest handicaps of Blacks in secondary and tertiary education is their inability to use the second language. Attempts to rectify this at a later stage are costly and not very successful. The solution must be found in the early years of schooling. If this cannot be done, education for Blacks has a dismal future in a world which is based on Western technology (Committee of University Principals).
  - 1.6 "The investigation will need to advise on the policies to be adopted ... and affirmative action at various levels in the educational sys-

"tem, having regard to the special importance of the vernacular at the lower levels and of English at the tertiary level" (University of the Witwatersrand).

1.7 As knelpunt, "pertaining specifically to UCT, the linguistic and academic problems of many students from deprived school backgrounds" (University of Cape Town).

1.8 "The three-language requirement for Black pupils as against the two-language requirement for other pupils" (University of Cape Town).

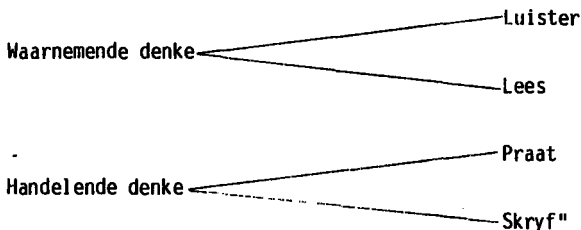
2. Die Voorsitter van die Werkkomitee: Tale en Taalonderrig het met die vergunning van die RGN op 30 Oktober 1980 'n seminaar in Pretoria gereël ter verkenning van die opdrag en die dekkingsveld van hierdie komitee.

Die seminaar het die opdrag aan die Werkkomitee: Tale en Taalonderrig probeer ontleed na aanleiding van die verwysings wat in voorgaande paragrawe 1.1 tot 1.8 opgesom is en ook die soeklig van hulle eie kennis, navorsing, kundigheid en ervaring daarop ingestel.

Hier volg 'n kort weergawe van die belangrikste insette wat gedurende die seminaar gelewer is.

2.1 "Taal is denke

Taalvaardigheid behoort volgens hierdie patroon bevorder te word:



2.2 "Die probleme wat swak taalonderrig skep, word sterk beklemtoon. Die resultaat hiervan is veral ten opsigte van die eerste taal (T1) aan universiteite waarneembaar. Dit slaan egter terug op taalonderrig

op skool, wat weer onderwysersopleiding bevraagteken."

- 2.3 "a. The impact of environment on language is enormous!
- b. Teachers in schools have to contend with particular types of jargon (peer language) that have become entrenched in the language of their pupils."
- 2.4 "All language teaching is purposeless unless clear aims and objectives have been set up. Language is frequently taught in a vacuum, especially at university level."
- 2.5 "Taalonderrig, en veral ten opsigte van die tweede taal, moet as geleefde taal aangebied word. In hierdie verband moet behoefte-bepalings gedoen word waarby die betrokke gemeenskap inspraak moet hê."
- 2.6 "Om taalvaardigheid te kan bevorder, moet in die taalonderrig deeglik rekening gehou word met die gesindheid van die leerder. Emosionele 'obstruksie' belemmer dikwels geleenthede tot goeie vordering. Die benaming eerste taal, tweede taalen so meer ontlok aversie by baie Swart leiers. Hierdie sake behoort aandag te kry omdat dit saamhang met gesindheid teenoor taal."
- 2.7 Daar word kennis geneem van die navorsing deur prof. H. Kroes van RAU, wat gerig was op taalfoute en kommunikatiewe vaardighede. Hierdie navorsing kan betekenisvol wees vir kurrikulumbeplanning .
- 2.8 Ten opsigte van onderwysersopleiding word beklemtoon dat kommunikatiewe vaardigheid en 'n funksionele taalbenadering belangrik is. Kommer word uitgespreek oor die feit dat taalonderwysers of ondergekwalfiseerd is of agter geraak het met nuwere insigte. Die vraag is watter hulp daar vir baie taalonderwysers in dié verband gereël kan word.
3. Horisontale en vertikale verkenning van die opdrag lei die Komitee tot die besef dat dit gerade is om, weens die uiters beperkte tydsdimensie die noodsaaklikste kernaspekte uit te lig en om op navorsingsprojekte te konsentreer. Die Komitee benoem die projekteleiers en medewerkers uit eie geledere met mag om ander noodsaaklike medewerkers te kooppteer,

om samesprekings met belanghebbendes en deskundiges te voer en om insette of verslae aan te vra:

- 3.1 Die taalmedium in die onderwys in die RSA (Mnr. G.A.H. Dale, prof. C.J.M. Nienaber en P.R.T. Nel).
- 3.2 Die doelstellings en doelwitte in taalonderrig betreffende:
  - 3.2.1 Die eerste en die tweede taal (Prof. L. Lanhan, en later ook dr. H. Askes).
  - 3.2.2 'n Derde taal - met spesiale verwysing na taalomstandighede in die RSA (Dr. D.H. van der Vyver).
- 3.3 Die werwing, keuring en opleiding van taalonderwysers - met inagneming van die taalvaardigheid van alle onderwysers (Prof. H. Kroes).
- 3.4 Evaluering en eksaminering in taalonderrig op primêre, sekondêre en tersiêre vlak en in die nywerheid (Prof. R.H. Pheiffer, mnr. T.H. Links en dr. D.H. van der Vyver).
- 3.5 Gesindhede ten opsigte van taalaanleer (Dr. K.P. Prinsloo).
- 3.6 Onderwys vir Geletterdhied (Mnr. W.N. Fourie).

#### 4. AANBEVELINGS: FORMELE ONDERRIG IN SKOLE: TAALMEDIUM

##### HOOFSTUK 2

- 4.1 Dit is onprakties om te poog om hier 'n samevatting te gee van die tersaaklike wette, regulasies of kommissies van ondersoek wat die SA opvoedkundige terrein gedek het en nog dek. Hierdie komitee het ook 'n studie van taalmediumpraktyke en -proefnemings in etlike ontwikkelende en ontwikkelde lande gemaak. Die uitgebreide bibliografie binne die bestek van hierdie komitee se opdrag bestaan uit meer as 700 studie-, navorsings- of ondersoekbronne. Die heterogene en veel-talige samestelling van die Suid-Afrikaanse bevolking (plurale gemeenskap) sowel as die polemie en spanning wat deur sommige van die makrovlakbesluite en -regulasies met betrekking tot die onderrigmedium

in die onderwys in die verlede veroorsaak is, toon dat:

- 4.1.1 Slegs breë, opvoedkundig gevestigde beginsels of doelwitte as beleidsfaktore op makrovlak aanvaar behoort te word.
- 4.1.2 Besluitneming, wat hoofsaaklik 'n gebied of 'n gemeenskap raak, aan laer of gepaste bedryfsvlakke gedelegeer behoort te word.
- 4.2 In ooreenstemming met die voorgaande word die volgende beginsels of doelwitte op makrovlak aanbeveel:
  - 4.2.1 "Pupils learn best when they are taught in the language with which they are most familiar and in nearly every case this is their mother tongue.
  - 4.2.2 "Furthermore the medium of instruction finally adopted must be such as to be capable of conveying the particular complexities and subtleties of the relevant content matter at the level required.
  - 4.2.3 "Policy on the use of language medium at any given level of education should be such as to facilitate access to other or higher levels of education."
- (Hierdie drie paragrawe is geneem uit Hunter, A.P. A note on the De Lange Commission, Memo. September 1980.)
- 4.2.4 In plaas van Engels of Afrikaans as onderrigmedium te gebruik, sal enige groep die reg hê om 'n inheemse Suid-Afrikaanse taal as onderrigmedium te ontwikkel. (Kyk artikel 108(3) van Wet No. 32 van 1961 - die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika.)
- 4.2.5 Die Minister, handelende op advies van die Nasionale Onderwysraad, kan goedkeuring verleen vir sodanige toegewings rakende die medium van onderrig as wat hy nodig ag.
- 4.3 In Suid-Afrikaanse verband gesien, moet die beginsel betreffende die moedertaal as onderrigmedium gekwalifiseer word deur die besluite of behoeftes van 'n besondere gebied of gemeenskap op die meso- of selfs die mikrovlak. Dit impliseer buigsamheid. Die volgende as-

pekte moet oorweeg word:

- 4.3.1 Onderrigmedium behoort nie buite die formele verpligte stadium in die onderwys voorgeskryf te word nie. Kennis moet egter geneem word van die statutêre taalvereistes, werkvereistes sowel as die behoeftes van die gemeenskap, die handel, die nywerheid, ens. met betrekking tot effektiewe kommunisering en gesonde begrip.
- 4.3.2 Indien Engels of Afrikaans die taal is waarin 'n leerling die bedrewendste is, word sy formele onderwys tans hoofsaaklik in daardie taal aangebied. Dit skyn algemeen aanvaarbaar te wees, maar die finale besluit behoort nie van makrovlak afgedwing te word nie.
- 4.3.3 Verwarrende remediërende optrede in die geval van jong skoolbeginners wie se spraak nie volgens standaard is nie, is onwenslik gedurende die inleidende fase. Die onderwyser moet egter eenvoudige, "korrekte" taal gebruik.
- 4.3.4 Die taal wat as medium in die onderwys gebruik word, vervang nie daardie taal as 'n vakkomponent van die kurrikulum nie. Eersgenoemde sal laasgenoemde versterk, en omgekeerd, maar ontoereikende bedrewendheid in die "mediumtaal" inhibeer of beperk vordering en algemene prestasie. Die moeder- of huistaal moet ook as taal bestudeer word om vlotheid en bedrewendheid in gesproke en geskrewe uitdrukking te verkry en met insig te kan luister en lees.
- 4.3.5 Ooreenkomstig die "beginsels" wat deur die Hoofkomitee aanvaar is, moet redelike buigsaamheid in taalmediumwetgewing en -prosedures ingesluit word ten einde vir die uiteenlopende behoeftes van die individuele leerling voorsiening te maak en erkenning aan die regte en verantwoordelikhede van die ouers te verleen.
- 4.4 Die probleme betreffende die medium van onderrig wat deur Swart leerlinge ondervind is, het in die verlede in Suid-Afrika, soos elders, oorgangspraktyke of pragmatiese benaderings genooodsaak. Die komitee beskou die volgende benaderings as aanvaarbare alternatiewe:
- 4.4.1 a. Gebruik van die volkstaal as onderrigmedium gedurende 'n inleidings stadium en daarna EEN van of Engels of Afrikaans na gelang op



meso- of mikrovlak besluit mag word in oorleg met diegene wat daarby betrokke is. Geleidelike oorgang word aanbeveel.

OF

- b. EEN van òf Engels òf Afrikaans moet van die begin as taalmedium vir die kurrikulum as geheel of gedeeltelik aanvaar word.

OF

- c. Gebruik van die moedertaal as onderrigmedium vir die duur van verpligte onderwys.

4.5 Die komitee beveel as volg aan:

4.5.1 Die taal wat as toekomstige onderrigmedium aanvaar word, moet van 'n vroeë stadium as vak onderrig word. (Die opneem van 'n derde taal in die kurrikulum sal elders in hierdie komitee se verslag behandel word.)

4.5.2 Swart leerlinge moet steeds die reg behou - indien hulle dit verlang - om hul moedertaal as hooftaalvak vir eksamendoeleindes aan te bied, ongeag die taal wat as medium van onderrig gekies is.

4.6 Immigrantleerlinge wat nóg Engels nóg Afrikaans ken, moet 'n intensiewe "onderrigmediumgereedheidsprogram" vir toelating tot formele onderwys aangebied word en moet ook verdere "taalversorging" gedurende hul vroeë stadiums in formele onderwys geniet.

5. TAALMEDIUM IN TERSIËRE ONDERWYS

5.1 Alle inrigtings in die RSA wat tersiëre onderwys aanbied, gebruik Afrikaans of Engels as taalmedium. Sommige bied parallelle onderrig aan deur medium van die twee tale waarby afsonderlike klaseenhede geïmpliseer word. In kursuskomponente soos praktikums en laboratoriumtake, word die twee tale deur sommige inrigtings in 'n alternatiewe of aanvullende patroon gebruik ten einde vir die individuele student voorsiening te maak.

- 5.2 Tersiere studente, wat byvoorbeeld 'n inheemse taal soos Zoeloe of Xhosa of Sotho, ens. as hul hoof- of eerste taalvak op skoolverlatingsvlak aangebied het, ondervind dikwels taalmediumprobleme gedurende hul eerste jaar of twee op tersiere vlak, veral aan universiteite. Sommige universiteite het taalkompenserende of -remedierende kursusse ingestel ten einde sodanige studente te help. Tans kwalifiseer hierdie tipe kursus wat deur 'n universiteit aangebied word, nie vir staatsubsidie nie. Hierdie komitee beveel aan dat alle sodanige kursusse vir volle staatsubsidie moet kwalifiseer.
- 5.3 Tegnieuse institute en kolleges bied onderrig aan deur medium van Afrikaans of Engels of albei na gelang dit wenlik in die geval van besondere kursusse en omstandighede mag wees of deur individuele studente verlang word. Hierdie komitee gaan akkoord met die bestaande praktyk.
- 5.4 Opleidingskolleges vir onderwysers ressorteer onder die regsbevoegdheid van onderwysdepartemente en is ingestel op die behoeftes van die skole van hul besondere onderwysdepartemente. Tans word kolleges vir Blanke studente hoofsaaklik op 'n enkelmediumgrondslag bedryf. Aan hierdie kolleges is 'n mate van outonomie verleen en kragtens wet word van hulle vereis om akademies aan 'n universiteit verbonde te wees.
- 5.5 Universiteite en teknikons word deur hul eie statutere rade beheer en neem hul eie besluite in verband met medium van onderrig. Van die 16 universiteite is 13 of Afrikaans- of Engelsmediuminrigtings en drie is parallelmedium.

6. DOELSTELLINGE EN DOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS EN ENGELS AS EERSTE EN TWEDE TAAL (T1 EN T2)

HOOFSTUK 3

- 6.1 Sommige naslaanwerke verwys na die doelstellings as die algemene breë aspekte van taalonderrig en taalvaardighede wat nagestreef moet word.

Met doelwitte word bedoel die spesifieke voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerlinge na afloop van 'n les of reeks lesse verwag kan word. Dit dien dan om aan te toon in hoe 'n mate hulle dië leer-

inhoude bemeester het na afloop van 'n kursus, d.w.s. die verwagte, meetbare leeruitkomstes in sowel die T1 as die T2.

6.2 Dit word vandag algemeen aanvaar dat ons huidige doelstellings en doelwitte vir taalonderrig (T1 en T2) nie meer presies genoeg is nie. Hulle bly dikwels te vaag en laat die onderwyser sodoende in die duister oor wat van hom en van die leerlinge verwag word. Die doelstellings en doelwitte vir die T1 en die T2 bepaal wát daar in die sillabus moet volg en het verder verreikende gevolge vir die metodiek van die taal, die opleiding van onderwysers en hoe die taal geëksamineer moet word.

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wég van die onder-  
rig van die komponente van 'n sillabus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studietema in eie reg), na 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerling sal bevorder, 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hý wat die kennis en die vaardighede moet bemeester onder leiding van die onderwyser.

6.3 Dit mag ook nooit die vereistes van die alledaagse taalpraktyk en die toekomstige beroepswêreld daarbuite uit die oog verloor nie. Doelstellings en doelwitte mag ook gedifferensieer word vir sekere tipe leerlinge met ander beroepsvereistes en/of agtergrond en vir die junior klasse van die sekondêre skool sal sekere doelwitte uitgelaat of vereenvoudig moet word.

6.4 Ook in die letterkunde moet dit nie net gaan om die manipulasie van metataal nie (terminologie), maar wel om die begryp van die sin en betekenis en die ervaar van die emosionele trefkrag (impact) van die letterkunde.

6.5 Die tradisionele benadering tot T2-onderrig was nog altyd behep met die inskerping (dril) van competence (kennis van die taalvorm en -strukture as 'n eerste prioriteit) ten koste van performance (die effektiewe gebruik van die taal).

6.6 Dis statisties bewys dat die meeste onderwysers geen agtergrond het ten opsigte van die ontwikkeling in die toegepaste linguistiek en die daarmee gepaardgaande metataal nie en dit dus nie kan hanteer nie. Hier

sal veral ook gedink moet word aan indiensopleiding, verbeterde vakdidaktiek en praktiese gidse wat aspekte van die sillabus verduidelik en hulpmiddels en taalmateriaal aan die hand doen.

- 6.7 Dit word aanbeveel dat 'n komitee of komitees van deskundige onderwysers en/of onderwysbeplanners verteenwoordigend van alle onderwysdienste en belanghebbendes saamgestel word om die doelstellings en doelwitte uit te werk vir Afrikaans en Engels (T1 en T2). Hierdie verslag kan as werkstuk dien.
- 6.8 Voortdurende navorsing en hersiening is noodsaaklik. Dit behoort op gekoördineerde grondslag te geskied onder aanvoering van 'n koördinerende liggaam.

## 7. DIE DERDE TAAL IN DIE ONDERWYS IN DIE RSA

### HOOFSTUK 4

#### 7.1 DIE DERDE TAAL OP SEKONDÊRE SKOOLVLAK

- 7.1.1 In die sekondêre skool kan 'n derde of selfs 'n vierde taal as keusevak aangeleer word ter wille van akademiese of professionele oorwegings. Voorsiening word daarvoor gemaak op die relatiewe vlak deur die instansies vir kurrikulering. Hierdie voorsiening is gerig op die taal-begaafde leerling en die voortsetting daarvan word aanbeveel.
- 7.1.2 Swart leerlinge wat hulle moedertaal as medium van onderwys gebruik gedurende hulle aanvangsonderwys en daarna oorskakel na een van die amptelike tale van die RSA as taalmedium, moet noodwendig hul plaasvervangende mediumtaal so vroeg moontlik as taal aanleer. Dit is vry algemene praktyk en word ondersteun.
- 7.1.3 Van Swart leerlinge word vereis dat hulle benewens die nuwe mediumtaal (kyk par. 7.1.12 hierbo) vanaf hulle derde skooljaar ook die ander amptelike taal van RSA as taalvak moet aanleer. Die komitee kan hierdie praktyk nie ondersteun nie. Die oorgang na 'n nuwe taalmedium se eise is groot en moet eers gevestig word.

7.1.4 Die algemene sukses wat behaal word deur Blanke leerlinge met die aanleer van 'n Bantoetaal as kommunikasietaal gedurende die senior primêre skooljare, dui daarop dat hierdie stelsel 'n moontlike oplossing bied vir alle leerlinge in die RSA wat 'n derde taal slegs op kommunikasievlak wil aanleer. In plaas daarvan om die kurrikulum vir die sekondêre skool vir alle leerlinge met drie tale te oorlaai, kan die derde taal as kommunikasietaal as 'n "middelskool"-kursus aangebied word, bv. vir vier jaar vanaf standerd drie tot en met standerd ses of vanaf standerd vier tot en met standerd sewe.

Die verpligte taallading sal dan vir alle leerlinge op standerd tienvlak slegs twee tale wees waarvan minstens een 'n amptelike taal van die RSA moet wees.

Hierdie voorstel verdien dringende ondersoek en besluitneming.

7.1.5 Swart leerlinge behoort die keuse te behou om hulle moedertaal as hooftaalvak op standerd tienvlak vir eindeksamens aan te bied. Die mediumtaal word dan as tweede taalvak aangebied.

7.1.6 Opsommend kan die voorgestelde taalkomponente in die kurrikulum soos volg uiteengesit word:

NB. T3K = Derde taal as kommunikasietaal in die "middelskool"  
ST = Bantoetaal in die "middelskool"  
BT = Bantoetaal as eksamenvlak vir St. 10

a. Blank, Kleurling, Indiërs, e.a.: T1 A of E  
T2 A of E  
\*T3K ST

b. Swart leerlinge: T1 BT of E of A  
T2 BT of E of A  
T3K ST of E of A

NB. 1. \*Die versoeke van bevolkingsgroepe om die aanleer van 'n eie "godsdiensttaal of kultuurtaal" uit Asië of Europa kan hier teenoor ST oorweeg word. Andersins kan dit ekstra-kurrikulêr en op eie koste geskied.

2. Leerlinge met leerprobleme behoort vrygestel te word van die aanleer van T3K.

3. Kurrikulumbepalings vir derde taal word gehandhaaf.

## 7.2 DIE DERDE TAAL IN DIE NYWERHEID

"Industrial training should include language training as an essential component" (Jupp 1975).

7.2.1 Die oorhoofse doel met die organisering en aanbieding van gedifferensieerde taalkursusse in die nywerheid is om die werker/werknemer in staat te stel tot effektiewer kommunikasie in sy werksituasie. Deeglike beplande onderrig kan lei tot

7.2.1.1 beter benutting van mannekrag en dus verhoogde produktiwiteit;

7.2.1.2 uitskakeling van kommunikasiegapings ("communication breakdown") met 'n gevolglike verbetering in arbeidsverhoudings asook 'n toename in veiligheid, besparing en produktiwiteit;

7.2.1.3 uitskakeling van tolke;

7.2.1.4 vermindering in personeelomset wat voortvloei uit 'n onvermoë om aan te pas (bv. immigrante);

7.2.1.5 groter toeganklikheid vir die bedinging en gereedheid vir industriële opleiding, dus minder beperking op bevordering;

7.2.1.6 groter begrip vir probleme van kommunikatiewe/kulturele aard. So 'n begrip is noodsaaklik vir effektiewe en regverdigde bestuur van 'n etnies heterogene werksmag.

7.2.2 Enige behoeftebepaling moet geskied aan die hand van voorligtingsgesprekke met werknemers, werkgewers, bestuurders en instansies in die privaatsektor, en moet gedoen word deur spesialiste op die gebied van taalonderrig in die nywerheid. Hierdie spesialiste moet werknemers, werkgewers en bestuurders behoorlik inlig oor die waarde van taalopleiding sodat die nodige motivering daarvoor gevind kan word en

dit selfs binne die bestaande diensure kan plaasvind. Sodanige spesialiste is die beste toegerus vir die taak omdat hulle

- \* kennis dra van prosedures en tegnieke van doelstellingbepaling;
- \* bewus is van haalbare mikpunte met programme vir spesifieke teikengroepe, en
- \* ingestel is op die formulering van spesifieke doelwitte wat vir die onderrig en die werkgewer van belang is.

## 8. WERWING, KEURING EN OPLEIDING VAN TAALONDERWYSERS

### HOOFSTUK 5

Ondersoek en navorsing dui 'n groot mate van eenstemmigheid aan oor die volgende:

- 8.1 Daar is behoefte aan navorsing op 'n groot aantal terreine waarby taalonderwys sal baat. Dit geld veral moedertaalversteuring, taalvariante, kultuurverskille en taalhouding, asook proefnemings met onderrigtegnieke.
- 8.2 Wat betref onderrigtegnieke, verdien die gebruik van die media spesiale aandag. Hoewel dit vanselfsprekend apparatuur soos oorhoofse projektors, bandopnemers, rekenaarhulp, taallaboratoria en GBTV insluit, word hier ook verwys na die belangrike rol wat die openbare media soos die radio en televisie kan speel. In Wes-Europa alleen word daar meer as sewe honderd verskillende taalkursusse oor die ope-radio- en televisienetwerke aangebied.
- 8.3 Toelatingsvereistes moet so spoedig moontlik vir alle taalgemeenskappe na Senior Sertifikaat opgeskuif word. Verder moet strenger gekyk word na die simbool wat die kandidaat behaal het. 'n D-simbool word as minimum vereiste in die vooruitsig gestel.
- 8.4 Die relevansie van sekere graadkursusse vir taalonderwys word sterk in twyfel getrek. In hierdie verband is veral die aandag op Engels gevestig.

- 8.5 Fasiliteite vir alle bevolkingsgroepe moet gelykwaardig wees. Dit sal beteken dat groot bedrae beskikbaar gestel sal moet word vir meer en beter inrigtings vir onderwysopleiding vir veral Swart en Kleurlingonderwys.
- 8.6 Alle onderwyskolleges behoort oor GBTV vir mikro-onderrig en taallaboratoria te beskik.
- 8.7 By die beskikbaarstelling van beter inrigtings en fasiliteite sal tred gehou moet word met 'n snelle bevolkingsaanwas en Swart realistiese onderwyser-leerlingverhouding.
- 8.8 Verwys 'oopstelling van kolleges' na die Bestuurskomitee.
- 8.9 Kompenserende maatreëls is nodig om die agtergrond in veral Swart en Kleurlingonderwys in te haal.
- 8.10 Meer koördinering is nodig tussen verskillende departemente om te verseker dat gelykwaardige standaarde gehandhaaf word. Dit geld nie net evaluering en sertifisering nie, maar ook die standaard van opleiding en beskikbare fasiliteite.
- 8.11 Daar kan nie as vanselfsprekend aanvaar word dat onderrigtegnieke of teksboeke wat vir een bevolkingsgroep geskik is, ook vir ander bevolkingsgroepe ewe geskik sal wees nie. Metodologiese oorwegings, inhoud en beklemtonings sal noodsaaklikerwys verskil, en navorsing is nodig om met insig vir almal die beste beskikbare tegnieke en materiaal te probeer verskaf.
- 8.12 Daar is heelwat ontevredenheid met praktiese proefonderwysgeleentheid by etlike onderwysdepartemente, en daar word aanbeveel dat leemtes deeglik ondersoek word met die oog op 'n meer doeltreffende sisteem vir taalonderwys.
- 8.13 Daar sal 'n duideliker onderskeid getref moet word tussen tweedetaal-onderrig en vreemdetaalonderrig, en in die opleiding van onderwysers moet hiervoor voorsiening gemaak word. Vir onderrigdoeleindes geld die volgende omskrywings:



Eerstetaal- of moedertaalonderrig is gerig op kommunikatiewe behoeftes van die moedertaalsprekers. Oor hierdie term bestaan daar gewoonlik nie veel onduidelikheid nie. Slegs oor die doelwitte bestaan daar 'n groot meningsverskil en oor hierdie onderwerp word riglyne verskaf deur die betrokke subkomitee.

Tweedetaalonderrig verwys nie noodwendig spesifiek na die onderrig van byvoorbeeld Engels aan Afrikaanssprekendes of Sothosprekers in Suid-Afrika nie. Slegs indien die leerlinge voldoende buite die klaskamer aan die teikentaal blootgestel word, is daar sprake van tweedetaalonderrig.

Indien die leerlinge slegs in die klaskamer aan die doeltaal blootgestel word, is daar sprake van vreemdetaalonderrig en moet in die metodologie, en dus ook in die opleiding van die leerkragte, met die spesiale vereistes van sodanige onderrig rekening gehou word. In baie dele van die RSA, en vir baie bevolkingsgroepe, is die onderrig van Afrikaans en Engels gelyk aan vreemdetaalonderrig.

- 8.14 Die versoek van dosente dat hulle meer deelname wil hê in sake soos die toelating van studente tot onderwysopleiding, die sillabus, in-diensopleiding en aanverwante sake, verdien oorweging.
- 8.15 Kollegedosente gemoeid met die opleiding van taalonderwysers het, behalwe 'n oorbelaaiete doseerprogram en buitemuurse verantwoordelikhede, ook nog 'n swaar nasienlas. Die gevolg is dat dit onrealisties is om te verwag dat dosente hulle op akademiese vlak in hul dissipline kan verdiep, en nog boonop tyd kan vind vir verdere studie. Dit is 'n ernstige leemte en verdien aandag. Daar word dus aanbeveel dat die personeelvoorsiening op onderwyskolleges hersien word en verdere verligting oorweeg word om dosente aan te moedig om verder te studeer.
- 8.16 Die beginsel dat sover moontlik van moedertaalsprekers gebruik gemaak word by taalonderrig, verdien ernstige oorweging. Die implikasies vir byvoorbeeld die onderrig van Bantoetale aan Blanke skole sou dan in hierdie lig ondersoek moet word. Intussen sou oorweging geskenk kon word aan deelydse doseerassistensie. In die geval van Engels en Afrikaans vir Swart onderwys, waar eenvoudig nie genoeg moeder-

taalsprekers gevind kan word nie, of die onderrig van moderne tale soos Frans, sou die verskaffing van ondersteunende materiaal op kasset vanuit 'n sentrale bron, oorweging kan verdien.

- 8.17 Taalspesialiste verantwoordelik vir die onderrig van tale op senior primêre vlak word as wenslik beskou. Die implementering van hierdie beginsel by departemente waar dit nog nie toegepas word nie, verdien oorweging.
- 8.18 'n Sterker linguistiese komponent in die opleiding van alle onderwysers, nie net taalonderwysers nie, is noodsaaklik as aan die beginsel van taal-oor-die-kurrikulum reg moet geskied. Dit is wenslik as hierdie insigte reeds kan deel uitmaak van die onderrig van veral Afrikaans en Engels op senior sekondêre vlak op skool.
- 8.19 Op universiteite behoort voorsiening gemaak te word (waar dit nie reeds gebeur nie) vir nouer skakeling tussen dosente verbonde aan taaldepartemente betrokke by taalvakdidaktieke, en die algemene didaktiese opleiding wat deur die Fakulteit Opvoedkunde gehanteer word.
- 8.20 Die toekomstige rol van Toegepaste Linguistiek, beide ten opsigte van navorsing gerig op taalonderrig en as verdere relevante studierein vir taalonderwysers en dosente, verdien ernstige aandag.

#### Voortgesette opleiding

- 8.21 Vir alle bevolkingsgroepe is indiensopleiding vir taalonderwysers van die allergrootste belang en die koördinerings- en uitbou van fasiliteite verdien ernstige aandag.
- 8.22 Dosente aan onderwyskolleges en universiteite behoort op meer sistematiese wyse by indiensopleiding betrek en gebruik te word en self meer tyd te kry vir studie.
- 8.23 Koördinerings- tussen onderwysdepartemente moet bevorder word.
- 8.24 Verdere beplanning behoort op navorsing te berus.

8.25 Verdere opleiding vir veral Swart en Kleurlingonderwys is van die uiterste belang en verdien ernstige aandag en finansiële steun.

8.26 Fasiliteite vir indiensopleiding en verdere opleiding bied die geleentheid vir kontak oor die taalgrense heen en geleenthede vir gemeenskaplike programme behoort geskep te word.

8.27 Die Komitee ondersteun die beginsel van ekwivalering en die erkenning deur universiteite van kwalifikasies verwerf aan onderwyskolleges en dus ook kolleges vir verdere opleiding.

Daar word egter aanbeveel dat die nadele wat mag voorspruit uit die afdwing van universiteitsvereistes op die inhoud van kursusse aan kolleges vir verdere opleiding, ondersoek word - veral waar die relevansie van sodanige kursusse vir die spesiale behoeftes van taalonderrysers hierdeur nadelig geraak word.

8.28 Die moontlike bydrae van Topgepaste Linguistiek vir nagraadse studie behoort ondersoek te word.

LET WEL: Hierdie aanbevelings behoort oorgedra te word aan die instansies wat beheer het of sal hê oor die opleiding van onderwysers.

## 9. EVALUERING EN EKSAMINERING IN TAALONDERRIG

### HOOFSTUK 6

Ook hierdie komponent kan t.o.v. taalonderrig slegs met die nodige wetenskaplikheid en gemeenskaplikheid aangedurf en behartig word as dit op gekoördineerde, dinamiese en gediversifiseerde wyse gerig en georden word deur die voorgestelde koördinerende liggaam (kyk paragraaf 6.8).

Slegs die volgende aanbevelings kan in hierdie samevatting opgeneem word:

9.1 Die opstellers van toetse en eksamenvraestelle behoort op hoogte te bly met belangrike ontwikkelings op relevante gebiede van die toege-

paste linguistiek; alleen dan kan die opsteller die meeste voordeel trek uit bv.

- 9.1.1 studies i.v.m. doelstellings m.b.t. taalonderrig;
- 9.1.2 sukses- en foute-analises;
- 9.1.3 paralinguistiese gedragpatrone in taalkommunikasie;
- 9.1.4 gedetailleerde beskrywings van verskillende vlakke van funksionele taalgebruik in die verwerwingsproses met die nodige klem op al vier vaardighede, maar met meer klem as tot dusver op verstaan en praat;
- 9.1.5 bestaande toetsbatterye;
- 9.1.6 literatuur wat handel oor beginsels van toetsontwerp;
- 9.1.7 literatuur m.b.t. databanke van toetsitems wat op die lang duur 'n wesenlike tydsbesparing kan meebring met die opstel van toetse, wat weer voordele inhou vir die leerproses;
- 9.1.8 literatuur oor die moontlikhede wat rekenaars bied om 'n verskeidenheid van toetse af te neem en data teen hoë spoed te verwerk en te verskaf (tydsbesparing en onmiddellike terugvoering aan studente).
- 9.2 Die opstellers van toetse en eksamenvraestelle behoort gereelde deelname aan indiensopleidingsprogramme of seminare as 'n noodsaaklike deel van hul werksaamhede te beskou.

### 9.3 Navorsing

Die volgende sake behoort indringend aandag te kry ten einde die beste moontlike toetse en eksamenvraestelle te verseker:

- 9.3.1 Beskrywing van kommunikasiebehoefte (vir tweede taal, derde taal, in die nywerheid);
- 9.3.2 beskrywing van vlakke van taalvaardigheid wat gebaseer is op werk-

like situasies waarbinne taalkommunikasie plaasvind, en

9.3.3 onderneem van sukses- en foute-analises.

#### 9.4 Opleidings- en navorsingsinstansies

Universiteite en opleidingskolleges moet veel meer doen om taalonderwysers en -dosente op te lei in die vaardigheid van eksaminering. Die universiteit of kollege wat opleiding verskaf het, behoort terugvoering van die onderwyser en dosent in die praktyk te kry. Universiteite kan aangemoedig word om beter voorsiening te maak vir navorsing m.b.t. evaluering en eksaminering van studente, skoliere en van die stelsel as geheel.

### 10. GESINDHEDE T.O.V. TAAL IN DIE ONDERWYS

#### HOOFSTUK 7

Hierdie hele, kernagtige hoofstuk is van groot belang en kan beswaarlik opgesom word. Derhalwe net die volgende:

10.1 Wat in werklikheid nodig is, is 'n omvattende ondersoek na die hele netwerk of infrastruktuur van bestaande navorsingseenhede, taalburo's, adviesrade en onderrigmateriaalverskaffers wat dienste tot nut van taalonderrig lewer. Uit so 'n ondersoek sal heel waarskynlik opvallende leemtes in die bestaande netwerk blyk as 'n mens die eise wat aan die netwerk gestel word, in aanmerking neem.

Na aanleiding van die ondersoek kan dan goed omskrewe voorstelle gemaak word oor hoe om die leemtes te vul, tot opvallende voordeel van taalonderrig in Suid-Afrika.

10.2 Wat die belangstelling van die hele bevolking in die verskillende Suid-Afrikaanse tale as taalvakke betref, is daar ongelukkig tot dusver nie genoegsame gesindheidspeilings uitgevoer nie. Nie eers ten opsigte van die belangstelling in Afrikaans en Engels as amptelike tale en dus taalvakke op skool, is daar gegewens beskikbaar wat 'n beeld gee van al die verskillende volksgroepe se houdings nie. Die Swartes en Kleurlinge met 'n sterk belangstelling in Engels

as voertaal, toon wel ook 'n aansienlike belangstelling in Afrikaans as 'n belangrike taalvak. Sover dit die Swart tale betref, sal nagegaan moet word watter belangstelling vir watter Swart tale as taalvakke daar in Suid-Afrika heers.

- 10.3 Onder al die Suid-Afrikaanse taalgroepe, behalwe die Indiërs waar die kinders nie die Indiër-huistale genoegsaam ken nie, is daar 'n belangstelling vir onderwys deur medium van die moedertaal, sover dit die laer klasse op skool betref. In die hoërskool is daar sterk steun vir Engels as voertaal onder die Swartes, die Kleurlinge en die Indiërs weens die belangrikheid van Engels as wêreld- en akademiese taal. Tog is daar ook bewyse van noemenswaardige steun vir Afrikaans as voertaal onder die Swartes tot op sekere skoolvlakke: 19 % van die Swartes ondersteun Afrikaans as voertaal vir vorm 1 en 27 % vir standerd drie. Meer as die helfte van die Kaapse Kleurlinge ondersteun ook Afrikaans as voertaal op laerskool.

## 11. ONDERWYS VIR GELETTERDHEID

### HOOFSTUK 8

- 11.1 In die lig van die beskikbare gegewens moet daar beplan word vir 'n statutêre nasionale geletterheidskomitee. Hierdie komitee sal onder andere beplan vir en koördinerend optree oor alle programme en pogings wat gerig is op die ontwikkeling van basiese geletterdheid vir volwassenes in die RSA en die afhanklike nasionale state. Hierdie liggaam behoort verteenwoordigend te wees van alle erkende belanghebbende instansies wat met geletterdheidsbevordering te make het.
- 11.2 Programontwikkelaars en geletterdheidsorganisasies moet aangemoedig word om, afgesien van 'n moedertaalgeletterdheidskursus, aandag te skenk aan die ontwikkeling van aanvullende programme in Afrikaans en Engels vir implementering na die behoefte van teikengroepe.
- 11.3 Universiteite moet deur middel van 'n hersiene subsidieformule in staat gestel word om personeel te voorsien om navorsing en ontwikkeling van en eksperimentering met geletterdheidsprogramme op 'n gekoördineerde basis te onderneem.

- 11.4 Die rol van die media moet pertinent onder die aandag van geletterdheidsbevorderaars gebring word ten einde die suksesvolle loodsing van geletterdheidsprogramme te verseker.
- 11.5 In alle gevalle moet aan die einde van 'n geletterdheidskursus gebruik gemaak word van 'n amptelike erkende objektiewe toets om die bereikte vlak van geletterdheid te bepaal.
- 11.6 Werkgewers moet aangemoedig word (deur middel van een of ander vorm van subsidie deur die Staat) om werkers wat dit nodig het, binne amptelike werktyd in staat te stel om minstens die vlak van basiese geletterdheid te bereik.

## BRONNELYS

### HOOFSTUK 1

1. CILLIERS, C.H. Die stryd van die Afrikaanssprekende in Kaapland om sy eie skool. (1652-1939). Kaapstad: A.A. Balkema, 1953.
2. DU PREEZ, S. Vredes pogings gedurende die Anglo-Boereoorlog tot Maart 1901. Pretoria: Universiteit van Pretoria, 1976. (M.A.-verhandeling)
3. ENSIKLOPEDIE van die wêreld, deel 1: A-BAKH. Stellenbosch: C.F. Albertyn, 1971.
4. KESTELL, J.D., VAN VELDEN, D.E. The peace negotiations between Boer and Briton in South Africa. London: Richard Clay, 1912.
5. NIENABER, G.S. Honderd jaar Hollands in Natal. Pretoria: De Bussy, 1933.
6. NIENABER, G.S., NIENABER P.J. Die geskiedenis van die Afrikaanse bewegings. Pretoria: Van Schaik, 1941.
7. NIENABER, P.J. Die Vrystaatse taalbeweging. Johannesburg: Afrikaanse Pers-Boekhandel, 1947.
8. PIENAAR, E.C. Die triomf van Afrikaans. 2de hers. druk. Kaapstad: Nasionale Pers, 1946.
9. SCHOLTZ, J. du P. Wording en ontwikkeling van Afrikaans. Kaapstad: Tafelberg, 1980.
10. STANDARD encyclopaedia of Southern Africa, vol. 1: AAN-BAC/edited by D.J. Potgieter et al. Cape Town: NASOU, 1970.
11. STANDARD encyclopaedia of Southern Africa, vol. 8: MUS-POP/edited by D.J. Potgieter et al. Cape Town: NASOU, 1973.



## eraadpleegde Wette

2. SOUTH Africa Act, 1909: section 137. In: BRAND, R.H.  
The Union of South Africa. Oxford: Clarendon Press,  
1909, p. 183.
3. ACT to amend the South Africa Act, 1909: assented to 15th May, 1925.  
In: STATUTES of the Union of South Africa 1925. Cape Town:  
1925, pp. 24,26.
4. SUID-AFRIKA (Republiek). Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika,  
No. 32 van 1961.
5. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op die Nasionale Onderwysbeleid,  
No. 39 van 1967.
6. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op die Nasionale Onderwysbeleid,  
No. 39 van 1967.
7. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwys vir Kleurlinge,  
No. 47 van 1963.
8. SUID-AFRIKA (Republiek). Wysigingswet op die Grondwet, No. 9  
van 1963.
9. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwys en Opleiding, No. 90  
van 1979.
10. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwys vir Indiërs, No. 61 van  
1965.
11. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwys vir Indiërs, No. 61 van  
1965.
12. SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Gevorderde Tegnieese Onderwys vir  
Indiërs, No. 12 van 1968.

## HOOFSUK 2

1. AFRICAN TEACHERS' ASSOCIATION OF SOUTH AFRICA. Memorandum on the medium of instruction in African schools under Bantu Education : submitted to the Secretary for Bantu Education on 25 June 1976.
2. BASSON, M.A. Die voertaalvraagstuk in die Transvaalse skoolwese. Johannesburg: Voortrekkerpers, 1944.
3. CLARK, H.H., EVE, V. Psychology and language : an introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
4. DE VOOYS, C.G.N. Nederlandse spraakkunst. 1949.
5. DUMINY, P.A. Moedertaal as voertaal, veral in ontwikkelende lande. Tydschrift voor opvoedkunde 20(6), 1974/75: 457-466.
6. HALLIDAY, M.A.K. Language as social semiotics. London: Arnold, 1978.
7. HEATH, S.B. Telling tongues : language policy in Mexico, colony to nation. New York : Teachers' College Press, 1972.
8. HENNINGS, D.G. Communication in action : dynamic teaching of the language arts. Chicago (ILL): Rand McNally, 1978.
9. JOKOBOVITS, L.A. Foreign language learning : a psycholinguistic analysis of the issues. Rowley (MA): Newbury House, 1971.
10. LANGACKER, R.W. Language and its structure. New York: Harcourt Brace World, 1968.
11. LANHAM, L.W., PRINSL00D, K.P. Language and communication studies in SA. Cape Town: Oxford University Press, 1978.
12. MAWASHA, A.L. Medium of instruction in African schools : paper read at ASSECA conference. Johannesburg : 1973.
13. SOUTH AFRICA (Republic). Commission of Inquiry into Teaching of the Official Languages and the use of the Mother Tongue as medium of Instruction in Transkeian Primary Schools. Report. Pretoria: Government Printer, 1962. (R.P. series 22/1963.) Chairman: Cingo.

14. SOUTH AFRICA (Republic). Commission of Inquiry into the Riots at Soweto and elsewhere from 16 June 1976 to 28 February 1977. Report. Pretoria: Government Printer, 1980. (R.P. series 55/1980.) Chairman: Cillie.
15. STANDER, G. Inleiding tot taalpsigologie. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1967.
16. UNESCO. Learning to be. Paris: UNESCO, 1972.

### HOOFSTUK 3

1. ALLEN, E.D., VALETTE, R.M. Modern language classroom techniques: a handbook. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
2. BECWE, E. et al. The magic key, round one : teacher's book. Plantyn, Deurne/Antwerp, 1977.
3. BROODRYK, C. (Interview) Pretoria: Transvaal Education Department, 1981.
4. CHASTAIN, K. The development of modern language skills : theory to practice : vol. 14. Chicago: Rand McNally, 1971.
5. CURRIE, W.B. New directions in teaching English language : a discovery approach. New York: Longman, 1975.
6. ENGELBRECHT, J.T. Afrikaans tweede taal : streekkursus 1977, 1978, 1979.
7. ENGELBRECHT, J.T. Voorgeskrewe konsepsillabus Afrikaans tweede taal, st. 5-10.
8. JENKINS, E.R. Didactics of English: as first language for the secondary phasis. Pretoria: Transvaal Education Department. College of Education for Further Training, 19-2 (Study guide; no. 3.)

9. LESCHINSKY, C.C.J. Begripvorming as doelstelling by die poësie-onderrig  
Pretoria: Universiteit van Pretoria, 1980. (H.Ed.-verhandeling).
10. MEY, K. (Interview). Pretoria: Transvaal Education Department. College  
for Further Training, 1981.
11. MEY, K., COMBRINK, J.C. et al. Didaktiek vir Afrikaans : studiegids 2.  
Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement. Onderwyskollege vir  
Verdere Opleiding, 19-?
12. PAULSTON, C.B., BUDER, M.N. Teaching English as a second language :  
techniques and procedures. Cambridge (Mass.): Winthrop, 1976.
13. PROCTER, L. Objectives in language teaching : a taxonomy. South  
African Language Teaching Study Group. Newsletter, Dec. 1976: 2.
14. RIVERS, W.M. Teaching foreign language skills. Chicago (ILL):  
University of Chicago Press, 1971.
15. SUID-AFRIKA (Republiek). Dept. van Indiërsake. Sillabusse.
16. SMART, A. Vakdidaktiek Afrikaans. Pretoria: Universiteit van Suid-  
Afrika, 19-? (H.O.D.).
17. TRANSSVAAL: Onderwysdepartement. Sillabusse: Afrikaans tweede taal :  
praktiese kursusse st. 9 + 10. Pretoria: TOD, 1975.
18. VAN EK, J.A. The threshold level for modern language learning in  
schools. New York: Longman, 1977.
19. VAN ELS, T. et al. Handboek voor de toegepaste taalkunde : het leren  
en onderwijzen van moderne vreemde talen. Groningen: Wolters-Noord-  
hoff, 1977.

#### HOOFSTUK 4

1. BELL, R.T. Teaching communication skills : Some alternative approaches.  
RELC Journal 10 (2), December 1979.
2. CILT. Teaching languages to adults for special purposes. London:  
Centre for Information on Language Teaching and Research, 1974.

3. JUPP, T.C., HODLIN, S. Industrial English: An example of theory and practice in functional language teaching. London: Heineman Educational Books, 1975.
4. LITWACK, D.M. The key to developing an ESP curriculum. TESOL Quarterly 13(3), September, 1979.
5. MUNBY, J. Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
6. RICHTERICH, D.R., CHANCEREL, J.L. Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford: Pergamon Press, 1980.
7. VAN EK, J.A., ALEXANDER, L.G. Systems development in adult language learning. Waystage Strasbourg: Council for cultural co-operation of the Council of Europe, 1977.
8. VAN EK, J. The threshold level. Oxford: Pergamon Press, 1975.

#### HOOFSTUK 5

1. BECKETT, C.M. A statistical and interpretative study of decline in the number of French pupils in Natal secondary schools. SA Vereniging vir Taalonderrig. Nuusbrief, April 1979.
2. BREDEKAMP, P.H. Die voortgesette opleiding van onderwysers (deel 1): verslag. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Ondersoek na die Onderwys. Werkkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers, Feb. 1981.
3. CARROLL, J.B. The teaching of French as a foreign language in eight countries. Stockholm: International Studies in Evaluation, 1975.
4. FISHMAN, J.A. Bilingual education: an international sociological perspective. s.l.: Newbury House, 1976.

5. HANNAH, C. Opleiding van onderwysers: verslag. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Werkkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers, Feb. 1981.
6. HANNAH, C. Die problematiek verbonde aan 'n ideale opleidingstruktuur: verslag. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Werkkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers, Feb. 1981.
7. HARTSHORNE, K.B. The position of the official language in the education of the Bantu. SA Association for Language Teaching, Newsletter, Feb. 1973.
8. HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL. Investigation into Education. Work Committee: Recruitment and training of teachers. Summarising report. Pretoria: March 1981.
9. KOTZEE, A.L. Die koördineringsop landswye vlak van navorsing met die oog op taalonderrig. SA Studiegroep vir Taalonderrig. Nuusbrief, Sept. 1977.
10. KROES, H. Het Afrikaans praktiese waarde vir die Swart gemeenskap? In: DIENSLEWERING in Afrikaans. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, 1979. (RAU-publikasie)
11. LANHAM, L.W., PRINSLOO, K.P. eds. Language and communication studies in South Africa. Cape Town: Oxford University Press, 1978.
12. MARAIS, I.J. Die werwing en keuring van onderwysers: verslag. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Werkkomitee: Werwing en opleiding van onderwysers, Feb. 1981.
13. NIJSSE, J.M. Enkele fasette rakende die onderwys en opleiding van die taalonderwyser wat na vore gekom het tydens die ondersoek na die plek van die tweede taal in die skoolkurrikulum. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Werkkomitee: Tale en taalonderrig, 1981.

14. RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT. Eenheid vir die Onderrig van Afrikaans. Onderrig van Afrikaans in Swart onderwys: navorsingsverslag. Johannesburg: RAU, 1980.
15. VAN NIEKERK, C., BEZUIDENHOUT, D.J. Opname van leerlingtalle en personeel vir alle bevolkingsgroepe met projeksies tot 2020. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Werkkomitee: Onderwysfinansiering, 1981.

## HOOFSTUK 7

1. BUGIWAN, D. An investigation into the use of English by the Indians in South Africa, with special reference to Natal. Pretoria: UNISA, 1970. (Unpublished D.Litt. et Phil.-thesis.)
2. DE VILLIERS, A. English-speaking South Africa today: proceedings of the national Conference 1974. Cape Town. Oxford University Press, 1976.
3. HAUPTFLEISCH, T. Language loyalty in South Africa, vol. 1: Bilingual policy in South Africa: opinions of white adults in urban areas. Pretoria, Human Sciences Research Council, 1977.
4. HAUPTFLEISCH, T. Language loyalty in South Africa, vol. 2: Using and improving usage in the second language: some opinions of white adults in urban areas. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1978.
5. HAUPTFLEISCH, T. Language loyalty in South Africa, vol. 3: Motivations to language use: opinions and attitudes of white adults in urban areas. Pretoria: Human Sciences Research Council.
6. HELM, C.A.G. Die moedertaal as onderrigmedium in die onderwys van die swart volke van Afrika en die Republiek van Suid-Afrika. Bloemfontein: Navorsingseenheid vir onderwysstelselbeplanning. Universiteit van die OVS, 1979.
7. LA'HAM, L.W., PRINSLOO, K.P. Language and communication studies in South Africa. Cape Town: Oxford University Press, 1978.

8. MAHARAJ, S.R. An investigation into the status of the vernacular languages among Indians in Natal. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1974. (unpublished report)
9. MALHERBE, E.G. Education in South Africa, vol 2 : 1923-1975. Wynberg (CP): Rustica Press, 1977.
10. PRINSLOO, K.P. Taalbeplanning vir Suid-Afrika. Tydskrif vir geesteswetenskappe Maart 1980: 72-78.
11. SCHEFFER, P. Taalsituasie onder die Kaapse Kleurlinge. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981. (konsep-verslag-manuskrip)
12. SCHURING, G.K. A multilingual society : English and Afrikaans amongst the Blacks in the RSA. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1979.

#### HOOFSTUK 8

1. BAUCOM, K.L. The ABC's of Literacy: Lessons from linguistics. Teheran; International Institute for Adult Literacy Methods, 1978.
2. BERNSTEIN, R. An inquiry into literacy among adult Africans. Race Relations Journal 10 (3-4), 1942: 74-85.
3. ENGLAND, Department of Education and Science. A language for life. Report of the committee of inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the chairmanship of Sir Alan Bullock. London: Her Majesty's Stationery Office, 1975.
4. FRENCH, E. (Unpublished Human Sciences Research Council Report.) 1981.
5. KESTING, J. Libraries in the Republic of South Africa. In: KENT, A. et al. eds. Encyclopedia of Library and information science, vol. 28. New York, 1980, pp. 129-254.
6. POWELL, W.R. Levels of literacy. In: MOYLL, D. ed. Perspectives on adult literacy. UKRA, 19-?



7. RIEKERT, P.J. Kommissie van Ondersoek na wetgewing rakende die benutting van mannekrag (uitgesonderd die wetgewing geadministreer deur die departemente van Arbeid en Mynwese) Staatsdrukker, Pretoria, 1979.
8. RYAN, J.W. Mother tongue and access to literacy. UNESCO Courier. June 1980.
9. WIEHAHN, E.W. Verslag van die Kommissie van Ondersoek na Arbeidswetgewing. Deel 1. Pretoria: Staatsdrukker, 1979.