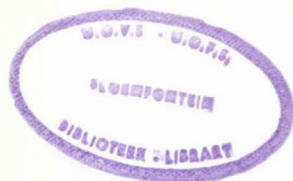


1995 018 376-01



UOVS - SASOL-BIBLIOTEK



19950183760122000019

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER  
GEEN OMSTANDIGHEDI UIT DIE  
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

**REFERENSIALITEIT BINNE DIE  
ONDERRIGKONTEKS VAN AFRIKAANSE  
LITERATUUR AS TWEETAAL**

deur

**ANTHEA VAN JAARVELD**

**PROEFSKRIF AANGEBIED TER VERVULLING VAN DIE  
VEREISTES**

**VIR DIE GRAAD**

**PhD**

**IN DIE**

**FAKULTEIT LETTERE EN WYSBEGEERTE  
DEPARTEMENT AFRIKAANS EN NEDERLANDS**

**AAN DIE**

**UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT**

**NOVEMBER 1994**

**PROMOTOR: PROF. H.P. VAN COLLER  
MEDEPROMOTOR: PROF. A.J. PIENAAR**

Universiteit van die  
Oranje-Vrystaat  
BLOEMFONTEIN  
**25 MAY 1995**

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 839.36071268 JAA

**Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad PhD aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit of fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van outeursreg op die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.**

## VOORWOORD

'n Besondere woord van dank aan die volgende persone wat met hierdie studie gemoeid was:

- \* Professor Hennie van Coller - wat die bewuswordinge van die lewe as referensiële sisteem in my wakker gemaak het. Vir sy uitsonderlike manier waarop hy my leiding gegee het tydens die skrywe van hierdie studie.
- \* Sandra Cordier - vir o.a. puik tikwerk.
- \* Renscia - vir onvoorwaardelike vriendskap en bystand toe ek dit die nodigste gehad het.
- \* Riaan - vir baie dae se geduld, en Michall en Thea wat later sal verstaan.
- \* My pa en ma - wat my geleer het om te werk en te bid.
- \* My taal - vir 'n geleentheid om sy waarde te bewys.
- \* Ons Hemelse Vader - wat die meetsnoere vir my in lieflike plekke laat val het, en wie se genade nog altyd vir my meer as genoeg was.

**Vir my taal**

"It has been said that education is experience made significant. And it is through literature that we can draw from our experience the maximum benefit."

(Gerard Steen, 1991:118)

"Literatuur vraagt niet wat-je-weet, maar wat-je-vindt"

(Poll, 1990:7)

## INHOUDSOPGAWE

<b>TEORETIESE ANALISE</b>	1
<b>HOOFSTUK I: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING</b>	2
1.1 INLEIDING	3
1.2 PROBLEEMSTELLING	7
<b>HOOFSTUK II: KOMMUNIKASIE</b>	10
2.1 LITERÊRE KOMMUNIKASIE	11
2.1.1 Sosiologiese benadering	13
2.1.2 Resepsie-ondersoek	13
2.1.3 Semiotiek	16
2.2 Die leser	17
2.3 Die kodestelsel	17
<b>KONSEPTUELE ANALISE</b>	26
<b>HOOFSTUK III: PRAGMATIEK BINNE DIE LINGUISTIESE RAAMWERK</b>	27
3.1 TEKSTUALISERING	28
3.2 DIE PLEK VAN PRAGMATIEK BINNE DIE LINGUISTIEK	32
3.3 PRAGMATIEK VAN REFERENSIALITEIT	36
3.4 DIE INDIREKTE BETEKENIS VAN DISKOERS	40
3.4.1 Interaksie	41
3.4.2 Semiotiese prosesse	42



3.4.3	Openbare/Eстетiese kommunikasie	43
<b>HOOFSTUK IV: PRAGMATIEK BINNE LITERÊRE KOMMUNIKASIE 44</b>		
4.1	RESEPSIE-ESTETIKA AS PRAGMATIESE MODEL	45
4.2	DIE VERSTAANBAARHEID VAN METAFORIEK IN LITERÊRE WERKE	54
4.2.1	Identifikasie	56
4.2.2	Verstaanbaarheid as deel van betekenistoekening	57
4.2.3	Waardering	58
4.2.4	Metaforiek en kognisie	60
4.3	DIE NUTTIGHEIDSWAARDE VAN LITERATUURONDERRIG	61
4.3.1	Die betekenis van literatuur vir die leser	62
4.3.2	Die betekenis van literêre/fiksionele tekste vir jongmense	62
4.4	TRADISIONELE FORMULERINGS	65
4.5	DIE PRAKTYK VAN LITERATUURONDERWYS	67
4.5.1	Die literatuurgeskiedenis	68
4.5.2	Teksbestudering versus tekservaring	69
4.5.3	Literêre begrippe	70
4.5.4	Die leeslys	70
4.6	DOELSTELLINGS VAN LEESONDERWYS	72
4.6.1	Moontlike metode wat gevolg behoort te word	74
4.7	INTRINSIEKE MOTIVERING	77
4.7.1	Buitefaktore	77
4.7.2	Binnefaktore	77

<b>KONTEKSTUELE ANALISE</b>	79
<b>HOOFSTUK V: BETEKENISTOEKENNING</b>	80
5.1 BETEKENISTOEKENNING AS DIE SINE QUA NON VAN LITERATUURONDERRIG	81
5.2 TEKSANALISE	86
5.2.1 Die fase van verwerking van teksbegrip	87
5.2.2 Die fase van persoonlike leesreaksie	87
5.2.3 Moontlike werkswyse	87
5.3 SUBSISTEME BINNE 'N INTERPRETASIEMODEL	89
5.3.1 Linguistiese bevoegdheid	90
5.3.2 Pragmatiese bevoegdheid	90
5.3.3 Literêre bevoegdheid	92
5.3.4 Algemene kommunikatiewe vermoë	93
5.4 DIE MENS SE BESTAAN IN 'N GETSOLEERDE WÊRELD	94
5.4.1 Tydsgebondenheid	94
5.4.2 Kultuurgebondenheid	95
5.4.3 Werklikheidsgebondenheid	96
5.4.4 Agtergrondskennis	97
5.4.4.1 Subjektiewe perspektief	98
5.4.4.2 Fenomenologie	98
5.4.4.3 Verwagtingshorison van die interpreteerder	99
5.4.5 Ervaringsveld van die leser	100
5.5 OUTONOMIE	104

<b>HOOFSTUK VI: LITERATUURONDERWYS IN TWEETAAL- VERBAND</b>	<b>106</b>
6.1 DIE DOEL VAN LITERATUURONDERWYS IN 'N TWEETAAL	107
6.1.1 Wetenskaplike oorwegings	110
6.1.2 Didaktiese oogmerke	111
6.1.3 Individuele ontplooiing	112
6.1.4 Maatskaplike redes	113
6.2 VERHOUDING TUSSEN TEKS EN WÊRELD	115
6.3 TEKSTOEGANKLIKHEID	117
- Verwagtingshorison	118
- Voorkennis	118
6.3.1 Dimensies van tekstoeganklikheid	120
6.3.2 Interaksie tussen teks en leser	122
<b>HOOFSTUK VII: 'n LEERLINGGERIGTE OPVOEDKUNDIGE MODEL</b>	<b>124</b>
7.1 DIE VERBETERING VAN LEESPRESTASIE	125
7.1.1 Die Hennephof metode - 1975	125
7.1.2 Die benadering van A. Braet - 1979	126
7.1.3 Die 'SQ3R' -metode - 1969	127
- Oriënteringsfase	127
- Vraag- en leesfase	127
- Formuleringsfase	128
- Integrasiefase	128
7.1.4 Voorlopige algemene riglyne vir die Suid-Afrikaanse jeug	129
- Teksverkennende lees	130
- Indikatoriese lees	130
- Informatiewe lees	130

7.2	LEESGEDRAG BY LEERLING MET VERWYSING NA DIE SUID- AFRIKAANSE SITUASIE	133
7.3	JEUGLITERATUURONDERWYS - 'n MODELVOORSTEL	137
	- Kognitiewe doelstellings	140
	- Affektiewe doelstellings	140
	7.3.1 Modelvoorstel	141
7.4	SILLABUSSE MET NUWE VOORSTELLE	143
7.4.1	Onderzoek na huidige sillabusse	144
-	Departement - Blanke Onderwys (NOD, TOD, KOD, OVSD)	144
-	Departement - Onderwys en Kultuur Afdeling - Indiër Onderwys en Buitengewone Onderwys	145
-	Departement - Onderwys en Opleiding Afdeling - Swart Onderwys	146
-	Departement van Binnelandse Aangeleenthede Afdeling - Kleurling Onderwys	147
-	Departement van Onderwys en Opleiding Transkei	148
7.4.2	'n Kritiese analise	149
	- Totale literêre kommunikasiesituasie	150
	- Kompartementalisering	151
7.4.3	'n Aantal nuwe voorstelle	152
7.5	PRAKTIESE UITVOERBAARHEID VAN VOORGESTELDE MODEL AAN DIE HAND VAN <b>ONS WAG OP DIE KAPTEIN</b> (DEUR ELSA JOUBERT)	156
7.5.1	Die skrywer	159
7.5.2	Klimatologie	162
	- Politieke situasie	
7.5.3	Trixie	164
	- Politieke en sosiale bestel	
	- Magspel	
	- Selfbehoud	

	- Apartheidskwessie	
	- Gewetenswroeginge	
7.5.4	Kleurkwessie	166
	- Kommunikasie	
	- Vergelding en haat	
7.5.5	Water	167
	- Gewetenspel	
	- Roepkreet vir vrede	
	- Hoop	
7.5.6	Brande	168
	- Kommentaar op verlede	
	- Gewetenspel	
	- Die vel van 'n oordeel	
	- Waarskuwing	
7.5.7	Basters	169
	- Aftakeling van individu	
	- Politieke probleme	
7.5.8	Binneplaas	170
	- Lewenspel	
	- Vasgevangendheid	
7.5.9	Kaptein - Toekomsbeeld	170
7.5.10	Die tema in <b>Ons wag op die Kaptein</b>	173
7.5.11	Milieu	176
7.5.12	Verhouding tussen twee vastelande	177
7.5.13	Verhouding tussen wit en swart	179
7.5.14	Verhouding van Ana-Paula met die bywonergesin	180
	<b>OPSOMMING</b>	188
	<b>ABSTRACT</b>	190
	<b>BIBLIOGRAFIE</b>	192
	<b>BYLAE AANGEHEG</b>	

**TEORETIESE ANALISE**

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

"Anything can be literature."

(Eagleton, 1983:10)

## 1.1 INLEIDING

Hierdie studie onderskryf in 'n groot mate die volgende standpunt van Wolfgang Iser:

*"The old style of interpretation was insistent, but respectful: it erected another meaning on top of the literal one. The modern style of interpretation excavates; it digs 'behind' the text, to find a sub-text which is the true one ... To understand is to interpret. And to interpret is to restate the phenomenon, in effect to find an equivalent for it. Thus, interpretation is not (as most people assume) an absolute value, a gesture of mind situated in some timeless realm of capabilities. Interpretation must itself be evaluated, within a historical view of human consciousness".*

(Iser, 1978:10,11)

Dit is duidelik dat hierdie standpunt wys op vinnig veranderende literatuuropvattinge en -teorieë wat toenemend belangrik word veral binne vandag se leser-georiënteerde leesperspektiewe.

Uit hierdie perspektiewe, onder andere die semiotiese modelle, pragmatiese modelle, die resepsie-estetiese waardekriteria, blyk dit dat 'n mens - die leser van 'n teks - se opvatting van wat literatuur is, en wat die funksie of doel daarvan is, 'n noemenswaardige invloed sal hê op sy bestuderingsmetodes asook leesresultate. Jurij Lotman stel dit duidelik: "our conception of literature logically, although not historically, **precedes literature itself** (Lotman se klem)" (Lotman, 1977:340). 'n Bepaalde literatuuropvatting bepaal wat 'n mens wil ondersoek of bestudeer en op watter wyse dit geskied.

Dit is hierdie **bestuderingsmetodes** en **leesresultate** wat die kernkomponente van hierdie studie vorm.

Die onderrig van Afrikaanse literatuur het lank reeds groeipyne vertoon. Binne die veranderde literatuuropvattinge wat vandag heers én binne die nuwe klemverplasinge in Suid-Afrika vertoon die onderrig van Afrikaanse literatuur anachronisties. Indien 'n mens (binne die beeldspraak) nie met 'n kadawer op hande wil sit nie, sal planne tot vernuwning en heling dringend gemaak moet word. Blote aanpassings is nie meer toereikend nie.



'n Klemverskuiwing vanaf die tradisionele kanon- of eliteliteratuur na 'n siening dat literatuur 'n sisteem is van literêre handeling word in hierdie studie ten sterkste bepleit.

Hierdie navorsing word gebaseer op die veranderende sosio-politieke situasie in Suidelike Afrika en die gepaardgaande, noodwendige veranderinge op die terrein van die literatuuronderrig. Daarom word van die standpunt uitgegaan dat 'n literêre teks altyd binne konteks benader behoort te word. Alleenlik hierdeur kan die teks 'n lewende medium word waardeur bewuswording plaasvind van sosiale, politieke en kulturele werklikhede en verskeidenheid.

Om die teks as medium ten volle te kan ontgin, moet dit primêr gesien word binne 'n kommunikatiewe raamwerk. 'n Kommunikatiewe benadering gaan van die pragmatiese standpunt uit dat kommunikasie daarop gemik is om die bedoeling van 'n sender deur middel van 'n boodskap aan 'n ontvanger oor te dra. Betekenisoordrag is dus 'n pragmatiese proses. Binne so 'n kommunikatiewe raamwerk moet daar egter ruimte gelaat word vir kommunikasiesteurings. Hierdie kommunikasiesteurings kan ontstaan vanweë talle faktore, maar het dikwels hul oorsprong in die feit dat enkodering en dekodeering nie ooreenstem nie. 'n Voorbeeld hiervan is te vinde in die referensiële aspek van romans. **Referensialiteit** is kortweg gestel 'n oorbeweeg na die interpretatiewe bestek van bepaalde informasie wat nodig is vir die modellering van 'n moontlike interpretasie, met ander woorde, die leser kry sinjale van die sender wat hy/sy moet opvolg en "invul". Hierdie informasie word die basis waarop hy/sy die fiksionele kan interpretere. Die leser word deur die leesproses gelei tot die besef dat deur die referensiële werking in 'n roman of drama, fiksie en nie-fiksie in 'n groot mate eenword binne die literêre werk. Juis as gevolg van hierdie geïntegreerdheid moet die leser gedurig bewus wees van die verwysings binne die fiksionele teks. Referensialiteit omskryf in hooftrekke 'n bepaalde kommunikatiewe verhouding. Dit is 'n verhouding tussen 'n sender (outeur/skrywer) en 'n ontvanger (leser) waarin 'n boodskap binne 'n referensiële raamwerk vervat is.

'n Belangrike kwaliteit waaroor 'n literêre teks beskik, is die vermoë om wisselende informasie aan verskillende lesers oor te dra. Die leser tree binne hierdie kommunikasieproses as aktiewe ontvanger op en ken so betekenis toe aan tekens in die teks binne 'n spesifieke kode, byvoorbeeld die kode van die teks self, die onderliggende sisteem wat die werk enig en uniek maak, die persoonlike kode van die outeur, die periodekode of kode van 'n spesifieke

tydperk of stroming, die genrekode en andere. Dit sal vir die leser egter onmoontlik wees om die teks met sy "oop plekke" te dekodeer sonder om die onderskeie kodes te identifiseer. Ten opsigte van hierdie identifisering maak Genette die volgende uitlating:

*"... we must consider the possible (or rather variable) narrative competence of the reader, arising from practice, which enables him both to decipher more and more quickly the narrative code in general or the code appropriate to a particular genre or a particular work, and also to identify the "seeds" when they appear."*

(Genette, 1980:77)

Volgens Genette beskik elke leser oor 'n besondere "competence" wat hom in staat stel om kodes en tekens in 'n literêre teks te kan identifiseer. Dit verskil egter van leser tot leser en 'n bewys daarvoor is die talle moontlike interpretasies wat uit 'n enkele teks kan voortspruit.

Die ontvanger het dus alreeds 'n rol te speel by die produksie van die boodskap aangesien die sender tog gedurig 'n spesifieke ontvanger in gedagte het terwyl hy met sy skeppingsproses besig is. Sy kennis van sy teikengroep gaan hom in 'n groot mate lei in sy gebruik van gepaste referensiële sisteme in sy roman. Daar is van die oomblik dat die teks 'n werklikheid word 'n bepaalde verwysingsraamwerk nodig waarvolgens die leser (byvoorbeeld die hoërskoolleerling) die teks kan interpreteer. Woorde voorsien die leser van verwysingsraamwerke of referensiële sisteme waarmee hy die wêreld van byvoorbeeld die roman kan beskryf.

Die ontplooiing van 'n verhaal is soos die "oprof van 'n ketting van aaneengeskakelde gebeurtenisse of motiewe" (Brink, 1987:20); paradigmatisies dink is metafories dink soos wanneer alle moontlike betekenisse, variante, attribute en vorme van 'n gegewe begrip in 'n bepaalde situasie as 't ware op mekaar gestapel word. Wanneer metaforiek op die voorgrond tree, word *alternatiewe* vir die proses of die wêreld be-teken. Metaforiek en referensialiteit is daarom ten nouste verweef.

Metaforiek is informasie wat kan dui op 'n toestand wat 'n karakter of 'n situasie definieer of besonderhede daaromtrent "invul". Die pragmatiek wat die leser se vermoë beskryf om die taal te verstaan in verhouding tot die konteks kan nie binne metaforiese verband buite rekening gelaat word nie.

By 'n kommunikatiewe benadering is die fokuspunt menslikheidsfaktore. Die interpretasie deur verskillende individue as uitvloeisel van pragmatiese en referensiële sisteme is die basis van literêre kommunikasie. Pragmatiese of referensiële sisteme kan moeilik tot hul reg kom as onder andere literêre kommunikasie nie ter sprake is nie.

Binne 'n literêre kommunikasieproses dra elkeen van hierdie sisteme daartoe by dat die leser die teks kan laat leef. Die teks kan in feite eers werklik leef as die leser - in hierdie geval die hoërskoolleerling op tweedetaalsvlak - alle konsepte in 'n literêre werk kan identifiseer. Eers nadat hierdie identifisering plaasgevind, het kan hy/sy hierdie konsepte konkretiseer vanuit sy/haar eie belewingswerklikheid ten einde 'n sinvolle interpretasie te kan maak.

Alleenlik met 'n duidelike kodesisteem/referensiële raamwerk/metaforiese sisteem as basis, sal die leser kulturele en sosiale kruisverwysings kan oplos en sinvol kan reageer op dit wat vanuit die teks aan hom of haar gebied word. Literêre kommunikasie vereis daarom 'n emosionele en intellektuele inlewing van elke leser. Daar word van die leser verwag om deurgaans aktief deel te neem aan die leesproses.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

*"Belangrijk is dat de leerling zijn aangeboren interesse in fictie en zijn aangeboren interesse in zichzelf kan gaan combineren. Hem moet de kans geboden worden zijn smaak te ontwikkelen, zijn eigenheid te ontdekken, de verschillen en overeenkomsten met zijn leeftijdgenoten, en andere mensen, met hun normen en waarden. Zijn gevoelens, verwachtingen en meningen moet hij herkennen en zo kunnen verwoorden dat hij daarmee zijn bijdrage kan leveren aan de 'intersubjective negotiation' die 'kennis' oplevert." (Dirksen, 1989:752)*

'n Mens is bewus van die kompleksiteit van die vraagstukke rondom die begrip "literatuur" asook die implikasie daarvan vir die teorie en die praktyk. Onwillekeurig kom die vraag by 'n mens op of die probleem nou literatuursosiologies, literatuurdidakties of literatuurpsigologies van aard is en of dit nie dalk binne die enger sisteme van byvoorbeeld die literatuurkritiek, -wetenskap en -geskiedenis val nie. Al hierdie sisteme het die afgelope paar jaar insigte gebring wat vir die literatuurstudie uiters relevant is. Rigtings soos die semiotiek het die literêre teks binne die "semiotic web" en sy "countertext" geplaas, terwyl die resepsie-estetika ons weer tot bekering gebring het wat die rol van die leser betref. Die grootste probleem wat egter nog steeds verswyg word, is volgens Jefferson en Robey (1983:4) "a strong disinclination to discuss problems concerning literary value or **the nature of literature** (sy klem) in general. The most obvious consequence of this tendency is that a great deal of scholarship fails to satisfy many readers' feeling that the academic study of literature should somehow reflect and account for the special status which literature enjoys in our culture."

Onder letterkundiges bestaan daar dikwels 'n onvermoë om die aard of die waarde van literatuur te bespreek. Dit beteken dat **"modern scholarship has failed to meet another kind of demand, in this case one that can reasonably be another kind of any academic discipline: that it should provide an adequate definition of its subject-matter, in order to ensure clarity and consistency in its methods and, equally importantly, to explain and justify itself to the world at large (my klem)."** (ibid) Nadat hulle die sogenaamde "konsensus-kriterium" verwerp het - tereg, - formuleer hulle die probleem soos volg: **"Almost every other academic discipline can say in exact general terms what its subject-matter is (my klem)."**

Oversteegen sê ook oor die vraag na wat literatuurteorie is "Een van die vrae, die iedere literatuurtheoreticus regelmatig niet kan beantwoorden, is: waarover hebben 'ze' het in de Theoretische Literatuurwetenschap" (Oversteegen, 1982:16). 'n Aanvanklike omskrywing van literatuuropvatting is volgens Oversteegen: "... het geheel van denkbeelden van een persoon of een groep personen over aard en funksie van de literatuur." Verder sê Oversteegen: "Zou de TLW (Theoretische Literatuurwetenschap) niet toch moeten streven naar die grote T? Zijn velen eigenlijk al niet juist dáármee bezig? De Literatuursociologen, de tekst-theoretici, de receptie-esthetici, de semiotici?"

Mischien dat zij het zouden *kunnen* nastreven, maar voor dit moment moet ik zeggen: zij *doen* dat niet. Hun teorieën zijn geen systematische bouwsels die rekenschap afleggen van aard en funksie van LO's (literatuuropvatting), maar blijven strik en zet *binne* een bepaalde LO. Zo uiteenlopende wetenschappers als Fügen, Groeben, Iser, Van Dijk, Morris, Lotman, Eco, gaan uit van vertroude posities als fikionaliteit, esthetiese funksie, stilistiese écarts, waardestelling. Men kán zich, bij wijze van gedachtenexperiment, een, historisch gerichte, teorie voorstellen die het ontstaan en funksioneren van literatuuropvattingen probeert te verklaar en beskryf. Maar wat ik mij op dit ogenblik niet kan voorstellen is, hoe dat gigantiese bouwerk overzichtelik te maken zou zijn; meer dan een blaudruk zie ik niet voor mij, en daar hebben wij niet zó veel (sy kursivering) aan" (Oversteegen, 1982:36-37).

Tradisionele literatuurstudie hou hom besig met 'n groot verskeidenheid individuele tekste en hoop dat almal maar sal saamstem dat dit 'n spesiale kategorie van tekste is, sonder om dit te verklaar. (Senekal, 1987:2) Hierdie toedrag van sake plaas die hele literatuurstudie onder verdenking: "A discipline that can only define its subject-matter in this way cannot but seem inadequate, and confused in its methods, and will be incapable of providing a convincing account of its character and aims" (Jefferson & Robey, op.cit.). Die oplossing vir hierdie probleem word beskryf in 4.5.4 in hierdie studie. Die veranderende toestande in Suidelike Afrika het in 'n groot mate bygedra tot 'n herbesinning oor die funksies, aard en wese van literatuuronderrig - veral op sekondêre vlak. Die wese van 'n literatuurles binne 'n vernude benadering word in detail uiteengesit in 4.5.1 tot 4.5.4 in hierdie studie. Met die oog op vernude studie waarin literatuuronderrig in heroënskou geneem word om dit sodoende maksimale relevansie te gee binne 'n nûwe Suid-Afrika is dit nodig om 'n paar kernvrae te stel:

- \* Watter rol speel die reële leser - in hierdie geval die hoërskoolleerling as tweedetaalspreker in die verhouding teks-leser binne tweedetaalonderrig?
- \* Wat word van die leerling verwag binne hierdie verhouding?
- \* Hoe word teksinterpretasie by die nie-literêre leser bewerkstellig?
- \* Om 'n teks te kan interpreteer, is dit noodsaaklik dat die leser sekere kodes binne die roman moet kan identifiseer. Watter vermoëns word van die leser verwag om so 'n kodestelsel asook die referensiële werking in die roman te begryp?
- \* Hoe kan literatuur sinvol onderrig word, met ander woorde onderrig wat op interpretasie afstuur?
- \* In hoe 'n mate moet die leerling se interpretasie gekanaliseer word en op watter punt behoort teksbestudering oor te gaan in tekservaring?
- \* Watter rol speel die onderwyser in hierdie verband?

Hierdie vrae sal vervolgens onder die loep kom in hierdie studie. Dit sal telkens geskied met die voorafgaande teoretiese inleiding as grondslag, en met die "hoe", "wat" en "waarom" van interpretasie<sup>1</sup> as onderbou.

---

1. "In de geschiedenis van de literaire kritiek wordt de term interpretatie vooral gereserveerd voor een verklarende betekenisanalyse van een literair werk als eenheid van vorm en inhoud. Interpretatie erkent dan enerzijds de autonomie van het kunstwerk en anderzijds het primaat van het intuïtieve aanvoelingsvermogen van de begaafde criticus. Op basis van een afgezonderde boodschap of ideologie of van de groepering van woordvelden, beeldgroepen en symbolen, probeert zij de intentionele en/of gerealiseerde betekenis van het werk te duiden. Het receptie-onderzoek beschrijft (de tekst) als een open structuur... De lezer concretiseert de tekst, maar niet elke concretisatie is zomaar een interpretatie te noemen. ... Tegenover receptie als spontane concretisatie staat dan interpretatie als methodisch en wetenschappelijk verantwoorde realisatie van een tekst. Interpretaties kunnen naargelang van hun adequaatheid geordend worden. H. Link maakt hierbij een onderscheid tussen:

-een adequate interpretatie in ruime zin: het gaat hier om elke realisatie van de tekst die een of meerdere tekststructuren realiseert en duidt. Verskillende van die interpretaties kunnen samengebracht worden in een synthetische "Kenkretisation". Deze vorm van interpretatie is gereserveerd voor professionele lezers en benadert reeds vrij sterk de adequate concretisatie in enge zin.

-een adequate interpretatie in enge zin, d.w.z. een interpretatie de de intentie van de auteur volledig realiseert. Het gaat hier duidelijk om een ideaaltipe dat slechts bij benadering bereikt kan worden." (Van Gorp, 1986:198-199)

Interpretasie is 'n term met verskeie dimensies. Tradisioneel word in die wetenskaplike diskoers analise gestel teenoor sintese. Waar analise die splitsing van 'n komplekse geheel in dele veronderstel, kan sintese gesien word as die konstruksie van 'n geheel uit dele. Dit hou in dat, in die proses van sintese of interpretasie (aldus Mouton en Marais, 1988:103) die verhouding tussen veranderlikes gerekonstrueer word: "To provide an insight into the causal factors associated with the events or factors being studied." (Mouton en Marais, 1988:103). Dit is derhalwe duidelik dat die leser se taak binne hierdie interpretasieproses is om potensiële betekenis in 'n teks te onthul of bloot te stel of daarop te reageer na aanleiding van bepaalde kodes (soos uiteengesit op p.36 in hierdie studie). Anders as **resepsie** is **interpretasie** 'n proses waartydens die leser op wetenskaplik-verantwoorde wyse losstaande entiteite moet be-teken en uiteindelik moet saamvat in 'n logiese konstruksie in generaliserende terme sodat dit sal kan lei tot intersubjektiviteit.

## HOOFSTUK 2

### KOMMUNIKASIE

*"That's the real distinction between people: not between those who have secrets and those who don't, but between those who want to know everything and those who don't. This search is a sign of love. It's the same with books."*

(Barnes, 1985:70)

## 2.1 LITERÊRE KOMMUNIKASIE

Dit is nodig om die verskil tussen *literêre kommunikasie* en *kommunikasie as literêre objek* duidelik te begryp voordat die begrip literêre kommunikasie bespreek kan word. Eersgenoemde verwys na teksproduksie en teksontvangs binne 'n sosiale konteks, terwyl laasgenoemde 'n estetiese representasie is van kommunikasieprosesse by skrywers.

Literêre kommunikasie lei tot begrip vir verskillende pragmatiese prosesse wat weer op hul beurt alle referensiële sisteme insluit. Verder is daar sprake van sosio-linguistiese sisteme wat riglyne aan die leser bied ter ondersteuning by sy hantering van literêre interaksies. Die pragmatiese model van diskoersanalise dien as teoretiese basis vir die leser se toepassing van sy pragmatiese gereedskap. Slegs die korrekte hantering van pragmatiek as 'n subsisteem binne die breë literêre teorie het geslaagde literêre kommunikasie tot gevolg wat verder ook noodwendig tot 'n gepaste interpretasie van die teks sal kan lei. Myns insiens sou die geslaagde formule vir die totstandkoming van literêre kommunikasie sonder twyfel 'n kombinasie wees van linguistiese, pragmatiese sowel as sosio-kulturele analises. Juis die sosio-kulturele analise vorm 'n uiters fundamentele bousteen van hierdie studie.

Daar is 'n duidelike verskil tussen, soos Herring dit stel, "experience of literature" en die "study of literature". Wat vir hierdie studie belangrik is, is die "experience of literature" waarin identifikasies met 'n sterk emosie na aanleiding van 'n literêre teks na vore tree, teenoor die "study of literature" waarin daar bloot klem gelê word op 'n objektiewe analise van 'n teks (Herring, 1986:181). Die leesproses is dus 'n vierledige proses van lees, interpreteer, beredeneer en beoordeel.

Indien *lees* 'n aktiewe proses word waarin die roman, sy taal en die referensiële kodes in daardie roman kan deel word van 'n dieper begrip by leerlinge vir ander mense en hul kultuur, en selfs 'n beter begrip van die lewe, begin 'n taal leef en word dit nie maar net 'n kommunikasiemiddel nie, maar 'n lewensnoodsaaklikheid. Sonder hierdie insig rondom taal sal 'n mens nooit Wam de Moor se woord ten volle begryp nie wanneer hy sê:

*"It takes two to read a book (my kursivering)"*

(De Moor, 1989:758).



Literêre waardering is nie *suiwer* uiting van 'n gevormde persoonlikheid nie; die voorwaarde vir waardering is nie 'n sosiale abstrakte *geestelike betrokkenheid* van die persoon nie. Intendeel, dit is eerder 'n gebeurtenis binne 'n sisteem van waardegeoriënteerde en normbegeleide *sosiale handeling*.

Volgens Ghesquiere (1984:671) kon enige persoon met 'n literêre opleiding presies sê wat groot literatuur was en wat nie; literatuurdoelwitte is tot onlangs duidelik beskryf in die literatuurgeskiedenis en skoolhandboeke. Literatuur was hiervolgens 'n versameling van name en tekste. Wetenskaplikes het hulle met 'n soort heilige eerbied behandel. Hierdie tekste is van een generasie na die volgende oorgedra as kulturele erfgoed. Eietydse literatuur is as toevalligheid bestudeer.

In die 1986 uitgawe van Van Gorp se **Lexicon van Literaire Terme** word 'n meer verligte definisie van die begrip literatuur gegee as hy sê:

*"Het is onzinnig een vooropgezette, statische definitie van het begrip literatuur te willen geven, omdat 'definities' in verband met literatuur veranderlijk zijn wegens hun afhankelijkheid van het zich steeds ontwikkelende literaire feit (Tynjanov). Alleen op basis van de evolutie kan men dus een bepaalde definitie vooropstellen of beoordelen. Daarbij blijkt dat eigenschappen van literatuur die fundamenteel en primair lijken (b.v. versvorm, beeldspraak, e.d.) voortdurend veranderen en dat zij de literatuur als zodanig niet karakteriseren."*

(Van Gorp, 1986:229,230)

Uitsprake soos die volgende onderstreep Van Gorp se siening:

"Literature flourishes best when it is half a trade and half an art."

(Darwin, 1953:49)

en

"It takes a great deal of history to produce a little literature."

(Rosenblatt, 1978:83)

Die kernvraag na die weselike doel van literatuur verdien besondere aandag, veral in die eeu waarin ons leef.

Die sosiologiese benadering, die resepsie-onderzoek asook die semiotiek sou myns insiens vele nuwe moontlikhede vir die studie van literatuur op skool kon bied, soos die strukturalisme, formalisme, marxisme, psigologie en dieptepsigologie.

Die strukturalisme ondersoek ook tekensisteme en alhoewel die terrein van die semiotiek wyer is, gebruik die semiotiek strukturalistiese metodes in sy ondersoek. Strukturalisme is 'n manier van dink oor die mens en die wêreld soos dit in vele uiteenlopende dissiplines, byvoorbeeld die psigoanalise en die filosofie, neerslag gekry het.

Die formalisme strewende daarna om nie die inhoud van die literêre werk te bestudeer nie, maar eerder die vormprobleme van die literêre sisteem. Die uitgangspunt was om die literêre sisteem los van die sisteemksterne relasies te ondersoek. Dit plaas die formaliste binne die grense van die outonomiebeweging.

Die marxisme sien die kuns en literatuur onder die verskillende aspekte van die maatskaplike/sosiale samehang, naamlik as 'n gedeelte van die ideologiese bowestruktuur van die gemeenskap, as 'n weerkaatsing van die werklikheid.

Verskillende teoretici het die literatuur dus al as **sisteem** beskou. Die meeste van hierdie sienings word onderskryf deur die semiotiek, sosiologiese benadering en die resepsie-onderzoek.

1. Die **sosiologiese benadering** hou hom besig met die produksie- en distribusiekanale en soek vanuit 'n funksionele aanpak verklarings. "Dit beskou literatuur altyd as produkte van 'n bepaalde maatskaplike bestel met 'n eie ideologie. Literatuur kan norme en waardes in 'n bepaalde samelewing bevestig en help versprei" (Senekal, 1987b:3). Binne hierdie perspektief bevestig dit die sosialiseringsproses wat ook langs ander weë daarvoor sorg dat 'n kind die gedragspatrone van sy omgewing aanleer.
2. Die **resepsie-onderzoek** hou hom besig met bepaalde lesersgedrag en die bepaalde resepsie van 'n teks. Die verwagting van die leserspubliek bepaal hoe 'n teks se resepsie sal wees. Die resepsiegeskiedenis gaan na hoe 'n werk by sy eerste verskyning ontvang is en wat veroorsaak het dat dit later anders gelees is (word). Die klem val hier op die leser en via die

leseronderzoek word leespatrone aangetoon by mense met totaal verskillende verwagtingshorisonne.

Resepsie-estetika ondersoek in kort die verband tussen leser en teksverwerking.<sup>2</sup>

Interpretasie as 'n vorm van teksverwerwing geskied slegs binne die grense van identifiseerbare sisteme in 'n roman. Roman Jakobson was een van die eerste teoretici wat gepoog het om die kommunikasieproses binne 'n literêre werk te beskryf. Jakobson verwys na literêre kommunikasie per se waarin hy sekere teksstrategieë, wat die kommunikasie tussen teks en leser bewerkstellig, uitlig.

In sy artikel "Linguistics and Poetics" beweer Jakobson (1960:356) dat daar ses verskillende taalfunksies bestaan wat wesenlike faktore is in die alledaagse gespreksituasie. Sy kommunikasieproses lyk soos volg: "The ADDRESSER sends a MESSAGE to the ADDRESSEE. To be operative the message requires a CONTEXT referred to, seizable by the addressee, and either verbal or capable of being verbalized; a CODE fully, or at least partially, common to the addresser and addressee; and finally, a CONTACT, a physical channel and psychological connection between addresser and addressee, enabling both of them to enter and stay in communication."

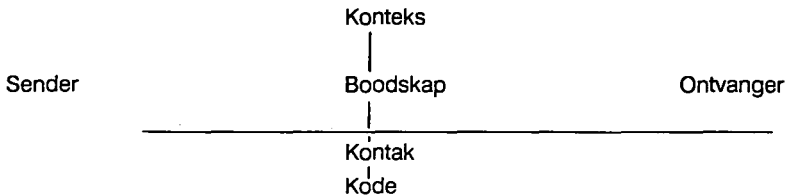


Fig. 1

(Jakobson, 1960:353)

Die sukses van hierdie genoemde kommunikasieproses hang dus af van die spesifieke oriëntasie van die leser teenoor die boodskap, gestimuleer deur sekere kwaliteite van die boodskap.

2. Verdere besprekings rakende die resepsie-estetika volg op onder andere pp. 16, 17, 46, 62, 72, 98-103, 114, 122-123, in hierdie studie.

Die sender stuur 'n boodskap na die ontvanger deur gebruik te maak van 'n kode. Hierdie boodskap het 'n konteks wat tot stand kom binne 'n bepaalde medium. Die diagram lyk soos volg:



Fig. 2

(Jakobson, 1960:353)

Jakobson gaan verder deur 'n linguistiese funksie aan elk van hierdie elemente te koppel:

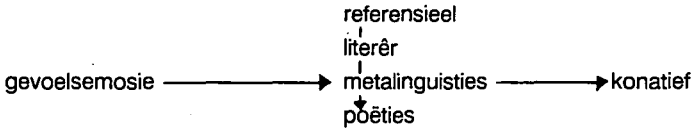


Fig. 3

(Jakobson, 1960:356)

Die gevoelsemosie staan byvoorbeeld teenoor die sender. Die konatiewe funksie kom ter sprake wanneer die boodskap tot die ontvanger gerig word. Wanneer daar van die konteks sprake is, oorheers die referensiële funksie. Sodra die boodskap egter sentraal staan, oorheers die estetiese funksie van taal. "Hoewel letterkunde emotief (sendergerig), konatief (ontvangergerig) of konteksgerig (referensieel) kan wees, oorheers die estetiese funksie (boodskap) altyd" (Van Coller, 1989:193). Dit plaas die boodskap in die literêre werk sterk op die voorgrond. Volgens Jakobson kan die letterkunde nie as woordkuns bestaan sonder die estetiese funksie nie.

Dit wat nie in die teks staan nie - die gapings wat spruit uit die teks - word stimulant wat die leser lei tot projeksies. Hy word betrek by 'n gebeurtenis en daar word van hom verwag om te voorsien wat daarmee bedoel word. Wat geskryf is, word verwysende betekenis aanduiders vir dit wat nie in die teks staan nie. Dit is in 'n groot mate die implikasie en nie die stelling nie, wat die betekenis bepaal. "The enduring form of life is not manifested on the printed page, it is a product arising out of the interaction between text and reader" (Iser, 1980:111).

Kommunikasie in die literatuur is volgens Wolfgang Iser, na aanleiding van die voorafgaande, dus 'n proses wat in beweging gebring word en bepaal word, nie deur 'n bepaalde kode nie, maar eerder deur 'n wedersydse interaksie tussen die eksplisiete en implisiete, tussen ontdekking en verswyging. Wat verswyg word, spoor die leser aan tot interpretasie. Hierdie interpretasie word egter gekontroleer deur wat bekend is. Die eksplisiete word weer getransformeer wanneer die implisiete bygehaal word. Sodra die leser hierdie gaping oorbrug het, begin die kommunikasieproses. Hierdie gapings funksioneer as die spil waarom die hele teks-leser-verhouding draai. Gestruktureerde gapings in die teks stimuleer die proses van ideevorming wat plaasvind by die leser. Hierdie tekstuele gapings of oop plekke word deur Maatje (1981) in sy rede **Openplekke** genoem: die *ongevulde tyd* in die literêre teks. Oop plekke ontstaan in die dinamiese verhouding tussen teks en leser en word deur elke leser op 'n afsonderlike manier gevul. Ohlhoff (1985:53) beweer dat oop plekke nie as gebreke in die teks beskou kan word nie, maar dat dit *juis voorwaarde vir 'n aktiewe lesersrol (is), vir kommunikasie tussen teks en leser, en vir die totstandkoming van die estetiese objek.*

"Hierdie oop plekke behels dus 'n *betekenisbreuk* of *betekenisgaping* wat terselfertyd 'n betekenisinstruksie is (haar kursivering)" (Botha, 1987:14).

Tekstuele gapings of oop plekke laat dus 'n keuse vir tekstuele perspektiewe. Die leser word gelei tot koördinering van hierdie perspektiewe en die patrone waarin hulle voorkom. Dit noop die leser tot 'n dieper ondersoek van die teks.

Die **semiotiek** as wetenskap van die tekens, tekensisteme en betekenisprosesse bestudeer die hele sisteem waarin tekens funksioneer. So kry die teken 'n representatiewe karakter. Die moderne semiotiek het sy ontstaan by die Switserse linguïst Ferdinand de Saussure (1857-1913) en die Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914).

Pierce sien semiotiek as sinoniem met logika. Volgens hom redeneer, dink en kommunikeer 'n mens deur middel van tekens. Die teken staan in die plek van iets anders. Hierdie teken word geïnterpreteer deurdat 'n nuwe teken in die bewussyn van die interpreteerder ontstaan op grond van sy ervaringswêreld of agtergrondskennis.

Die semiotiek kan ook nooit los van die strukturalisme gesien word nie. Dit is dan De Saussure wat met sy strukturalistiese taalstudie die grondslag gelê het vir die ondersoek van taal as sisteem van tekens. Hy noem sy studie semiologie. Die verbintenis met die semiotiek is duidelik:

3. Die **semiotiek** laat ruimte vir ikoniese en grafiese tekens in 'n teks. Die semiotiek ondersoek alle vorms van kommunikasie vir sover dit gebruik maak van tekens wat op kodes gebaseer is. Iser vat dit soos volg saam:

*"The old style of interpretation was insistent, but respectful: it erected another meaning on top of the literal one. The modern style of interpretation excavates; it digs 'behind' the text, to find a sub-text which is the true one... To understand is to interpret. And to interpret is to restate the phenomenon, in effect to find an equivalent for it. Thus, interpretation is not (as most people assume) an absolute value, a gesture of mind situated in some timeless realm of capabilities. Interpretation must itself be evaluated, within a historical view of human consciousness (my kursivering)."*

(Iser, 1978:10,11)

## 2.2 DIE LESER

By interpretasie gaan dit primêr om die konkrete leser, die geadresseerde van die teks en wat gebeur by die lees van 'n roman is dat daar 'n interaksie is tussen die teks en hiêrdie leser as ontvanger. Die teks op sigself bied slegs "geskematiseerde aspekte" waardeur die boodskap geproduseer kan word, terwyl die eintlike interpretasie plaasvind deur middel van konkretisering van die teks in sy totaliteit deur die ontvanger. (Sien in hierdie verband Jauss, 1978:1-28 en Iser, 1974)

## 2.3 DIE KODESTELSEL

Die siening dat die literêre teks as teken opgebou is uit tekensisteme vorm die grondslag van die literêre kommunikasieteorie (Malan, 1983:15). Hierdie repertoire van tekens, wat skrywer sowel as leser moet besit vir geslaagde kommunikasie, word 'n kodesisteem genoem. 'n Kodesisteem is uiters belangrik by 'n leser-georiënteerde perspektief, aangesien kodes volgens Malan (1985:8) die "sisteme (is) wat die verband tussen betekenisdraers ... en betekenis reël".

Volgens Eco is die kode 'n *sosiale konvensie* waardeur sisteme aan mekaar verbind word sodat 'n teken ontstaan (Eco, 1976:61). Viljoen (1986:86) onderskei verder ses verskillende fases binne die kodestelsel:

1. Die kode van die teks self, die onderliggende sisteem wat die werk enig en uniek maak;
2. die persoonlike kode van die outeur;
3. die periodekode, of die kode van 'n spesifieke tydperk of stroming;
4. die genrekode, of die stel reëls wat een genre van 'n ander afgrens;
5. die kode van die literêre taal;
6. leeskodes of interpretasiekodes.

Die leser of interpreteerder se taak is dus om potensiële betekenis in 'n teks te onthul na aanleiding van hierdie bepaalde kodes. Dit is onder andere die kodesisteem wat die teks in staat stel om te "kommunikeer", in die sin dat dit die leser kan oorhaal om deel te neem aan die onthulling van die roman se "bedoelings" (Selden, 1985:107).

Die kodestelsel vorm 'n sterk basis vir geslaagde referensiële werking in 'n roman. Sonder die identifisering van bepaalde kodes is referensiële kruisverwysings beswaarlik moontlik.

Daar kan geen literatuur wees sonder taal nie. Dit wil nie sê dat taal op sigself 'n voldoende voorwaarde is vir die totstandkoming van literatuur nie. Dit is egter 'n voorvereiste. Literatuur is 'n linguïstiese kunsvorm wat tot stand kom uit die gebruik van taal as 'n kommunikasiemedium.

Binne die gebruik van taal as kommunikasiemedium kom die taalhandelingsteorie egter ook ter sprake. Die taalhandelingsteorie het sy oorsprong by J.L. Austin. Om saaklik op te som, haal ek Austin aan:

"We first distinguished a group of things we do in saying something, which together we summed up by saying we perform a *locutionary act*, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense of reference, which again is roughly equivalent to 'meaning' in the traditional sense. Second, we said that we also perform *illocutionary acts* such as informing, ordering, warning, undertaking, etc., i.e. utterances which have a certain (conventional)

force. Thirdly, we may also perform *perlocutionary acts*: what we bring about or achieve *by saying something*, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading. Here we have three, if not more, different senses of dimensions of 'the use of a sentence' or of 'the use of language' (sy kursivering)."

(Austin, 1975:108,109,121)

Die groot waarde van die taalhandelingsteorie is volgens T.T. Cloete "dat dit in die eerste plek daarop gewys het dat die taagebruik *handeling* (sy kursivering) kon wees in die literêre werk" (Cloete, 1984:6). Hoewel Austin sy teorie nie sêlf op die literatuur toegepas het nie, verwys hy tog na die literatuur waar hy byvoorbeeld sê performatiewe is soms "hollow and void":

"I mean, for example, the following: a performative utterance will, for example, be *in a peculiar way* hollow and void if said by an actor on the stage, or if introduced in a poem, or spoken in soliloquy ... Language in such circumstances is in special ways ... used not seriously, but in ways *parasitic* upon its normal use - ways which fall under the doctrine of the *etiolations* of language ... Our performative utterances, felicitous or not, are to be understood as issued in ordinary circumstances (sy kursivering)."

(Austin, 1975:22)

Cloete reageer soos volg daarop en maak die volgende afleiding: "die literêre werk is 'n taalhandeling, sonder dat dit in die werklikheid perlokutiewe konsekwensies hoef te hê. Die literêre teks is met ander woorde 'n taalhandeling wat geplaas is in 'n ongewone of abnormale konteks, met sy eie reëls, wat hom nie werklik performatief of operatief maak nie maar 'n afskaduwing of mimese daarvan is" (Cloete, 1984:10,11).

Ten spyte van die vryheid waaroor die leser beskik wanneer dit kom by interpretasiemoontlikhede, is daar sekere gemeenskaplikheidsreëls wat geld. Om te kan interpreteer, is kommunikasie nodig, en om te kommunikeer, is sekere reëls nodig. Hierdie reëls plaas die leser en skrywer op 'n gelyke vlak sodat interaksie kan plaasvind. "Elke spreker handel deur middel van taal, sy uitinge het volgens dit wat hy met sy taal doen óók betekenis: *sy taalhandelinge*. *Betekenis het naamlik ook te make met die hóé van die gebruik, nie net met die wát van die inhoud nie* (sy kursivering)" (Van Coller in Malan, 1983:96). Sodra spreker en



hoorder die *hóé* op dieselfde manier benader, kan die *wát* (van die inhoud) vanuit verskillende perspektiewe na vore kom. Die literêre teks dra verskillende soorte informasie op verskillende maniere aan verskillende lesers met verskillende vlakke van kennis rakende die kodes oor.<sup>3</sup>

Epiek, dramatiek en liriek was die sisteme waarin tradisionele literatuur onder die reëls van 'n *konserwatiewe estetika* ingedeel kon word. Vandag het die terme literatuur, literêr, literariserings fenomene geword wat veel groter terreine van ons lewe binnegedring het.

"Literatuur is vandag 'n aangeleentheid wat nie meer net deur 'n digbundel, 'n teater-ervaring of die lees van 'n roman oorgedra word en beperk bly tot dié sosiale lae wat daarop geyk is nie. Inteendeel, literatuur is vandag iets waarmee die meerderheid van die bevolking via die massamedia letterlik toegegooi word - sonder pouse. So word die massa gekondisioneer. Literatuur wat 'n medium vir enkeles was, het nou 'n medium vir vele geword. Literatuur deursypel byna alles, oorgroei byna alles, ontsublimeer alles, kleur alles ideologies in en manipuleer almal. Dit het op een of ander wyse deel geword van die daaglikse lewe van die gewone mens. Dit is nie meer die tydverdryf van uitgelese groepe nie" (Senekal, 1987a:33).

Letterkunde kan vandag nie meer binne die duidelik omlýnde grense van die negentiende eeuse normbepalende teorieë gesien word nie.

Dit sou gepas wees om op hierdie punt die eertydse normdefinisies te beskou as tuis "in eergister." Literatuur is altyd gesien as iets wat universele waarde oorgedra het. Vandag het literatuur 'n noodsaaklike gebruiksartikel geword, 'n interessante, onderhoudende "produk" wat soos enige ander produk van die vryetydsindustrie gebruik en weggegooi kan word.

Sedert die jare veertig van hierdie eeu het die sisteemteorie stelselmatig ontwikkel en toepassing in verskillende wetenskaplike studiegebiede gevind. Een van die pioniers van hierdie ontwikkeling was Ludwig von Bertalanffy. Volgens Von Bertalanffy bestaan alle lewende entiteite by die grasia van 'n voortdurende wisselwerking met die omgewing daarvan, want daarsonder kan geen biotiese

3. Vergelyk Ben-Porat 1991:142-163, Hess-Luttich 1991:225-243, Engler 1991:179-189, Sell 1991:208-223, Enkvist 1991:1-25.

opbou- of afbreekproses plaasvind nie. D.F.M. Strauss stel dit dat "die sleutelbegrip in al die prominente variante van die sisteemteorie (...) die konsep van 'n geheel/totaliteit met egte dele/geleding is" (Strauss, 1985:2). Von Bertalanffy begin byvoorbeeld sy algemene sisteemteorie met die volgende algemene omskrywing van die aard van 'n sisteem: "a set of elements in interaction" (Von Bertalanffy, 1973:84).

In aansluiting by Von Bertalanffy omskryf W.J. Schoeman 'n sisteem soos volg: "'n Sisteem vorm 'n geheel of *eenheid* (sy kursivering) wat uit verskillende dele of *substisteme* (sy kursivering) bestaan wat verwant is aan mekaar en in interaksie met mekaar verkeer" (Schoeman, 1981:3).

Wanneer daar in die sisteemteorie besondere klem gelê word op die totaliteits- of geheel-aard van sisteme, is dit enersyds gerig teen die individualistiese benadering wat elke geheel misken en reduseer tot selfstandige "elemente," terwyl dit andersyds ontwerp is om in terme van die geheel-dele-relasie vanuit 'n alternatiewe werklikheidsvisie na ervaringsverskynsels te kyk. Dit is dan juis laasgenoemde wat uiters relevant is binne die studie van literatuur.

Daar is egter 'n hele aantal beperkings verbonde aan hierdie geheel-dele-relasie. Strauss verwoord dit soos volg:

"Die grootste enkele beswaar wat teen die uitwerking van die algemene sisteemteorie aangevoer kan word, is dat dit op 'n onverantwoorde wyse oorgaan tot die toepassing van die geheel-dele relasie (sisteem-subsisteem relasie) op werklikheidsverskynsels wat ten ene male nié in die keurslyf van 'n geheel-dele perspektief ingewring kan word nie - eenvoudig omdat derglike verskynsels oor 'n unieke eie-aard beskik wat die grense van 'n geheel-dele benadering oorstyg. Dit geld veral ook ten opsigte van die uniek-geaarde verskillende lewensvorme wat ons in 'n moderne gedifferensieerde samelewing aantref."

(Strauss, 1985:6,7)

In die moderne sisteemteorie staan die geheel/dele-relasie sentraal - 'n sisteem is 'n geheel wat gekonstitueer word deur elemente/dele in interaksie. Die bruikbaarheid van die geheel/dele-relasie besit weliswaar inherente perke. Die primêre ruimtelike sin van die geheel/dele-relasie moet egter in gedagte gehou

word wanneer hierdie relasie analogies gebruik word in ander werklikheidsaspekte en met betrekking tot verskillend-gearde entiteite in die werklikheid.

Literatuur kan vandag as 'n sisteem eerder as 'n versameling boeke/tekste en taalbousels beskou word. Die begrip sisteem dui op 'n geordendheid en samehang. "n Sisteem moet 'n binnestruktuur hê; die grense tussen die interne en eksterne differensiasies behoort onderskei te word, en dit moet 'n funksie vir die gemeenskap vervul" (Wilden, 1980:17). Juis omdat dit vandag as sisteem beskou word, is die bestudering van literatuur binne 'n groter kommunikasiesisteem baie relevant vir hierdie studie. Lefevere stel dit duidelik dat by 'n wetenskaplike studie van literatuur "wordt de klemtoon resoluut verlegd van het oeverloos interpreteren van individuele teksten naar de studie van literatuur als een systeem (of een code) dat ingepast is in het maatschappelijk systeem, en dat evolueert in de loop van de geschiedenis" (Lefevere, 1982:946).

Die hele idee rondom semiotiek of tekensisteem en die kommunikasiëpatrone tussen mense sou veel beter bestudeer kon word indien dit gesien word as bepaalde sistême eerder as 'n konglomeraat van desperate elemente in diens van 'n skrywer. Even-Zohar noem dit 'n *polisisteem*. Enige semiotiese sisteem (soos taal en letterkunde) is maar slegs afdelings of komponente van 'n groter (poli) sisteem - naamlik die van kultuur. Literatuur binne so 'n sisteem korreleer met taal, gemeenskap, ekonomie, politiek, ideologie en andere. Binne 'n kort bestek kan 'n polisisteemteorie in terme van 'n literêre sisteem soos volg gedefinieer word: "The network of relations that is hypothesized to obtain between a number of activities called "literary", and consequently these activities themselves observed via that network", of "the complex of activities, or any section thereof, for which systematic relations can be hypothesized to support the option of considering them literary" (Even-Zohar, 1990:28).

Even-Zohar het 'n verwerking daargestel van Jakobson se reeds genoemde bekende sisteem van kommunikasie om aan te pas by literatuur in die besonder. Hierdie tabel bevat die faktore betrokke by die literêre polisisteem met Jakobson se terme in hakies:

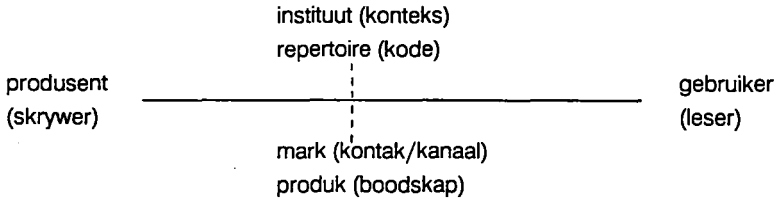


Fig. 4

(Even-Zohar, 1990:31)

Jakobson verwys na 'n enkele uiting en 'n kode wat moontlik gedeeltelik aan beide partye bekend is. So 'n literêre sisteem vereis egter veel meer van leser en skrywer. Die teks is duidelik nie meer die enigste of belangrikste faktor van so 'n sisteem nie. Dit is die **interafhanklikheid** van al die fasette wat hulle toelaat om enigsins te funksioneer.

Omdat literêre sisteme in verskillende maatskappye funksioneer, is dit nodig om die interaksie tussen literêre sisteme en maatskaplike sisteme in verskillende kulture te bestudeer. Daar is in Suid-Afrika 'n magdom ooglopende materiaal vir soortgelyke ondersoeke en is juis in hierdie tyd so noodsaaklik.

Viljoen (1985:2) skryf soos volg: "In die hedendaagse sin is die begrip *sisteem* (Viljoen se kursivering) 'n uitvloeisel van 'n aantal holistiese benaderings, waarin die Gestalt-psigologie waarskynlik die vernaamste is. Dit gaan daarom dat verskynsels nie meer op hulself beskou word nie, maar as behorende tot 'n groter geheel, 'n sisteem." Daar is sprake van 'n **nuwe paradigma** waarin die relasie tussen sisteme en subsisteme prioriteit geniet.

Schmidt stel die sisteem literatuur binne die totale kommunikasiesisteem soos volg voor:

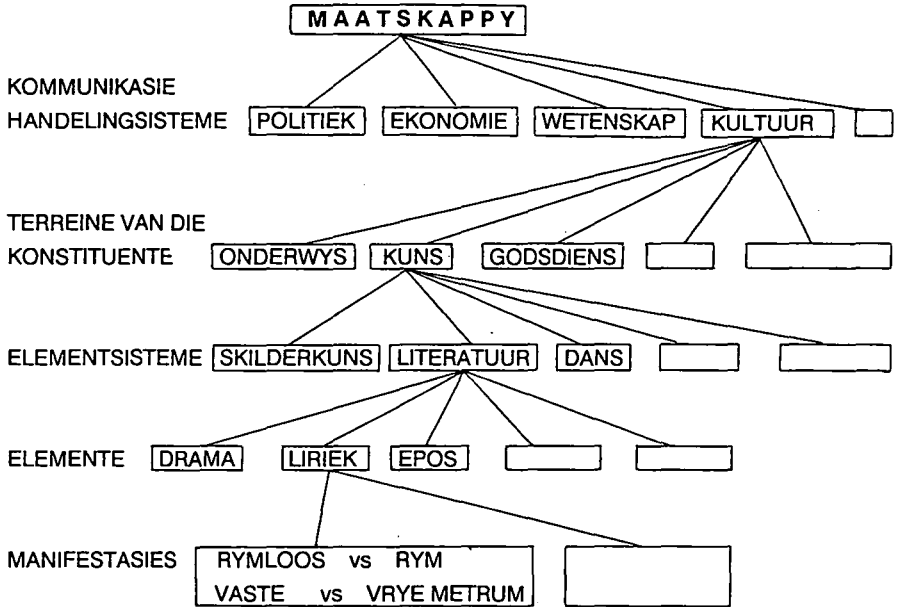


Fig. 5

(Schmidt, 1982:40)

Binne die gemoderniseerde literêre sisteem is 'n **nuwe teksbegrip** binne die **dekonstruksieraamwerk** nodig wat struktuur nie meer as **geslotenheid** beskou nie. Die teks en die literatuur is **oop** en die begripsomsyrywing **dinamies**.

Daar kan ook nou gepraat word van 'n "ou" en 'n "nuwe" teks. Die "ou" teks kan in 'n groot mate onderskei word van die realiteit, die geskiedenis, die wêreld en die lewe omdat dit in feite gesien is as 'n geslote eenheid met 'n beperkte inhoud. Hierdie **grense** baken die "ou teks" af van die "nuwe" en maak daarvan 'n hoogs gedifferensieerde objek.

Sedert die sestigerjare is daar egter tekens van 'n nuwe teks. Volgens Vincent B. Leitch (1983:118-119) deurbreek dit die grense, raamwerke, verdelings en beperkinge van die ou teks. Hier verander die identiteit van die teks. Die leser word as gevolg van die deurbreking van bestaande ou grense gedwing om weer oor die teks na te dink. "Its conceptualization is extended." Hierdie teks bestaan uit spore/tekens (traces) wat na ander spore/tekens verwys. Dit vorm op hierdie manier 'n differensiële netwerk. Kenmerkend van dié tekste is dat hul nie die ou

grense gelyk maak of uitwis nie. Dit laat eerder die grense lewe en laat dinge plaasvind binne die teks. Grense staan nie vas nie en kan nie permanent vasgelê word nie. Wat nou op die periferie lê, kan môre sentraal staan.

Literatuur kan met ander woorde beskou word as **elke geskrewe of verbale teks** wat binne 'n bepaalde kultuur 'n estetiese funksie vervul. As gevolg van hierdie funksie kan 'n klassieke teks of 'n teks met 'n ander kulturele grondslag vandag binne die huidige kultuur suksesvol as literatuur geresepeteer word. Modelle, waardes en norme van 'n bepaalde kultuur speel 'n deurslaggewende rol in die bepaling van wat literatuur is, en hoe dit ontwikkel. Dit verklaar waarom daar in elke literêre sisteem 'n "hoë" literatuur en 'n "basis" (as teenoorgestelde van die bolaag) onderskei kan word. Daar moet deurgaans aksiologiese interaksie tussen dié twee subsysteme wees. So 'n geslaagde interaksie is slegs moontlik as die leser dit met die nodige erns en begrip benader, soos Robert Scholes sê:

"Reading and writing are important because we read and write our world as well as our texts and are read and written by them in turn. Texts are placed where power and weakness become visible and discussable where learning and ignorance manifest themselves, where the structures that enable and constrain our thoughts and actions become palpable."

(Scholes, 1985:xi)

Hierin lê die wesenlike verskil tussen tradisionele literatuur en "nuwe" literatuur: Tradisionele tekste het hulle "*maatskaplike verbintenis*" verloor.

**KONSEPTUELE ANALISE**

## HOOFSTUK 3

### PRAGMATIEK BINNE DIE LINGUISTIESE RAAMWERK

"Erecting a new theory is not like destroying an old barn and erecting a skyscraper in its place. It is rather like climbing a mountain, gaining new and wider views, discovering unexpected connections between our starting point and its rich environment."

(Albert Einstein in Clark, 1971:19)



### 3.1 TEKSTUALISERING

Daar is minstens drie betekenisse wat aan die woord **teks** geheg kan word: Dit verwys eerstens na die samestelling van verskillende "vorms" in swart ink op wit papier. Verder verwys dit na 'n begripsentiteit wat onttrek word aan die visuele vorms - ook genoem "literary utterance" deur Balz Engler (1991:179). "This meaning distinguishes between what is of the essence from what is supplementary (the text vs. the notes)" (Engler, 1991:180). Seker die belangrikste definisie van teks is die verwysing daarna as **iets wat sy eie interpretasie binne homself dra en daarom outoritêr staan teenoor sy gebruikers**. Brown en Yule definieer teks as "the verbal recorder of a communicative act" (Brown and Yule, 1983:6).

*"Written texts may be differently presented in different editions, with different typeface, on different sizes of paper, in one or two columns, and we still assume, from one edition to the next, that the different presentations all represent the same 'text'."*

(Brown and Yule, 1983:6)

Twee eksterne uitgangspunte oor tekstuele outoriteit het die afgelope paar jaar die lig gesien. Die een is 'n opvatting dat 'n teks vas en onveranderlik is: in die woorde van E.D. Hirsch, "an entity that remains the same from one moment to the next" (Hirsch, 1983:4).

Teenoor hierdie uitgangspunt het 'n tweede ontwikkel vanuit 'n pragmatiese oogpunt. Stanley Fish voer aan dat 'n teks oor geen outoriteit beskik nie en alleenlik bepaal word deur 'n bepaalde konteks waarin dit sou voorkom en hierdie kontekste word deur "interpretative communities" gevul. Fish beweer: "Interpretative communities are made up of those who share interpretative strategies not for reading (in the conventional sense) but for writing texts, for constituting their properties and assigning their intentions. In other words, these strategies exist prior to the act of reading and therefore determine the shape of what is read rather than, as is usually assumed, the other way around" (Fish, 1980:171).

Die gedurige soeke na entiteite in 'n teks wat outoritêr is, kan beskryf word as "dekontekstualisasie", teenoor die doel van literêre pragmatiek as rekontekstualisasie. Die klem verskuif in pragmatiek dus na die verhouding tussen

**teks en konteks.** Tekstualisering beskryf in breë trekke hoe 'n teks as deel van sekere gebeurtenisse gebore word of tot stand kom of meer spesifiek hoe 'n verbale handeling of gebeurtenis in die alledaagse lewe 'n literêre teks word.

Ek wil beweer dat 'n psigo-analitiese benadering van taal 'n besondere model vir die konstruksie van 'n teorie vir literêre diskoers vorm. Psigo-analise verskaf verduidelikings van kognisie en analisering van hierdie kognitiewe prosesse in die lig van ondervindinge van die self én van ander, en plaas die mens in 'n hermeneutiese dimensie. Die taal van die psigo-analise vorm 'n sentrale fokuspunt in die studie van pragmatiese sisteme. Daar is gedurige wisselwerking tussen die bewuste en die onderbewuste.

Freud stel dit soos volg: "The unconscious is the true physical reality; in its innermost nature it is as much unknown to us as the reality of the external world, and it is as incompletely presented by the data of consciousness as the external world by the communications of our sense organs". Ter verduideliking die volgende skematiese voorstelling:

Text

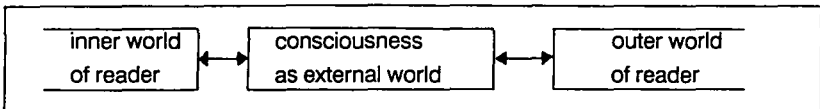


Fig. 6

(Freud, 1970:773)

In hierdie teks is die bewuste of "consciousness" die eksterne wêreld wat vir die leser die basis is waarop hy sy interpretasies baseer. Die onbewuste word gereflekteer in die "inner world" van die leser terwyl die "outer world" reflekteer op die wêreld van fisieke verskynsels. Die "inner- en outer world" is oop en in 'n positiewe sin eindeloos. Die waarde daarvan lê in die bindende faktor daarin.

Binne hierdie hele proses van interaksies kom alles en gaan alles uit vanaf 'n persoonlike subjektiwiteit wat nie deur ander direk waargeneem kan word nie.

"I am the only informant of this inner world; moreover, in a sense it is unknown even to myself as well. I can only free myself from this existing nothingness if I connect my experience and emotions with a receptive other in a specially formed action or speech. In this

dialogue of action or words my homogenous inner world gets a shape, connected to meanings, it comes to consist of parts, autonomous, existing phenomena, it is *articulated* (sy kursivering)."  
(Bókay, 1987:203)

Die resultaat van hierdie "*articulation*" is 'n **spesiale teks**. Spesiaal omdat dit ook gestalte vind in die onbewuste. Die "outer world" beskryf deur middel van taal die realiteit met woorde wat enkele betekenisse het. Die taal van die "inner world" is fiksioneel, simbolies en dra soms meer as een betekenis. Hierdie verhouding tussen die onbewuste "inner world" en die inhoud van die teks is analogies. Die teks verwys nie na iets nie, maar is bloot gekoppel aan dit wat deur die teks vervang word. Skematies kan hierdie hele proses soos volg saamgevat word:

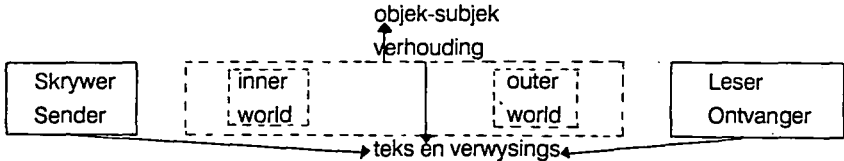


Fig. 7

Die skrywer kommunikeer met 'n leser deur 'n teks en verwysings. Die leser raadpleeg sy bewuste en onbewuste wêreld om deur 'n objek-subjek verhouding die teks en verwysings te kan interpreteer. Die gedurige wisselwerking tussen bewuste en onderbewuste, die noue verband tussen "inner"- en "outer world" waarin die leser vasgevang is, plaas die leser in 'n bevorderlike lesersposisie vir selfstandige interpretasie.

Hoe meer hy/sy bewus word van die "inner world" hoe vryer raak hy/sy in sy interpretasie en hoe meer subjektief kan hy raak. Dit kan egter slegs gebeur indien die leerling toegelaat word om sy eie verwysingsraamwerk of dan "inner world" te gebruik as sy/haar basis tot individuele interpretasie.

As 'n wit Afrikaanssprekende leerling **Ons wag op die Kaptein** vanuit sy Blanke-Afrikaner milieu beskou, moet 'n bruin Afrikaanssprekende leerling byvoorbeeld nie verhinder word om dieselfde roman vanuit sy milieu te beskou nie. Juis hierdie verskillende benaderings kan lei tot verrykende besprekings wat verder kulmineer in interpretasies vanuit 'n wyer perspektief. Die wegbeweeg van 'n vaste eensydige riglyn vir literatuuronderrig na 'n benaderingswyse met 'n breër visie is

die kerngedagte rondom literatuurstudie binne die nuwe raamwerk. In die keuse van tekste moet dus doelbewus getrag word om daardie tekste te kies wat juis verskillende interpretasies tot gevolg kan hê. Dit is wat Eco "oop tekste" sou noem (Eco, 1976). Tog laat tekste nie **alle** interpretasies toe nie en sal leerlinge uit verskillende kultuurgemeenskappe ook ten slotte beperk word in hul interpretasies.

### 3.2 DIE PLEK VAN DIE PRAGMATIEK BINNE DIE LINGUISTIEK

Pragmatiek is nie maar 'n soort semantiek soos Leech in 1983 dit stel nie. Dit is 'n afsonderlike selfstandige sub-dissipline van die linguistiek wat dan direk verband hou met die taalhandelingssteorie van Austin. Dell Hymes sê reeds:

*"... linguistics falls short until it is able to deal with ways of speaking in relation to social meanings and situations, until, in short, the starting point of description is not a sentence or text, but a speech event; not a language, but a repertoire of ways of speaking, not a speech community defined in equivalence to a language, but a speech community defined through the concurrence of rules of grammar and rules of use (my kursivering)."*

(Hymes, 1970:70)

Om pragmatiek sy regmatige plek binne die literêre struktuur te gee, is dit noodsaaklik om na sy bepaalde vorm en funksie te kyk. Die woord pragmatiek kan vertaal word met daad of handeling, afgelei van die Griekse woord *pragma*.

Literêre pragmatiek kan omskryf word as 'n teorie van teksbegrip wat die bydrae van die konteks tot die uiteindelijke teksbetekenis in ag neem (Levinson, 1983:5-33). Hierdie definisie raak nie net die pragmatiek nie, maar raak aan die eintlike sin of betekenis van 'n werk vir 'n leser of groep lesers, dit wil sê aan die semantiek. Veral twee begrippe van die resepsie-estetika is belangrik vir literêre pragmatiek, naamlik Jauss se **verwagtingshorison** en Iser se **oop plekke**.

Jauss (1978:3) omskryf die verwagtingshorison as "het objectiveerbare referentiekader van de verwachtingen" wat die werk by 'n spesifieke leser tot stand bring. Hierdie verwagting is in hoofsaak gebaseer op sy lewenservaring (Segers, 1980:12).

Oop plekke in Iser se teorie (1975:241) is 'n belangrike manipuleringsmiddel van die leser en 'n kategorie waarmee die effek van 'n werk beskryf kan word. Hierdie onderbrekings prikkel die leser tot die oproep van moontlikhede. So word die leser deel van die leeshandeling.

Binne die pragmatiek word die konteks van 'n literêre werk in 'n groot mate deur genoemde elemente beskryf. Taalhandelinge word ook dikwels as sinoniem

gebruik vir pragmatiek. (Vergelyk Pratt, 1977; Van Dijk, 1981; Van Coller en Van Jaarsveld, 1984).

Binne die taalkunde vind die pragmatiek sterk aansluiting by die *taalhandelingssteorie* wat Van Rensburg soos volg definieer:

"'n Spreker gebruik taalhandelinge wanneer hy behalwe deur die proporsionele inhoud van sy mededeling, die taaluiting self ook aanwend om sy doel te bereik. Die spreker doen daardeur iets met die taaluiting."

(Van Rensburg, 1982:xviii)

Edward Stankiewicz sê voorts oor dieselfde onderwerp: "The *speech act* (sy kursivering) is the physical event, the delivery of the message" (Stankiewicz in Sebeok, 1960:71). Die resepsie-estetika, taalhandelingssteorie en ander soortgelyke terreine is egter almal net subterreine van die groter pragmatiek.

Taal moet bestudeer word vanuit die taalgebruiker se oogpunt, met ander woorde, as 'n kommunikatiewe handeling. Deur gespreksanalise kan spreker, hoorder en 'n bepaalde situasie as konstante, onafhanklike veranderlikes onderskei word. Daar is egter soveel variërende afhanklike veranderlikes soos byvoorbeeld verskille in kulturele agtergrond, ideologieë en ouderdom, dat dit lei tot verdere studies van gespreksaspekte, onder andere taalhandelinge, voorveronderstellings, kodewisseling en gespreksimplikasies. Ter wille van 'n oorsigtelike beeld van die moontlike plek van die pragmatiek/pragmalinguistiek binne die wye globale linguistiek, word die volgende skematiese voorstelling voorgelê:

**DIE PLEK VAN DIE  
PRAGMALINGUISTIEK  
IN DIE LINGUISTIEK**

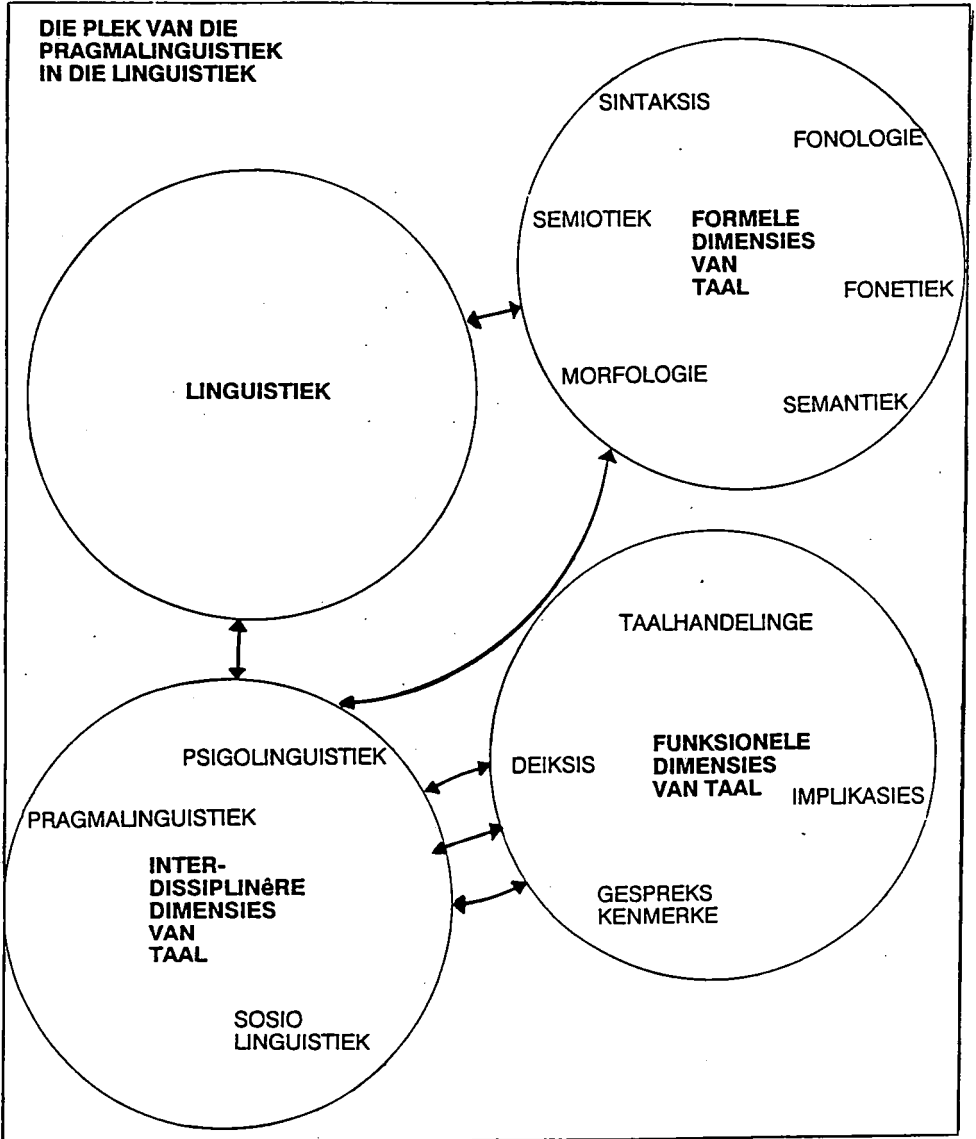


Fig. 8

(Van Dyk, 1988:96)

'n Belangrike afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die pragmalinguistiek op alle taalvlakke 'n noemenswaardige, selfs uiters noodsaaklike bydrae te lewer het tot die finale insigte, teorieë en uitsprake wat daar gelewer mag word. Pragmatiek is 'n belangrike deeldissipline van die semiotiek wat in hoofsaak die relasie tussen teken en tekengebruiker bestudeer. Dit staan sentraal binne die proses van betekenistoekenning, asook die wyse waarop gegewens van kontekstuele aard die betekenis bepaal of beïnvloed.

Pragmatiese begrippe met bepaalde betekenis en tekstkoherensies word momenteel, onder die invloed van die tekslinguistiek en die semiolinguistiek, in een grammatiese kader, en wel dié van die semantiek en sintaksis bestudeer.

Pragmatiek, semantiek en sintaksis vorm die drie vlakke waarop tekens tradisioneel bestudeer word. Semiose word beskryf as 'n samewerking tussen 'n teken (draer) en 'n moontlike interpreteerder. Sintaksis word daarbinne beskryf as die relasie tussen tekens, semantiek as die relasie tussen teken en tekendraer en pragmatiek as die relasie tussen teken en interpreteerder. Literêre pragmatiek bestudeer dus die relasie tussen teks en leser. In die taalkunde word pragmatiek gebruik vir die omskrywing van sleutelbegrippe soos onder andere konteks en uitingsbetekenis. Die verskil tussen semantiek en sintaksis enersyds en pragmatiek andersyds lê dus op 'n ander vlak. Sintaksis en semantiek probeer 'n teorie ontwikkel wat maksimaal gedekontekstualiseer is. Pragmatiek daarenteen, wil die konteks sover moontlik inskakeel binne die teorie, en kategorieë en begrippe ontwikkel wat die bydrae van die konteks beskryfbaar maak.

Geen element binne die nuwe benaderingswyse van literatuuronderrig is nuut nie (vergelyk Jakobson se kommunikatiewe sisteem van 1960 uiteengesit op p.14 en 15 in hierdie studie). Literatuur kan nooit los gesien word van alle ander vorme van taalgebruik of ander soorte tekste en van die konvensies wat hulle beheers nie. Alle elemente wat ter sprake kom by die formulering van 'n nuwe model van literatuuronderrig is bekend, maar vind nou hul beslag in 'n nuwe perspektief. Die "nuwe" term **literêre pragmatiek** moet binne 'n nuwe perspektief verduidelik wat die mens met literêre diskoers doen, direk of indirek. "Literêre pragmatiek omskryf die verhaal van elke mens, sy diskoerse (veral die literêre diskoers), sy sosiale konvensies, sy kognitiewe vermoëns en die struktuur van sy taal," (Viljoen, 1992:409) en dit word die kern van 'n nuwe metode van literatuuronderrig.



### 3.3 DIE PRAGMATIEK VAN REFERENSIALITEIT

*"Education is experience made significant. And it is through literature that we can draw from our experience the maximum benefit."* (Steen, 1991:118)

Die leser se taak is dus om potensiële betekenisse in 'n teks te onthul/bloot te stel of af te lei na aanleiding van bepaalde kodes. Hierdie referensiële kodes stel die teks in staat om te "kommunikeer", in die sin dat dit die leser kan oorhaal om deel te neem aan die onthulling van die roman se "bedoelings" (Selden, 1985:107).

Wat binne die pragmatiek van belang is, is betekenisbepaling van linguistiese uitdrukkings binne spesifieke diskoerse. Hier is sprake van 'n duidelike wegbeweeg van waarheidswaardes na deiktiese items en die "sekerheid" van opvattinge of betekenisbepaling word uiters vaag. Die belangrikste rede hiervoor is die feit dat ons te make het met mense. Pragmatiek hou direk verband met die taalgebruiker.

Die relasie tussen wat geskryf is en binne watter konteks dit geplaas is, is 'n pragmatiese relasie, aangesien dit 'n groot invloed het op 'n bepaalde interpretasie. Die "Real world" word in 'n mate vervang deur die "Possible World Logic" (Austin, 1962:144). So 'n "vergelykende leesproses" (wat aan die hand van **Ons wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert op pp.171-172, 175-177 in hierdie studie geïllustreer word) voorsien die leser van 'n veel breër perspektief van waaruit hy homself, andere, sowel as die literatuur wat hy bestudeer beter kan begryp.

"One cannot normally transcend one's culture without first exposing its major hidden axioms and unstated assumptions concerning what life is all about, how it is lived, viewed, analyzed, talked about, described, and changed. Because cultures are wholes, are systematic (composed and interrelated with all other parts), and are highly contextualized as well, it is hard to describe them from the outside. A given culture cannot be understood simply in terms of content or parts. One has to know how the whole system is put together, and how they are interrelated. This brings us to a remarkable position; namely, that it is not possible to adequately describe a culture solely from the inside or from the outside without

reference to the other. Bicultural people and culture-contact situations enhance the opportunity for comparison."

(Vargo, 1991:20)

In Suid-Afrika het ons te make met 'n multi-linguistiese en multi-kulturele situasie wat vele moontlikhede bied vir kulturele kruisverwysings in die literatuur, om uit die interpretasies daarvan beter begrip te kweek vir alle bevolkingsgroepe in 'n samelewing. Die leser, direk betrokke by die interpretasieproses binne die kommunikatiewe benadering, word só medeskepper van die boodskap wat deur die skrywer geïnisieer word. So word die leserreaksie persoonlik. In terme van literêre referensialiteit is daar sprake van kommunikatief-pragmatiese modaliteite wat in twee groepe verdeel kan word:

1.    **Feitlike**                   -     voorveronderstellings  
  realistiese bewerings
  2.    **Nie-feitlike**           -     onrealistiese bewerings  
  negatiewe bewerings
- (Wright and Givon, 1987:5)

Onder **feitlikhede** kan modaliteite slegs geïnterpreteer word as referensieel, terwyl modaliteite onder die **nie-feitlike** kategorie geïnterpreteer kan word as nie-referensieel óf referensieel (Van Jaarsveld, 1990:86). Die **nie-feitlike** kategorie lê in 'n groot mate klem op die emosionele en is nie afhanklik van die referensiële beperkings nie. Binne die nie-feitlike kategorie is die lêser die bepalende faktor. Die **feitlike** kategorie staan duidelik in hierdie studie sentraal. In hierdie kategorie vorm die taalhandelingsteorie 'n belangrike grondslag, aangesien dit die funksie van sinne binne konteks probeer verklaar; in besonder die illokusionêre en perlókusionêre vlakke. Hiér is die bepalende faktor die teks met sy konteks daaragter.

Wanneer 'n uiting die bedoelde effek op die ontvanger het, en die mees aanvaarde gevolge/afleidings het, het dit perlókusionêre eienskappe: wat bedoel word, groei uit dit wat gesê is. Dit veronderstel dat alle kondisies wat geskik is vir taalhandeling beskryf kan word as konvensies en prosedure binne 'n pragmatiese kader. Die ontvangers sowel as die sender is hier die spil waarom alles draai.

Die illokusie daarenteen het slegs 'n potensiële effek, en die tekens kan slegs 'n sekere soort toegang verleen en voldoende reaksie ontlok aan die kant van die

ontvanger. Die presiese aard van die illokusionêre krag binne die taalhandeling is iets wat die ontvanger slegs vanuit die situasionele konteks kan afdel, en slegs hierdeur kan 'n spreker se bedoelings herken word. Die taalhandeling is slegs geslaagd as die hoorder én die spreker dieselfde konvensies en prosedure deel. Die ontvanger moet bewus wees van sy/die rol wat deur die sender veronderstel word.

Begrip ontstaan nie alleenlik deur wat gesê word nie, maar deur wat bedoel word. Aangesien wat bedoel word nooit volkome aan die lig kan kom deur wat gesê word nie, beskik elke uiting oor besondere implikasies wat weer interpretasies tot gevolg het (Van Coller en Van Rensburg, 1983:96).

Daar sal nooit werklik interaksie wees sonder dat 'n mate van onbepaaldheid of onbeslisheid teenwoordig is nie, en dit is een van die noodsaaklike bestanddele van kommunikasie. Die elemente soos bepaaldheid moet veral binne 'n referensiële sisteem beheer word deur konvensies, prosedure en reëls. Dit word dan die raamwerk vir 'n totaal geïntegreerde referensiële sisteem waarin die taalhandeling opgelos kan word binne 'n pragmatiese konteks.

Die kern van pragmatiek is soos Dascal dit stel:

1. Die ondersoek van **taalhandelinge**;
2. Die ondersoek van **wat gesuggereer of geïmpliseer** word, teenoor dit wat letterlik gesê word;
3. Die ondersoek van **deiktiese uitdrukkings** (sy klem).

(Dascal, 1983:43)

Binne so 'n pragmatiese benadering lê hierdie studie juis klem op die wyse waarop kulturele konsepte in literatuur uitgedruk word, die wyse waarop hierdie konsepte die reaksie van die leser affekteer en die wyse waarop literêre voorstellings verdere konseptualisering tot gevolg het of anders gestel, hoe die leser hierdie konsepte konkretiseer binne sy eie belewingswerklikheid. In 'n sekere sin is dit verwant aan die bekende hermeneutiese sirkel. Hierdie verband tussen teks/leser en werklikheid is in feite 'n pragmatiese verhouding (vergelyk Miller and Johnson-Laird, 1976:124 se definisie van pragmatiek as die relasie tussen tekens/objekte waarna hulle verwys en die gebruikers of kontekste van die gebruik van tekens), en dit plaas reeds hierdie studie buite die grense van die geïntegreerde pragmatiese benaderings soos byvoorbeeld die formalistiese teksbeskrywing.

Die belangrikheid van hierdie studie lê in hóé referensialiteit in tekste perlokusionêr werk. Volgens Ziva Ben-Porat: "literary representations of reality, the rule governing their formation as well as the procedures used in their interpretation, are an obvious choice for a pragmatic study of literature" (Ben-Porat in Sell, 1991:142). Die belangstelling in die verhoudings tussen 'n enkele gebeurtenis en 'n universele waarde, die kognitiewe konseptualiserings daarvan asook die geskrewe voorstellings daarvan het nie in sy oorspronklike vorm gestalte gekry binne 'n pragmatiese model nie. Dit is die menslike geografie of soos Ben-Porat dit stel "geography of the mind" (Ben-Porat in Sell, 1991:142) wat die mens in staat stel om sy omgewing te konkretiseer in sy geestesoog.

Enige teorie rondom die pragmatiek van referensialiteit kom op die volgende neer: "... *it should be understood as a discourse that results when conceptions of the nature and meaning of text and their relations to other discourses, social practices and human subjects become the object of general reflection*" (my kursivering) (Culler, 1988:22).

Culler beskou menslikheidsfaktore as bepalend in die geval van pragmatiek rondom referensialiteit. Hy stel dit soos volg: "What one does must be based on one's beliefs, but since there is no foundation outside the system of one's beliefs, the only thing that could logically make one change a belief is something which one already believes" (Culler, 1988:55).

Referensialiteit word die grondslag waarop pragmatiese sisteme gebou word, en pragmatiek word die grondslag waarop interpretasie gebou word. Interpretasie as uitvloeisel van pragmatiese en referensiële sisteme is die basis vir literêre kommunikasie wat een van die belangrike boustene is van hierdie studie.

Die teks self is nie alleen belangrik nie. Wat ook belangrik is, is hoe die individu homself plaas binne die verhouding tot die bepaalde teks. Binne hierdie kommunikasieproses is die werking van pragmatiese en referensiële sisteme uiters belangrik. Culler sien hierdie werking soos volg:

"... we would not be very competent if we invariably approached language with the presumption that it is true, truthful, right and serious" (Culler, 1988:199).

### 3.4 DIE INDIREKTE BETEKENIS VAN DISKOERS

'n Belangrike vraag wat aandag moet geniet alvorens referensiële werking (binne 'n literêre werk) ten volle begryp of geïmplementeer kan word, is die vraag wat die wisselwerking tussen die skrywer en die reële leser is. Hierdie interaksie tussen skrywer en leser is 'n voorvereiste vir literêre kommunikasie. Literêre kommunikasie is 'n proses wat voorafgegaan word deur drie stappe binne die proses van interaksie wat breedvoerig bespreek is in 2.1. Hierdie drie afdelings vorm myns insiens die basis van die pragmatiek van literêre kommunikasie.

Ongeveer twintig jaar gelede het M.A.K. Halliday reeds die belangrikheid van hierdie pragmatiese proses geïdentifiseer. Hy beskryf dit soos volg:

"There is so much background to be filled in before one actually reaches the text."

(Halliday, 1970:57)

Halliday se "**background**" is stadig maar seker besig om 'n groot komponent van literêre kommunikasie in sy totaliteit te word. Norma Kahn benadruk ook hierdie stelling dat "het zinvol is je hele leven met literatuur bezig te zijn, omdat dit kan bijdragen tot humanisering van die lezer. Literatuur is een van de potentiële eindkrachten van die machten die de evenwichtige ontwikkeling van het individu bedreigen, omdat in de literatuur een evenwicht aan emotie, intellect, fantasie en intuïtie besloten ligt" (Kahn, 1976:17).

In 'n nuwe onderwysfilosofie is die uitgangspunt dat 'n waardesistiem by leerlinge ontwikkel moet word waarin begrip vir geregtigheid en instandhouding van die lewe sentraal staan, van onskatbare waarde. Belangriker nog is dat die leerling as leser die bereidheid moet toon om hom/haar in literêre tekste te verdiep. Historiese tekste of tekste uit die verlede behoort 'n belangrike rol te speel in 'n nuwe leerplan vir die nuwe Suid-Afrika. Deur die bestudering van sulke tekste sal daar noodwendig begrip gekweek word binne 'n Suid-Afrikaanse heterogene samelewing. Op hierdie manier maak die leerling kennis met 'n hele aantal positiewe punte rondom literatuurbestudering, naamlik: om te lees om die self beter te kan bedryp, om beter begrip vir ander te kweek, asook om die maatskappy te begryp en moontlik te verander.

Die standpunt is reeds gestel dat literatuuronderrig onder vreemde- en tweedetaalsprekers funksioneer op twee vlakke, naamlik teksbelewing en taalverwerwing. Die drie belangrikste psigo-linguistiese oorwegings binne so 'n onderrigstelsel is: die leser se belangstellingsveld; sy linguistiese vermoë; en die teks se konseptueel-kulturele aanvaarbaarheid.

Hierdie oorwegings het duidelik as doel: begrip met die oog op taalverwerwing. Indien hierdie drie faktore in die literêre raamwerk van die reële leser inpas, sou ons dus kon veronderstel dat literatuuronderrig aan vreemde- en tweedetaalsprekers klem behoort te lê op:

1. Literêre oorwegings (kultuuroordrag);
2. Humanistiese oorwegings (selfverwesenliking);
3. Ontspanning (maatskappykommentaar).

Binne die "literêre beweging" (van interaksie na kommunikasie) kan van die standpunt uitgegaan word dat: "literaire tekste een rol speel in een literair kommunikasieproses waaraan auteur, tekst en lezer deelneem. Het mag daaraan nooit de bedoeling zijn in een literatuurmethode uitsluitend aan één aspect daarvan aandacht te besteden. We werken dus niet exclusief tekstimanent, volgens de structuuranalyse-methode, de opvatting van de receptie-esthetica, de literatuurgeschiedenis of de literatuursociologie, maar trachten vanuit literatuurdidactische overwegingen tot een synthese te komen" (De Moor, 1989:759)

Soos reeds gemeld, kan daar drie prosesse binne 'n literêre kommunikasie stelsel geïdentifiseer word (vergelyk pp.11-25 in hierdie studie)

### 3.4.1 INTERAKSIE

Binne hierdie proses is dit nodig om enkele feite te beklemtoon:

1. "Not every social behaviour is communication;
2. not every behaviour is message/meaning/sign; and
3. not every communication is interactive nor every interaction communicative."

(Hess-Lüttich, 1991:228)

Tekens in 'n teks kan slegs kommunikatief wees indien die skrywer ten doel het om 'n boodskap oor te dra. Betekenisvolle verwysings is dus noodsaaklik by 'n kommunikatiewe proses. Indien kommunikasie suksesvol moet wees, moet daar 'n sterk behoefte wees by een persoon (outeur) om 'n ander (B) op so 'n manier deur 'n reeks relevante referensialiteite te lei dat persoon B (reële leser) 'n bepaalde gevolgtrekking daaruit kan en wil maak. Dit verg egter 'n wedersydse verhouding tussen materiële objek, organismes en persone.

Hierdie proses vind aansluiting by die woorde van Ernest Hess-Lüttich naamlik dat "Dialogues may, or may not, involve verbal signs, may be factual or fictional, face-to-face or transmitted by technical media, rationally discursive or emotional and phantasmagorical. The pragmatics of dialogue, as the empirical manifestation of the specific role relationships between communicators, calls not only for the study of turn-taking-systems or speech act logic, but also for an examination of the whole process of communicative semiosis in social interaction" (Hess-Lüttich, 1991:229).

### 3.4.2 SEMIOTIESE PROSESSE

Hierdie semiotiese prosesse is meetbaar, doelmatig, diskursief, betogend en beredeneerd. Pragmatiese prosesse vind grootliks plaas binne 'n semiotiese sisteem. Dit wil sê, pragmatiese handeling kan gesien word in terme van die invloed wat persoon A (skrywer) op 'n gegewe toestand of situasie uitoefen. Lenk neem dit soos volg saam: "Acts (sy kursivering) within a system of actions which is coordinated with systems of knowledge and of semiosis" (Lenk, 1978:280).

Die kommunikator/skrywer binne so 'n semiotiese proses is nie alleenlik 'n individuele skrywer nie maar ook 'n sosiale objek binne die raamwerk van bepaalde kulturele, funksionele en strukturele subsisteme. Hierdie subsisteme is baie belangrik vir 'n voldoende begrip van vele aspekte van feitlike sowel as fiktiewe kommunikasie in 'n roman wat weer eens nie beskryf kan word in terme van 'n enkele kommunikator nie.

Geslaagde kommunikasie in 'n literêre werk is gebaseer op die gebruik van tekens of bepaalde kodes. Dit beteken enersyds dat die skrywer bevoeg moet wees om herhaaldelik tekens in 'n werk te kan gebruik in 'n poging om die reële leser bewus te maak van feite en gebeure in die wêreld, vanuit 'n móóntlike

wêreld/skrywer se individuele oogpunt. Verder impliseer dit andersyds dat daar minstens een leser ter sprake is om hierdie tekens te kan interpreteer.

Klassifikasie van hierdie tekste in spesifieke kategorieë is ook belangrik vanuit 'n moontlike kommunikatiewe oogpunt. Uit die konsep van tekstualiteit sou dit moontlik wees om drie dimensies uit te sonder op grond waarvan klassifikasie kon plaasvind, naamlik ikonisiteit, simboliek en die sosiologiese dimensie. 'n Bepaalde kulturele agtergrond sou vanuit hierdie dimensies geklassifiseer kon word aangesien daar vanuit 'n pragmatiese bril gekyk word. Klassifikasie van sisteme binne die pragmatiek is 'n voorvereiste vir geslaagde kommunikasie.

### 3.4.3 OPENBARE/ESTETIESE KOMMUNIKASIE

Estetiese kommunikasie word gekarakteriseer vanuit die oogpunt dat die deelnemers mekaar nie ken binne die kommunikasieproses nie. "Iemand" rig 'n boodskap tot 'n ander "anonieme persoon", 'n heterogene gehoor/ontvangers en hierdie sender mag moontlik bloot 'n vae statistiese kennis hê van sy ontvangers se sosiale strukture asook hul intellektuele kapasiteit. Hy kommunikeer egter deur 'n besondere pragmatiese verhouding met sy teikengroep aan te kweek binne 'n gegewe teks. 'n Sender-ontvanger kommunikatiewe verhouding skep die moontlikhede van enige tekstuele vorm van interaksionele prosesse binne 'n koherende metodologiese struktuur.

Die intertekstuele estetiese kommunikasie vereis van outeur en reële leser gelyke deelname. Volgens Hess-Lüttich (1991:230) is "the role of the readers by no means only that of passive perceivers: perception is a very active interpreting process. Every communicator has his own specific sociological and psychological background. This sphere of perception is very different from that of the writer." Juis hierdie verskille lei tot sinvolle omgang met 'n teks en 'n besondere vorm van kommunikasie tussen bepaalde persone met die doel om mekaar beter te leer verstaan en veral omdat hierdie kommunikasie gegrond is op 'n sosio-kulturele konteks. Die bestudering van hierdie verskille help die leser om betekenis binne 'n literêre werk te begryp. Die hele proses van sosiale interaksie en kommunikatiewe sisteme word deur Ernest W.B. Hess-Lüttich beklemtoon. Deur die loop van hierdie studie sal daar telkens terug verwys word na hierdie belangrike begrippe.



## HOOFSTUK 4

### PRAGMATIEK BINNE LITERÊRE KOMMUNIKASIE

"Daar was 'n skrywer, wat eintlik nog in die teks aanwesig is. Die teks "lyk" op 'n sekere manier. Daar is 'n leser/lesers - jy, nou en hier, wat anders is as hy en sy daar anderkant, of as jy gister en jy môre. Met elke nuwe lees van die teks, skep jy nuwe betekenisse."

(Faasen, 1991:2)

## 4.1 RESEPSIE-ESTETIKA AS PRAGMATIESE MODEL

Binne die teorie van die resepsie-estetika het die daadwerklike aktiewe deelname van die leser in die literêre kommunikasieproses sterk op die voorgrond getree. Die leser se voorkeur, verwagtinge, voorkennis, literêre en sosio-kulturele kodes, asook sy beperkende horisonne in terme van hierdie faktore is bepalend by sy resepsie van 'n teks.

Die begrip resepsie kan soos volg omskryf word: "Dit is die ontvangs, reproduksie, aanpassing, assimilasië of kritiese beoordeling van 'n literêre produk of sy elemente deur 'n leser of lesers. Die leser "konkretiseer" die teks as hy lees, gee dus konkrete gestalte daaraan as 'n estetiese objek" (Ohlhoff, 1985:50). Hierdie waardering van 'n teks is altyd 'n stelling of selfs standpuntname van (a) iemand (b) ten opsigte van iets. Die resipiënt moet in hierdie proses duidelik in aanmerking geneem word - iets wat tradisionele waardeteorieë ongetwyfeld nie doen nie. Tradisionele teorieë stel in die teks of "objek" belang.

Die "nuwe" begrip literatuur sluit weer meer in as die tradisionele kanon- of eliteliteratuur. Die begrip literatuur sluit vandag alle genres en subsysteme in wat nie tot die tradisionele "historiese" letterkundekanon behoort nie. Literatuur word gesien as 'n sisteem vol literêre handeling en nie as 'n korpus boeke nie.

Hierdie nuwe benadering noodsaak die ondersoek na die onderskeid tussen resepsie (die reaksie van die leser op 'n teks) en die bestudering van die literatuursisteem, die literatuurstudie. As voorbeeld: Die Suid-Afrikaanse leerlinge is in meeste van die gevalle nie in staat om die Duitse, Nederlandse of Franse literatuur na behore te bestudeer nie, bloot omdat hulle nie die kontekste, "landeskunde" en byvoorbeeld kulturele verborgenheid van die lande en hul mense ken nie. Daar is dus 'n duidelike wegbeweeg vanaf tradisionele literatuurdidaktiek na **tekstdidaktiek**.

Die **literêre kanon** het in 'n groot mate verander. Daar is 'n klemverskuiwing vanaf die voorskrytelike historiese-akademiese kanon na 'n veelvuldige kanon. Om te veronderstel dat alle lesers dieselfde lees, of enger nog: móét lees, is om die minste te sê literêre naïwiteit.

**Teksbegrip** het heeltemal verander. Terwyl die ou teks bestaan uit ink op papier tussen die titelblad en die slotwoord, word selfs die leser vandag

**getekstualiseer.** Vincent B. Leitch (1983:118-119) se "nuwe" teksbegrip staan binne 'n dekonstruksieraamwerk wat glad nie meer na struktuur en "geslotenheid" soek nie. Die teks en die literatuur is "oop" en begripsomskrywing "dinamies". Soos reeds op p.24 genoem is, is daar twee tekste volgens Leitch, die oue en die nuwe. Die ou teks het 'n titel, naamtekening, 'n begin, 'n einde, algehele eenheid en 'n beperkte inhoud. Buite hierdie raam lê daar 'n "referential realm". Dit krap aan die ou grense, verdelings en beperkings. Die hele identiteit van die teks verander, en die leser word gedwing om weer oor die teks te dink.

Die **wetenskaplike omgang** met literatuur het van noemenswaardige belang geword. Hierdie aspek kan teruggevoer word na die verskille in kenteoretiese en wetenskapteoretiese sienings. Betekenis in 'n teks was nog altyd opgesluit vir kundiges om te ontsluit. Daar is van die standpunt uitgegaan dat 'n teks 'n "universele betekenis" het wat vir alle tye geld. As 'n mens hierdie siening teenoor die post-strukturalistiese denke met sy onsekerhede oor betekenis en betekeniskonstituering, lesersresponse ensovoort plaas, dan besef 'n mens dat die wêreld van die literatuurstudie radikaal gewysig is.

Interpretasie is lank nie meer die einde van literatuurwetenskaplike ondersoeke nie - eerder 'n beginpunt. Dit is die beginpunt van die soeke na die spore en bane voor en buite die teks. Betekenisstoekenning word só vermenigvuldig. Dit word 'n onbegrensde spel van moontlikhede wat binne 'n nuwe benaderingswyse van letterkundeonderrig van groot belang geword het.

Twee dekades gelede het bitter min mense oor *leesprosesse* nagedink, maar sedertdien het vertakkinge van die wetenskap soos leespsigologie en leserpsigologie sterk na vore gekom (vergelyk Fokkema, D en Ibsch, E: 1992; Crosman, I: 1983; Culler, J: 1988; Grosman, M: 1990; De Moor, W: 1989; Sell, Roger D: 1991; Gråbe, I: 1992). Die klem verskuif vanaf outeur-tekst na tekst-leser. Leesprosesse binne 'n bepaalde konteks het 'n belangrike onderdeel van alle literatuurstudie geword.

Foucault sien **konteks** soos volg: "Imagine a writer producing a discourse: she necessarily operates within the confine of the archive. Certain definable historical regularities channel her text. In short, an entire system of cultural rules determine the production, distribution, and consumption of the discourse. Writing is not a private or free, creative exercise of the linguistic signifier; rather it activates a

complex historical archive that effectively delimits the flight of the signifier" (Foucault, 1979:149).

Die standpunt is reeds gestel: die denke binne hierdie raamwerke verskil geheel en al van tradisionele opvattinge van voor Sestig. Vergelyk ten slotte die volgende uitspraak:

"When it studies discourse, archeology does not seek a hidden or overt 'intention', 'will' or 'meaning' in or behind the discourse; it does not refer to a 'subject', 'mind', or 'thought', that evidently gave rise to discourse; nor does it 'formalize' laws of textual construction or 'interpret' (sy klem) patterns of thematic development. In eschewing forms of intentionality, formalization, and interpretation, archeology consciously skirts phenomenology, structuralism, and hermeneutics. Its object of analysis is not the author, the linguistic code, the reader, or the individual text, but the limited set of texts constituting the regulated discourse of a discipline" (op cit.: 151).

Kommunikasie vorm die basis van 'n nuwe literatuurbenadering. As 'n mens kommunikasie moet definieer, kan die definisie soos volg daar uitsien: Met kommunikasie (Latyn "communicare": deel, meedeel, iets gemeenskapliks maak; communicato: mededeling, deelname) word oor die algemeen verstaan: 'n proses van deelhê, laat deelhê en aandeel-neem aan subjektief-individuele of feitlik-onpersoonlike gegewens deur middel van tekens. Hierdie tekens kan wees: gewaarwordinge, waarnemings, kennis, insigte, bevoegdhede, vaardighede, houdings, behoeftes, strewes, feite en dies meer.

Literêre kommunikasie is dan 'n besondere geval van kommunikasie. Die teks bevat slegs sinjale aan 'n potensiële leser, wat die betekenis eers tydens die leesakt konstitueer. Die outeur laat dus die leser deelneem aan sy individuele gegewens, wat op sy beurt medebepaal word deur die outeur se biografie. Die teks kan dus opgevat word as 'n bemiddelaar tussen die outeur en die leser.

Die Outeur-Teks-Leserverhouding is ingebed in bepaalde maatskaplike omstandighede.

Die teks kan beskou word as die totaal van die tekstekens in die kommunikasiehandeling.

In die tradisionele literatuurondersoek is die rol van die ontvanger haas geïgnoreer. Vandag is dit nie meer die geval nie: die leser of resipiënt is in 'n baie groot mate deel van die kommunikasieproses.

Literêre kommunikasie word binne die raamwerk van die resepsie-estetika gesien as 'n gebeurtenis binne 'n sisteem van waardegeoriënteerde en normbegeleide sosiale handelinge. Hierdie waardeoriëntering bied 'n interpretasieskema wat die leser kan gebruik om sy eie belewingswerklikheid te vergelyk en te inkorporeer by die verhaalwerklikheid. Verder bied dit vir die leser die kans om norme en waardes in terme van hul regverdiging te ondersoek. Die waarde van so 'n resepsie-estetiese literatuuropvatting binne 'n oorkoepelende pragmatiese model word raak beskryf deur E.D. Hirsch (1983:4).

Hy is van mening dat die mens al eeue lank die klem by die studie van letterkunde op die maatskaplike waarde daarvan laat val het. Hierdie maatskaplike inslag het 'n geweldige tydsgebondenheid tot gevolg. Hirsch pleit daarom vir 'n klemverskuiwing. Elke generasie binne sy eie tydvak verstaan **iets anders** daaronder. Volgens Hirsch word dit uiters belangrik dat letterkunde - as dit vir die gemeenskap van nut wil wees - juis as gevolg hiervan nie 'n rigiede of vaste begrip moet wees nie. Literatuur as begrip moet plooibaar wees, in die sin dat dit nie spesifiek aan 'n bepaalde tydvak gekoppel moet word nie, maar dat dit met elke nuwe era opnuut geïnterpreteer word vanuit 'n nuwe of ander sosio-kulturele perspektief wat tuis behoort in daardie spesifieke era. Op hierdie manier leef letterkunde, en raak dit nie 'n statiese korpus nie. Juis as gevolg van hierdie eienskappe van 'n nuwe literaturopvatting word daar van die reële leser verwag om 'n verantwoordelikheid te kweek om 'n teks te verstaan deur dit te **analiseer** en te **interpreteer** met sy eie **agtergrondskennis** as rigshoer.

Jouss het oor historiese objektivisme wat aansluiting vind by voorafgaande die volgende te sê:

*"Een vernieuwing van de literatuurgeschiedenis vereist, de vooroordelen van het historisch objectivisme geleidelijk op te heffen en aan de traditionele esthetica van de productie en afbeelding een receptie- en werkingsesthetica ten grondslag te leggen (sy kursivering). De gebeurteniscontext van de literatuur manifesteert zich in de eerste plaats in de verwachtingshorizon van de literaire ervaring van contemporaine en latere lezers, critici en auteurs. Het hangt derhalve af van de objectiveerbaarheid van deze verwachtingshorizon, of het mogelijk zal zijn,*

geschiedenis van de literatuur in haar eigen historiciteit te begrip en te beskryf.

*De zo te reconstrueren verwachtingshorison van een werk maakt het moegelyk, het kunskarakter ervan te bepaen aan de hand van de soort en de mate van zyn werking op een verondersteld publiek. Noemt men de afstand tussen de gegeven verwachtingshorison en het verskynen van een nieuw werk - waarvan de resepsie een "verandering horison" kan bewerkstelligen, doordat vertrouwd ervaringen genegeerd of voor het eerst uitgesproken ervaringen bewust gemaakt worden - esthetiese distansie, dan kan deze historiese geconkretiseerd worden aan de hand van het spektrum van reaksies van het publiek en het oordeel van die kritiek (spontaan sukses, afwijzing of gechoqueerd zyn; hier en daar byval, geleidelijk of zeer laat begrip (sy kursivering))" (Jauss, 1978:1-2).*

Theunie van der Merwe beskryf die bevorderlikste lesersrol vir maksimale interpretasie en konkretisering van tekste by tweedetaalonderdig soos volg:

"'n Mens kan aanvaar dat 'n leser se betrokkenheid in die taal toeneem as hy spontaan en onbevang kan reageer op 'n taalaanbod. Kennis van hierdie resepsie is nie alleen baie stimulerend nie, maar gee ook aanleiding tot beter konkretisering. Op hierdie manier is daar 'n vrye kommunikasie, wat net bevorderlik kan wees vir kommunikasie tussen verskillende kultuurgroepe."

(Van der Merwe, 1990:94)

'n Leser benader 'n teks dus met sekere veronderstellings en so kan die sosio-kulturele horison van 'n nie-Afrikaansspreekende 'n noemenswaardige invloed op sy teksresepsie hê.

Die leser moet onbevang op 'n teks kan reageer, hetsy prosa, drama of poësie. Dit bevorder wat Verschuren noem "... de esthetiese kompetensie van leerlingen door omgang met literaire teksten in hen funksioneren als esthetiese objekten" (Verschuren, 1984:282).

Volgens Van der Merwe hou so 'n resepsiegerigte benadering tot die letterkunde verdere voordele in, soos byvoorbeeld dat lesers leer om:

- in abstrakte terme te dink;
- hulle na 'n ander situasie te verplaas;
- dinge vir hulself voor te stel.

(Van der Merwe, 1990:93)

Hieruit word dit duidelik dat 'n resepsiebenadering sonder twyfel sal lei tot herbesinning oor die huidige doelwitte in die onderrig van Afrikaans waarmee daar beoog word om by die leerling die taalvaardighede te koördineer en te bevorder sodat hy/sy in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasiemedium te gebruik en die waarde van Afrikaans as een van die ander amptelike tale sal beseef en benut. Binne 'n nuwe Afrikaanse onderrigstelsel is dit myns insiens van die uiterste belang dat enige prosateks binne die sillabus "toegelaat behoort te word" om so binne die veelrassige onderrigsituasie maksimaal benut en bestudeer te kan word.

Hierdie minder gekontroleerde resepsies van verskillende tekste is nie noodwendig die mees aanvaarde resepsie nie, maar enige vorm van resepsie is belangrik in dié sin dat dit tekste vir verskillende kultuurgroepe toeganklik maak. Hoe meer blootstelling aan veelvuldige prosatekste uit alle tyds- en kultuuragtergronde kan plaasvind, hoe meer sou begrip vir alle kultuurgroepe binne verskillende tydsgrense, nie net op literêre vlak nie, maar ook in die werklike lewe gestimuleer kon word.

Van der Berg (1993:123) sluit ook gedéeltelik aan by Jakobson (1960) se kommunikatiewe model en beweer dat betekenis-toekenning vanuit 'n kommunikatiewe hoek gesien, bepaal word deur 'n wisselwerking tussen sender, boodskap en ontvanger (verwys na pp.14-15 in hierdie studie). Verder sê Van der Berg dat die eintlike betekenis van 'n letterkundige teks nie bepaal word deur 'n individuele leser nie, maar soos deur sy genoemde produksiedoel geïmpliseer, deur die interaksie tussen teks en 'n breër lesergemeenskap (Van der Berg, 1993:23). Laasgenoemde aanname is die resultaat van die weglating van die uiters belangrike **konteks** waarbinne 'n werk tot stand kom met sy bepaalde onderliggende kode. Die weggelate elemente in Van der Berg se model is juis die elemente wat geleentheid aan individue bied tot eie interpretasie binne redelike grense, en juis hierdeur word kultuuroordrag moontlik.

'n Prosateks gee 'n interpretasie van die realiteit of die werklikheid. Vanuit 'n resepsie-estetiese benadering tot 'n prosateks kan so 'n teks gedurig toon hoe

die mens binne die tyd waarin hy leef, verskillende dinge ervaar as relevant, as belangrik, as die moeite werd, binne daardie spesifieke tydvak. Die prosateks verkondig nie waarhede nie. Die reële leser ontdek waarhede.

"Deur 'n oop, onbevange betragting van die gekompliseerde lewe in en om hom, kom hy in en deur die kunswerk tot 'n bepaalde insig in die verwikkelde menslike bestaan (my kursivering)," aldus Grové (1978:14).

Selfs binne die mees vereenvoudigde weergawe van Jakobson se model kan daar ook nooit 'n absolute enigste korrekte interpretasie wees nie, want die leser tree nie direk in gesprek met die skrywer nie. Van der Berg (1993:123) se hantering van die tema in **Ons wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert ondersteun verder my siening dat sy teorie betreffende kommunikasie in 'n teks nie waterdig is nie. Ek verduidelik: Van der Berg beweer heel korrek dat "die leser gedurig op soek (is) na die ingebedde kousale skakels wat dit vir hom moontlik maak om sin te maak van die teks en dit tematies te orden. Die tema of grondgedagte is dus opgebou uit die kleiner eenhede wat in die teks aanwesig is." Ek haal voorts aan uit Van der Berg: "Uit die beskrywing van Ana se lewensloop is dit baie duidelik dat sy haar nooit deel van enige groep gevoel het nie en dat sy dikwels gevoel het dat sy deur ander uitgestoot word. Feitlik al die ruimtes wat beskryf word, is ingeperk en beklemtoon dat sy vasgevang voel. Aan die ander kant is dit egter duidelik dat sy soekend is, want periodiek word beskryf hoe sy haar beskermende ruimte verlaat om iets te vind wat sin aan haar lewe sal gee.

Terwyl hy/sy lees, is die leser dan op soek na moontlike bevestiging van sy hipotese dat Ana 'n buitestaander is. Hy orden die gebeure van die verteltyd chronologies op soek na 'n kousale ketting om te bepaal in hoeverre Ana ooreenkomste met hierdie basiese omskrywing van die buitestaander toon.

Die terugflits na die chronologies eerste tydperk, haar jeug in Portugal, wys ook op die sensitiwiteit wat kenmerkend van die buitestaander is. Sy is byvoorbeeld aanvanklik skaam om met Carlos te praat. Wat egter baie duidelik word, is dat sy ook haar ouerhuis as verwarrend en beperkend ervaar. Wanneer sy byvoorbeeld die middag tuiskom, fokus sy eerste op die "oorvol" gang (1963:46), waarvan die mure onsigbaar is agter al die goed. Dit is dus 'n verwarrende wêreld en dit wat sy werklik wil sien, soos die water, is vanuit die beperkende ruimte slegs "ver en onwerklik" sigbaar "tussen die dakke van die ander geboue deur" (1963:47). Die



1995 018 376-01



werklikheid in haar ouerhuis is haar ma se hande met die swaar ringe "soos boeie" (1963:48).

"Ana se beleving van haar verlede hou die leser se belangstelling vas, maar is veelal nie werklik spieël van Ana se huidige innerlike toestand nie. Die terugflitse na haar buite-egtelike verhouding en haar verhouding tot die basterkinders oortuig, terwyl die ander te berekend met te veel ordelikheid ingelas word. ... Dat sekere lesers ... op die rassituasie in OWODK<sup>4</sup> wou klem lê, in plaas van op Ana soos die meeste vaardige lesers, beteken óf dat hulle strategiese vaardigheid hulle die teks verkeerd laat *interpreteer* het, óf dat hulle die teks anders wou *gebruik* as wat die hoofbedoeling van die teks was (sy kursivering)" (Van der Berg, 1993:19-23).

Van der Berg beweeg hier op gevaarlike terrein deur lesers wat dieselfde sentimente as hyself deel as "vaardige lesers" te beskou. Wie sê, per slot van rekening, dat genoemde interpretasie in sy woorde die "hoofbedoeling van die teks was"? Elke leser het sy bepaalde ervaringswêreld en agtergrondkennis wat hy gebruik/aanwend om binne die konteks en kode van die werk vry te interpreteer. Vry om ook binne hierdie gestelde grense die teksinterne gegewens, anders as Van der Berg wat dit suiwer binne die teksgegewe hou, as basis te gebruik om buite-tekstuele kommunikatiewe vlakke te identifiseer en te interpreteer.

Die resepsieteorie beskou die teks as teken wat funksioneer binne 'n histories bepaalde kommunikatiewe stelsel, met besondere klem op die leser as ontvanger en op die leesproses self. Die resepsie-estetika is 'n uiters komplekse terrein in die literatuurwetenskap wat in die afgelope dekade geweldig baie in belangrikheid toegeneem het.

Segers (1974:392) omskryf dit as 'n literatuurwetenskaplike stroming wat die literêre teks ondersoek "vanuit die lezersreakties die naar aanleiding van deze tekst gegeven worden. De werkhypothese hierbij luidt, dat de lezer in die eerste (zo men wil laatste) instantie beslist of een bepaalde tekst al dan niet literair is".

Verder kan die resepsie-estetika ook gesien word as die studie van die aard en moontlikhede van literêre resepsie.

---

4. Van der Berg se afkorting vir *Ons wag op die Kaptein*.

Dit is veral Jauss wat op 'n strukturalistiese wyse te werk gegaan het. Hy het die klem geplaas op die literatuurgeskiedenis, wat na sy mening nie meer bloot gesien kon word as die geskiedenis van literêre tekste, outeurs en genres alleen nie, maar as 'n proses van produksie en resepsie van 'n teks. Hy bou verder sy teorie op die begrip verwagtingshorison (soos uiteengesit op p.32 van hierdie studie), 'n kernbegrip vir die resepsie-estetika.

Iser (1974) ondersoek ook die werklikheid van die teks en die leser met betrekking tot die leesaksie of leeshandeling asook die konstituering van betekenis. Iser gaan van die standpunt uit dat fiksie 'n kommunikasiestruktuur is waarin die teks 'n bepaalde werking of effek het, terwyl betekenis deur die leser tot stand gebring moet word. So vind hy dan aansluiting by die semiotiek en taalhandelingsteorie.

Die resepsie-estetika beklemtoon die leser se betekenisvolle en selfs fundamentele rol in die literêre proses. Steeds verdwyn die outeur en outeursintensie nie uit die diskoers nie. Die leser word binne die kommunikatiewe proses bloot medeprodusent.

## 4.2 DIE VERSTAANBAARHEID VAN DIE METAFORIEK IN LITERÊRE WERKE

Die metafoor is 'n stylfiguur wat berus op betekenisoordrag tussen twee terme. Die metafoor word dan gesien as 'n vergelyking waaruit die vergelykingsgrond, asook die vergelykende partikels, weggelaat is. Individuele metafore is beperkend want hul funksionaliteit bestaan in die manier waarop dit in die kontekstuele omgewing ingeskryf is. 'n Metafoor word dus beskryf vanuit die omgewing waarbinne dit funksioneer en die metaforiese proses kan beskryf word as 'n interaksie tussen verskillende teksisotopieë.

Taal is vir Ferdinand de Saussure 'n tekensisteem waarin die dele onderling met mekaar en met die geheel saamhang (De Saussure, 1966:88-89). Op literêre gebied het die strukturalisme in die eerste plek meegebring dat die "vorm" probleem van die literêre werk (De Saussure se **signifiant**) die aandag vir die "inhoud" van die werk (die **signifié**) feitlik verdring het. Vanuit die strukturalistiese denke word die literatuur gesien as 'n sisteem met sy eie konvensies wat los van die mens (outeur of leser) en los van die omstandighede, wat die produksie van die literatuur bepaal, bestudeerbaar is.

Daar is natuurlik ook verskille met die model van De Saussure. 'n Fundamentele herformulering van De Saussure se linguistiese denkbeelde is te vinde in die informasieteorie van die moderne Russiese strukturalis Jurij Lotman. Volgens Lotman (1972) is die literatuur 'n sekondêre taalsisteem, dit wil sê, 'n sisteem wat taal soos De Saussure dit analiseer en beskryf tot model het, maar daarmee saam 'n eie stel tekens en relasies gebruik wat die informasiedigtheid van die literêre teks verhoog.

Teoretici soos Jurij Lotman onderskei in hul modelle paradigmiese en sintagmatiese asse en/of strukture. Die sintagmatiese as lê *horisontaal* soos wat 'n sin in sy logiese, berekende opeenvolging verloop. Die paradigmiese as lê in teenstelling met die sintagmatiese as *vertikaal*. Ter verduideliking: In die verhaalkuns ontstaan die konsep van byvoorbeeld karakters deur die "opbou" of paradigmiese konstruksie van personas deur middel van alles wat omtrent hulle in die teks te kenne gegee word. Die gegewens is dus paragdimaties, terwyl die aanbieding daarvan sintagmaties is. Dit is dan juis op hierdie vertikale/paradigmatiese as waar ooreenkomste tussen die terme gekenmerk word en waar die seleksie en substitusie van terme plaasvind. Vandaar dat hier

metaforiese prosesse werksaam is. Dit beteken dat tekens in die verhaal/diskoers verbind kan word aan 'n metafoor, dit wil sê die subsisteem van 'n ander teken wat versluierd voorkom.

"Like that of poetics, the business of pragmatics is discourse; and discourse is a piece of world from a certain viewpoint or framework. A form of words, an image of reality, a point of view, including all the orientational parameters usually subsumed under the term 'context'; a linguistic how, a mimetic, referential what, a communicative whence-and-why."

(Sternberg, 1991:62)

Die term literêre pragmatiek het in die afgelope paar jaar geweldig vinnig in belangrikheid toegeneem. Die literêre pragmatiek omskryf in hoofsake die relasie tussen teken en tekengebruiker binne 'n literêre werk. Wat hier die fokuspunt vorm, is die vraag na die presiese status van tekens vir die tekengebruiker (wat maak van 'n teken sinvolle interpreteerbare gegewens), die proses van betekenis-toekenning en die wyse waarop gegewens van kontekstuele aard die globale betekenis bepaal en beïnvloed. Binne die interaksie tussen teks en konteks kan sterk klem gelê word op die metafoor juis vanweë die moontlikhede wat daardeur geskep word op die gebied van taal, diskoers en referensiële werking.

Die toenemende belangrikheid van referensiële werking in 'n roman en die ontginning daarvan sal met die verloop van hierdie studie baie duidelik word. Metaforiek vorm 'n belangrike bousteen van die pragmatiek. Literêre werke sou nie leesbaar wees sonder verwysings na die wêreld wat deur die skrywer geskep word naas die leser se eie belewingswêreld nie. Die werklikheid wat in die literatuur opgeroep word, is 'n "kwasi-wêreld" en die móóntlike verwysings na die werklike wêreld (geografiese aanduidings, historiese gebeurtenisse) behoort binne konteks begryp te word.

Elke literêre werk is in sy eenvoudigste vorm belaaie met referensialiteit. Hierdie verwysings moet tot hul volle potensiaal ontgin word om interpretasie van die roman te bewerkstellig. Literêre pragmatiek omsluit drie vlakke, naamlik: identifisering van metafore, die verstaanbaarheid van metaforiek en laastens die waardering van metafore in 'n literêre werk. (Steen, 1991:114)

#### 4.2.1 IDENTIFIKASIE

Sodra twee gedagtesisteme, (naamlik dié van die skrywer asook dié van die leser), terselfdertyd aktief is, is 'n leesproses met metaforiese inslag geregverdig, binne die oorkoepelende kommunikatiewe benadering. By die lees van byvoorbeeld **Ons wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert sal die waaksame leser die parallelle raaksien tussen byvoorbeeld Ana-Paula se innerlike konflik soos deur die skrywer verbeeld en Suid-Afrika se huidige maatskaplike en kulturele konflikbelaaide toestande soos in die leser se werklikheid ervaar. So 'n leser sal ook sy ervaring en begrip van die een situasie gebruik ter verryking van die ander. Sels al is daar geen sprake van 'n metaforiese stelling nie, maar daar is wel geringe ooreenkomste tussen die sisteme, is daar sprake van 'n aktiewe metaforiese werking. Meir Sternberg stel dit soos volg:

"The source of the anomaly that metaphors sometimes produce is in the attempt to see an event of one kind in terms of an event of another kind. It is this attempt that triggers the processes that produce a metaphorical meaning." (Sternberg, 1991:81)

Die identifisering van metafore in 'n literêre werk is afhanklik van leserbetrokkenheid, houding en kennis omdat metafore beskryf word vanuit die direkte omgewing waarbinne dit funksioneer. Aangesien metaforiek 'n proses van interaksie tussen teksisotopieë beskryf, kan dit werklik eers slaag as die leser hierdie isotopieë begryp en in staat is om hulle te kan interpreteer. Indien hierdie drie faktore ten volle benut word, kan selfs "gewone taal" in 'n metaforiese verband gesien word. Dit is myns insiens 'n belangrike stelling, aangesien alle metaforiese taalgebruik vanuit so 'n invalshoek onder die oorkoepelende grondbeginsels van die pragmatiek tuishoort. Dit gaan egter veel verder as blote kognitiewe analogiese beredenerings. Daar moet 'n wisselwerking wees tussen skrywer en leser: Die skrywer moet doelbewus iets openbaar wil maak, terwyl die leser 'n behoefte moet hê om meer te wete te wil kom van daardie onbekende of verlange-bekende sosio-kulturele raamwerk.

Metaforiek word geïdentifiseer vanuit 'n logiese benaderingswyse, gebaseer op pragmatiese en semantiese analogieë. Binne hierdie twee tipes analogieë kan daar volgens Gerard Steen verder twee vorms van kognitiewe identifikasie plaasvind: "The one being the conscious classification of a certain stretch of language as potentially metaphorical by the language user himself, and the other

what we can call implicit identification, which can be inferred in retrospect only by the observer of the language comprehension process" (Steen, 1991:117).

Dit word al hoe duideliker dat leserbetrokkenheid van kardinale belang is binne 'n nuwe literêre benadering. Die leser het nodig om met die teks saam te leef, want literatuur vorm die brug tussen hom en die wêreld waarin hy leef. Goethe stel dit soos volg in Willoughby (1962):

*"There's no better bond with the world than through art and literature, but there is no surer release from it than through art and literature (my kursivering)."*

(Willoughby, 1962:64)

#### 4.2.2 VERSTAANBAARHEID AS DEEL VAN BETEKENISTOEKENNING

Die tradisionele begrip van interpretasie as deel van 'n semantiese sisteem is geheel en al verskillend van die kognitiewe uitgangspunt van verstaanbaarheid van metafore. Interpretasie vorm deel van "past processing" eerder as sinvolle ontvangs van 'n metafoor. In die linguistiek bestaan daar egter die aanname dat 'n metafoor 'n mate van teoretiese reëlverbreking behels. Dit het tot gevolg dat die proses van verstaanbaarheid van 'n metafoor dan 'n twee-fase-model is. Hierdie model word deur Gerard Steen, (1991:110) beskryf as "(taking) literal sense as its unproblematic starting-point and conjectures that, after the stage of anomaly detection and, by implication, metaphor recognition, metaphorical utterance meaning is built on top of that."

Verder is dit noodsaaklik om verstaanbaarheid ook te verduidelik vanuit 'n kognitiewe oogpunt, aangesien enige metafoor se monovalente of polivalente aard eerder psigologies as linguisties beskryf kan word. Metafore in 'n literêre werk word gekarakteriseer deur 'n eksplisiete oplossings-interpretasie, terwyl gewone metafore in alledaagse spreektaal beperk is tot fokus-interpretasies. Metafore in 'n literêre werk behels 'n veel groter en meer gekompliseerde verwysingsraamwerk. Dit is veel meer as bloot net 'n enkele metafoor met 'n enkele verwysing. In 'n literêre werk is dit 'n teken met 'n bedoelde verwysing van die skrywer binne 'n bepaalde konteks wat ook in 'n mate 'n eiesoortige verwysing regverdig tesame met die interpretasie van die leser vanuit sy eie belewingswerklikheid wat 'n verdere moontlike verwysing tot gevolg het. Hierdie verwysings sal noodwendig dieselfde oorsprong hê, maar sal tog wat die

eindproduk betref in 'n mate van mekaar kan verskil. 'n Eksplisiete oplossings-interpretasie in literatuur ontwikkel 'n soort "image aspect of the metaphor" (Reinhart, 1976:392). Slegs dan kan 'n metafoor in sy volledigheid verstaan word.

Die probleem rondom verstaanbaarheid van metafore lê juis in hierdie interpretasie-metode. Sonder die toepassing van hierdie metode is die leser gewoonlik geneig om bloot 'n letterlike plaasvervanger vir die metafoor daar te stel. So verloor die metafoor sy waarde geheel en al. Metafore loop die gevaar om in hierdie omstandighede genormaliseer en geoutomatiseer te word.

Die gebrek aan 'n eksplisiete oplossings-interpretasie lei tot implisiete identifikasie van metafore. Die korrekte identifikasie tesame met korrekte interpretasie (verstaanbaarheid) van metafore beïnvloed mekaar in so 'n groot mate dat hulle nooit los van mekaar gesien mag word nie.

#### 4.2.3 WAARDERING

Net soos identifikasie is verstaanbaarheid 'n logiese uitvloeisel uit die studie van metafore. Die tradisionele probleem van waardering is sonder twyfel steeds 'n groot probleem naamlik die bepaling van sy oorsprong. Studies rondom waardering van metafore behoort aan te toon hoe 'n leser 'n literêre houding aanneem teenoor die leesproses vanuit 'n nie-literêre oogpunt/basis. Die referensiële werking wat hier ter sprake is, het sy oorsprong by impulse wat spruit uit verwysings vanuit 'n nie-literêre basis (die leser se ervaringswêreld/belewingswerklikheid) en aan die leser die vermoë gee om die onbekende literêre inhoudelike verwysings te kan interpreteer vanuit die bekende. Hierdie referensiële impulse kan soos in Van der Elst se **Momente in die Nederlandse letterkunde** (1988) as "momente" gesien word. Momente van betekenistoekenning of kontekstualisering binne 'n literêre kommunikatiewe sisteem. 'n Belangrike aspek wat aanleiding gee tot hierdie momente is die vermoë van die leser om die **teksinterne** samehang raak te sien, wat berus op die "skakeling" van **teksinterne** met **tekseksterne** strukture, byvoorbeeld verwysings of metafore. Metafore is binne hierdie konteks **tekseksterne** oorgangsverskynsels.

Binne hierdie kommunikatiewe proses is "foregrounding" (Gräbe, 1992:90) uiters belangrik en Ina Gräbe beskryf dit as die "cornerstone for a poetic reading strategy".

Om informasie wat bekend is aan die moedertaalspreker en nie aan die tweedetaalspreker nie, te veralgemeen en te universaliseer is, nie die antwoord nie. 'n "Foregrounded text" is in feite 'n teks waarin die buite-literêre kennis nie aangepas of afgewater word om die teks vir die tweedetaalspreker meer toeganklik te maak nie. Dit behoort in totaliteit aan die leser bekend gestel te word sodat hy/sy dit in 'n suiwer vorm kan gebruik in die kontekstualiseringsproses. "Everything that has been unobserved and thus lost in the process of reading should be recovered. The differentness of the whole and the individual differences can only become visible through such active effort. *Foregrounding the unknown* (haar kursivering) and the different rescues the same from suppression and assimilation and, in this way, makes it available to the reader for inspection. Once it has been perceived and identified as the different, it can also be related to the reader's own world, because the reader no longer feels frustrated and responsible for her/his lack of knowledge. It can even become potentially interesting as the different" (Gräbe, 1992:91).

Die waardering van metafore "should be approached as the attribution of a personal value judgement by the language user to the aptness of the metaphor. The appreciation of a metaphor in the case of literature should be seen in terms of an institutionally mediated literacy attitude of reading" (Steen, 1991:119).

'n Kognitiewe benadering tot metaforiek beklemtoon die rol van die taalgebruiker en sy gebruik van kennisstrukture vanuit twee verskillende konseptuele sferes wat in jukstaposisie is as gevolg van die proses van identifisering van bepaalde metafore.

Identifikasie, verstaanbaarheid en waardering is konstruktiewe prosesse van kognisie<sup>5</sup>: die taalgebruiker heg spesifieke status, betekenis en waarde aan tekstuele strukture om sodoende metaforiese betekenis na vore te bring.

---

5. Soos gebruik deur strukturaliste beteken *literêre diskoers* (Chatman, 1978) ook genoem "verhaal" (Brink, 1987) in teenstelling met die storie, die gedeelte van die roman wat bestaan uit gevoelsuiting, of die manier waarop die storie gekommunikeer word. (Sien Chatman, 1978). *Diskoers* beteken spraak, gesprek, lesing. Dit impliseer dus om iets te sê, informasie deur te gee, iets te bespreek. Die woord 'literêre diskoers' verwys bloot na die feit dat 'n literêre werk kommunikeer met 'n leser. Vanuit 'n kognitiewe hoek word die aandag gevestig op die diskoers as 'n dinamiese en kommunikatiewe proses. Kognisie slaan ag op hoe die leser die roman beleef, onthou, begryp en interpreteer, gebou op 'n basis van eie beleving en ervaring van die werklikheid (Halász, 1987:1).



#### 4.2.4 METAFORIEK EN KOGNISIE

Kognitiewe prosesse vind plaas in "real life situations" en linguistiese metaforiek is die resultaat van die gevolge van metaforiese kognisie. Metaforiek vorm 'n brug tussen die literêre elemente, kognitiewe psigologie en teksbegrip.

Die konteks van die leesproses is van fundamentele belang by die kwessie rondom metaforiek. Dit is dus duidelik dat die verstaanbaarheid van metaforiek in 'n literêre werk sterk beïnvloed word deur die benadering van, en houding tot die leesproses in die algemeen. Hierdie "houding" kan op twee vlakke gesien word, naamlik die estetiese- en die polivalente vlak. "The esthetic convention is opposed to the factual convention and implies the suspension of criteria such as false/true, useful/useless, intersubjectively accessible/shared. The polyvalence convention should be opposed to the monovalence convention and induces subjectively satisfactory comprehension processes which need not be monovalent and intersubjectively shared" (Meutsch, 1987:46-47).

Interaksie met die leser of literêre sosialisering is die basis waarop metaforiek gebou word.

Metaforiek in 'n literêre werk konstitueer toenemende kennis en begrip by die leser en dít alles word gebou op 'n grammatikale sowel as 'n tekstuele basis.

### 4.3 DIE NUTTIGHEIDSWAARDE VAN LITERATUURONDERRIG

"Volgens velen gaat het bij literatuur om spesifiek taalgebruik, dat ambigu, verrassend of vervreemdend is en dat *open plekken* bevat die door de lezers moeten worden ingevuld. Een ander veelgenoemd kenmerk is *fictionaliteit*, zoals die tot uitdrukking komt in verskillende genres: prosa, poëzie, toneel (sy kursivering)" (Toussaint, 1989:732).

Spesifieke taalgebruik en fiksionaliteit is sekerlik geen absolute kriteria waarmee 'n mens sou kon vasstel of 'n spesifieke roman tot die literêre kanon behoort al dan nie, maar is uiters belangrike kenmerke by die keuse van die werke vir tweedetaalsprekers. Dit is belangrik om te bepaal hoe literatuur en fiksie in die algemeen by lesers funksioneer.

Literatuuronderrig het ten doel om eerstens as **stimuleringsonderwys** die leerling te verryk. Enige normale mens lees om die inhoud. Dit is tog die aanvanklike doel van literatuur. Elke leser het 'n inherente behoefte om deur die leesproses die teks binne 'n bepaalde genre te plaas en dit daarin te beoordeel.

Tweedens is die **pedagogiese doelstelling** van literatuuronderwys van belang. Koos Hawinkels omskryf hierdie doelstelling soos volg:

"We hebben niet-volwassenen in de banken zitten die met o.a. literatuuronderwijs geholpen moeten worden om verstandige, kritische en gelukkige volwassenen te worden. Die dus geholpen moeten worden om in confrontatie met wat ze lezen een eigen visie op het bestaan op te bouwen. En daar hoort bij, dat ze met begrip en onderscheidingsvermogen leren lezen."

(Hawinkels, 1989:727)

Die afleiding kan gemaak word dat wat gelees word hier van ondergeskikte belang is. Die kwaliteit van leesonderrig word gerig deur die onderwyser en wel deur die manier waarop hy die leerling leer hoe om die teks in relasie te bring met sy eie lewe.

Vir die literatuuronderwys is in dié verband seker twee vrae van belang:

1. Wat kan literatuur vir die leerling/leser beteken?

## 2. Wat beteken literêre/fiksionele tekste in feite vir jongmense?

Eersgenoemde vra na die moontlikhede in 'n literêre teks en laasgenoemde na die werklike situasie.

### 4.3.1 DIE BETEKENIS VAN LITERATUUR VIR DIE LESER

Literatuur dien oor die algemeen tot lering en vermaak. Daar is egter ses funksies wat elk 'n bydrae kan lewer tot verryking van individu en samelewing:

1. Literatuur kan as stimulant vir die verbeelding optree en kan so die leser bring tot beleving en meelewing met ander onbekende mense en omstandighede.
2. Literatuur kan die leser die bekende op 'n nuwe verrassende manier laat sien. Dit kan verder lei tot meer begrip vir die onbekende en 'n ander kyk op die bekende.
3. Dit lei weer tot die verdwyning van 'n vanselfsprekende aanvaarding van dit waarmee die leerling vertrou is tot 'n bepaalde vorm van kritiek op die wêreld.
4. Literatuur bevorder en verfyen die taalbesef van die leser.
5. Literatuur kweek 'n estetiese belangstelling by die leser.

Die waarde van 'n teks lê juis in die mate waarin dié teks die taalbesef, die kyk op die wêreld en die lewenshouding van die leser beïnvloed.

### 4.3.2 DIE BETEKENIS VAN LITERÊRE/FIKSIONELE TEKSTE VIR JONGMENSE.

Myns insiens is dit veel belangriker om eers bloot belangstelling vir die vak te kweek alvorens enige sukses met die onderrig daarvan bereik sal word. Ek wil dus die sogenaamde triviale verhale beklemtoon en stel voor dat hulle in 'n inleidende fase as aanvangsverhale nie afgeskep behoort te word nie. Daaruit kweek jy die liefde vir die taal. Op hierdie manier word die tradisionele

letterkundige roman bloot tydelik op die agtergrond geskuif en nie geheel en al geïgnoreer nie. Hierdie romans behoort met verloop van tyd al hoe meer toeganklik te word vir die leerling wat 'n al sterker behoefte daarna behoort te ontwikkel indien die basis van begrip en liefde vir die taal sterk genoeg gegrond is.

Kortom, meer identifikasie moontlikhede behoort geskep te word. Literatuuronderwys wat uitgaan van bestaande leesmotiverings en leesgewoontes van leerlinge behoort gerig te wees daarop om die leerlinge dááruit te lei na nuwe leeservarings. 'n Té komplekse inhoud, struktuur en taagebruik sal nooit 'n positiewe leeservaring tot gevolg hê nie. (vergelyk ook 4.4 op p.65 in hierdie verband)

Die korrekte keuse van tekste hang nou saam met 'n korrekte keuse en metodiek en stimulering van lesers tot persoonlike reaksies en groepsdiskussies. (vergelyk 4.5 op p.67 in hierdie studie) Nederlandse leerlinge het die volgende oor hierdie kommunikatiewe metode te sê:

"Je bekijkt literatuur op een heel andere manier. Je voelt je meer betrokken." "Een goed systeem. Je hoort op deze manier wat de rest van de klas denkt en je gaat kritischer lezen en beter nadenken." "Eers vond ik lezen niet leuk, maar juist als ik verschillende interpretaties hoor, begin ik het anders te zien en leuk te vinden."

(Flippo, 1983:76-127, 170-178)

Literatuur kan suksesvol funksioneer wanneer nie net die teks nie maar ook die opdragte en die metodiek die leser voldoende aanspreek. Dit is duidelik hoe belangrik die samespel is tussen **herkenning** en **verkenning**. Herkenbare situasies en temas soos byvoorbeeld liefde, dood, verhoudinge en konflikte vorm 'n steunpilaar vir begrip, waardering en verkenning. Dit geld ook vir ander soort sub-sisteme soos voorkennis, taagebruik en verwagtinge omtrent die verloop en afloop van 'n verhaal. 'n Mate van sekerheid binne 'n teks stimuleer die leerling tot nuwe ervarings, 'n positiewe denkproses wat weer op sy beurt bydra tot 'n bepaalde taalvaardigheid (woordkennis en leesstrategie). Dit is wenslik om op vreemde- en tweedetaalvlak interessante eerder as maklike boeke voor te skryf, sodat die leerlinge hierdie sub-sisteme tot hul volle potensiaal kan ontgin.

Dit is die doel van literatuuronderrig om goeie leesmotivering, leesgewoontes en leeservaring by leerlinge te kweek (vergelyk 4.3.1 op p.62 in hierdie studie)

"Het lezen van fictie is waardevol omdat het plezierig is en omdat het de lezer hulp biedt in zijn pogen inzicht te krijgen in zichzelf, in de wêreld en in de relaties daartussen, dat je dan alle fictie als leerstof moet aanvaarden en niet alles wat geen Literatuur is mag uitsluiten. Net zo min als je de Literatuur dan mag uitsluiten."

(Hawinkels, 1989:728)

#### 4.4 TRADISIONELE FORMULERINGS

Aucamp (1974:90) beweer dat opvoedkundige doelstellings met letterkunde-onderdig op sigself lofwaardig is, maar kwalik gemeet en getoets kan word. Om tweedetaalonderrig geslaagd aan te bied, moet daar 'n balans wees tussen die twee sake. Indien **persoonlikheidsvorming** dominerend teenoor kennis van die literêre werk is, word die doel buiteliterêr. Daar bestaan die gevaar dat die leerkrag dan net opvoeder en nie ook onderwyser is nie. Indien die werk egter **suiwer wetenskaplik** benader word, kan dit daartoe lei dat die kunswerk 'n droë versameling feite word en die verhouding tussen teks en leser skipbreuk ly.

'n Belangrike probleem wat sy ontstaan het by die onderrigdoelwit van elke onderwyser as persoon is die probleem van punte/uitslae. "Dikwels is die plesier wat uit die vak geput word direk eweredig aan die punte wat behaal word." (Bosman, 1987:33) Volgens Segers (1984:257) sou leerlinge letterkunde net ten volle kan geniet wanneer dit uit die sfeer van punte, huiswerk en leeslyste gehaal word: "Plesier in iets dat niet funksioneel is, kryje je meestal alleen door het niet in funksionele ook in een niet-funksionele konteks te plaatsen ... dan moet je literatuur weghalen uit de verpligte schoolsfeer en neerzette in de vrije tijdsfeer, naast voetballen, tv-kijken en naar de disco gaan." Ons weet almal tog seker dat so 'n edel gedagte net nie haalbaar is in 'n skoolsituasie nie. Leerlinge beskou enige vak waarin toetsing en eksamen nie afgelê word nie, as "'n mors van tyd" of "'n huiswerkperiode".

Volgens Bosman (1987:34) is die kontak tussen 'n leser en 'n literêre werk 'n "*gebeurtenis* (haar kursivering) en die betekenis bestaan nie objektief nie, maar word telkens deur die leser aan die werk toegeken". Daar moet in die klassituasie eerder gestreef word na 'n *ontmoeting* (haar kursivering) tussen die geskrewe en die leser, waarin die leerling se mening erkenning kry op die basis van gekonstateerde feite wat deur die onderwyser oorgedra word. De Jong maak die volgende toepaslike stelling omtrent hoëskoolonderrig: "In sy poging om literatuur en werklikheid te skei in die naam van kwaliteit, outonomie of wetenskaplikheid, slaag die dosent dan inderdaad daarin om literatuur en werklikheid vir die leerling onversoenbaar te maak, sodat eersgenoemde in elk geval enige invloed op die leerling verbeur (sic)" (De Jong, 1983:61).

'n Tipiese New Criticism-opvatting wat nog somtyds in die onderwys deurskemer, is dat elke literêre werk net "een basiese betekenis het wat deur 'n ideale

interpretasie blootgelê moet word" (Bosman, 1987:35). Op grond van 'n onderwyser se groter belesenheid, meerdere vakkennis en lewenservaring is hy/sy eerder in staat om so 'n interpretasie te formuleer as die leerling. As gevolg van eksamendruk aanvaar die leerling die onderwyser se interpretasie as normatief. Dit is problematies dat selfstandige omgang met literêre werke só selde plaasvind. Dit het verder 'n beperkende uitwerking op die kommunikasie tussen teks en lesers én op die opvoedingsmoontlikhede wat letterkunde in die algemeen bied.

Die onderwyser moet daarteen waak om 'n sekere responspatroon op die leerlinge af te druk wat op die lange duur veel wyer kulturele implikasies mag hê: "... schools seem to indoctrinate students into a pattern of response which may have large cultural ramifications ... The ramifications touch upon the values of people after they leave school ..." (Purves, 1973:315).

Ongesinspireerdheid van onderwysers is gewoonlik die resultaat van dwang en verpligting by die bestudering van voorgeskrewe werke. Dit het 'n direkte invloed op die leerling in soverre dit die lesers die genot kan ontnem van "lekkerlees en -leer". Tekskeuse voorsien soms groot probleme indien hierdie keuse te eensydig is, of vervormd weergegee word, of wanneer die teks uit die oorspronklike kommunikatiewe konteks gehaal word.

Dit is ook uiters noodsaaklik dat leerlinge vertrouwd is met die tipe letterkunde waarmee hy gekonfronteer word. Lubbers (1973:78) beweer dat "... een leerling die geforceerd op een "hoger" niveau terecht gekomen is, (zal) weer terugvallen. Hoeveel van dergelijke regressies vinden er plaats na het verplichte literatuuronderwijs met de obligate lijst? En dat is toch zeker niet de bedoeling van het literatuuronderwijs."

'n Vergelykende aanpak van Afrikaans as tweedetaal is binne 'n nuwe Suid-Afrika die veelsydigste en nuttigste middel waarmee die letterkunde bestudeer kan word. Sodra daar 'n klemverskuiwing plaasvind, kan die probleme wat daaruit ontstaan verrekend wees. Ongelukkig is die klem op Moedertaalonderrig so prominent dat genoegsame aandag aan tweedetaalonderrig steeds grootliks ontbreek. Dit is 'n groot leemte in Afrikaansonderrig. Dit is nodig om die noodsaaklikheid van 'n goeddeurdagte model vir tweedetaalonderrig te besef, want dit is een van die belangrike ankers in die behoud van 'n taal.

## 4.5 DIE PRAKTYK VAN LITERATUURONDERWYS

Hier volg kortliks die resultaat van 'n ondersoek van E. Schalkwijk na die doelstelling van literatuuronderwys in die vak Duits vanaf 1980-1988 in Nederland. Die tabel gee 'n oorsig van die verdeling oor vier doelstellings op hoërskoolvlak:

Doelstellings	1980	1988
1. Kulturele vorming	28 %	46 %
2. Leesplezier	29 %	18 %
3. Selfverkenning, lewens- en maatskappy-oriëntasies	27 %	28 %
4. Literêr-estetiese vorming	16 %	8 %

Fig. 9

(Schalkwijk, 1989:27)

Die toename in kulturele vorming met 18% wys duidelik op die veranderde uitkyk op literatuur met die aksent wat verskuif na die kommunikatiewe aspek van taal en sterker klem plaas op die leerling as sodanig.

*"Teksten vormen geen volstrekt outonome wereldje in woorden. Ze zijn d.m.v. veelsoortige draden gekoppeld aan artistieke conventies en protesten daartegen. Zonder essentieel inzicht in de maatschappij waaruit ze voortkomen of waartegen ze opponeren, kunnen teksten niet adequaat begrepen worden. Het loskoppelen van produkt, maker, ontstaanstijd en-omstandigheden kan slechts leiden tot misverstanden (my kursivering)."*

(Smulders, 1989:743)

Die **Mammoetwet van 1968** het kultuuroordrag in Nederlandse skole as sentrale punt in die literatuuronderwys beklemtoon, en het die saadjie geplant vir soortgelyke studies dwarsoor die wêreld. Onderwysdoelstellings is noukeuriger geformuleer, en 'n enkele interpretasie of aanvaarding van 'n tradisie was nie meer voldoende nie. Die leerplan moes bydra tot die leerling se kennis en insig in die literatuur. Ontwikkeling op die gebied van die gedragswetenskappe het van groot belang geword. Wêreldwyd was die keerpunt in hierdie tydvak die ommeswaai vanaf

**leerstofgerigte na leerlinggerigte onderwys.**



Die Mammoetwet van 1968 was nie 'n poging om literatuurgeskiedenis te relativeer nie, maar eerder 'n poging om dit te aktualiseer om dit sodoende sy regmatige plek in 'n breër sisteem te gee.

"Het onderwijs *diende* de leerlingen tot die tijd met belangrike werken te *confronteren* en hul tevens *kennis* van de *geschiedenis* en de *vreemde literatuur* bij te brengen (my kursivering)."

(Smulders, 1989:747)

Die leespraktyk bestaan allereers uit oordrag van kennis oor literêre strominge waarby die teks as illustrasiemateriaal dien. Dit gaan egter oor in 'n eklektiese benadering waarin vele ander sub-sisteme op hierdie basiese sisteem gebou word waarin die leerling dan sentraal staan. Hierdie leerlinggerigte literatuuronderwys hou onder andere die volgende vir die onderwyser in:

- 'n tekskeuse wat aansluiting vind by die leefwêreld van die kind;
- die formulering van vrae aangaande die leeservaring van die leerling (wat verstaan julle nie?, hoe sien julle dit? ensovoort);
- die bepaling van problematiek jeens die teks ondervind deur die leerling self, met ander woorde nie bloot die aan die orde stel van sake wat vir die onderwyser van belang is nie;
- die stel van toepaslike produktief-kreatiewe vrae en opdragte met as doel die toetsing van die leerling se ervaring in terme van die werking van literatuur;
- om die leerlinge te lei tot verdere argumentasie, kennis van literêre begrippe ensovoort;
- die bybring van kennis oor literatuur ter ondersteuning van literêre insigte - nie met literatuurgeskiedenis as alles oorheersende doel nie, maar bloot as ekstra agtergrondskennis.

'n Literatuurles sou in feite vier belangrike stadia moes insluit, te wete:

#### 4.5.1 DIE LITERATUURGESKIEDENIS

Die literatuurgeskiedenis staan helaas by talle onderwysers steeds sentraal in die literatuuronderwys. 'n Poging om hom/haarself dieper in te bed in die sosiaal-politiek-ekonomiese en die kultuur-historiese konteks sou hierdie stand van sake geheel en al verander. Die verband tussen die literatuur en bepaalde kultuur-

historiese agtergronde word 'n didaktiese moontlikheid wat ontgin moet word. Indien 'n leser nie sou weet dat "Barok" gekoppel kan word aan "geleentheidsgedigte" geskryf in die genre "ode" en "sonnet", en dat die digters in diens van die maghebbers gestaan het en gedigte moes skryf ter ere en glorie van 'n vors nie, sou volkome begrip vir die tydperk en sy werke ontbreek. Literatuur is in hierdie geval nie sinvol sonder die byhaal van sekere kontekste nie. Die kuns is egter om hierdie literatuurgeskiedenis nie 'n sentrale plek te gee in die onderrigfase nie, maar dit gebalanseerd aan te bied in terme van teks en leser. Literatuurgeskiedenis dien alleen as sinvolle agtergrondsinformasie.

#### 4.5.2 TEKSBESTUDERING VERSUS TEKSERVARING

Hierdie twee terme kom reëlmatig voor in literatuurstudies van die afgelope paar jare en raak die kern van die literatuuronderwys.

Onder teksbestudering val vrae soos byvoorbeeld:

1. Wie is die hoofpersoon in die verhaal?
2. Gee die struktuur van die verhaal weer.

Tot die tekservarende vrae behoort byvoorbeeld die volgende:

1. Vind jy die hoofpersoon in die verhaal simpatiek?
2. Wat sou jy in 'n soortgelyke situasie doen?

Die tekservarende vrae verg duidelik 'n sterker betrokkenheid van die leser as die teksbestuderende vrae. 'n Vraag soos byvoorbeeld: "Gee voorbeelde uit die teks waarom die hoofpersoon simpatiek is," verg van die leerling dat hy die teks noukeurig bestudeer op soek na die gevraagde elemente. Die leerling voel veilig binne so 'n vraag aangesien die prosedure hom binne die teks laat bly. Word die vraag egter aan die leerling gevra: "Vind jy die hoofpersoon simpatiek?," moet hy hom ook aanvanklik tot die teks wend. Maar om 'n oordeel te kan uitspreek, sal hy gedwing word om sy eie ervaringe en opvattinge te inkorporeer en daarmee dus buite die reële teks moet tree.

Teksbestuderende vrae lyk soms diepgaande te wees, maar is soms oppervlakkige vrae wat dikwels nie dieper delf as die verhaal self nie, terwyl tekservarende vrae en opdragte normaalweg veel verder gaan en die leerling

verder lei tot daadwerklike beleving van literatuur. Tekservarende vrae stel vrae oor interpretasie, afleidings en die indrukke van die leser. Die onderrig van literêre tekste in 'n vreemde- of tweedetaal hoef nooit per definisie iets "afstandeliks" (Schalkwijk, 1989:748) te wees nie. Dit kan selfs boeiend wees.

#### 4.5.3 DIE LITERÊRE BEGRIPPE

Begrippe soos byvoorbeeld *perspektief*, *verteltyd* teenoor *vertelde tyd*, *struktuurelemente* en andere dien as belangrike basis om aan die leerling vertrou te gee in die besondere vakrigting. Dit loop egter die gevaar om te ontaard in 'n formele tradisionele vorm wat die leser totaal en al afstoot.

Dit gaan hier om die literêre begrippe wat by die betrokke opdrag van toepassing is en wat hy/sy in daardie situasie moet herken om sodoende toegang tot die literatuur te verkry.

#### 4.5.4 DIE LEESLYS

Die tipe boek wat gekies word, speel 'n baie belangrike rol aangesien dit gaan dien as die uiteindelijke toetsmiddel. Indien daar met die kies van 'n boek nie tred met die veranderende tye gehou word nie, is dit geen plesier vir onderwyser en leerling nie. Die ander uiterste is ook nie geskik nie. Indien dit 'n boek is wat oor geen referensiële werking beskik nie en nie 'n kultureel, sosiaal of ideologies gebonde roman is nie, is daar niks anders te bespreek as die globale gang van die storie en die feit of dit die leser geval of nie.

Die romans wat gekies word, hoef nie noodwendig literêre prysweners te wees nie. Solank daar 'n sterk mate van referensialiteit is, tesame met 'n bepaalde waardesisteem wat dan aan die leerling moontlikhede bied tot redenasie, interpretasie en 'n ontwikkeling van die self, dan lei die lees van so 'n roman tot sinvolle kontekstualiserings wat die roman lewende betekenis gee.

Gesien in die lig van Suid-Afrika se heterogene leerlingbevolking is die kwessie rondom die voorskryf van literêre werke uiters problematies. 'n Standpunt sou kon wees dat elke geografiese streek in Suid-Afrika die bestudering van spesifieke relevante tekste vereis as gevolg van kulturele-, maatskaplike-, politieke- en ekonomiese gebondenheid van daardie bepaalde streek. Onderwysers behoort deur hierdie faktore gelei te word om met groot

omsigtigheid sélf relevante tekste te kies. Leerlinge se werkstukke behoort ook deur die onderwyser self geëvalueer word. Dit plaas egter 'n geweldige verantwoordelikheid op die onderwyser wat nie noodwendig daarvoor toegerus is nie.

#### 4.6 DOELSTELLING VAN LEESONDERWYS

*Volgens Rosenblatt, (1978:42) kan jy 'n leerling stap vir stap deur middel van refleksie op sy reaksies, insig gee oor homself, indien jy hom spontaan laat reageer op 'n teks wat hy lees (my kursivering).*

By die lees van 'n teks het ons te make met 'n literatuuraanpak waarin die respons, die reaksie van die leser as resultaat van die individuele herskepping van die teks of anders gestel, die hantering van referensialiteit in die verhaal, sentraal staan. As 'n afleiding uit Rosenblatt se beskrywing van literatuur, is die lees van 'n literêre teks 'n transaksie, 'n wedersydse beïnvloeding van leser en teks. Die teks is min of meer 'n beskouing van 'n objektiewe grootheid maar die lees daarvan is 'n aktiewe herskepping deur die leser, wie daardeur self ook herskep word.

Vir die "herskepping" van die leser is 'n bepaalde leeshouding nodig. Lesers kan in twee kategorieë geplaas word wat leeshouding betref, naamlik:

1. 'n Suiwer estetiese leeshouding wat alle aandag op die genot van estetiese ervaring rig;
2. 'n Doelgerigte betekenisvolle leeshouding wat die klem verskuif na die bestudering van die dieper betekenis agter die teks en wat duidelik ag slaan op die hantering van referensiële sisteme in die roman.

Die doelstellings van lees- en literatuuronderwys moet uiteraard aansluiting vind by die voortgesette onderwys, want onderwys in die algemeen bevorder die algehele ontwikkeling van die leerling deur 'n konstante verwerwing van kennis, insig en vaardighede en dra so by tot die vormingsproses op die basis van 'n waardegrondslag.

Die vraag is nou hoe leesonderwys kan bydra tot die gewenste ontwikkeling en persoonlike vorming van die leerlinge. Anders gestel: Hoe kan die grensverleggende taak van die skool in die onderwys tot sy reg kom? Gesien in die lig van die veelsydige aard van literêre en fiksionele tekste is daar talle moontlikhede op die gebiede van byvoorbeeld kulturele, maatskaplike, lewensbeskoulike, taalkundige, literêre, kritiese en estetiese vorming. Verder gaan dit ook om oriëntasie van literêre kultuur van die leser se eie land en van andere,

besinning oor die problematiek van maatskaplike en lewensbeskoulike aard, insig in spesifieke taalgebruik, ontwikkeling van verskillende leesvaardighede (byvoorbeeld ekstensief, intensief en kritiese lees), insig in relasies tussen literatuur en ander kunsuitinge en die ontwikkeling van kreatiewe vaardighede.

Leesvaardighede behels 'n subtile vermenging van onder andere:

- insig in literêr-historiese feite rondom die teks, en
- die vermoë van die leser om die inhoud weer te gee en daarna uiteindelik tot 'n eie gevolgtrekking te kan kom, met ander woorde te interpreteer en die teks sy eie te maak.

Die onderwyser speel as leier hier 'n belangrike rol, want dit is "de taak van de school leerlingen *bewuster* en *kritischer* (sy kursivering) te leren lezen, door hen te voeren van beleving naar reflectie en van herkenning naar verkenning. Lezers - en niet alleen jonge lezers - hebben de neiging een tekst naar zich toe te trekken en er vooral in te lezen wat ze willen of kunnen lezen. Daarom moet de docent de leerlingen terugsturen naar de tekst. Zo kunnen hun eerste spontane leesreacties uitgangspunt zijn voor verschillende nuttige activiteiten, bijv.: herlezen, analyseren, structureren, verbanden leggen, concluderen, beargumenteerd interpreteren en waarderen" (Toussaint, 1989:735).

Die onderwyser tree op as inisieerder sowel as kontroleerder om die sogenaamde *produktiewe* handeling (Toussaint, 1989:735) by die leser te laat ontwikkel met ten doel, 'n diepgaande verwerking van tekste. Die leerling moet in die leesproses aangespoor word tot 'n gevoel van soeke en nadenke. Die onderskeid tussen *kennis* en *insig* by die lees van 'n literêre werk word verduidelik in die teorie van Guilford:

Hier "gaat het enerzijds om receptief- reproductiewe handelingen, die berusten op kennis en geheugen, en anderzijds om produktiewe handelingen, die convergent, divergent en evaluatief kunnen zijn (my klem)."  
(Guilford in Toussaint, 1989:735). Hierdie model funksionêr ook as duidelike kader vir die doelstellings van leesonderwys. Dit is verder ook 'n goeie meetinstrument by die vraag in hoeverre die doelstellings toetsbaar is.

#### 4.6.1 MOONTLIKE METODE WAT GEVOLG BEHOORT TE WORD

Die roman moet as 't ware na die gewone leser geneem word. Daar moet 'n vermenging plaasvind tussen sy eie subjektiewe ervaring en die informasie wat die teks aan hom verskaf. In die leesonderwys moet die normale leesaktiwiteit sover moontlik as uitgangspunt gebruik word. Om dit te bewerkstellig, moet die volgende punte deur die onderwyser in ag geneem word:

- gee aan die leerling volledige vryheid om te sê hoe hy/sy voel oor dit wat in die teks tot uiting kom;
- moet nooit 'n teks probeer benader vanuit 'n vooraf vasgestelde sistematiek of vanuit een soort wetenskaplike dissipline nie. As die teks vooraf gesistematiseer is, verdwyn 'n normale leessituasie en staan die teks in diens van die *sisteem*;
- wees tevrede met 'n nie al te noukeurige formulering van leser/leerling siening of interpretasie. Die aandag van die leerling mag nie verskuif van die teks na die formulering nie, want dit sou beteken dat die interaksie tussen die teks en leser onderbreek word;
- moenie te veel tyd bestee aan globale-analise nie. Om die leerling geïnteresseerd te hou, moet die teks gedurig grepies van nuwe element bevat.

(Bonset, e.a. 1981:246)

Die relasie teks-leser word natuurlik ook medebepaal deur die referensialiteit waaroor die leser beskik, dit wil sê deur die samestelling van die ingewikkelde geheel van die informasie bestaande uit idees, ervarings, feitekennis, norme en (voor-) oordele waaroor hy beskik. Vanuit sy bepaalde doelstelling en hiêrdie kader sal die leser ook 'n aantal primêre eise aan die teks stel, naamlik: Is die informasie vir my relevant, aantreklik, geskik, betroubaar, aanvaarbaar, waar, wesenlik, sinvol, volledig? ensovoort.

Om 'n redelike oordeel te vel of tot 'n sinvolle interpretasie te kom, sal die leser verder oor 'n aantal vaardighede moet beskik en sekere leestegnieke moet kan bemeester, onder andere om byvoorbeeld soekend, intensief, krities en informatief te lees.

Daar sal van die leser verwag word om die geskrewe materiaal te kan begryp, in terme van herkenning van woordbetekenisse ensovoort. Hy/sy sal ook die geskrewe materiaal na sy waarde moet kan beoordeel, wat vereis dat hy/sy byvoorbeeld die referensiële kader van die skrywer sal kan herken. Laastens, maar uiters belangrik, sal hy/sy die informasie uit die gelese materiaal moet kan toepas op sy/haar eie ervaringswêreld en unieke situasie. Hierdie laaste kontekstualiseringsaksie is belangrik in die sin dat dit die leser lei tot interpretasies. Dit maak die gelese deel van sy/haar wêreld. Hieruit leer hy/sy om werklike lewensproblematiek te probeer oplos in die vergelykingsproses met die geskrewe. Hy/sy leer om 'n reële situasie te observeer en te analiseer en dit te vergelyk met die gelese om 'n breër visie op die lewe en die wêreld om hom/haar te verkry.

Die leser word op 'n direkte wyse blootgestel aan sekere leesprosesse wat hy ten volle moet kan bemeester binne die raamwerk van die oorkoepelende leesstrategie.

Wanneer na die leesproses gekyk word binne die referensiële raamwerk, kan **samevattend** die volgende doelstellings vir die leesonderwys geformuleer word:

1. Die leerling word bewus gemaak van die feit dat hy in die kommunikatiewe situasie 'n aktiewe deelnemer is, en dat sy leeshouding beïnvloed word deur 'n samehang van faktore soos byvoorbeeld referensiële kaders, relasie teks-leser, situasies en 'n leesdoel.
2. Hy word in staat gestel om hierdie faktore op 'n gepaste manier in die leessituasie waarin hy hom bevind, in te pas.
3. Hy kan verder die vermoë ontwikkel om meer gekompliseerd en gestruktureerde tekste wat vir hom van belang kan wees op 'n passende wyse te verwerk.
4. Hy sal in staat wees om manipulasies in tekste na hul waarde te skat.
5. Hy leer om dit wat hy lees, te interpreteer teen die agtergrond van dit wat hy weet.
6. Hy is daarom gemotiveerd om te lees.



"Die leerling moet tegenwoordig over kwalificaties beschikken, die hem in staat stellen in een bepaalde situatie op een gewenste wijze te kunnen handelen. Wat de kwaliteit van lezen bepaalt is wat de leraar de leerlingen leert ermee te doen, waarbij inbegrepen is hoe hij hen die tekst in relatie leert brengen met hun eigen leven" (Koldijk, 1989:717).

## 4.7 INTRINSIEKE MOTIVERING

By die onderrig van literatuur is daar sekere binne- en buitefaktore wat mekaar afwissel. **Buitefaktore** sluit aan by die presentasie van lesinhoud. Die onderwyser is aangewese op bloot die teks as hulpmiddel ter ondersteuning van sy saak: "Een neerlandicus moet zich zes, zeven uur per dag zien te redden zonder veel andere hulpmiddelen dan een bord en een krijtje, zijn vakdeskundigheid, zijn persoonlijkheid, didactische feeling en presentatie" (Smulders, 1989:743).

Hierteenoor staan die **binnefaktore**. Die leerling kry ook te make met ander motiverende kriteria: Deur variasie in werkvoorpe, hulpmiddels en 'n integrasie van leerstofgebiede word die tweedetaalspreker deur hierdie taal, wat vir hom 'n obstruksie in sy weg is, *geleer om lewensverrykende ontdekkings te maak*. Die onderwyser is nie altyd die nodige een stap vóór nie. Hy/sy moet altyd van die veranderende gewoontes op die gebiede van onder meer kennis- en informasieverwerwing bewus wees.

Die afleiding kan gemaak word dat die probleem in terme van die intrinsieke motivering van die leerlinge deur die onderwyser opgelos moet word. "Die sillabusse behoort aan te dui op watter wyse en deur middel van watter vakinhoud die doelstellings met letterkunde verwesenlik moet word. Sowel die meer gevoelsmatige as die verstandelike aspek van die leesproses moet in die sillabusse neerslag vind. Dit is egter noodsaaklik dat eksplisiet in die sillabusse verwys moet word na die leerling se beleving van die literêre werk..." (Bosman, 1987:71) Die probleem lê juis in die nie-toetsbaarheid van die leerlingmotivering. Daar is geen voorgeskrewe reël/manier waarop aan die leerling se persoonlike ervaring van die literêre werk aandag gegee kan word nie. Die leser se proses van selfontdekking maak die hele konsep van motivering vaag, relatief, onpeilbaar en daarom uiters problematies.

Die kwessie van **sojalisering** is net so problematies. Baie leerlinge kom uit 'n milieu sonder leestradijie. Hierdie leerlinge verg baie aandag. Die onderwyser moet in die geval daarteen waak om nie die eise van literatuuronderrig te verlaag ter wille van dié leerling nie. Die primêre oogmerk van letterkunde-onderwys moet 'n soort estetiese ervaring wees wat deur omgang met die letterkunde bewerkstellig kan word. Die teks moet dit vir die leerling moontlik maak om die literêre werk op sy eie leefwêreld te betrek. Tans word Afrikaans net as eerste- en tweedetaal onderrig. Dit is myns insiens noodsaaklik om dit as tweedetaal ook by

te reken. Binne 'n nuwe model word daar van die veronderstelling uitgegaan dat tweedetaalonderrig in 'n groot mate oorvleuel namate daar van hoërgraad na laergraad beweeg word. Hierdie punt word in meer detail bespreek op pp.153-154.

Met die indentifisering van hierdie problematiese gegewens as basis sal daar gepoog word om voorts in hierdie studie 'n model daar te stel waarvolgens die beste resultaat moontlik verkry sal kan word binne die huidige Suid-Afrikaanse bestel. As voorbeeld word **Ons wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert gebruik as verwysings/referent-belaaide roman vir bestudering binne skoolverband op tweedetaalsvlak.

Die rede vir die keuse van die spesifieke roman is:

- omdat dit redelik dikwels voorgeskryf is/word;
- omdat dit toeganklik en interessant is;
- maar hoofsaaklik omdat dit so geweldig vol verwysings is.

**KONTEKSTUELE ANALISE**

## HOOFSTUK 5

### BETEKENISTOEKENNING

"Man is a hunter of meaning, willing to work to extract sense out of a text, and sometimes capable of enjoying his labours."

(Nils Erik Enkvist, 1991:20)

## 5.1 BETEKENISTOEKENNING AS DIE SINE QUA NON VAN LITERATUURONDERRIG

"Is die literatuurstudie 'n mors van tyd"?

"Ons sit in die gramadoelas van die Afrikaanse literatuurstudie."

(Viljoen, 1986:19)

Dit wil voorkom asof die bepaalde vooroordeel van 'n leser 'n baie groot rol speel wat sy houding betref. Daar moet duidelike onderskeid getref word tussen literêre kritiek, -interpretasie en -wetenskaplike beskrywings binne die literatuurstudie. Kritiek en interpretasie beweeg op 'n vlak wat binne hierdie studie relevant is, aangesien beide kritiek en interpretasie 'n bepaalde opvatting van 'n individu is, van wat literatuur vir hom/haar beteken of wat dit vanuit sy/haar oogpunt behoort te wees. Kritiek lei die mens juis in die rigting van interpretasie. Fokkema stel dit dat:

"Als de criticus duidelijk weet te maken of zijn eigen normen overeenkomen met dan wel afwijken van die van de schrijver en waarom dat zo is, haalt hij de literatuur uit de ivoren toren van de nutteloze luxe en brengt haar daar waar zij eeuwen geleden reeds thuis is geweest, namelijk midden in de samenleving. Vroeger heeft men zich niet gegeneerd om telkens weer opnieuw de vraag te stellen hoe in literatuur wekelijkheid werd gezien - het mimetische argument is toen belangrijk geweest" (Fokkema en Ibsch, 1992:30).

Om kritiek te kan lewer, moet 'n kritikus sy mening kan gee oor onder meer

1. die ordening van betekeniseenhede in 'n roman;
2. waarom die boek by hom aanklank vind al dan nie.

By kritiek sluit alle vroe feitlik interpretasie in. In die woorde van Fokkema en Ibsch (1992:28) "wil men echt iets verklaren in de literatuur, dan moet men de grenzen van de tekst te buiten gaan en heel wat meer elementen om en nabij de literatuur in overweging nemen."

Om te kan interpreteer, moet die leser kan evalueer. Juis daarom beweer Fokkema en Ibsch (1992:37) dat analise en interpretasie logies met mekaar

verbind is. Interpretasies van literêre tekste lei leerlinge in die proses van betekenistoekenning. Die leser moet in staat wees om die verband tussen deelbetekenisse en die meer omvattende betekenisgeheel raak te sien.

In Fokkema en Ibsch (1992:43) word dit kernagtig saamgevat "Interpretasie is het verslag (van) wat er tussen tekst en lezer gebeurt."

Hierdie interaksies verskaf die nodige mate van vernuwing of veranderings in die literatuurbenadering om sodoende ons taal lewendig en tred met veranderende behoeftes en tye te hou. Indien literatuur op dié basis van 'n poëtika funksioneer, sou die volgende afleidings gemaak kon word:

- a. waar daar verskillende poëtikas naas mekaar bestaan, verdedig elke kritikus syne;
- b. aan interpretasies kan alleenlik perke gestel word deur die menslike vernuf self;
- c. handboeke wat voorgee dat hulle objektief is, propageer in feite 'n bepaalde poëtika;
- d. alles wat 'n literêre werk bevat, kan in die eie (interpreteerder) se ideologie ingaan, en
- e. dié toestand lei nie alleen tot 'n wirwar van teenstrydighede nie, maar ook tot kritieke en interpretasies waarin die modes mekaar vinnig opvolg.

(Lefevere, 1982:948)

Die hele kwessie van relevansie hang hiermee saam. Die leser sou sekere literatuuropvattinge kon gebruik as 'n soort gebruiksaanwysing by die lees van literêre tekste. *Nóg literatuuropvattinge, nóg die gebruik daarvan kan ooit wetenskaplik genoem word.* Die interpretasie van tekste waarin gepoog word om die "betekenis" van die literêre werk weer te gee, is nie meer lewensvatbaar nie. Die eienskappe wat aan 'n teks toegeken word, tesame met die verbande wat die interpretasies ten grondslag lê, word slegs bewerkstellig deur die persoonlike beleving van die interpreteerder.

1. Die leser beskik oor 'n betroubare en onproblematiese waarnemingsteorie wat gevarieerd is en wat hom/haar in staat stel om op die spoor te kom van 'n groot aantal literêre feite;

2. Die leser beskik oor 'n evalueringstelsel waarmee die relevante feite geselekteer kan word;
3. Die teks self bepaal slegs watter onderdele van die waarnemingsteorie en van die evalueringstelsel geaktiveer moet word.

Vir persone wat op dié manier met 'n bepaalde teks omgaan (met ander woorde met literêre opvatting as basis) is alles onproblematies, aangesien daar van die standpunt uitgegaan word dat hy/sy te make het met relatiewe begrippe. Uit hierdie literêre opvatting blyk dit duidelik dat die "literêre teks" nie in isolasie ontstaan, bestaan of oorgelewer word nie. Daar vind veels te veel kommunikatiewe en nie-kommunikatiewe sosiale handeling plaas. "Literatuur wat dan algemeen as die totale voorraad aan skriftelik gefikseerde binne 'n bepaalde kulturele gemeenskap opgevat word, is ingebed binne die sisteme van die gemeenskap. Kommunikasievorme, -voorwaardes en, -gevolge beklee 'n sentrale rol ten opsigte van die opbou en die stuur van dié sosiale sisteme" (Senekal, 1987a:80).

Die moderne literatuurwetenskap behoort nie meer soveel klem te lê op normatiewe uitsprake oor byvoorbeeld sake van literêre kwaliteit, die bedoeling van literatuur, die manier waarop dit gelees moet word nie. Die hele benadering rondom literatuurstudie moet verskuif na die beskrywing van algemene verskynsels in die fiksionele kommunikasieproses. So 'n veranderde opvatting oor literatuur sal sonder twyfel die literatuuronderwys, en spesifiek 'n tweedetaal, geweldig stimuleer.

Uit wat tot dusver in hierdie studie na vore gekom het, kan nou sonder twyfel gesê word dat literatuuronderwys primêr kommunikasie-onderwys is waarin die lees van fiksie 'n kommunikatiewe vaardigheid word. Die klem verskuif vanaf "leerstofgerigte" na "leerlinggerigte" literatuuronderwys (De Moor, 1982:461). "Letterkunde kan nooit los gesien word van die hele kommunikasieteks waarbinne dit ingebed is nie" (Van Coller, 1988:11).

Jooste (1989:19,20) sê na aanleiding van die 1985-sillabusse duidelik in hierdie verband; "Vir my was die groot nadeel van die vorige leerplan die verlies van die



leerling. Die grootste verlies van daardie leerplan was die verbreking van die verband met die werklikheid. Die aangeleerde taalmateriaal het geen kans gehad om die leerling met sy omringende werklikheid in verbinding te stel nie. Die moontlikheid dat Afrikaans gebruik kan word om die ervaring van die self en die werklikheid sinvol (dit wil sê kommunikatief) onder woorde te bring, het vir verreweg die meeste anderstaliges nooit naby die werklikheid gekom nie."

Alvorens 'n interpretasie van 'n teks dus moontlik is, word daar kennis verwag van fiksionele kommunikasie. So 'n kommunikasiemodel lyk soos volg:

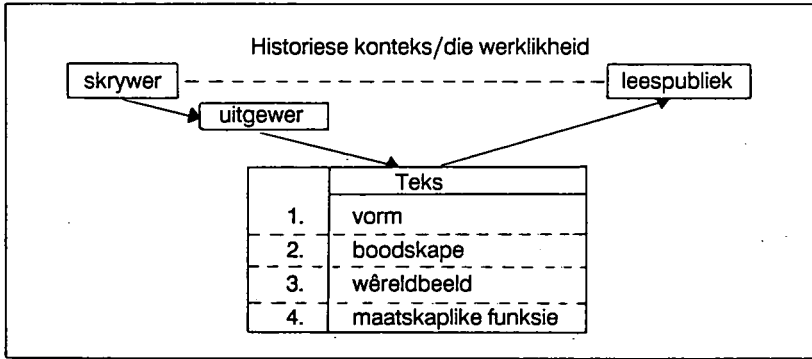


Fig. 10

(Bonset, e.a. 1981:311)

Ter vergelyking word hier verwys na Van der Berg se model van kommunikatiewe taalvaardighede. Volgens Van der Berg word hierdie model gebruik om 'n "boodskap van 'n taalvaardige sender te dekodeer" (Van der Berg, 1993:77), en kan skematies soos volg voorgestel word:

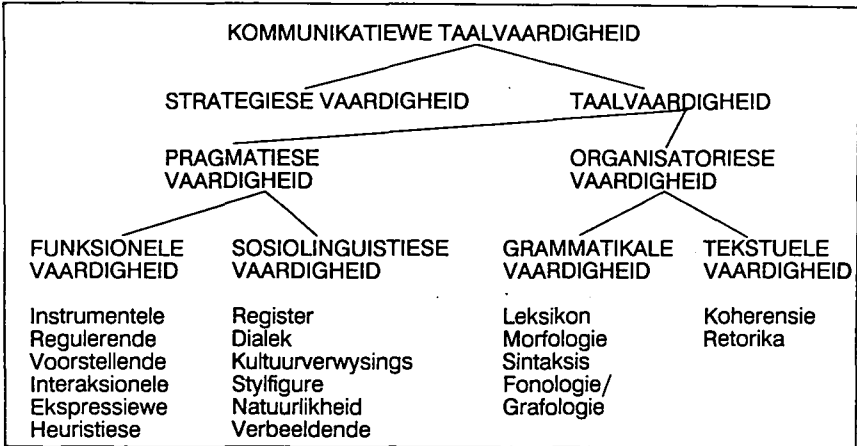


Fig. 11

(Van der Berg, 1993:77)

Duidelik skiet Van der Berg se model te kort wat betref die historiese konteks waarbinne 'n werk gelees behoort te word, naamlik sosiopolitieke toestande, inligting oor die skrywer asook oor die aard van die betrokke periode waarin die werk tuishoort. Meer hieroor op p.109 en 158 in hierdie studie.

Alle elemente in eersgenoemde model moet in 'n onderlinge relasie tot mekaar staan. Insigte wat spruit uit hierdie onderlinge relasies is belangrik ter *vorming van 'n begrip* vir die konkrete leesproses en van die fenomeen "fiksie" in die algemeen. Eersgenoemde model, wat min te sê het oor spesifieke taalvaardighede, mag dalk in samehang met laasgenoemde model na 'n uiters goeie kommunikasie-model lyk.

## 5.2 TEKSANALISE

Daar is nou al in hierdie studie veel gesê oor die veranderinge wat sal moet intree indien literatuuronderrig relevant wil bly. Roger (1986:6) beskryf hierdie veranderinge by literatuuronderrig as "**grensverleggend literatuuronderwijs.**" Dit impliseer die verruiming van die bewussyn by die leser; die aflegging van ou waardes en die aanvaarding van nuwes.

Voordat grensverleggende literatuuronderwys enigsins sal slaag, moet daar volgens Roger die volgende taalbeskoulike vrae gevra word:

1. Watter soort grense /tekortkomings is hier ter sprake?
2. Wie het die grense daar gestel en wie of wat hou dit in stand?
3. Wie ervaar dit as grense?
4. Waar of waartussen lê daardie grense?
5. Waarom moet hierdie grense ver lê word?
6. Indien hulle wel ver lê word, waartoe moet dit lei?
7. Wie het belang by hierdie grensverlegging?

(Roger, 1986:6)

Juis die blote feit dat hier sulke vrae gevra word, wys op 'n bepaalde behoefte na verandering. Hierdie verandering is fundamenteel vir die voortbestaan van Afrikaans as tweedetaal in 'n heterogene bevolking soos Suid-Afrika.

Van Coller bepleit dit ten sterkste wanneer hy sê: "Leerlinge behoort in ag geneem te word. Hulle is nie oral vergelykbaar nie: sommige kom uit 'n sogenaamde kultuurarm gebied en word as kultureel-gestremd getipeer ... Dit is ons taak om te besin oor aanvaarde kriteria om eensydige seleksie uit te skakel deur na te dink oor die aard en omvang van ons vak, oor die geldigheid van leesstof te redeneer en die betekenis, relevansie, leerbaarheid en toepassingsmoontlikhede te bespreek" (Van Coller, 1988:13).

Wanneer 'n teks gelees word, stel die leser telkens aan homself vrae oor die inhoud daarvan. Dit gebeur ook meestal onbewustelik en nie sistematies nie. Dit is egter nodig dat 'n leser binne 'n nuwe benadering wel sistematies te werk sal gaan. Maksimum benutting van die teks is van kardinale belang. Hierdie punt wissel egter van leser tot leser as gevolg van byvoorbeeld verskillende

ervaringswêreld agtergrondskennis en verwagtingshorisonne. In terme van teksanalise is dit nodig om te onderskei tussen twee fases in die leesproses:

### 5.2.1 Die fase van verwerwing van teksbegrip

In hierdie fase moet die leser bepaalde analises maak van:

- a. die doelstelling van die outeur soos blyk uit die teks;
- b. die volgorde waarin gebeure in die teks plaasvind en om watter moontlike rede;
- c. die hiërargie van gedagtes/temas in die roman vasstel (Wat is die hoofgedagte en wat is ondergeskikte gedagtes? Hoe/wat is die relasie tussen hierdie gedagtes?).

Dit is belangrik dat die leser sy subjektiewe reaksies op die teks sover moontlik buite rekening laat. Hy moet as 'n metaposisie inneem, met ander woorde besig wees met die struktuurelemente van die teks sonder om betrokke te raak by wat die inhoud van die teks wil oordra. 'n Volledige objektiewe analise is natuurlik nie heeltemal moontlik nie. Dit is wel moontlik dat hierdie analise tot intersubjektiewe konklusies kan lei en dit sou die ontvangersgroep/teikengroep waarop hierdie teks gerig is, bepaal.

### 5.2.2 Die fase van persoonlike lesersreaksie

In hierdie fase kry die leser 'n kans om te sê: "ek hou daarvan of nie". Hierdie twee fases, hoewel die een nie sonder die ander kan bestaan nie, moet as afsonderlike entiteite benader word. Die teks bestaan uit informatiewe gegewens wat nie onmiddellik ingekleur of geblokkeer kan word deur 'n snelle, té subjektiewe reaksie nie.

Elke reaksie van die leser moet deur 'n analise voorafgegaan word. Die leser moet eers weet wat presies in die roman aan bod kom in terme van byvoorbeeld die referensiële werking, alvorens hy sou kon reageer daarop.

### 5.2.3 Moontlike werkswyse

Vanuit 'n teksanalitiese oogpunt sou die volgende moontlike werkswyse vir sinvolle kontekstualiserings afgelei kan word.

1. Die leerling lees eers die teks globaal deur;
2. Daarna kan die kernvraag gevra word: wat moet ek weet? Hiervoor gaan die leerling na inligting in die teks en relasies van daardie inligting wat in die teks voorkom;
3. Die leerlinge sou nou die antwoorde vanuit die gegewens in die teks bespreek.

Op hierdie manier is dit vir die leser moontlik om voldoende relevante inligting op te spoor wat met die kernvrae te make het. Die leerling kry dus die geleentheid om op hierdie manier die teks laag vir laag te ontrafel.

### 5.3 SUBSISTEME BINNE 'N INTERPRETASIEMODEL

Die verhouding tussen die bekende en onbekende mag nie lukraak benader word nie. Betekenistoekening kan per definisie nie plaasvind sonder die byles van die onbekende by die bekende nie. Wanneer daar gepraat word van verwysing of referensialiteit, word daar geborduur op die stramien van waarneming, kennis, begrip. Om enige verwysing dus te kan verstaan, is dit nodig om te weet dat:

1. daar na iets elders buite die roman verwys word met die kwalifikasie van 4. hieronder;
2. kennis, buite kennis van die taalsisteem as sodanig, hier nodig word;
3. die woorde nie noodwendig as sodanig informatief is nie;
4. hierdie begrip dus uit 'n spesifieke "veld" kom wat elders opgeteken staan.

(Du Plessis, 1968:62)

"Elke verwysing het 'n bepaalde vaspenbare ontstaanplek en is daarom altyd daarna terug te voer, trouens, kan nêr daarin bestaan as die gebruik daarvan kennis van daardie verwysing veronderstel" (Du Plessis, 1968:63). Daar ontstaan vele vertakings wat die problematiek van verwysing versterk veral binne die konteks van 'n tweedetaal. Binne 'n nuwe Suid-Afrika is hierdie struikelblokke in die onderrig van Afrikaans as tweedetaal 'n wesenlike probleem wat dadelik aandag behoort te geniet.

In 5.2 is daar kortliks verwys na 'n moontlike werkswyse vir sinvolle kontekstualiserings. Binne die globale interpretasiemodel moet hierdie werkswyse gestruktureer word. Om referensialiteit dus binne so 'n interpretasiemodel tot sy reg te laat kom, behoort daar verwys te word na sekere sisteme binne hierdie model.

So word literêre geskiktheid van die leser verseker en dit is uiters belangrik by die begripsaspek van, in besonder, 'n tweedetaal. Schauber en Spolsky identifiseer afsonderlike sisteme binne 'n literêre interpretasiemodel as:

1. Linguistiese bevoegdheid,
2. Pragmatiese bevoegdheid,
3. Literêre bevoegdheid (Schauber and Spolsky, 1986:17).

### 5.3.1 Linguistiese bevoegdheid

Dit behels linguistiese sisteme soos fonologie, semantiek en sintaksis. Elke situasie in 'n roman kom tot uiting op 'n bepaalde linguistiese manier. "Elke linguistiese uiting kom voor in 'n bepaalde situasie. Dit word geproduseer deur 'n persoon, die spreker (of sender), aan 'n ander persoon (of hoorder). Die deiksis van hierdie uiting bestaan uit oorspronklike eienskappe van 'n besondere taal, eienskappe wat verder ook verband hou met die tyd en die situasie waar die uiting plaasvind" (Van Jaarsveld, 1990:78).

Juis hierin lê die probleem vir tweedetaalsprekers: seker die belangrikste kommunikasiemiddel naamlik taal, is aanvanklik sy/haar primêre struikelblok. Sonder 'n geslaagde gebruik of bemeestering van die taal is enige vorm van interpretasie of referensie nouliks moontlik. Lacan vat die belangrikheid van die kommunikatiewe aspek van taal, selfs in sy eenvoudigste vorm, kortliks saam deur die volgende stelling: "Language is language and there is only one sort of language: concrete language. The first thing to state in this context is that there is no meta-language. For it is necessary that all so called meta-language is presented to you with language .... It is necessary to speak an ordinary language that is understood!" (Lacan, 1970:188).

Dit impliseer direkte kennis van die fonologie en sintaksis, terwyl die semantiek in die enger sin van die woord verwys na die verhouding tussen die teken en dit waarna hierdie teken verwys (Van Coller, 1985:68). Die semantiek word met ander woorde die verhouding tussen taal en die pragmatiek van taal.

By die onderrig van 'n tweedetaal word daar van die leerling verwag om eerstens vanuit die linguistiese kader die roman in sy eenvoudige oppervlakkigheid te verstaan, waarna hy vanuit 'n pragmatiese oogpunt 'n interpretasie kan waag.

### 5.3.2 Pragmatiese bevoegdheid

Pragmatiese bevoegdheid is van kardinale belang by die geslaagheid van tweedetaalonderrig, aangesien dit die leser se vermoë om die taal te verstaan in

verhouding tot die konteks beskryf. Jakobson se vlak van analise, naamlik "emission" (uitsending) - "message" (boodskap) - "reception" (ontvangs) - "reference" (verwysing) - "code" (kode)" (Jakobson, 1960:353), staan sentraal binne die pragmatiese benadering en toon soos Foucault, 'n eksterne uitwaartse beweging, naamlik: "exteriority: we must not go from discourse towards its interior, hidden nucleus, towards the heart of a thought or a signification supposed to be manifested in it; but, on the basis of discourse itself, its appearance and its regularity go towards its external conditions of possibility" (Foucault, 1979:147). Hierdie "external conditions" is vir die tweedetaalspreker veel verder verwyder van sy leefwêreld as vir die moedertaalspreker, juis vanweë sy kulturele agtergrond. Dit is dus vir 'n tweedetaalspreker soveel moeiliker om hierdie "possibilities" raak te sien.

'n Belangrike begrip vir suksesvolle pragmatiese sisteme en referensiële werking is volgens Culler (1988) die voorwaardes van betekenis ("conditions of significance"). Hierdie "conditions of significance" is 'n toestand binne die verhouding van teks teenoor leserwaardes of die gemeenskap as 'n geheel. Engelsspreekendes sal byvoorbeeld binne die raamwerk van Afrikaans as tweedetaal eers die Afrikaansspreekende gemeenskap en die algemene fasette daarvan ten volle moet begryp, byvoorbeeld Afrikaansspreekendes se waardes wat betref godsdien, samelewing en politiek voordat geslaagde interpretasie kan plaasvind. Dit sluit in die Blanke, Kleurling, Swart en Indiër Afrikaansspreekende binne die grense van Suid-Afrika. Hy moet dus die hiërargie van die tekensisteem vanuit 'n ander invalshoek benader om voldoende of geslaagde interpretasies te kan maak.

Die feit dat die term **Afrikaner** nie meer soos in die verlede voor die voet gekoppel word aan Blankes nie, maar toenemend aan alle bevolkingsgroepe met die voorwaarde dat Afrikaans as huistaal gebruik word, maak die daarstel van 'n uitvoerbare letterkundeonderrig-model soveel moeiliker.

Die aanbieding van 'n tweedetaal moet grootliks konsentreer op kommunikasie tussen teks en leser. Daar moet voortdurende interaksie wees tussen onderwyser, teks en lesers. Die geleentheid behoort altyd daar te wees vir individuele interpretasie. Die klem in aanbieding moet sonder twyfel lê op aanvanklike leiding van die leerkrag wat sal ontwikkel in selfontdekking van die leerling.



Die sleutelwoord in tweedetaalonderrig is **interpretasie**. (verwys na p.9 in hierdie studie). Enige roman in 'n tweedetaal is vir 'n bepaalde leser 'n "geslote" teks. Vir geslaagde interpretasie deur die leerlinge is dit belangrik dat die onderwyser 'n duidelike onderskeid kan tref tussen:

1. die leser wat die outeursintensie/pragmatiese sisteme ten volle begryp en kan vergelyk met sy eie leefwêreld;
2. die leser wat 'n onvermoë toon om die outeursintensie op enige vlak te begryp, en
3. die leser wat dit op 'n linguïstiese vlak bemeester, maar nie tot die pragmatiese kan oorgaan nie.

Die onvermoë om die outeursintensie te begryp, verhinder in 'n groot mate interpretasies. Indien 'n leerling egter te kort skiet wat betref die pragmatiese bevoegdheid, wys dit duidelik op die gebrek aan 'n mate van begrip aangesien die taalstruikelblok reeds oorbrug is. Dit voed sonder twyfel die idee van die noodsaaklikheid van die onderrig van 'n tweedetaal.

Die pragmatiek behels die "verstaan" van taal binne konteks (Van Jaarsveld, 1990:81), of anders gestel, die maak van afleidings sodat dit wat gesê word verbind kan word met dit wat voorheen gesê is of wat as gemeenskaplik aanvaar word.

### 5.3.3 Literêre bevoegdheid

Jonathan Culler beskryf die noodsaaklikheid van 'n bepaalde literêre agtergrond soos volg: "A knowledge of language will take one a certain distance in one's encounter with literary texts, and it may be difficult to specify precisely where understanding comes to depend on one's supplementary knowledge of literature. But the difficulty of drawing a line does not obscure the palpable difference between understanding the language of a poem, in the sense that one could provide a rough translation into another language, and understanding the poem" (Culler, 1975:114).

Hierin lê myns insiens die grootste gevaar van die onderrigmetodes van 'n tweedetaal, naamlik deur onverstaanbaarheid op te klaar deur vertaling. In so 'n

proses verwing die vertaler die hele pragmatiese en refensiële basis van die roman. Hier word verwys na 'n vertaling van 'n hele roman. Die prentjie verskil egter van waar 'n onderwyser slegs enkele moeilike woorde vertaal.

Metaforiek word in 'n groot mate prysgegee. Taal word gebruik om die linguistiese sowel as die semantiese/pragmatiese sisteme te beskryf. Taal is dus sonder twyfel altyd ook 'n pragmatiese en referensiële konsep. Sodra dit verander word, word die roman gedeeltelik van sy "betekenis" gestroop.

Literêre bevoegdheid impliseer as oorkoepelende sisteem bevoegdheid in al drie sisteme wat nodig is vir algehele literêre interpretasie. In algemene terme dui pragmatiese bevoegdheid op linguistiese bevoegdheid, terwyl literêre bevoegdheid op sowel pragmatiese as linguistiese bevoegdheid dui. Interpretasie is afhanklik van sekere literêre konvensies, en interpretasie is slegs moontlik wanneer, soos Jackendoff dit stel: "the reader ... can match a mental representation of the text with the mental representation of the 'rule'" (Jackendoff, 1983:23). Die "rule" is in hierdie geval die literêre konvensies.

"Die leser word slegs as literêr geag indien hy die linguistiese-, pragmatiese-, sowel as literêre bevoegdheid eerstens as afsonderlike sisteme en uiteindelik as 'n geheel betrek binne 'n proses van geslaagde interpretasie" (Van Jaarsveld, 1990:82).

#### **5.3.4 Algemene kommunikatiewe vermoë**

Kommunikatiewe vermoë vorm 'n ingewikkelde kognitiewe raamwerk waarbinne sekere aspekte as 'n netwerk funksioneer. Elk van hierdie aspekte maak dit vir 'n tweedetaalspreker moeilik om tot sinvolle en betekenisvolle interaksie oor te gaan, aangesien dit sinspeel op sy vermoëns en beperkinge as anderstalige. Hierdie aspekte sluit onder andere in: die leser se konseptuele, grammatikale, sosiolinguistiese en diskoersvermoë.

Daar word van die leerling verwag om vanuit sy eie algemene kennis en taalkennis aanpassings te maak om sodoende nie net 'n vreemde teks taalkundig nie, maar ook interpretatief geslaagd mee om te gaan.

## 5.4 DIE MENS SE BESTAAN IN 'N GEÏSOLEERDE WÊRELD

Wanneer die spesifieke kodes in die roman 'n noue relasie vorm met 'n definitiewe geskiedkundige gebeurtenis, en dit verder ook nie in die taal van die gebruiker geskryf is nie, word daar dadelik 'n hele paar belangrike probleme aangesny. Die kodes waarmee die huidige blanke Afrikaanse leser toegerus is, verskil van die tweedetaalleser en selfs van die nie-blanke Afrikaanse leser. Laasgenoemdes sal byvoorbeeld die begrippe: "apartheid", "Kakies" of "Boere republieke" nooit binne dieselfde konteks plaas as die blanke Afrikaanse leser nie. Net so sal die Blanke Afrikaanse leser tipiese begrippe uit nie-blanke Afrikaans soos "boy", "baas" en die ou "Distrik Ses" nie binne die regte konteks kan plaas nie. Hierdie definitiewe vraagstukke het die volgende beperkende invloed:

### 5.4.1 Tydsgebondenheid

Die Suid-Afrikaanse politieke verlede kan as gevolg van sekere aktuele vraagstukke in sekere tydperke ingedeel word. So word die sewentigerjare gekenmerk deur toenemende sportisolasië, die dertigerjare deur die groot depressie en die tagtigerjare deur verreikende politieke omwentelinge. Die Suid-Afrikaanse romantrammel is myns insiens uiters "statement" gerig. Die Afrikaanse romans is in 'n groot mate verknog aan die idee rondom lesse leer, morele waardes en nuwe idees bekendstel.

Die rede hiervoor is moontlik te vinde in die woorde van Elize van Wyk, kortverhaalskrywer in *De Kat* van Maart 1992:98. "Wat veral ironies is, is dat die jong mense in Afrika geleef het met sy primitiewe spontaneiteit, maar nooit ten volle deel daarvan kon word nie. Daarvoor het hulle te swaar gedra aan hulle "bagasie" van 'n kunsmatige Britse verfyndheid en 'n donker Hollandse vroomheid." Slegs die persoon wat kennis dra en insig het in die Blanke Afrikaner se lief en leed, sal werklik die simboliek daarin kan lees wanneer dit via verwysings na vore kom, so ook met die Nie-blanke Afrikaner. Dit kán egter met tyd verkry word indien Afrikaans as tweedetaal op die regte subtiële manier aangebied word. 'n Oningeligte leser sal waarskynlik kennis van byvoorbeeld blanke Afrikaner patriotisme hê, maar sal dit nooit binne konteks kan interpreteer nie.

Kennis van 'n bepaalde tydperk in 'n nasie se bestaan kan ten beste deur die studie van letterkunde verkry word, mits dit op die regte manier aangebied word.

### 5.4.2 Kultuurgebondenheid

"Literary pragmatics must be able to encompass both methods of considering the relationships between the **linguistic** structures of the literary text, the '**users**' of those texts (looked at from both ends of the creative process), and the **contexts** in which the texts are produced and interpreted (Watts se klem)."

(Watts, 1991:27)

Die studie van taal, met die doel om daardie taal binne 'n bepaalde konteks aan 'n leser oor te dra, is 'n primêre doel van tweedetaalonderrig. 'n Bepaalde konteks impliseer tog direk kulturele kruisverwysings. Kultuur is nie maar iets wat geleer word nie, dit is die boustone van elke mens se ervaringswêreld. Daar word van die tweedetaalleerling verwag om vergelykings te tref, begrip te toon, te argumenteer, en aanpassings te maak in terme van hierdie verwysings. Dit is iets waartoe hy/sy nie altyd in staat is nie, en dit is die problematiek rondom tweedetaalonderrig.

Die leser word gelei vanuit die teks na iets anders. Hierdie "iets anders" noem Culler "*histories*"; not an account of what the real conditions were at a particular moment but histories of the terms, categories and techniques through which certain things become at certain times and focus of a whole configuration of discussion and procedure" (Culler, 1988:63). Verder beweer hy dat "events, periods, sources, accepted inferences, styles or problems are recognized in history, are determined by the order that is imposed on the entangled mass of 'documentation' with which a society is already bound up, and it is vain to seek some further basis for them in an independent reality" (Culler, 1988:14).

Die intense ineenlegting van feite en veronderstellings kan sonder veel moeite 'n leerling se belangstelling en lus om te leer, dooddruk. Soos op p.87 wel beweer, is analise tog noodsaaklik aangesien dit interpretasie stimuleer.

Heel waarskynlik lê die oorsprong van die kulturele probleem in die woorde van Meta Grosman: "Cross-cultural literature teaching is a complicated form of mediating literature from one social cultural context to another, which is almost automatically perceived differently from the two basic perspectives, that of the **literacy text's original culture** and the perspective of the **receptor's culture** ... The latter perspective involves the problems of reception and coping with the

imported and possibly alien texts, under conditions which are more or less different from their original socio-cultural context, and by the readers who were **not originally anticipated by the text** (Grosman se klem)" (Grosman, 1990:1). Alhoewel die outeur nie hierdie tweedetaalsprekers in sy fiktiewe lesersgroep ingesluit het nie, word daar nou van leerlinge deur die literatuuronderwys verwag om dit ten volle te kan ontplooi ten einde hulself te verryk. Die lees van literêre tekste is uit die aard van die saak nog altyd gereken as 'n belangrike vorm van formatiewe beïnvloeding van mense. Freud beweer self dat "The meagre satisfaction that man can extract from reality leaves him starving" (Freud, 1970:60).

'n Beter begrip tussen mense veronderstel die vermoë om die andersheid van andere raak te sien en dit kan alleenlik die resultaat wees van literatuuronderrig wat klem plaas op onafhanklike respons. "This approach is capable of taking on the form of far better understanding of more and more individuals for the individuals of other cultures and their culture in specific, different rites and habits, different sets of beliefs and attitudes, and different languages, and understanding based on an extension of receptive capacities and on their own cross-cultural experience" (Grosman, 1990:3).

### 5.4.3 Werklikheidsgebondenheid

Verwysings en referensiële werking in 'n roman skep 'n sterk werklikheidsillusie. Breytenbach kom tot die volgende slotsom:

"Dit wat buite ons was - organisasie, orde - het ons na binne geboots; want die buite oorgroei die binneste, ons maak van die binne die slaafse navolger van die buite in plaas van andersom"

(Breytenbach, 1987:129)

Elke mens het 'n doelbewustelike neiging om alles te beskryf in terme van die bekende. Deur 'n spesifieke verwysing word die verwyser direk aan 'n objek gekoppel wat tydelik en ruimtelik vasstaan. Indien die leser dus die tydelike en ruimtelike kaders nie ten volle begryp nie, sal hy/sy die karakter ook nie binne die besondere konteks begryp nie. Die waarde van verwysings is in 'n mate altyd afhanklik van 'n tyd-ruimtelike oriëntasie.

#### 5.4.4 Agtergrondskennis

"Verwysings roep potensieel die wydste gehele op, en is daarom problematiese gegewens wat dwingend buite die boek verhelder moet word, wat vir sy verstaanbaarheid afhanklik is van die agtergrondskennis en die verwysingsveld waaroor die leser beskik" (Van Jaarsveld, 1990:6). Die informasie- sowel as die komposisie-probleme sou binne tweedetaalverband as uiters problematiese gegewe beskou kan word. Die komposisieprobleem is geheel en al afhanklik van agtergrondskennis en 'n noukeurige ontleding van wat die teks werklik sê. Die verstaanbaarheid van die roman is dus totaal afhanklik van die verhouding tussen annoteer en interpreteer (Botha, 1966:43).

Tydsgebondenheid is 'n groot probleem ten opsigte van agtergrond. Daar is min dinge in die literatuur wat dit so uiters tydsgebonde maak as die referensiële werking daarin. "Die triviale eietydse verwysing loop altyd gevaar om later nie meer herkenbaar te wees nie. Die verwysing se herkenbaarheid sal in die tydsverloop altyd omgekeerd eweredig bly met die trivialiteit van die saak waarna dit verwys, of dan direk eweredig met die historiese belangrikheid van die saak of gebeurtenisse of plekke, of wat ook al, waarna hy verwys" (Du Plessis, 1968:54). Die vraag wat noodwendig hierop volg, is of agtergrondskennis die fiksie oorheers of andersom. "As daar sprake is van 'n verwysende aspek waaruit die fiksie verklaar word, moet die verlede (referensie) "dominant" wees aangesien die fiksie daarop gebou word of daaruit ontstaan. Verwysing/referensie word gebruik met 'n spesifieke doel en daar word van die leser verwag om die roman vanuit hierdie oogpunt te benader: fiksie is nooit minderwaardig nie, maar in vele gevalle bloot afhanklik van agtergrondskennis as basis" (Van Jaarsveld, 1990:7). In die geval van tweedetaalsprekers is hierdie problematiese situasie van soveel meer belang, aangesien die agtergrondskennis wat as basis moet dien in vele gevalle glad nie eers teenwoordig is nie.

Die tweedetaalleser word gekonfronteer met 'n teks van 'n ander taalgroep, in dié geval die Afrikaanssprekende, wie se eie kultuur, geskiedenis, waardes, ensovoort deur die teks na vore gebring word. Dit is egter problematies, aangesien dit 'n sekere mate van ontoeganklikheid kan veroorsaak. Hierdie resepsie speel ook 'n belangrike rol ten opsigte van taalaanleer en die toeganklikheid van 'n teks volgens Van der Merwe (1990:93).

Oorspronklike materiaal verskaf sonder twyfel betekenisvolle blootstelling ten opsigte van taal en begrip. Hoe meer blootstelling op dié vlak kan plaasvind, hoe meer sou begrip gestimuleer kan word.

#### 5.4.4.1 Subjektiewe perspektiewe

Die vermenging van die feitlike met die onbepaaldheid van fiksie stimuleer die interaksie tussen teks en leser. Eco beskou die leser en die teks as 'n groot geïntegreerde eenheid en stel dit soos volg: "The reader as an active principal of interpretation is a part of the picture of the generative process of the text" (Eco, 1976:4). Filosoof argumenteer verder dat die menslike brein dinge nie waarneem in 'n wêreld van nie-verwante eenhede nie, maar eerder in 'n konfigurasie van elemente, temas of betekenisvolle georganiseerde geheelbeelde (Selden, 1985:106).

Elke handeling of reaksie van die leser word indirek bepaal deur die boodskap wat oorgedra word binne die teks wat deur die konkrete outeur daargestel word.

Vir 'n geslaagde subjektiewe interpretasie van 'n roman soos **Ons wag op die Kaptein** word van die leser die vermoë gevra om die fiksionele van toepassing te maak op die nie-fiksionele en andersom: Wanneer dit laat word en ..."Onder uit die muur aan die westekant van die binneplaas begin 'n swart streep kop uitsteek, soos 'n slang uit 'n gat. Die witmense kyk daarna, bang dat dit sal groei, sal uitstoot, dat dit sal uitkruip, verder, verder, oorkruip tot die ooste-muur..." (p.118) moet dit uiteraard gekoppel word aan die politieke toestande in Suid-Afrika, die verdeeldheid, die onderdrukking, die haat en vrees in die harte van vele Suid-Afrikaners, wit en/of swart.

Ons kan so ver gaan deur te sê dat slegs 'n persoon wat kennis dra van fasette binne die tipiese Suid-Afrikaanse samelewing die boodskap sal kan interpreteer om sodoende die storie agter die storie te kan konstrueer.

#### 5.4.4.2 Fenomenologie

Die term "fenomenologie" beskryf die waarnemer se primêre rol in terme van betekenis aanduiding (Selden, 1985:110). Die fenomenologie plaas die klem op die gewete- of bewussynspel, en die individuele menslike verstand as oorsprong en middelpunt van alle tekensisteme. "In literary theory this approach encourage

... a type of criticism which tries to enter into the world of a writer's works and to arrive at an understanding of the underlying nature or essence of the writings as they appear to the critic's consciousness" (Selden, 1985:111). Begrip en interpretasie gaan in hierdie teorie hand aan hand en die leser moet hierdie twee aspekte eers kan bemeester alvorens die teks betekenis kry.

Betekenis in **Ons wag op die Kaptein** word toegeken deur bepaalde "bewuswordinge" van lesers, wat die gevolg is van sekere interpretasies van bepaalde sisteme. Hierdie bewuswordinge word beskryf in terme van onder andere die kommunikatiewe sisteme, kodeselsels en referensiële sisteme.

Dit is die leser se taak om betekenis toe te ken. Die mens het 'n intellektuele behoefte na ordening en sal daarom gedurig 'n onbewuste of bewuste neiging hê om bewuswordinge in betekenis om te sit. Selden formuleer Martin Heidegger se siening hieromtrent soos volg: "We find ourselves 'flung down' into the world, into a time and place we did not choose, but at the same time it is our world in so far as our consciousness projects it. We can never adopt an attitude of detached contemplation, looking down upon the world as if from a mountain top. We are inevitably merged within the very object of our consciousness. Our thinking is always in a situation and is therefore always historical, although this history is not external and social but personal and inward" (Selden, 1985:111). 'n Literêre werk bestaan nie as 'n finale, netjies verpakte bondel betekenis nie. Betekenis word in 'n mate bepaal deur die historiese situasie waarin die interpreteerder hom bevind.

#### 5.4.4.3 Verwagtingshorison van die interpreteerder

Die verwagtingshorison van die interpreteerder wat deur Jauss geformuleer is en beskryf is op p.32 in hierdie studie, is van besondere belang by die interpretasie van **Ons wag op die Kaptein**. Die verwagtingshorison van die leser word 'n medium waardeur 'n literêre teks beoordeel kan word. Juis die feit dat daar sprake is van 'n bepaalde periode, maak hierdie perspektief onlosmaaklik van die interpretasies in **Ons wag op die Kaptein**, aangesien ons in hierdie roman ook met 'n besondere periode te make het binne 'n besondere milieu. **Ons wag op die Kaptein** kan letterlik binne die huidige Suid-Afrikaanse politieke periode geëvalueer word, aangesien die referensiële kodes ruimte laat daarvoor. Dit gaan egter verder as blote kennis van periodes. Uiteindelik gaan dit om die verstaan daarvan, en die aanpas daarvan binne nuwe periodes in veral Suid-Afrika se



geskiedenis. 'n Roman is net ten volle toeganklik vir spesifieke lesers binne spesifieke periodes. Jauss beskryf die literêre werk soos volg: "A literary work is not an object which stands by itself and which offers the same face to each reader in each period. It is not a monument which reveals its timeless essence in a monologue" (Jauss, 1982:65). **Ons wag op die Kaptein** bied byvoorbeeld vele interpretasiemoontlikhede aan die Afrikaanse leser in die jare tagtig juis omdat dit vanuit 'n bepaalde perspektief benader word. Die kommunikatiewe benadering delf juis na interpretasiemoontlikhede. Dit is egter ook belangrik dat die interpreteerder vorige geskiedkundige periodes in ag moet neem, aangesien allesomvattende, geslaagde interpretasie, dialoog tussen hede en verlede vereis. Pogings om die begryp en verstaan van 'n literêre werk kulmineer in die vrae wat die interpreteerder se kulturele en historiese omgewing hom toelaat om te vra. Terselfdertyd poog die leser om die vrae wat deur die teks vanuit sy kulturele en historiese perspektief gestel word, te beantwoord in 'n poging tot interpretasie.

Raman Selden vat dit soos volg saam: "Our present perspective always involves a relationship to the past" (in die geval van **Ons wag op die Kaptein**, die Apartheidsera en vroeër), "but at the same time the past can only be grasped through the limited perspective of the present" (wat uit die perspektief van genoemde roman die huidige Suid-Afrikaanse politieke toestand is) (Selden, 1985:116). Die antwoorde op alle vrae is direk te vinde in die roman self.

#### 5.4.5 Ervaringsveld van die leser

Volgens Grové kan niemand by die lees van 'n roman volkome ontslae raak van sy eie voorraad kennis en menslike ervaring nie (Grové, 1957:62).

In terme van die ervaringsveld en verwysende aspek is dit nodig om die volgende vrae te vra: Sou iemand uit 'n ander kultuurkring as dié van die Blanke Afrikaner, byvoorbeeld die Zoeloe of die Brit, werklik die betekenis van die boodskap in 'n "Afrikanerroman" kan snap? Sou hy die sin daarvan kan begryp? Dit is duidelik dat die sfeer van die roman, naamlik in **Ons wag op die Kaptein** die Blanke-Afrikanermilieu en die basis waartoe die roman uiteindelik teruggevoer sal moet word voordat dit die volledige sin kan openbaar, ongetwyfeld geken of herken moet word. Dit word duidelik dat die antwoord te vinde is in gespreksvoorwaardes. Die tweedetaalspreker moet gelei word in 'n proses van interpretasie. In hierdie interpretasieproses geld egter sekere gespreksvoorwaardes waaraan die leser allereers moet voldoen voordat

geslaagde literêre kommunikasie kan plaasvind. Die kommunikasie tussen teks en leser wat hier veronderstel word, noodsaak verder 'n hele spektrum van aktualiserings:

Margaret Church vat die belangrikheid van die "verstaan" van die tydruimtelike dimensie as die basis van 'n persoon se lewenservaring soos volg saam:

*"...the understanding of the form, content, thought, and motif of fiction depends on the understanding of an author's attitude towards time and space (my kursivering)."*

(Church, 1963:4)

Die verstaan van 'n roman is direk gekoppel aan betekenistoekenning. Hierdie betekenistoekenning word slegs moontlik wanneer die verwagtingshorison van die leser deel word daarvan, en dán is geslaagde interpretasie eers moontlik. By die byhaal van 'n stukkie werklikheid moet die leser in staat wees om spesifieke stukke teks en sy variante (wat beslag kry in sy ervaringswêreld) teen daardie agtergrond te beskou. Om hierdie byhaal van bepaalde gegewens uit 'n leser se ervaringsveld moontlik te maak, moet die leser oor 'n verwysings- of verwagtingsraamwerk beskik wat die beoordeling van die literêre werk kan **stimuleer**, sodat 'n interpretasieproses 'n aanvang kan neem (Van Jaarsveld, 1990:9). Grosman lê groot klem op belangrikheid van die byhaal van "reader's recourse to his/her extra-literary experience" (Grosman, 1990:6).

Die problematiek lê in die vermoë om kulturele kodes te ontsyfer vanuit 'n bepaalde ervaringsveld en so 'n tekstuele repertoire op te bou. Wolfgang Iser beweer dat "the actual content of (reader's) mental images will be coloured by the existing stock of his experience." (Iser, 1978:63). Daar word van die leerling verwag om 'n herinneringsvermoë te ontwikkel en "(to) compose information presented explicitly in the text together with information referred to while reading" (Iser, 1978:64). Die leser kan soms nie onderskei tussen wat in die teks letterlik ter sprake is en waarna verwys word gedurende die leesproses nie.

Indien daar 'n gaping ontstaan tussen die ervaringsveld van die konkrete outeur en dié van die leser verloor die roman sy betekenisvolheid of veelseggendheid. Iets in die trefkrag van die roman gaan verlore wanneer verduideliking interpretasie moet vergesel. Die teks berus op literêre konvensies en staan met ander tekste in verband deur byvoorbeeld verwysing of aanhaling. In **Ons wag op**

**die Kaptein** roep die karakters byvoorbeeld eksplisiet die politieke sisteme in ons land op. So ook kan die verwysing na brande op p.29-34 in die roman byvoorbeeld 'n nuwe dimensie oproep as gevolg van die konteks waarin dit voorkom. Later meer hieroor in 7.5.

H. van der Merwe Scholtz kom in **In en om die Gedig** tot die volgende gevolgtrekking: "...die volledige kommunikasie geskied wanneer die sake-konstellasie wat op die wyse van taal ter sprake kom, geprojekteer word teen die agtergrond van die ervaringswêreld wat die gebruikers van 'n bepaalde taal op 'n gegewe oomblik so ongeveer gemeen het" (Scholtz, 1959:6-7). Uit hierdie aanhaling is dit dus duidelik dat interpretasie geheel afhanklik is van voorkennis binne die algemene betekeniskader. Om 'n problematiese situasie te vermy, veral by tweedetaalsprekers, is dit belangrik om romans te kies waarin die verwysingsveld/referensiële sisteme nie so eksklusief is dat indien dit nie binne 'n persoon se persoonlike ervaring val nie, hy die roman nie in sy totaliteit kan verstaan en interpreteer nie. Ek verwys hier na die verantwoordelikheid wat op die onderwyser se skouers rus, voortspruitend uit die argument op p.70-71 in hierdie studie. Esoteriese verwysings mag vanuit hierdie perspektief as 't ware bevrageteken word, asook werke waarin die veelvuldig in voorkom.

Wanneer daar in 'n roman definitiewe verwysings ter sprake is wat byvoorbeeld 'n dieperliggende historiese grondslag het, word die lesertal in 'n groot mate beperk tot slegs die persone wat kennis dra van die besondere geskiedkundige gebeure wat dit voorafgaan. Hoe verder die referensiële sisteem dus terugwysend is, hoe kleiner die teikengroep (Van Jaarsveld, 1990:10). Binne 'n tweedetaalverband is die reduksie van lesertal soveel groter:

Die tipe leser speel ook 'n bepalende rol by die interpretasie van 'n roman. Joan Hambidge skryf hieroor die volgende: "Daar is wat my betref nie 'n verskil tussen populêre en hoë letterkunde nie; wel een tussen populêre lesers en gesofistikeerde/elitistiese lesers. Selfs 'n James Bond-riller of 'n liefdesverhaal kan in die hande van 'n ingewyde leser meer word as net 'n populêre teks" (Hambidge, 1990:46). Die roman bied soveel moontlikhede tot interpretasie, en die leser word die geleentheid gegun om "'n teks op sy woord te neem of die teks se verskillende semiotiese strategieë uit te lig" (Hambidge, 1990:46). Die onus val op die leser, en juis dit maak onderrig in 'n tweedetaal 'n dobbelspel, want 'n tweedetaal spreker/gebruiker is 'n waagstuk vir enige vorm van interpretasie.

Die interpretasiemoontlikhede in 'n teks val darem ook binne bepaalde grense. Die leesproses is 'n gesprek tussen die leser en 'n literêre teks. Op grond van wat hy lees, ontstaan daar sekere vrae by die leser. Hierdie vrae word dikwels deur die literêre teks beantwoord, maar dit hoef nie die geval te wees nie.

Die gesprek tussen die teks en die leser wissel ook in kompleksiteit van teks tot teks en van leser tot leser. Sommige tekste is makliker interpreteerbaar as ander om 'n verskeidenheid redes waarvan een die identifiseerbaarheid van die kodesistiem of referensiële kader in die roman. Hierdie mate van vaspenbaarheid van interpretasies binne 'n referensiële kader of 'n bepaalde romankonteks plaas elke roman binne 'n groter afgebakende grens. Enige interpretasie binne hierdie grense is dus aanvaarbaar. Enige verwysings vanuit die leser se ervaringsveld wat min of meer binne hierdie grense val, is ook aanvaarbaar in 'n nuwe benaderingswyse van letterkundeonderrig op tweedetaalvlak.

Geen mens kan bestaan sonder verwysings vanuit 'n besondere ervaringsveld nie. Muller het die volgende hieroor te sê: "Ek meen dat ons, die skrywer inkluis, sonder die mate van bepaaldheid van begrippe en die betekenis van woorde gekonfronteer sou wees met 'n verwarrende chaos van indrukke (iets haas onvoorspelbaars) waarbinne geen skoon, onaangetaste ervaring ooit sou kon kristalliseer nie. Die "beperking" van enige (sy dit onvolledige) begrip, asook van die intermenslike woord, die begrensing van die konvensionele kode is 'n **absolute voorwaarde** vir die mens om nie magteloos verdwaald binne 'n los warreling van impressies te staan nie" (Muller, 1988:42). Die term "begrip" is 'n voortspruitende kwelpunt uit hierdie teorie. Dit lei tot uitgebreide subjektivisme. Hierdie leser-georiënteerde teorie is ingestel op leserkritiek, leserinterpretasie en leserassosiasies en sou kon lei tot onkontroleerbare subjektivisme. Iser som dit soos volg op: "*Roughly it can be said that theories of the arts differ according to the degree of subjectivity, they attribute to the response of the percipient. Or, what comes to the same thing, they differ according to the extent of the objectivity, they attribute to the work of art (my kursivering)*" (Iser, 1978:23).

## 5.5 OUTONOMIE

"Een van die grondslae van die literatuurstudie is die leerstuk van die outonomie van die literêre werk. Dit is meer as net 'n grondslag; dit is eintlik die *onmisbare voorwaarde vir alle literatuurstudie* (sy kursivering). Daarsonder is literatuurstudie nie moontlik nie."

(Viljoen, 1988:20)

As 'n werk dan werklik so outonoom is, sal dit haas onmoontlik wees vir 'n tweedetaalspreker om ooit toegang daartoe te verkry. Ter toeligting word die woorde van Hein Viljoen gebruik: "Die outonomie van die werk is sedert die begin van die 20ste eeu 'n aksioma van die literatuurwetenskap" (Viljoen, 1988:20).

Hierdie outonomie kan in vyf fasette ingedeel word:

1. die teks is 'n wêreld op sy eie met sy eie ontologiese status;
2. die werk self moet bestudeer word en nie sy skrywer of sy leser nie;
3. die werk word 'n studie-objek van die literatuurwetenskap;
4. dit beteken verder dat die werk losgemaak moet word uit sy sosio-politieke konteks;
5. laastens is die werk ook linguisties outonoom - met ander woorde die taalvorm verskil van alledaagse taalgebruik. (Viljoen, 1988:21)

Die waarde van 'n teks lê hoofsaaklik in hierdie outonomie van die teks. Sonder outonomie in 'n werk sal 'n teks beswaarlik toeganklik kan wees vir 'n tweedetaalspreker. Dit is tog immers die byhaal van die bekende wat vir so 'n leser 'n mate van sekerheid gee om die onbekende te interpreteer. In die woorde van Viljoen (1988:21) bepaal outonomie die "waarde en ook die waarheid van 'n werk, omdat dit in ooreenstemming met sy eie wette uiteindelik die enigste kriterium is waaraan die werk gemeet kan word". As daar nie sprake is van outonomie nie, kan dit aanleiding daartoe gee dat die werk as 'n "oopenstapelning van dwaashede beskou word" (Grové, 1974:8).

Outonomiese benaderings soos hierdie het sonder twyfel vele beperkinge. Du Randt (1975:15) merk byvoorbeeld op: "Ek wil beweer dat ons deur die verabsoluttering van die selfgenoegsaamheidsteorie ten opsigte van die teks heelwat van die belangstelling vir die poësie verlore laat gaan het." Die New Criticism met sy objektiewe instelling voorsien verdere beperkinge volgens Van

Boheemen-Saaf (1980:3) "Learning to recognize and respond to ambiguity, paradox, and multiplicity of meaning, the reader acquires a manner of response in which complexity precludes 'single vision', and disinterestedness enthusiastic commitment."

Teen so 'n agtergrond is 'n tweedetaalspreker vasgevang in 'n warboel bladsye met woorde daarop wat hy kwalik kan begryp. André P. Brink vat die op-die-oog-af haas onmoontlike proses van suksesvolle omgang met 'n teks soos volg saam:

*"Die teks is, ten opsigte van sy massa, vergelykbaar met 'n lug, tegelyk glad en plat, diep, sonder rande en sonder bakens; nes die wiggelaar wat met die punt van sy staf 'n kammavierhoek daarop aftrek om volgens bepaalde beginsels die vlug van voëls daarin te raadpleeg, teken die kommentator bepaalde lees-sones deur die teks af sodat hy daarin die vlug van betekenis kan waarneem, die uitstippeling van kodes, die verbygang van sitate (my kursivering)."*

(Brink, 1980:9)

## HOOFSTUK 6

### LITERATUURONDERWYS IN TWEETAALVERBAND

*"Lezen is de grenzen van jezelf laten vervagen, opgaan in. Het is te vergelijken met droom en hypnose waar ook een restant 'wakende ik' aanwezig blijven terwijl we 'n een soort kosmische eenheid met de wêreld van het literaire werk verkeren, een tweeenheid als die tussen moeder en kind."*

(Lesser, 1957:37)

## 6.1 DIE DOEL VAN LITERATUURONDERRIG IN 'N TWEETAAL

Vervolgens 'n paar bekende konsepte van literatuur wat veral handboeke in die sekondêre onderwys "teister", en wat baie mense wat hulle na skool nie meer op professionele vlak met literatuur besig hou nie, min of meer die res van hulle lewe bybly:

- a. Die literatuuropvatting is afkomstig uit die Romantiek van die vorige eeu, opgewarm deur 'n paar Victoriaanse elemente;
- b. Die literatuuropvatting bly aanspraak maak op 'n eie tydlose geldigheid;
- c. Die literatuuropvatting maak byna in absolute sin 'n aanspraak op oorspronklikheid;
- d. Die uitgangspunt is dat die teks 'n taalkunswerk is (en die literatuur 'n versameling van sulke taalbousels);
- e. Die literatuur verkry 'n soort "sacrale waarde" soos (Scholes, 1982:15) dit stel: "In the name of improved interpretation, reading was turned into a mystery and the literature classroom into a chapel where the priestly instructor astounded the faithful with miricals of interpretation";
- f. Hierdie houding ken aan literatuur 'n spesiale soort status toe. Die wetenskap wat hierdeur geïnspireer word, beskou homself as 'n wetenskap van "een bijzondere soort" - wat dan weer gelei het tot allerlei variante van die onsterflike uitspraak van dié soort "literatuurwetenschapper" wat "ook aan wetenskap wil gaan doen, maar op zijn manier" (Lefevere, 1982:948).

Soos reeds gesê, het literatuuronderwys in die afgelope paar jaar 'n duidelike klemverskuiwing ondergaan, naamlik vanaf leerstofgerigte na leerlinggerigte onderwys. Onderwys moet vanuit so 'n benadering bydra tot die algemene vorming van die leerling. Dié begrip word deur Dick Koldijk soos volg gedefinieer:

*"Onderwijs, (beoog) de alzijdige en harmonische vorming van de leerling (...). Alzijdig in de zin, dat aan de ontwikkeling van alle*



*hoedanigheden, alle kennis en vaardigheden de voor de vorming in het algemeen voor de jeugdige nodig zijn, aandacht wordt geschonken. Harmonisch wil zeggen, in de juiste verhouding tot de vermogen van die leerlingen (my kursivering)."*

(Koldijk, 1989:719)

Hierdie definiëring pas die sosiaal-historiese ontwikkeling van die 20ste eeu soos 'n handskoen, veral binne die vinnig veranderende sosio-politieke situasie in Suid-Afrika.

N. Faasen van die Ad hoc-komitee insake die "**Onderzoek na die vernuwing van die onderrig van Afrikaans**" beklemtoon hierdie uiters noodsaaklike ontwikkeling juis vir Suid-Afrika soos volg: "Afrikaans, in al die variëteite en ander vorme waarin dit gebruik word, kan vir só 'n groot verskeidenheid funksies aangewend word, dat dit 'n belangrike kommunikasiemiddel in Suid-Afrika se komplekse samelewing is. Afrikaans het gevolglik 'n waardevolle deel van die Suid-Afrikaanse kultuur geword. Om hierdie rede kan enige leerling, nie net diegene wie se huistaal Afrikaans is nie, uit sowel 'n persoonlike as 'n beroepsoogpunt verryk word deur 'n studie van Afrikaans op skool" (Faasen, 1992:4).

By doelwitformulering van 'n tweedetaal is dit uiters belangrik om haalbare doelwitte daar te stel wat definitief omlin is, aangesien daar 'n baie sterk subjektiewe inslag in hierdie tipe onderrig is. Die probleem lê nie net by die keuse van tekste nie maar in 'n groot mate by die metodiek daaragter. Van Coller bepleit ten sterkste 'n "drastiese verandering wat die voorgeskrewe tekste betref, maar eweneens vir vernuwing wat betref die seleksie van metodes en tegnieke. Daar moet weggekomp word van die voordragmetode en veel meer aandag bestee word aan gesprekstipe-onderrig" (Van Coller, 1988:13).

Die doelwitte van letterkundeonderrig word soos volg in **Reading between the lines** (Veith, 1990) geformuleer: Eerstens om leerders se begrip en gebruik van ('n taal) te verbeter deur die lees en bespreek van literêre tekste, en tweedens om leerders waarderend en krities te stem en sodoende te help ontwikkel tot lesers van literatuur.

Wat die literatuuronderwyser nooit uit die oog moet verloor nie, is dat literatuurdoelwitte nou eenmaal implisiete doelstellings is, hoe geformaliseerd dit ook al is. Om 'n bepaalde doel te bereik, moet die leser geleer word om die taal

waarin die werk geskryf is, te kan lees en verstaan, informasie in te win oor die skrywer, en oor die aard van die betrokke periode waarin die werk tuis behoort en ook bekend gestel word aan die historiese verloop van Suid-Afrikaanse letterkunde.

Met hierdie doelstellings as basis moet 'n tweedetaalonderwyser nou vanuit 'n ander invalshoek, naamlik die pragmatiek, met sy meer subjektiewe benadering, die ontwikkeling van die leerling versterk "met inagneming van die eise die de maatschappij met haar verskillende normen van gerichte opleiding stelt. Het dient bij te dragen tot de vorming van een evenwichtige persoonlijkheid" (Koldijk, 1989:719).

Die leser word op hierdie manier gelei om 'n bepaalde houding teenoor literatuur in te neem. So sal hy ook kennis inwin (geskiedkundig/histories) en vaardighede ontwikkel wat die hantering van die begrippe-apparaat beheer. Die belangrikste doelstelling is egter in die woorde van Kuyser:

*"...de leerlingen leesplezier laten ervaren, hen tot lezers maken. Alle andere daden die kunnen worden nagestreefd zijn daarvan afhankelijk. Wat betreft de literatuur heeft het onderwijs in de eerste plaats een informerende en begeleidende taak. De leerling moet weten wat er allemaal is en vanuit zijn eigen situatie, behoefte, ontwikkeling kunnen en willen kiezen. Alles wat die wil om te kiezen zou kunnen doen verminderen, moet worden vermeden (my kursivering)"* (Kuyser, 1973:18).

Literatuuronderwys wat op hierdie manier aangepak word, stel die leerling in staat om informasie wat in die literêre werk opgesluit lê, te verwerf en te verwerk. Hierdie proses van verwerf en verwerk skenk aan die leerling die vermoë om sy leeservaring te integreer in sy totale ervaringsgegewens. Hieruit kan, sonder twyfel, die afleiding gemaak word dat literatuuronderwys 'n groot deel van die algemene kultuuroordrag uitmaak, en dan in besonder 'n tweedetaal waar dit myns insiens een van die mees primêre beginsels is. Geen teks kan werklik gelees word sonder om dit in 'n bepaalde historiese kader te plaas nie. Die waarde van so 'n historiese benadering word volgens Van Coller (1988:11) in die volgende gevind: "Dit leer leerlinge om 'n gevoel van historisiteit te ontwikkel wat onder meer beteken dat evoluerende verskynsels raakgesien word; dat die eie plek in die werklikheid raakgesien (en dikwels gerelativeer) word; die verlede en

die hede met mekaar in verband gebring word; die besef posvat dat literêre kommunikasie 'n sistematiese konsep is".

Literatuur word 'n middel tot 'n doel. Die onderwyser speel in hierdie spel 'n uiters belangrike rol, nie as diktator nie, maar as begeleier met 'n sosiale mandaat. Hy/sy kan die "groeï" van die leerling bewerkstellig. Verder dien hy/sy persoonlike en maatskaplike ontwikkeling, ontwikkel vaardighede en verbreed insig. Die onderwyser moet die aksent geleidelik van die **doen** na **refleksie** en van 'n **bewuste beskouing** na **analisering** verskuif aangesien analisering binne 'n nuwe kommunikatiewe benadering soos op p.87 uiteengesit, voorop staan. Die taalbeskouing moet egter steeds funksioneel verband hou met die taalverwerwingsproses.

Myns insiens kan literatuuronderwys op tweedetaalsvlak op skool om vier redes bestudeer word. Die vier redes word saamgevat in die volgende hoofpunte naamlik:

1. wetenskaplike oorwegings;
2. didaktiese oogmerke;
3. individuele ontplooiing, en
4. maatskaplike redes.

### 6.1.1 WETENSKAPLIKE OORWEGINGS

'n Wetenskaplike inwinning van kennis, insig en sekere vaardighede word op die volgende maniere bewerkstellig:

1. kennis neem/Bestudering van die eienskappe van literatuur as kommunikatiewe sisteem en as -proses;
2. bewuswording van spesifieke vorme van taalgebruik in literêre werke;
3. die skep van 'n relasie met die taalsisteem en met die sisteem van ander tekstipes in die taal;
4. die aantoon van die verband tussen spesifieke literêre strukture en hul funksie byvoorbeeld die pragmatiese, stilistiese en estetiese strukture;

5. kennisverwerwing van die literatuur as maatskaplike institusie en as kulturele bedryf, en
6. die daarstelling van 'n benaderingswyse vanuit 'n voorstelling van die werklikheid, met verwysing na die spesifieke "maatskappy" in die literêre werk en die spesifieke werking daarvan.

Die klem lê hier op die verkryging van sistematiese insig van die algemene eienskappe van die literêre sisteem. Hierdie insig moet berus op insigte binne die moderne literatuurwetenskap.

### 6.1.2 DIDAKTIESE OOGMERKE

Om 'n tweedetaal te onderrig is dit van uiterste belang om 'n metode van vergelyking te gebruik. Deur so 'n benadering kan die leerling leer om byvoorbeeld tradisionele kodes wat in die teks na vore kom teenoor sy eie ervaringswêreld te plaas en sy eie interpretasie in 'n diskussie te verdedig.

Vanuit 'n didaktiese oogpunt is die onderwyser 'n onmisbare element in die motivering van die leerling. Sy/haar persoonlikheid, belangstelling in literatuur, sorgvuldige keuse van teksmateriaal, tesame met belangstelling om die leerling te stimuleer, bepaal die resepsie en geslaagdheid van sy/haar aanbieding.

By die keuse van tekste moet met die volgende didakties-metodiese gesigspunte mee rekening gehou word:

- A. Literatuuronderwys moet in 'n mate met taalonderwys geïntegreer word. So 'n geïntegreerde aanpak verhoog die karakter van literatuuronderwys.
- B. Leerlinggeoriënteerde onderwys moet deurgaans gestimuleer word. Binne so 'n benadering word die leerling as aktiewe individuele leser beskou en word daar van hom verwag om die teks in die proses te *aanvaar* en te *verwerk*. Drie fases kan binne die leerlinggeoriënteerde literatuuronderwys onderskei word.

By die lees van die teks, versamel die leerling die eerste indrukke en stel vas watter indruk die teks op hom maak.

In die fase van **teksverwerwing**, hou die leser hom intensief besig met die teks en sal weldra vasstel dat hy op grond van informasie uit die teks en ander bykomende informasie sy eerste indrukke moontlik sal wil wysig. In die derde fase word die leerling se laaste finale interpretasie **vergelyk** met die indrukke wat tydens die eerste kennismaking tot stand gekom het.

Juis by die onderrig van 'n tweedetaal is dit belangrik dat die leser beseft dat individuele interpretasies ondergeskik is aan kollektiewe interferensies. Die leerling moet leer dat eenduidige lees 'n literêre teks te kort doen, en dat so 'n enkele betekenis in opposisie kan staan teenoor die estetiese struktuur van die teks. Hierdie estetiese element is uiters belangrik en kan volgens Dick Koldijk in drie funksie saamgevat word:

Eerstens is daar sprake van die **hedonistiese** funksie. Dit verskaf die plesier rondom die lees van die teks. Dan kom die **kritiese funksie** waar die leser gelei word om 'n leeshouding in te neem. Die **utopiese funksie** is die derde funksie. Die teks word gesien as uitgangspunt vir die ontwikkeling van moontlike alternatiewe opvattinge oor 'n bepaalde probleem wat ook uit die teks geïdentifiseer kan word (Koldijk, 1989:723). Al drie hierdie funksies vorm 'n integrale deel van die analisefase. (vergelyk p.87 in hierdie studie)

Dit is duidelik dat by die onderrigmetodiek by tweedetaal en in hierdie geval Afrikaans, literatuur in die algemeen en die teks, in besonder, verryk word deur sowel emosionele en kognitiewe aktiwiteite, tesame met die byroep van 'n sosiale konteks.

### 6.1.3 INDIVIDUELE ONTPLOOING

Anker en Boland (1978:19) beskryf die problematiek rondom die individuele ontplooiing soos volg: "Het gaat erom (...) dat we op school steeds uit moeten gaan van de individuele lezer. We moeten de relatie tussen lezer en tekst bespreek, waarbij we niet kunnen spreken van een *vaste relatie* (Anker en Boland se kursivering), je gaat immers niet steeds op dezelfde manier met een tekst om. Die relatie is afhankelijk van een aantal factoren, zoals milieu, gezin, leeftijd, contact met anderen, meningen, ervaringen, kennis, gevoelens. Daarbij komt dat we op school te maken hebben met een aantal lezers die vanuit hul achtergrond reageren op zo 'n tekst. Er is dus een confrontatie van die ene leeservaring van die ene lezer met die van anderen."

Die leser moet bloot gelei word deur analyse tot 'n greep op die informasievloei. Om aan hierdie individuele ontplooiing reg te laat geskied, moet die onderwyser gedurig in gedagte hou, en aanvaar dat by die lees en waardering van 'n verhaal dit aanvanklik gaan om 'n individuele interpretasie deur analyse deur die leerlinge. Leerlinge het tog immers verskillende persoonlikhede, en reageer verskillend op verskillende literêre werke; dat leeservaring wissel van leerling tot leerling. Juis daarom moet die onderwyser insigte aan die leser probeer oordra waarmee hy die verhaaldebeure, tesame met die spanningsbou van die verhaal, kan formuleer deur besondere formulering van temas en motiewe.

Indien die onderwyser die leerling die nodige ruimte wil laat, sonder om hom 'n vrye pas te gee, is dit van belang dat hy altyd in gedagte sal hou dat die leerling twee belangrike eienskappe moet ontwikkel in hierdie proses:

#### **sensitiwiteit en solidariteit**

Die onderwyser speel 'n baie aktiewe rol in die literatuuronderrig. In die onderrig van 'n tweedetaal moet hy/sy egter daarteen waak om die "selfontdekking van die leerling daarmee te vernietig" (Van Coller, 1988:11).

#### **6.1.4 MAATSKAPLIKE INVALSHOEK**

Literatuur is 'n belangrike element in die sosiologiese van die opvoedkunde. Die oordrag van een kultuur aan die leser as individu en die proses waarby hierdie oordrag plaasvind, die deurbreking van sosiale groeperings/grense is alles relevante pluspunte by die onderrig van 'n tweedetaal. So leer die leerling homself en ander ken en verstaan.

Vanuit die perspektief van die sosialisasie-teorie stel die sosioloog H. Fend dat "de selectie van tekstmateriaal de functie heeft bestaande maatschappelijke verhoudingen te stabiliseren. Immers, om een reproductie van het sociale systeem te bereiken moet die komende generatie tijdens de schoolperiode zodanig beïnvloed worden, dat de daarbij geleerde gedragpatronen en kwalificaties tegelijkertijd twee functies vervullen, nl. ten eerste dient de individuele leerling kennis en vaardigheden te verwerven en ten tweede gaat het om zijn bijdrage met betrekking tot het in standhouden van de bestaande maatschappijvorm" (Fend in Koldijk, 1989:721).

Die betekenis van die konsep *sosialisasie* verdiep die konsep van *vorming*. Dit behels vorming van 'n leerling se menswees. Die interpretasie van 'n "*vormingsideaal*" kan gesien word as vormende waardes wat aan die leser blootgelê word. Die leerling probeer om hierdie waardes op homself toe te pas deur dit in relasie te plaas met sy omringende wêreld. Hieruit leer die leerling om sisteme wat eers vir hom onbekend was deur middel van referensies te verstaan en te kan toepas.

'n Gevormde mens is nie alleen 'n persoon wat oor genoegsame kennis en vaardighede beskik nie, maar wel ook 'n persoon wat deur die kennis waaroor hy beskik, deel word van 'n geestelike lewe en gedurig bewus is van sy omgewing en daardie omgewing se geestelike inhoud. Op grond van seleksie kan so 'n leser **opposisionele en alternatiewe aspekte in sy plooibare wêreld inkorporeer**.

Dit sou sinvol wees om op hierdie punt 'n kort en kragtige **samevatting** te gee van die belangrikste fokuspunkte in hierdie studie tot dusver. Die kernkomponente daarvan is die **bestuderingsmetodes** en **leesresultate** ter sprake by die lees van 'n literêre teks.

Die proses wat geaktiveer moet word, alvorens die nodige leesresultate verkry sal word, is eerstens die bewuswording van **literêre kommunikasie** tussen onder andere teks, leerling en onderwyser.

Binne hierdie proses van literêre kommunikasie is daar 'n uiters belangrike faset wat na vore kom, en dit is die **referensiële verwysingsraamwerk** van die leser wat hy aanwend - in 'n poging tot interpretasie van die teks - gebou op die grondslag van 'n diepgewortelde pragmatiese sisteem.

Die twee uiterste pole in hierdie studie is dus aan die een kant **TEKS** en aan die ander kant **KONTEKS** en êrens tussen die twee pole staan die leerling, die onderwyser en die skrywer. Die wisselwerking tussen hierdie twee pole: teks en konteks kan eers bewerkstellig word indien die relasie teks - biografie van skrywer, die relasie teks - kultuur-historiese agtergrond, die relasie teks - literêr-historiese agtergrond, die vormbeskrywing van die teks, die betekenis en boodskap van die teks, die wêreldbeeld van die teks, beleving van die teks, die maatskaplike funksie van die teks, die fiksionele kommunikasieproses, sisteme en relasies in die teks, lewendige prosesse geword het.

## 6.2 VERHOUDING TUSSEN TEKS EN WÊRELD

Die leser vergelyk en trek parallels in ooreenstemming met empatie, identifikasie en analogiese identifiserings. Wanneer hy/sy kontak bewerkstellig tussen die wêreld van die teks en die wêreld daarbuite, interpreteer hy een verwante vanuit die ander. Halász stel dit dat: "*The collision between, the weighing and measuring, the varied factors evoked with literary discourse becomes almost overloaded with the matching of the imaginary actions of imaginary characters to the real action of real characters* (my kursivering)" (Halász, 1987:12).

Die skrywer onttrek denkbeeldige handeling van denkbeeldige karakters van 'n werklike lewende wese in die werklike lewe. Hy plant sekere elemente van realiteit in die fiksie. Die elemente wat direk uit die werklike lewe geneem word, kom in kontak met die aangepaste elemente en skakel in met die huidige denkbeeldige wêreld van die leser.

Die ontvanger/leser bewustelik of onbewustelik, verander of pas hierdie feitestel onmiddellik aan by sy eie verbeelding. Hy/sy doen dit omdat hy/sy kontak maak met hierdie abstrakte handeling van denkbeeldige karakters deur die dekodering van abstrakte simbole. Hy doen dit ook omdat eie ervaring verryk word deur die motiewe van ander se skeppingsvermoë wat onder andere insluit die herroeping van gebeurtenisse en reproduksie van spesifieke situasies wat gerekonstrueer word in die menslike verstand. Die leser onttrek nie nêr feitlike data uit die kontakproses nie. Dit word duidelik uit die vergelykings wat hy tref tussen byvoorbeeld die protagonis en homself. Die leser is ook 'n mens van vlees en bloed. Die mens sal nooit 'n standpunt oor iets kan inneem of 'n duidelike beeld van homself kan konstrueer sonder sy verbeelding wat gapings invul, verander en saamvat nie.

Halász wys hier op die legende van 'n Chinese skilder wat, "*when after painting his masterpiece stepped into the landscape, walked away along the path, and disappeared in the befogged mountains, in the presence of the imperial spectator, who also feels like following him* (my kursivering)" (Halász, 1987:13). Die leerling en leser van literêre tekste verkies ook om gebeure, situasies en konflik as eg te beskou en ignoreer in 'n groot mate die feit dat hierdie sisteme maar net fiksie is.



Die suksesvolle ontvangs van die literêre diskoers van enige aard, veronderstel sonder twyfel 'n mate van intellektueel-estetiese emosie. Die verbinding tussen verlede en hede lei die leser tot 'n spesiale ervaring van nuutheid en 'n sekere verwagting word deur die leerling gekoester. Jakobson (1960:372) vat dit saam deur te sê:

"It is the perception of multileveledness the amassing, confrontation of information that directs attention to what the information says about itself (about how "it is written")".

### 6.3 TEKSTOEGANKLIKHED

Die woord **begrip** het 'n bepaalde proses-tweeslagtigheid. Dit kan 'n bepaalde resultaat inhou, maar is ook afhanklik van 'n handelingsproses wat die resultaat voorafgaan. Anders gestel, tekstoeganklikheid moet moontlik gemaak word. Die vraag is nou: Kan die leser deur die handelingsproses by dié nodige resultaat uitkom?

Om die teks vir die leser toeganklik te maak, is dit nodig dat die leser deurgaans bewus is van 'n **begripsproses**, die betekenistoekenning van taaluiting na gedagte-inhoud. Hy moet voorts ook **die produk van die begripsproses** wat die rekonstruering van die gedagteinhoud behels, kan bepaal of identifiseer. Daarna behoort die gedagte-inhoud verwerk te word tot 'n sinvolle voorstelling van die werklikheid.

Die begripsproses kan duidelik 'n noemenswaardige indruk op die integrasieproses hê. Die toeganklikheid van 'n teks word grootliks beïnvloed deur die inhoudelike faktore by die oorgang van die gedagteinhoud van die skrywer na die werklikheid waarop die gedagte-inhoud betrekking het. Tekste wat nie afstam van die kennisveld of agtergrond van die leser nie, bly maar altyd vir die leser gedeeltelik ontoeganklik.

Tekstoeganklikheid veronderstel in der waarheid dat 'n verbindingsfunksie tussen tekstenmerke en leesresultate vervul sal word.

Anders gestel: tekstoeganklikheid vereis in 'n groot mate dat die leser die referensiële sisteme in 'n roman identifiseer en dekodeer.

Niks is per definisie nuut nie en daarom word verwysing onvermydelik 'n vaste komponent binne die sfeer van die lewe. Referensialiteit kan nooit beskryf word bloot op die vlak van die woorde nie. Dit is nodig om dit ook op die vlak van die diskoers te beskryf, aangesien verwysing slegs ter sprake kom indien daar melding gemaak word van 'n situasie of konteks.

Woorde voorsien die leser van referensiële verwysingsraamwerke waarmee hy die wêreld van die roman kan beskryf. Hierdie verwysingsraamwerk sluit onder andere die volgende "referensiële rame" in:

1. **verwagtingshorison** en
2. **voorkennis**

- Die leser van 'n roman is vasgevang binne 'n veelsoortige ineengryping van referensiële sisteme. Hierdie bewustheid van referensiële sisteme het 'n uiters belangrike pragmatiese gevolg, aangesien dit 'n bepaalde vorm van kommunikasie, asook sekere verwagtinge by die leser veronderstel.
- *Voorkennis* sluit onder andere kennis aangaande die tipe roman in. Die verwagtingshorison en die voorkennis van die leser is ten nouste verweef, aangesien voorkennis 'n bepaalde verwagtingshorison kweek en 'n verwagtingshorison 'n belangrike uitvloeisel van voorkennis is.

Vir die leser wat met 'n bepaalde roman gekonfronteer word, is dit van kardinale belang om te besef dat daar duidelik sprake is van twee soorte diskoerse wat na vore kom in die alledaagse lewe asook in die roman, naamlik die fiksionele en die nie-fiksionele. Hierdie diskoersonderskeid is gebaseer op die sosiale konvensies, wat die leser dus in staat stel om te onderskei tussen die twee aangesien hulle beide sosiaal bekende konvensies is. Die verskil tussen fiksie en nie-fiksie is 'n funksionele saak, terwyl die verwysings wat ter sprake kom 'n strukturele saak is.

Verder word die leser gekonfronteer met twee tipes fiksie (Crosman, 1983:91). Die eerste tipe is die roman as geheel binne die fiksionele wêreld; 'n tweede soort fiksie, voortspruitend uit die eerste, bestaan uit 'n samestelling van verskillende soorte diskoerse. Daar word van die leser verwag om binne die referensiële sisteme in die roman referensialiteit op twee vlakke te bestudeer, naamlik dié gebaseer op kulturele en sosiale konvensies, asook dié gebaseer op tekstuele strategieë. Daar word in 'n roman gebruik gemaak van veelvuldige sisteme, tekens en diskoerse in jukstaposisie ten einde 'n wêreld te beskryf - om iets binne daardie wêreld te beklemtoon aan die hand van dieperliggende verwysings.

Referensialiteit word volgens Schauber en Spolsky (1986:100) beskryf as die oorbeweeg in die interpretatiewe bestek van die informasie, wat nodig is vir die modellering van 'n interpretasie. Die verwysings, met ander woorde dit wat bekend is omtrent die referent, word dan beskikbaar gestel vir transformasies. Die funksie van 'n referent kan dus bloot deur kombinasies van transformasies en gevolgtrekkings tot uiting kom.

Volgens Schauber en Spolsky (1986:101) is die mees geslaagde referensialiteit:

1. dit wat die mees samehangende interpretasie tot gevolg het;
2. dit wat die mees bevredigende interpretasie tot gevolg het.

Verwysing in samehang met fiksie bind dus die funksionele met die strukturele aspek binne die roman:

*"My point is that language in general does not so much imitate the world as constitute it. Since words, whether used in fictional or factual discourse shape our world. We can't just study the referent on the level of words. We need to locate it on the level of discourse, since reference takes place in a situation or context (my kursivering)".*

(Crosman, 1983:89)

Die stelling kan dus onomwonde gemaak word dat die grootste probleem ten opsigte van referensialiteit waarskynlik is om 'n basis daar te stel waarvolgens nie-fiksionele verwysings deel kan word van 'n fiksionele teks. Die dekodering van referensiële sisteme in 'n roman is een van die belangrikste enkele elemente wat aan 'n teks toeganklikheid verleen.

Kennisoordrag staan in skoolverband sentraal. Die vraag ontstaan of kennis en insig effektief genoeg oorgedra kan word in 'n leerteks. Moet die leerling nie juis leer deur te doen en deur te ervaar nie? Van Coller (1989:193) beantwoord hierdie vraag: "Aansluiting by die belewingswêreld van die kind beteken veral insig in sy belangstelling, sy wense en sy sosiaal-kulturele agtergrond. In ons eie land met sy ingeboude heterogeniteit is dit 'n belangrike beginsel om in gedagte te hou."

Om binne Suid-Afrika se heterogene bevolking literatuuronderrig te laat slaag, is tekstoeganklikheid van kardinale belang. 'n Mens analiseer 'n teks deur gebruik te maak van gesonde verstand. Indien alle lesers, tesame met die produktiewe aanwending van sy verstandelike vermoëns, die vier dimensies van tekstoeganklikheid, wat meer faktoranalities is, bestudeer en toepas, behoort tweedetaalonderrig sy doel te bereik.

### 6.3.1 DIMENSIES VAN TEKSTOEGANKLIKHED

Hierdie vier dimensies word deur Hulshof en Dekkers as volg beskryf:

**a. Eenvoud:**

registreert hoe eenvoudig woorde en zinsbou is. Het onderwerp kan eenvoudig of moeilik is. Het gaat hier om de formulering: korte, eenvoudige zinnen, gangbare woorde, vaktermen verklaard, concreet, aanschouwelijk taalgebruik;

**b. Structuur:**

registreert hoe geordend en overzichtelik die vormgeving van die informasie is. Hier is twee vorme te onderskeiden:

- i. Innerlike struktuur: zinvolle volgorde, logiese samehang;
- ii. Uiterlike struktuur: alinea's, kopjes;

Vaak is die twee struktuurprinsipes moeilik van elkaar te onderskeiden: het uit elkaar houde van hoof- en bysake, die rode draad, oorsigtelikheid;

**c. Bondigheid:**

registreert die aantal gebruikte woorde in verhouding tot die informasiedoel. Kenmerke: tot die hoofake beperk, op die doel geconcentreerd, elk woord is noodzakelik;

**d. Levendigheid:**

registreert of en in welke mate die informasie stimulerende ekstra's bevat. Kenmerke: inspirerend, interessant, vol afwisseling, persoonlik."

(Hulshof en Dekkers, 1982:228)

Die onderwyser speel 'n baie belangrike rol in die oordrag en hantering van hierdie deurslaggewende dimensies. Al vier dimensies, veral punte a. en b. kan lei tot 'n vereenvoudiging van die roman sodat ook die referensiele sisteme in hul vereenvoudigste vorm aan die leser geopenbaar kan word.

As alle tekste op hierdie manier benader word, sou selfs tekste wat historiese en/of kulturele vreemdheid bevat vir die tweedetaalspreker van nut en betekenis kan wees.

Kommunikasie is die kernbegrip by 'n nuwe literatuuronderrigmodel. "Die roman is as kunsvorm daarop gerig om met heelwat meer lesers as byvoorbeeld dié van die poësie te kommunikeer. As sosiale kommunikasiemedium by uitnemendheid verkeer dit in 'n noue interaksie met die gemeenskap. Enersyds reflekteer dit die samelewing waartoe die leser behoort; andersyds word dit 'gemeenskapsbesit' met 'n potensieel groot invloed. Die leser herken nie slegs aspekte van sy besondere wêreld en ervaring daarin nie, maar tree daarmee in gesprek wanneer sy waardes byvoorbeeld bevraagteken word" (Malan, 1983:66).

Die fokuspunt by 'n kommunikasieproses is eerstens die interaksie tussen die teks en die sosiale en historiese norme van die omgewing, en tweedens die potensieële aard of natuur van die leser.

Binne die raamwerk van die algemene kommunikasiemodel sender-bookskap-ontvanger en die literêre toepassing daarvan skrywer-tekst-leser, identifiseer Van Jaarsveld (1990:25) vier kommunikasievlakke ten einde die rol en optrede van die leser na behore te begryp.

## **1. VERHOUDING TUSSEN SKRYWER EN TEKS**

Hierdie vlak weerspieël die kommunikatiewe optrede van die skrywer asook dit wat hy in die teks gebruik om kommunikasie te bewerkstellig. Wat hier ter sprake is, is die implisiete skrywersrol in die teks self, personasies, vertellers, outeursintensies, produksies en enkoderings.

## **2. VERHOUDING TUSSEN TEKS EN KONTEKS**

Kontekste sluit onder andere in: literêre, sosiale, historiese en ander. Dit gaan hier primêr om die rol wat vir die implisiete leser in die teks ingeskryf is.

### 3. INTERMEDIÛRE VLAK

Op hierdie vlak word die eindelige ontvangs van die boodskap deur gewone lesers medebepaal deur dekodeerings. Kommunikasie tussen karakters in die teks is hier uiters belangrik.

### 4. DIE OPTREDE VAN DIE WERKLIKE LESER (leser en gemeenskap)

Die reaksies van die reële lesers as lede van 'n lesersgemeenskap kan enersyds lig werp op die wyse waarop die literêre boodskap in 'n bepaalde tyd ontvang word en andersyds gissings oor die omstrede rol van die sogenaamde 'gemiddelde' leser van 'n roman help opklaar.

Die interaksie tussen teks en leser is duidelik hier die oorkoepelende gedagte:

#### 6.3.2 INTERAKSIE TUSSEN TEKS EN LESER

Binne die leesproses van 'n literêre werk is die interaksie tussen die teks en ontvanger sentraal. Die teks self bied slegs "schematized aspects", waardeur die estetiese objek van die werk geproduseer kan word. In die literêre werk is daar dus twee teenoorstaande pole, naamlik die artistieke en die estetiese pole. Die artistieke pool is die outeurstek, terwyl die estetiese pool die totstandkoming van insigte by die leser verteenwoordig.

Indien die feitelike in die roman gestalte kry in die verhouding tussen teks en leser, is die aktualisering duidelik 'n resultaat van 'n interaksie tussen die twee. Indien 'n mens nie volkome bewus is van dié verhouding nie, verloor 'n mens perspektief ten opsigte van die feitelike inhoud.

In 'n literêre werk word die boodskap op twee maniere oorgedra: Die leser "ontvang" dit deur 'n besondere komposisie. Strukture binne hierdie komposisie maak dit dan vir die leser moontlik om basiese voorskrifte vir interaksie te beskryf. In 'n poging om interpersoonlike verhoudings te beskryf, skryf R.D. Laing soos volg: "I may not actually be able to see myself as others see me, but I am constantly supposing them to be seeing me in particular ways, and I am constantly acting in the light of the actual or supposed attitudes, opinions, needs, and so on, the other has in respect to me" (Laing, 1966:4). Alle persepsies is dus

nooit eg nie maar interpretatief. Hierdie behoefte aan interpretasie ontstaan uit 'n struktuur van interpersoonlike ondervindings.

Die opvallendste en grootste verskil tussen die leesproses en alle ander vorms van sosiale interaksie is die feit dat daar by die leesproses geen aangesig-tot-aangesig-situasie is nie. 'n Teks kan geen aanpassings maak ten opsigte van alle lesers met wie dit in aanraking kom nie. Die partye betrokke by 'n tweeledige interaksie of gesprek kan vrae stel ten einde vas te stel in hoeverre hulle beelde die gapings oorbrug het. Die leser daarenteen kan nie uit die tekstuele bepaal hoe akkuraat sy interpretasie daarvan is nie. Verder bestaan daar by tweewaardige interaksie 'n spesifieke bedoeling met 'n regulatiewe konteks. By die lees van 'n roman is daar egter geen raam van verwysing by 'n leser-teks-verhouding nie, intendeel, die kodes wat moontlik hierdie interaksie reguleer, is gefragmenteerd in die teks en moet eers opnuut inmekaar gesit word en geherstruktureer word alvorens enige raam van verwysing daargestel kan word.

Dit is die besondere onbepaalbaarheid en gebrek aan definieerbare intensies wat die interaksie tussen teks en veral die tweedetaalspreker meebring. Hierdie gapings tussen die teks en leser bevorder verder die kommunikasie in die leesproses.



## HOOFSTUK 7

### 'N LEERLINGGERIGTE OPVOEDKUNDIGE MODEL

*"Het zijn m.a.w. de modellen, normen en waarden van een gegeven cultuur die in de 'bepaling' en ontwikkeling van de literatuur een belangrijke rol spelen. Vandaar de gelaagdheid van elk literair systeem in een 'top' (meest waardevolle, na te volgen literatuur, literatuur met een grote L) en een basis, (...) waartussen voortdurend axiologische interacties plaatsvinden (my kursivering)" (Van Gorp, 1986:230).*

## 7.1 DIE VERBETERING VAN LEESPRASTASIE

Veel is al gesê oor moontlike metodes wat gevolg behoort te word ter verhoging van leerspistasie. Vervolgens word verwys na enkele teorieë wat as geslaagd beskou kan word. Deur selektief te werk te gaan en relevante sisteme uit hierdie teorieë te identifiseer, sou 'n model daargestel kon word wat die Suid-Afrikaanse situasie soos 'n handskoen pas.

### 7.1.1 Die Hennephof metode - 1975

Met so 'n metode word daar van die onderwyser verwag om informasie oor die teks nog voor dit uitgereik word bekend te stel. Die outeur, die titel en die "boek" word met die leerlinge bespreek waarna die teks in sy totaliteit aan die beurt kom. Daar word telkens terugverwys na die leser se verwagtingshorison gedurende hierdie besprekings (Hennephof, 1975:215).

In hoeverre werk hierdie bepaalde situasie bevorderlik of belemmerend mee tot 'n moontlike interpretasie? Deur ál die elemente in die roman so eksplisiet bekend te maak, word die leerling bewus gemaak van die rol van sy/haar eie referensiële kader in elke kommunikatiewe situasie, terwyl hy/sy ook tot die besef kom dat ander persone en sake ook op 'n heel ander manier kan sien wat nie noodwendig verkeerd is nie. So word die leser bewus van sy moontlikhede vir verruiming en juis as gevolg van hierdie gewaarwording word hy gelei tot 'n meer sinvolle en betekenisvolle verwerking van die teks.

Die doel van so 'n metode is om die leerling te leer om op verskillende maniere 'n indruk van die teks te verwerf deur sy verwagtinge deurgaans te toets. Langs hierdie weg bepaal die leser:

- wat sy eie leesstrategie is;
- wat die strategie van andere is;
- en/of in hoeverre hulle van mekaar verskil en/of - die strategie wat hy gebruik die beste leesresultaat verskaf.

(Hennephof, 1975:220)

Vir die onderwyser hou so 'n model ook voordele in. Hy kry te make met 'n beeld van die leerling se individuele natuurlike leesaanslag. 'n Onderwyser in die Suid-Afrikaanse milieu sal doelbewus en noodgedwonge aan die leerlinge ook insigte verskaf in die mate van heterogeniteit van leesstrategieë.

Die vraag ontstaan egter of daar vanuit so 'n heterogene samestelling, soos wat wel in Suid-Afrika die geval is, daadwerklik 'n gemeenskaplike leesdoel bereik kan word. Is 'n gemeenskaplike leesdoel wel die antwoord? Dit is tipe vrae wat problematiek rondom 'n nuwe homogene model soveel groter maak.

### 7.1.2 Die benadering van A. Braet - 1979

Vir Braet is reële kommunikatiewe situasies die basis van 'n geslaagde leesmodel. Sodra die leerlinge blootgestel word aan byvoorbeeld 'n koerantuitknipsel, word hulle gedwing om plaas te neem buite die bepaalde kommunikasieteken. Hulle *kommunikeer* met ander woorde *nie*; hulle *analiseer* die kommunikasie. Dit is 'n uiters wenslike situasie, aangesien dit 'n noemenswaardige invloed op die instelling van die leerling het. Die leerling word dus 'n potensieel kritiese leser wat 'n toekomstige reële kommunikatiewe situasies meer doelmatig sal kan hanteer (Braet, 1979:191).

Vanuit so 'n benadering moet die leerling dus oor 'n globale kommunikatiewe tekensisteem beskik wat so 'n model binne die Suid-Afrikaanse situasie uiters problematies maak. Braet poog nie om die tradisionele literatuuronderrig in sy totaliteit te vervang met sy benadering nie, hy pleit slegs vir 'n uitgebreide teksbenadering tesame met kommunikatiewe analise.

Hierdie analitiese apparaat moet die leerling in staat stel om tekste meer doelmatig en doeltreffend te verwerk. So word hy/sy 'n instrument waarmee die skrywersdoel agterhaal kan word, en lê die leerling terselfdertyd die grondslag vir geslaagde prosedure vir samevatting en beoordeling van tekste.

Die onderwys in die lees van tekste moet volgens Braet draai om twee taalbeskoulike benaderings, naamlik:

- om die leerling bewus te maak van die retoriese strategieë van die skrywer sodat hy kan nadink oor die aanvaarbaarheid van so 'n strategie (reflektiewe onderrig in taalbeheersing) en

- om aan die leerling instrumente te verskaf waarmee hy tekste kan verwerk (prosesonderrig in taalbeheersing).

(Braet, 1979:195)

### 7.1.3 Die 'sq3R' -metode - 1969 (Van Parreren e.a.)

Hierdie metode word gebruik vir evaluerende lees. Die formule 'sq3R' dui die stappe aan wat nodig is vir die bestudering van 'n teks

s - Survey / oorsig

q - Question / vraagstelling

R - Read / leesfase

R - Reate / opsomming, samevatting

R - Review / beoordeling, kritisering.

(Van Parreren, 1969:224)

Van Parreren onderskei dan vier fases binne hierdie model:

#### Oriënteringsfase

Dit begin met die lees van die titelblad, aangesien dit die kortste en mees globale samevatting van die teks is. Die naam van die skrywer kan verder ook 'n indruk gee van wat 'n mens ongeveer van die teks kan verwag. Die aktualiteit van die werk kan afgelei word van die jaar waarin dit verskyn het. Die lees van die voorwoord, indien daar sprake van een is, gee direkte agtergrond omtrent die werk weer. Hieruit kan ook afgelei word vir wie die werk geskryf is. Na so 'n globale oriëntering kan oorgegaan word na die volgende fase, naamlik:

#### Vraag- en leesfase

Die vraagfase is gebaseer op die uitgangspunt dat die besit van kennis neerkom op die beantwoording van relevante vrae. Deur die stel van vrae word die leerling gelei om meer gerig te lees: "je leest niet zomaar, je leest om het antwoord op een bepaalde vraag te vinden" (Van Parreren, e.a. 1969:224).

Belangrike konsekwensies wat hieruit spruit is dat:

1. die leser beter begrip toon vir die gelese teks en tekens;
2. hy/sy die gelese teks beter onthou en so sy referensiële kader sinvol kan vergroot.

Riglyne vir die stel van vrae word deur Van Parreren soos volg gestel: "... vragen te stellen die de schrijver zich min of meer expliciet gesteld heeft voor hij zijn tekst schreef en waarop hij een antwoord wil geven door het schrijven van de tekst" (Van Parreren, 1969:226).

Die leesfase moet doelgerig wees. Dit moet van so 'n aard wees dat die leerling in staat is om die gelese teks met vrymoedigheid in sy eie woorde weer te gee. Dit lei tot die volgende fase, naamlik:

### **Formuleringsfase**

Om iets in jou eie woorde weer te gee, moet jy duidelik begrip toon van wat jy gelees het. Die leser moet dus voortdurend gedwing word om rekenskap te gee van wat hy gelees het. Deur telkens kort samevattinge van die stof te verskaf, word 'n beter beeld van die hoof- en bysake waaruit die teks opgebou is, verkry. Vir suksesvolle interpretasie is dit nodig om hierdie formulerings verder te voer in 'n laaste fase, naamlik:

### **Integrasiefase**

Die fase lei noodgedwonge volgens Van Parreren tot 'n heroordenking van, en opnuut vormgewing aan die stof. Hier is wesenlik sprake van integrasie aangesien die stof wat bestudeer is direk in verband gebring moet word met bekende elemente uit ander tekste of die leser se ervaringsveld. Hierdie integrasiefase is die sleutelfase in 'n Suid-Afrikaanse model vir geslaagde literatuuronderwys op tweedetaalvlak.

Skematies word die uitvoerbaarheid van die drie modelle soos volg uiteengesit:

	<b>Metode</b>	<b>Invalshoek</b>	<b>Resultaat</b>
1.	Interne besprekings met inagneming van verwagtingshorison van leser	Buite die teksinhoud	Beskryf
2.	Kommunikatiewe situasies binne die raamwerk van die teksinhoud	Vanuit die teksinhoud	Analiseer
3.	Formulerings as basis van integrasie	Vanuit teksinhoud na buite	Geïntegreerde interpretasie

Fig. 11

#### 7.1.4 Voorlopige algemene riglyne vir die Suid-Afrikaanse jeug

In die Suid-Afrikaanse milieu kan geslaagde riglyne uit al drie hierdie modelle saamgestel word. Die woord **samevatting** is vir my van kardinale belang. Sonder 'n bepaalde samevatting van die teks, leserervaring, agtergrondkennis van leerlinge en moontlike skrywersintensie in samehang met leserverwagting, kan geen daadwerklike raamwerk daargestel word waarvolgens begrip, interpretasie en analisering geslaagd kan plaasvind nie.

#### **Om op te som:**

Die belangrikste leesfase binne 'n nuwe model vir Suid-Afrika kan myns insiens in drie stadia ingedeel word, naamlik teksverkennerd lees, indikatories lees en 'n informatiewe leesproses om sodoende alle referensieel sisteme suksesvol te kan identifiseer.

### **Teksverkennde lees**

Hier is dit belangrik dat die leser die teks in sy eenvoudigste vorm begryp of kan interpreteer teen die agtergrond van 'n breër geheel van die werklikheid waaruit die teks ontstaan het. Na die teksverkennde leesproses moet die leerling in staat wees om vas te stel dat 'n spesifieke teks 'n bepaalde bou vertoon: terreinverkenning, probleemstelling, argumente met oplossings, voorbeelde en konklusies. Wat hier dus van belang is, is 'n skematiese oorsig.

### **Indikatoriese lees**

In hierdie fase word bepaal watter belangrike sake in die teks aan die orde kom, in watter volgorde en in watter onderlinge verband dit is. Die leser word gevra om 'n indikatoriese samevatting te maak, voordat hy oorgaan na die laaste fase.

### **Informatiewe leesproses**

In hierdie fase beweeg die klem gedeeltelik weg van die leser na die teks. Die informasie in die teks staan hier sentraal en die leser moet hierdie inligting verwerk vanuit die twee voorafgaande leesprosesse.

Al drie hierdie leesprosesse kom weer na vore in die modelvoorstel op p.141 in hierdie studie. In al drie stadia is samevatting op die voorgrond. So 'n samevattende leessisteem vereis 'n sistematiese en duidelike indeling, tesame met sorgvuldige, duidelike en bondige formulerings. Dit hou egter in dat daar deurgaans hoë eise aan die leerling se interpretasievermoë gestel word. Dit is juis deur middel van samevatting dat teksbegrip grootliks bevorder word. Die voordele van samevattend lees is legio. Ek noem slegs enkele:

- Die teksbegrip van die leser verbeter, want daarsonder is 'n geloofwaardige samevatting nie moontlik nie;
- Deur so 'n metode leer die leser op 'n natuurlike wyse om kritiek te lewer. Leenheer-Besnard (1977:380) sê in hierdie verband: "De skrywer heeft een aantal dingen op een bepaalde manier aan de andere gebracht, terwijl het stuk van de leerling aantoont dat het ook op een heel andere manier had gekund. Di lerd't ertoe dat leerling gaat nadenken over de structuur, de

stijl, de publiekgerichtheid, verborgen bedoelings en uitgangspunten, en dies meer."

Dit is uiters noodsaaklik dat leerlinge leer om kommentaar te kan lewer. So 'n model gee aan die leser die maksimum potensiaal om sy vermoë in hierdie rigting te ontwikkel, en is sonder twyfel "nie-skools". Die leerling leer dat daar 'n verskil is tussen weergee en plagiaat pleeg (wat 'n algemene gebruik by skole is). Die leerling leer om weergawe en kommentaar op afsonderlike vlakke te hou. 'n Baie belangrike uitvloeisel hiervan is dat die leerling leer om selfstandig met 'n teks om te gaan, sonder dat iemand hom van vrae en opdragte voorsien.

Samevattende lees is 'n middel tot intensiewe lees. Daarmee saam is die skryf van 'n samevatting 'n uitstekende skryfoefening. Letterkundige vorming in totaliteit behoort geheel en al tot die opvoedingspakket van die onderwyser. Van den Ent formuleer die doelstelling van literatuuronderwys met spesifieke verwysing na die kultuur-estetiese aspek daarvan soos volg: "Het onderwijs in de letterkunde (...) beoogt de leerlingen inzicht bij te brengen in de belangrijkste voortbrengsden van de Nederlandse letterkunde en hun ogen te openen voor de schoonheid daarvan (...) beleving en beschouwing van Nederlandse literatuur en in verband daarmee het aanbrengen van enige kennis van haar geschiedenis" (Van den Ent, 1941:112).

Literatuuronderwys bestaan deurgaans uit 'n *chronologiese oorsig* van die literatuur, tesame met die bybring van 'n *begripapparaat* vir die lees van 'n bepaalde roman. Hiervoor is *leesplezier* 'n voorwaarde, en nooit 'n doelstelling nie. Die leerling is op die basis van leesplezier in staat om informasie uit die teks te verwerf en te verwerk, en ontwikkel hieruit die vermoë om sy/haar leeservarings te integreer in die geheel van sy ervaringswêreld.

In die Suid-Afrikaanse situasie speel kultuuronderrig/-oordrag 'n prominente rol. Daarom: "Wie (...) via zijn onderwijs probeert leerlingen vanuit hun eigen situatie weerbaar te maken teenover de maatschappij die hen te wachten staat, wie hun inzicht wil geven in die maatschappij en erop aanstuurt dat ze niet alleen een standpunt *erin*, maar ook *er teenover* gaan innemen, zal zich in de keuze van zijn leerstof, dus ook in de keuze van fisionale teksten, door die doelstellingen laten leiden (Tahey en Voss se kursivering)" (Tahey en Voss, 1974:124). Op die oomblik lê literatuuronderrig klem op literêre sowel as leerdergerigte plesieroorwegings. Binne 'n nuwe onderrig-konteks is dit myns insiens uiters belangrik om ook 'n humanistiese oorweging by te reken. Slegs dán sal



literatuuronderwys in tweedetaalverband binne die Suid-Afrikaanse milieu, met in ag neming van die lesersverwagting, geslaagd wees. Met so 'n onderrigssituasie as basis sal die referensiële sisteme wat vir die leser 'n beter beeld van die werklikheid kan gee, tot hul volle potensiaal ontgin word.

**Samevattend** dus: **Dekodering** van **referensiële sisteme** in 'n roman is een van die belangrikste enkele elemente wat aan 'n teks toeganklikheid verleen. Dekodering van referensiële sisteme is 'n onlosmaaklike deel of bousteen van 'n nuwe **prosesbenadering** waarin daar sprake is van 'n sender, boodskap, onderwysleersituasie en 'n beoogde ontvanger-leeraktiwiteit (in modelvoorstel op p.141) met uiteindelijke doelstelling - kontekstualisering.

Met die klemverskuiwing vanaf leerstofgerigte na leerlinggerigte onderwys word kontekstualisering die eindpunt en referensiële kruisverwysings van die belangrikste hekkies wat oorkom moet word om by daardie eindpunt uit te kom.

Wat hierna sal volg, is 'n direkte toepassing op die Suid-Afrikaanse onderrigssituasie.

Daar sal na die leesgedrag by leerlinge gekyk word. Daar sal lig gewerp word op die huidige sillabusse tesame met 'n kritiese analise daarvan. Aanvullend hiertoe sal 'n aantal nuwe voorstelle gemaak word waarna 'n modelvoorstel vir Suid-Afrikaanse jeugliteratuuronderwys geskep sal word.

Die praktiese uitvoerbaarheid van hierdie model sal laastens aan die hand van **Ons wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert bestudeer word.

## 7.2 LEESGEDRAG BY LEERLINGE MET VERWYSING NA DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE

Helge Bonset het 'n studie gemaak oor die leesgedrag van leerlinge tussen die ouderdomme van 9 en 24. Heel van pas was die subtitel van hierdie studie: "lezen op de middelbare school is lectuur voor de lol en literatuur voor de lijst" (Bonset, e.a. 1981:312). Miskien is dit nodig dat Suid-Afrika só 'n benadering probeer volg.

Vrae wat uit hierdie navorsingsverslag spruit, is onder andere die volgende:

- Wat lees die gemiddelde skoolier?
- Hoeveel lees hy?
- Hoe kom hy aan hierdie tekste?
- Watter motiewe speel 'n rol by sy/haar keuse van tekste?
- Wat beteken lees vir die leerling?
- Watter invloed het gelese materiaal op leerlinge?

Theunie van der Merwe pleit vir dieselfde benadering vir Suid-Afrika: "... die doel van letterkunde-lees moet wees **begrip van die teks, ontspanning en onbewustelike teksverwerking en nie die bestudering en waardering van die prosateks per se nie** (Van der Merwe se klem)" (Van der Merwe, 1990:88). Jooste (1989:19) propageer ook 'n soortgelyke boodskap: "Afrikaans kan in oop kommunikasie gebruik word vir kreatiewe konfrontasie." Hy pleit verder dat Afrikaans op tweedetaalsvlak moet loskom van sy oordrewe intellektuele instelling en die daarmee gepaardgaande stroefheid in die onderrig.

Die reële leser neem 'n belangrike plek by die leeshandeling in. Daarom is die leser een van die belangrikste kriteria wanneer dit kom by die seleksie van tekste.

Die 3-faktormetode van Van der Merwe (1990:89) te wete **nuwigheid, impak** en **vorm** kan beskou word as die waardevolste manier van teksevaluering by resepsie-ondersoeke. Hierdie drie elemente ontsluit alle sisteme wat vir die kind van belang is vir genoegsame teksverwerking. So sluit *nuwigheid* aspekte soos taal, oorspronklikheid, spanning en belangstelling in. *Impak* sluit in emosie, geloofwaardigheid, karakters, betrokkenheid en handelingstempo en *vorm* omskryf die intrige, tema en struktuur. Die resultaat van hierdie metode dien as duidelike evaluering vir die onderwyser van die teks se geskiktheid vir onderrig.

Dit is baie belangrik om in tweedetaalverband kennis te neem van die leerling se resepsies.

Aktuele tekste behoort sonder twyfel gelees te word en sogenaamde sensitiewe tekste hoef glad nie uitgesluit te word nie. Die waarde van hierdie tekste lê juis in die handhawing van 'n balans tussen behouding en ontgrensing. Binne die Suid-Afrikaanse situasie kan aanvaar word dat leerlinge van alle bevolkingsgroepe kan baat by 'n leesproses oor kultuurgrense heen om sodoende met nuwe inhoud te doen te kry. Tekste soos byvoorbeeld **Die sakkense** (Maretha Maartens), **Die swerfjare van Poppie Nongena** (Elsa Joubert), **Matoli** (Etienne van Heerden) en **Fiel se kind** (Dalene Matthee) kan van groot waarde wees. Hierdie tekste worstel met universele probleme en kan "... die Afrikaner toon as iemand in wie se taal menslikheid en deernis vir menswees uitgedruk word" (Van der Merwe, 1990:91).

Om hierdie begrippe te bewerkstellig, is daar 'n duidelike balans nodig tussen die **linguistiese moeilikheidsgraad** en die **interessantheidswaarde** van 'n literêre teks. Wanneer **belangstelling** sowel as **agtergrondkennis** teenwoordig is, help dit die leerling om te verstaan, wat verder weer aanleiding gee tot taalverwerwing. Coady lê duidelik ook klem op die semantiese bevoegdheid van die leerling: "The subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak" (Coady, 1979:12). Wat nooit uit die oog verloor moet word nie, is dat linguistiese verwikkeldheid altyd 'n uitdaging behoort te wees en nie 'n frustrasie nie. Tekste wat aktueel is en waarmee die leser kan identifiseer, vergemaklik verder die oordrag van taal. Tydgenootlike tekste behoort juis in Suid-Afrika die basis te vorm van die tweedetaalonderrigssituasie. Die leerling moet gelei word om 'n behoefte te kweek om deur sulke tekste 'n begrip te ontwikkel vir alle bevolkingsgroepe in hierdie land. Onderwysers behoort 'n **ongestruktureerde resepsie** by die leerling te stimuleer. So leer die leerling om wesenlik met die teks om te gaan, daaroor te dink en betrokke te bly. So 'n resepsiegerigte benadering is van die uiterste belang by die identifisering sowel as interpretering van alle referensiële sisteme in 'n roman, aangesien so 'n benadering analise vooropstel.

Marijke Barend wys ook op die waarde van historiese letterkunde: "Ook historiese tekste kan binne het kommunikatiewe proses van fiksionele tekste een rol spelen bij het ontwikkelen van een waarden- en normensysteem

van leerlinge. Door te werken met historiese tekste kunnen ze leren hun eigen opvattinge en gevoelens wat meer te relativeren" (Barend en Vos, 1985:7). Historiese tekste bied uitstekende moontlikhede waarin die leerling kan leer om insigte oor opvattinge te verwerf tesame met 'n vermoë om gevoelens en belange van bepaalde groeperings op die regte wyse te benader.

Die ideale leesgedrag by 'n leerling in die Suid-Afrikaanse situasie sou wees om die huidige eendimensionele denke opsy te skuif deur hom onder andere op die verlede te wys. Indien die volgende doelstellings gehandhaaf en uiteindelik bereik word, sal die ideale leesgedrag sonder twyfel bewerkstellig word.

Die onderwyser moet poog om die leerling bewus te maak van die feit dat:

1. die hede iets met die verlede te make het;
2. die tekste uit die verlede in hul tydvak van ontstaan 'n weerspieëling was van die denkwêreld en opvattinge van die dag, en dat dit omgekeerd ook die wêreld/tydvak waarin die leerling nou leef, beïnvloed;
3. die tekste uit die verlede 'n bydrae kan lewer tot beter begrip vir die hede;
4. historiese tekste hom in staat stel om sy houding te bepaal ten opsigte van tekste en temas uit die verlede, en
5. hy/sy deur so 'n leesproses leer om met emosie, intellek, fantasie en intuïsie te reageer op tektste, ook uit die verlede.

Wat hier van belang is, is soos Meta Grosman dit noem "foregrounding the unknown" (Grosman, 1990:16). "Foregrounding the unknown and the different makes possible a more complex seeing of the text in which the reader can simultaneously take two different perspectives, her/his own and the perspective of the other and different. The two distinct perspectives can have a dialogical relationship and yet remain separate, thus combining to enrich the reading and the capacity to see the otherness of the other without losing one's own identity, one's own self" (Grosman, 1990:16).

So 'n benadering vanuit 'n lesersoogpunt leer hom om: (soos reeds gestel op p.50 in hierdie studie)

- in abstrakte terme te dink;

- om hulle na 'n ander se situasie te verplaas, en
- om dinge vir hulle voor te stel.

(Van der Merwe, 1990:93)

So 'n benadering leer die leerling om alle referensiële sisteme in die roman te identifiseer, analiseer en tot hul volle reg laat kom.

Vanuit die Suid-Afrikaanse oogpunt is dit uiters waardevol as 'n leser prosatekste lees wat verskillende standpunte ontlok. Die leerling ontvang betekenisvolle blootstelling ten opsigte van taal en begrip met die lees van oorspronklike materiaal waarin 'n mate van referensiële werking teenwoordig is. Grosman stel dit soos volg: "... it is also the approach which promotes most directly the possibilities of a more profound understanding of other peoples and their different cultures" (Grosman, 1990:17). Hoe meer blootstelling op hierdie vlak, hoe meer word begrip gestimuleer.

### 7.3 JEUGLITERATUURONDERWYS - 'N MODELVOORSTEL

Taalonderrig op skoolvlak bevorder grootliks die leerling se persoonlike sowel as sosiale ontwikkeling. Die taalkurrikulum behoort dus die leerling se taalbehoefes in ag te neem tesame met sy leefwêreld. Volgens Faasen (1992:4) kan "deur middel van lewensegte, gekontekstualiseerde taagebruiksituasies in die onderrig leerlinge se relevante interaktiewe vermoëns tot hul volle potensiaal ontwikkel word". Dit beteken egter 'n veel breër insig in dissiplines soos die linguistiek, sosiolinguistiek, pragmatiek, variasietaalkunde en resepsie-estetika.

Die leerling moet sy kommunikatiewe vermoë ten volle inspan om sodoende in 'n sinvolle interaksie met die taal en sy mense te kan deelneem. Dit behels duidelik die korrekte hantering van referensialiteit. Sinvolle interaksie in Afrikaans behels volgens Faasen die volgende:

- a. goeie begrip van die gesproke en geskrewe woord;
- b. die vermoë om gepas en vlot en met vrymoedigheid en empatie oor 'n verskeidenheid onderwerpe en in 'n verskeidenheid sosiale, kulturele en beroepsituasies te kommunikeer;
- c. denk- en skeppende vermoëns, kritiese vermoëns en die vermoë om eie standpunte te vorm en te formuleer;
- d. voortdurende intellektuele, emosionele, sosiale, morele en geestelike verryking en ontwikkeling;
- e. insig in die diverse aard van Afrikaans soos dit na vore kom in onder andere verskillende variëteite en kommunikasiesituasies;
- f. die algaande effektiewer gebruik van die standaardvariëteit om sodoende in te skakel by die breër Afrikaanse taalgemeenskap; en
- g. begrip van die plek en rol van Afrikaans binne 'n veeltalige gemeenskap.

(Faasen, 1992:6)

'n Ad hoc-komitee insake die Vernuwning van die onderrig in Afrikaans is in September 1990 aangestel deur die Komitee van Onderwys hoofde van die Onderwysdepartement in die Volksraad. Hierdie interdepartementele komitee se doel is om nuwe riglyne vir die onderrig van Afrikaans op te stel. 'n Nuwe benadering het gespruit uit voorstelle binne hierdie ondersoek. Twee verskuiwings is duidelik hierin merkbaar:

VAN	NA
1. 'n Beweging weg van 'n akademiese, gefragmenteerde, taalonderrig benadering	'n mensgerigte benadering waarin die fokus val op interaksie van individue met hulself en met hul leefwêreld, wat ander mense in verskillende bevolkingsgroepe insluit.
2. 'n Beweging weg van 'n benadering wat slegs "korrekte" Standaardafrikaans erken	'n benadering wat die diversiteit van Afrikaans binne die hele taalgemeenskap erken.

(Faasen, 1992:2)

Binne so 'n benadering word uiters relevante sisteme wat sy oorsprong in die literêre werk het uitgekristaliseer om 'n veel breër eindresultaat te lewer. Sisteme soos:

1. die **mentale ontwikkeling** van die kind met verwysing na die kognitiewe en affektiewe aspekte daarvan;
2. **interaksionele sisteme** waar die interaksie tussen individu en samelewing 'n sentrale rol speel;
3. taal as **kommunikasiesisteem** stel die leerling in staat om met die samelewing te kommunikeer op 'n bepaalde manier. Bepaalde klem in die taalonderrigsituasie sal dus noodgedwonge verskuif na byvoorbeeld:

'n proses-	eerder as	'n produkbenadering
'n kindgerigte-	eerder as	'n vakwetenskaplike benadering
'n resepsie-	eerder as	'n blote strukturalistiese benadering
'n pragmatiese-	eerder as	'n strukturele benadering
'n interaktiewe-	eerder as	'n onderwysergerigte benadering
'n ervaringgerigte benadering	eerder as	'n blote memorisering
'n geïntegreerde-	eerder as	'n analitiese benadering
'n probleemoplossende- (heuristiese)	eerder as	'n oordrag - (ostensiewe benadering)

(Faasen, 1992:3)

Die komitee insake die "**Onderzoek na die vernuwing van die onderrig van Afrikaans**" konsentreer in hul ondersoek op Moedertaalonderrig. Vele van hul bevindinge kan egter in 'n gewysigde vorm van toepassing gemaak word op tweedetaalonderrig soos telkens sal blyk uit hierdie studie. In hierdie verband is veral die model op p.141 in hierdie studie van belang.

Die afleiding kan nou gemaak word uit die voorafgaande dat by literatuuronderrig binne tweedetaalverband daar duidelik sprake is van twee oorkoepelende doelstellings, naamlik 'n **kognitiewe** en **affektiewe** doelstelling:



1. kennis van en insig in die literatuur; maar dan wel die verwerwing daarvan deur middel van normaal funksionele literatuuronderwys, wat dus wil beweer dat hierdie verwerwing van kennis en insig betrekking moet hê op dit wat die leser/leerling graag sou wou lees, om welke redes hy/sy dit sou wou lees en hoe geslaagd hierdie leesproses sou wees;
2. verwerking van leeservaring geïntegreer met lewenservaring in en deur middel van taal tot 'n eie en individuele kyk op die wêreld waarin die leerling leef.

Die kerngedagte rondom 'n nuwe literatuuronderwysmodel is (soos in 4.3 aan die lig kom), in kort:

### **KOMMUNIKASIE TUSSEN KIND EN BOEK**

Om 'n model daar te stel, moet klem gelê word op:

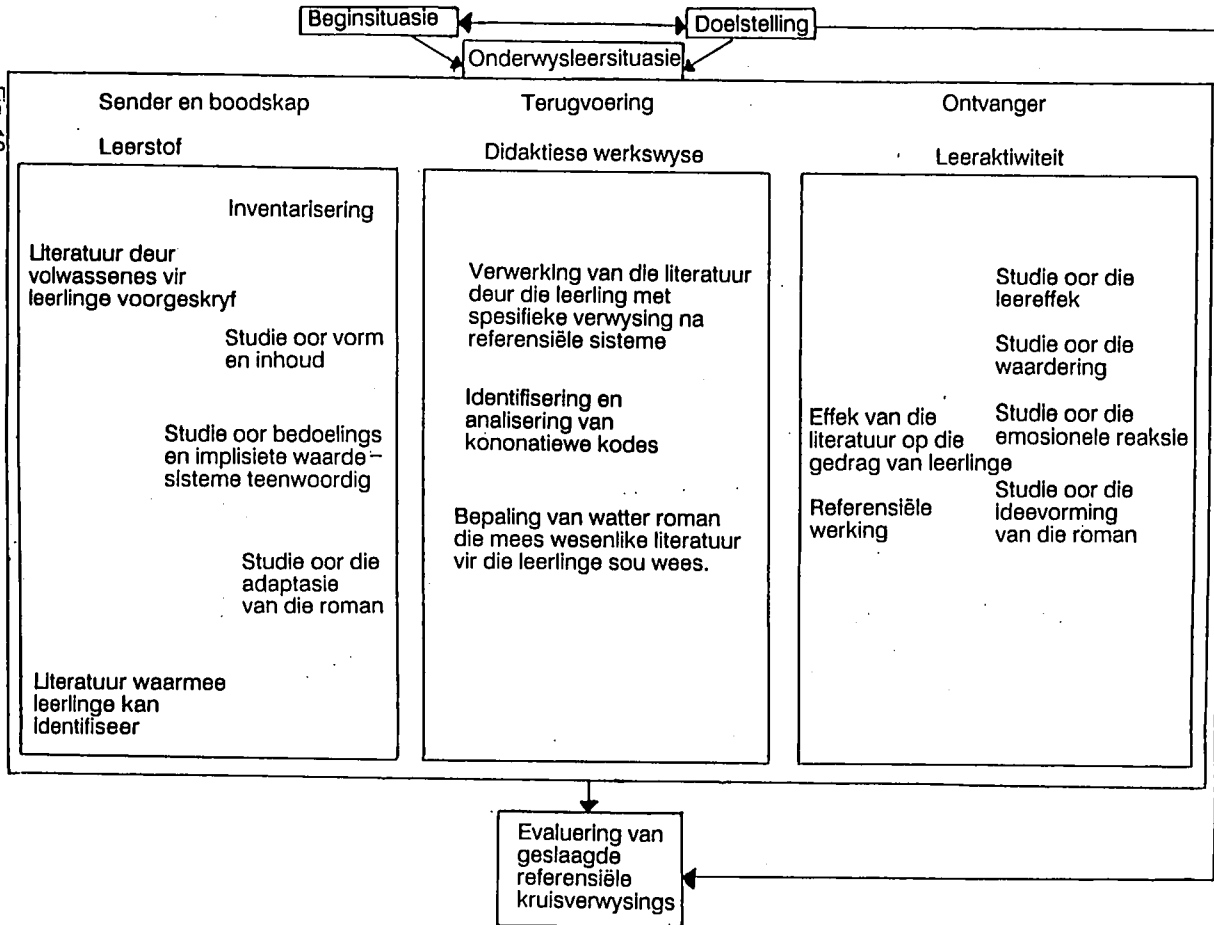
Kommunikasieprosesse

Die verhouding sender-boodskap-ontvanger

Die vraag: Wie sê wat vir wie en om welke rede met welke effek?

Uiteindelik gaan dit om die relasie tussen boek en outeur enersyds en die lesende, kykende kind andersyds. 'n Aangepaste model wat gestalte gekry het uit baie van reeds genoemde modelle (vergelyk p.114 en p.132 in hierdie studie) sal moontlik soos volg kan lyk:

FIG. 12



7.3.1 MODELVOORSTEL

Die spil waarom alles draai in so 'n model is die **ontvanger**, sy kennis, leesvaardighede en behoeftes, asook sy hantering van die referensiële sisteme. Of 'n skrywer geslaag het om sy beoogde effek met sy boek te verkry, word bepaal deur die geslaagtheid van die prosesse in die regterblok, met ander woorde die verskillende reaksies van die leerling.

In die onderwysleersituasie moet daar ook die volgende vrae beantwoord word, naamlik:

1. Wat wil die onderwyser met sy onderwys bereik?
2. Waar moet die onderwyser begin?
3. Hoe behoort die leerstof gekies en georden te word?
4. Watter leeraktiwiteit behoort gebruik te word?
5. Hoe bepaal 'n onderwyser of die geformuleerde doelstellings die leerlinge bereik het?

Elke didaktiese situasie het 'n begin- en 'n eindpunt ('n beginsituasie en 'n doelstelling). Tussen hierdie begin en einde lê die onderwysleersituasie. Aangesien 'n nuwe model 'n baie sterk antropologiese dimensie sal hê, het die relasie tussen kind en wêreld, van die verruiming en ontwikkelingsfasies en van die vermoë en belangstellingsrigting van die kind 'n besondere plek.

Wat nooit uit die oog verloor moet word nie, is dat dit vir 'n geslaagde leersituasie in tweedetaalverband uiters belangrik is om geweldige klem te plaas op:

Evaluering van 'n kommunikatiewe sisteem in 'n tweedetaal ter vorming van 'n beter, sensitiewer en begrypende vergewingsgesinde mens.

Watter beter plek sou 'n mens kon vind as juis Suid-Afrika om hierdie model op die proef te stel?

## 7.4 SILLABUSSE MET NUWE VOORSTELLE

Literatuur besin oor morele waardes, die sosio-politieke bestel sowel as die wyse waarop die mens met lewensvraagstukke wat direk met hom te make het, worstel. Martjie Bosman som die probleem rakende die huidige sisteem binne die literêre onderrigmetodes raak op met die woorde:

*"Min leerlinge leer hoegenaamd die literatuur in sy geskakeerdheid ken as profesie, as ontleedmes, as stimulus tot medeskeppende denke, as toetssteen vir eie en gemeenskapswaardes, as 'n bron van intellektuele avontuur maar ook ontspanning en vermaak ... en dit alles binne 'n konteks wat hulle eie lewenswêreld intiem raak"*

(Bosman, 1987:5)

Literatuur is 'n ingewikkelde tekensisteem wat sy ankers in die werklikheid en in die gemeenskap vind. Die ontginning van hierdie aspekte gaan in 'n groot mate verlore binne die huidige sisteem van onderrig.

Die algemene doelstelling van 'n tweedetaal is 'n afgewaterde "besef van die waarde van die taal as een van die amptelike tale en as kultuurdraer" (Bosman, 1987:63). Professor Lanham se omskrywing van doelstellings vir 'n tweedetaal wat ek graag as basis van 'n nuwe model sou wou gebruik lui soos volg:

*"In his reading of literature the pupil will acquire understanding of the nature of imaginative writing and its power to extend experience, promote selfunderstanding 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 experience in the context of the full range of human experiences. 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.*

(Lanham in Bosman, 1987:12)

### 7.4.1 Onderzoek na huidige sillabusse

In die aangehegte bylae volg 'n samestelling van slegs relevante gedeeltes uit kernsillabusse van alle Suid-Afrikaanse Onderwysdepartemente (1983-1987) tesame met Transkei (1985) as verteenwoordigend van die TBVC-lande.

Die klemverskuiwing vanaf **leerstofgerigte** na **leerlinggerigte** onderwys, asook die klem op **kommunikasie tussen kind en boek** word telkemale in hierdie studie voorop gestel. In hierdie hele proses word literêre kommunikasie en die verhouding sender-boodskap-ontvanger van kardinale belang.

Taal word binne hierdie proses 'n geïntegreerde kommunikasiesisteem, soos op p.139 in detail uiteengesit, waarin leerlinge leer om met hulself en die samelewing te kommunikeer.

Vir 'n geslaagde resepsiegerigte leesproses binne 'n oorkoepelende referensiële raamwerk behoort die volgende doelwitte as barometer te dien:

1. Leerling behoort as leser 'n **rol te speel** by die totale literêre kommunikatiewe proses.
2. In hierdie proses moet leerlinge leer om **tekste selfstandig te verwerk**.
3. Die **referensiële verwysingsraamwerk** van die leser moet aangewend word, aangesien daar gelees moet word om gevolgtrekkings en eie interpretasies van die teks te kan maak.
4. **Kontekstualiserings** is die basis van sinvolle interpretasies.

Voorts sal die huidige sillabusse, soos vervat in aangehegte bylae, gemeet word aan hierdie doelwitte.

### DEPARTEMENT BLANKE ONDERWYS (NOD, TOD, OVSOD, KOD)

Wanneer gekyk word na 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk word daar wél melding gemaak van beantwoording van tekstuele én kontekstuele vrae (pp.3,8 in bylae). Die vrae laat egter geen ruimte vir die leerling om buite die teks te beweeg nie. Doelwitte 1 en 2 word duidelik nie bereik nie. Vergelyk die elemente wat aangesny word:

"...die bestudering van die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas."

In 4.2.2 (pp.4,9 in bylae) word die hoop daargestel vir aktiewe deelname aan die leesproses wanneer daar oor stillees die volgende gesê word:

"...stil te lees met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek;"

Hierdie hoop verflou egter wanneer daar verder onder andere gespesifiseer word:

"...'n **bespreking** van die verband tussen die temas en die ondersteunende gedagtes, 'n **ontleding** van die bou van die ... leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is;"

Steeds word die leerling in die teksinterne gegewens verstrengel, en ook doelwitte 3 en 4 kom nie tot hul reg nie..

In 4.5 (pp.5,10 in bylae) is daar weer 'n gulde geleentheid vir selfstandige interpretasie wanneer die tema in 'n literêre werk aan bod kom. Die leerling word egter weer beperk tot blote:

"...**identifisering** van die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in ... prosawerk(e) (aan die hand van tekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het)."

## **DEPARTEMENT ONDERWYS EN KULTUUR**

### **AFDELING - INDIËR ONDERWYS EN BUITENGEWONE ONDERWYS**

Wanneer daar gekyk word na die algemene blootstelling van Afrikaans as tweedetaal in Indiëronderwys lyk dit op die oog af waterdig en lofwaardig. Van nader beskou, is dit uiters ver verwyder van die werklikheid, en vandag geheel en al onvoldoende:

(pp. 19,23 in bylae) "- Daar word beoog om by die leerlinge die taalvaardighede ... te koördineer en te bevorder sodat hy

-in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasiemedium te gebruik; en

-die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal én as kultuurdraer sal besef en wil benut."

Die realiteit is dat seker die grootste persentasie Indiërs in Suid-Afrika Engelssprekend is en dat hulle Afrikaans verseker nie spontaan as kommunikasiemedium wil gebruik nie, juis dáárom nooit Afrikaans na waarde sal skat nie, en dit daarom ook nie wil benut nie. Hierdie leerlinge wil nie (soos in doelwit 1.) 'n rolspeler binne hierdie kommunikasieproses wees nie. Juis daarom sal doelwitte 2, 3 en 4 ook nie tot hul volle potensiaal ontgin kan word nie.

Vir hierdie tipe leerling behoort 'n alternatiewe aantrekkingskrag daargestel te word sodat hy Afrikaans sal wil lees. Hierdie leerling moet voel dat hy betrek word by die taal, dat hierdie taal vir hom moontlikhede bied. Hy moet die geleentheid gebied word om binne 'n nuwe model self te kan lees, interpreteer, beredeneer en beoordeel (vergeelyk p. 11 in hierdie studie waarin die klem geplaas word op lees as aktiewe proses.) Hier sou doelwit 4 van groot waarde kon wees.

## **DEPARTEMENT ONDERWYS EN OPLEIDING**

### **AFDELING - SWART ONDERWYS**

Op p.41 in hierdie bylae word in 1.1.4 melding gemaak van probleemoplossing:  
Ek haal aan:

- vrae stel (om inligting in te win)
- afleidings, en gevolgtrekkings maak
- samevattinge, definisies, kategorisering
- onderskei tussen feite en menings
- feite/besonderhede identifiseer
- verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes."

Voorbeelde van vrae in verband met leesstukke sluit verder onder andere in:

- feite en besonderhede in hul korrekte volgorde
- die formulering van die hoofgedagte/s
- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes

-die herformulering van gedagtes deur gebruik te maak van 'n ander struktuur of konstruksie sonder om die betekenis te verander."

Alhoewel dit in die algemene opmerkings oor sillabusse in hierdie studie onomwonde gestel word dat hierdie betrokke benadering "'n benadering (is) wat die leerling baie duidelik sentraal stel" toon die voorafgaande aanhaling duidelike teenstrydighede met hierdie stelling. Daar word in geen mate voldoen aan doelwitte 1 of 3 nie.

Die inwin van teksinterne feite moet nooit 'n ewe sterk begin- en eindpunt hê binne 'n nuwe literatuurondersituasie nie. Dit behoort eerder die basis te bied, soos beskryf op p.175-176 en 176-177 in hierdie studie vir selfstandige en individuele interpretasies van verskillende leerlinge. (Vergelyk doelwitte 2 en 4.) Die vrae behoort só geformuleer te word dat teksinterne feite die leerling nie gevangene hou in die teks nie, maar moet so gestel word dat dit lei tot die ontwikkeling van selfevaluerende antwoorde.

#### **DEPARTEMENT VAN BINNELANDSE AANGELEENTHEDE AFDELING - KLEURLING ONDERWYS**

Die formulering van sillabusse vir die afdeling Kleurlingonderwys moet ook met die grootste versigtigheid in heroënskou geneem word.

Die keuses wat gelaat word by voorgeskrewe tekste is kommerwekkend en laat geen ruimte vir doelwitte 3 en 4 nie, aangesien die keuse soms nie inpas by die sosio-politieke situasie van die bepaalde groep lesers nie. In 4.5.1 (a) op pp.50,54 in bylae word gespesifiseer:

"-EEN prosawerk gekies uit 'n lys van minstens drie boeke bestaande uit, byvoorbeeld (diereverhale, 'n romantiese jeugverhaal, 'n bundel kortverhale.)"

Daar word dan voorts van die leerling verwag om in 4.5.2 "die tema, die belangrikste karakters en gebeure in die prosawerke te identifiseer aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het."



Deur so 'n werkswyse word die leser nie net beperk tot 'n korpus boeke wat moontlik vir hom/haar bloot oninteressant is nie, maar word verder ook gedwing deur die tipe vrae wat gestel word, om in hoofsaak binne die grense van die teks te bly. Weer eens word nie aan doelwitte 2, 3 en 4 beantwoord nie. Binne so 'n benadering kan geen mens reageer op 'n teks deur individuele evaluering en interpretasie van daardie teks nie, en kan so 'n teks ook nooit slaag binne die kommunikatiewe benaderingswyse waar kultuuroordrag van groot belang is nie.

## **DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING TRANSKEI**

In hierdie sillabus word definitiewe onderskeid getref tussen tekstuele en kontekstuele vrae. Inderdaad beteken hierdie onderskeid nie veel nie. Daar is 'n totale mistasting omtrent die betekenis van die term "konteks". Ter verduideliking (staan daar in 1.3 op p.58 in bylae) "Die vrae word op die gegewe teksgedeeltes gebaseer, maar kan ook betrekking hê op ander gedeeltes van die boek wat in verband staan met die afgedrukte teksgedeeltes." Dit is duidelik dat doelwitte 3 en 4 geensins tot hul reg kom binne aangehaalde benadering nie, want die leser word steeds beperk tot die "konteks van die teks".

Die stelling kan nou onomwonde gemaak word dat géén een van bogenoemde sillabusse waterdig is in terme van 'n nuwe benaderingswyse tot letterkundeonderrig nie.

Die kritiese analise en die aantal nuwe voorstelle wat volg in 7.4.2 en 7.4.3. is dus 'n logiese uitvloeisel van voorafgaande bevindinge.

#### 7.4.2 'n Kritiese analise

Ontwikkelings in die literatuurwetenskap in oorsese lande het die afgelope tyd vir 'n deurdagte teoretiese verantwoording gesorg van aspekte soos literatuurdidaktiek, resepsie van literêre werke, die wyse waarop lesersgedrag deur die rol van die sogenaamde implisiete leser in die teks gerig word, ensovoort. Suid-Afrika is die ideale laboratorium vir so 'n vernude model. Daar is beswaarlik 'n land wat meer moontlikhede bied vir so 'n geïntegreerde holistiese benadering van taalonderrig. Suid-Afrika kan duidelik ook nie meer sonder 'n vernuwing in tweedetaalonderrig nie. So 'n vernuwing wat beteken dat "daar 'n dinamiese interaksie tussen taalstrukture en taalfunksies binne outentieke taalgebruikssituasies in die klaskamer behoort te wees" (Faasen, 1992:7).

Die algemene benadering vanuit die huidige onderrigstelsel vir taal kan afgelei word as een wat die taalvaardighede by die leerling bevorder sodat hy:

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasiemedium te gebruik;
- die waarde van Afrikaans as een van die amptelike tale én as kultuurdraer sal besef en wil benut;

Die huidige onderrigstelsel:

- is primêr gerig op korrekte gebruik van Afrikaans;
- letterkunde word duidelik ter wille van homself aangebied en daar word gestreef na die aankweek van 'n belangstelling en liefde vir die Afrikaanse boek, sodat leerlinge dit uit eie beweging sal lees;
- verder word letterkunde bestudeer om by die leerling 'n liefde te wek vir "Goeie Afrikaanse Letterkunde" sodat hy/sy in staat kan wees om dit te waardeer;
- die uitgangspunt bly die bekendstelling van 'n reeks literêre begrippe wat aan die hand van voorgeskrewe werke toegelig moet word;
- voorgeskrewe boeke en aanvullende leeswerk moet leerlinge bekendstel aan goeie verteenwoordigers van die vernaamste genres in die Afrikaanse

letterkunde. Hierdeur moet 'n blywende positiewe gesindheid teenoor Afrikaanse letterkunde gekweek word;

- die primêre doel is die genieting en waardering van die literêre werke, maar onderwysers se taak is om die belewing te verdiep. Daar word aan die hand gedoen dat groter begrip en insig bewerkstellig moet word deur middel van verduidelikings, kontekstuele vrae, ensovoort;
- van leerlinge word verwag om op 'n hoë taalvlak in 'n gesprek te kan verkeer en vryelik op literêre vlak oor hul voorgeskrewe werke moet kan gesels;
- voorlesings, besprekings en dramatiserings van gedeeltes uit die boeke moet deur leerlinge aangewend kan word om hul belangstelling te prikkel;
- voorgeskrewe boeke moet deeglik en diepgaande bestudeer word, maar die bloot inhoudelike is nie belangrik nie;
- leerlinge moet op 'n ontdekkingsreis deur die werk gaan en gehelp word om blywende ervaring uit die studie van die voorgeskrewe werk te haal.

Hierdie invalshoeke, soos gevind in die huidige sillabusse is almal relevant en noodsaaklik. Ja, dit gaan uiteindelik om **kommunikasie**. So 'n teorie soos wat pas beskryf is, hou egter geen water nie. 'n Groot leernte in die huidige sillabusse is die gebrek aan die klem op kontekstualisering. Die literêre teks behoort nie in die onderrigbeplanning los van die **totale literêre kommunikasiesituasie** gesien te word nie. "Daar moet in ag geneem word dat daar deurgaans sprake is van 'n ingewikkelde aantal kodestelsels binne 'n referensiële sisteem waarin die senders- en ontvangerskodes naas dié van die literêre boodskap van groot belang is" (Van Coller en Van Rensburg, 1983:107).

Segers se definisie van literêre kodes is soos volg:

"...any system of verbal signs that is used to represent or convey literary information"

(Segers, 1978:25)

'n Belangrike kwaliteit waaroor 'n literêre teks beskik, is die vermoë om verskillende informasie aan verskillende lesers oor te dra. Die leser tree binne hierdie kommunikasieproses as aktiewe lid op (gelei deur die onderwyser) en ken so betekenis toe aan tekens in die teks binne 'n spesifieke kode. Dit sal vir die leser egter onmoontlik wees om die teks met sy "leë plekke" te dekodeer sonder om die onderskeie kodes te identifiseer. Kodes word deur middel van taal geopenbaar en daarom word taal as sisteem binne die kode van informasie-interpretasie in die literêre werk van onskatbare waarde gereken binne kruiskulturele taalonderrig.

Dit wat nie in die teks staan nie, of dit waarna die teks verwys deur middel van 'n referensiële sisteem in die gapings wat spruit uit die teks, word 'n stimulant wat die leerling moet lei tot projeksies. Hy word betrek by 'n gebeurtenis en daar word van hom verwag om te voorsien wat daarmee bedoel word. Wat geskryf is, word verwysende betekenis aanduiders vir dit wat nie in die teks staan nie. Dit is bloot die implikasie en nie die stelling wat die betekenis bepaal nie. **"The enduring form of life is not manifested on the printed page, it is a product arising out of the interaction between text and reader"** (Iser, 1980:111).

'n Verdere aspek wat groot kommer wek is die **kompartementalisering** wat in Afrikaanse letterkunde gereedelik voorkom. Daar bestaan soveel moontlikhede tot kruiskoppelings tussen Engelse en Afrikaanse letterkundes; tussen Afrikaans en Nederlandse werke; selfs tussen verskillende tekstipes, byvoorbeeld romans, dramas en joernalistiek.

Elk van hierdie verskillende vorms bied 'n ander benadering, 'n nuwe uitkyk wat die leser lei tot literatuurbestudering met 'n nuwe en breër visie. Daarom is ekstensiewe leeswerk so belangrik vir vergelykende studies.

Die huidige sillabusse laat geen ruimte vir algehele skeppende denke nie. Kreatiewe interpretasies word gekniehalter deur beperkinge in die sillabus, soos reeds uitgewys op pp.144-148 in hierdie studie. Literatuuronderrig behoort binne die kader van 'n oop gemeenskap plaas te vind. "Dit lê immers in die aard van die literatuur om grense tussen mense te oorbrug en vryheid van spraak en denke te bevorder" (Bosman, 1987:7).

'n **Nowe aansluiting tussen die wêreld van die teks en die werklikheid van die leser skort in 'n ouer benadering.** Daar ontbreek algehele begrip vir die

leserrol van mede-konstituering, met ander woorde, die feit dat die leser deur sy aktiewe deelname beslag gee aan die teks as 'n estetiese objek. Daarvoor is die huidige sillabusse te voorskryfteklik. Die interaksie tussen teks en leser staan nie tans sentraal in die onderriggebeure nie. Die begroning vir hierdie stelling vind u in 7.4.1 in hierdie studie).

### 7.4.3 'n Aantal nuwe voorstelle

'n Stewige teoretiese basis vir literatuuronderrig is natuurlik nodig om sistematies aandag aan alle aspekte van die kommunikasiesiklus te gee. Literêre kwaliteite (wat normaalweg 'n negatiewe houding by leerlinge ontlok) kan induktief aan die hand van enkele werke onderrig word. Die genotsbeewing van die werke moet egter nie verdring word deur teoretiese lesse of 'n hiperkritiese instelling nie.

Die letterkundekomponent is myns insiens die heel belangrikste komponent binne die totale onderrigsituasie in tweedetaalverband. Elke segment van die tweedetaalonderrigsituasie kan met welslae geïnkorporeer word in die letterkunde komponent. Letterkunde is tog per slot van rekening taal in al sy vorme, en met al sy uitlopers en alle moontlike taalkundige boustene. Taalonderrig vanuit so 'n benadering sou in 'n groot mate kontinuïteit en eenvormigheid tot gevolg hê, wat weer op hulle beurt vir die tweedetaalspreker 'n vorm van sekuriteit sal gee. Onderlinge wisselwerking van die verskillende komponente van taal is uiters belangrik sodat die leerling kan leer om met gemak met die taal om te gaan.

Literatuur is 'n avontuur: "...dit lê in sy aard om grense te versit, om die leser se visie te verruim en hom te dwing tot 'n konfrontasie met die self en 'n kennismaking met alle lewensfasette" (Bosman, 1987:123).

Taal op tweedetaalvlak vanuit 'n nuwe benadering moet aan bepaalde funksies en doelstellings beantwoord om hierdie avontuur 'n realiteit te maak.

Skematies kan dit soos volg voorgestel word:

Funksie Doelstellings	a Kultuuroor- drag	b Individuele ontploffing	c Maatskappy kritiek
1. relasie teksbiografie van skrywer			
2. relasie tekskultuur- historiese agtergrond			
3. relasie teksliterêr- historiese agtergrond			
4. vorm van die teks			
5. wêreldbeeld van die teks			
6. betekenis, boodskap van die teks			
7. leesplezier en leesbereid- heid			
8. belewing van die teks			
9. die maatskaplike funksie van die teks			
10. die fiksionele kommunika- sieprosesse, elemente en relasies			

Fig. 13

'n Verdere aanpassing by hierdie vereistes lei tot die differensiasie tussen hoër-standaard- en laergraad.

Op hoërgraadvlak kan van die leerling verwag word om 'n roman te lees in Afrikaans en om die kontekstualiserings op 'n sistematiese teoretiese (skriftelik en mondelings) wyse in die tweedetaal - in hierdie geval Afrikaans - te kan weergee.

Op standaardgraadvlak behoort die leerling die roman in die tweedetaal te kan lees, die vereistes in die voorafgaande tabel in Afrikaans te kan bespreek maar dit wel skriftelik in sy moedertaal kon formuleer.

Op laergraadvlak sou daar van die leerling verwag kon word om die roman in die tweedetaal te kan lees. Die bespreking van vereistes in die tabel mag wel skriftelik en mondelings in sy moedertaal weergegee word. Iets wat egter in gedagte gehou moet word by so 'n benadering is dat dit verder ook 'n totaál geïntegreerde benadering van taalonderrig op skool mag noodsaak, aangesien die evaluering dan oor taalgrense sou moes strek. 'n Oplossing vir so 'n problematiese situasie is dat die evaluering op hoërgraadvlak skriftelik of mondelings kan plaasvind, op standaardgraadvlak slegs mondelings en op laergraadvlak in besprekings in tweedetaal en moedertaal om onderwyser en leerling te akkomodeer.

Die klem val dus duidelik nie blóót op literêre en taalkundige bevoegdheid in 'n tweedetaal nie, maar in 'n groot mate ook op begrip vir die bevolkingsgroep vir wie daardie taal sy moedertaal is. Dit lei tot 'n daadwerklike haalbare doel agter die aanleer van 'n tweedetaal. Daar sal 'n totale nuwe situasie moet ontstaan ten opsigte van leerstofseleksie. (vergelyk pp.70-71 in hierdie studie)

Tydens 'n besoek aan Suid-Afrika het professor Karl Stocker 'n aantal aanbevelings gemaak omtrent literatuuronderrig. Hy het sy bedenkinge gehad oor die wyse waarop kontekstuele en algemeen-kulturele sake met die literatuuronderrig in verband gebring word. Onder sy aanbevelings word die volgende as relevant beskou binne die Suid-Afrikaanse bestel:

- tekste moet altyd binne konteks bestudeer word en 'n sin vir konteks hang nou saam met algemene "Landeskunde" (kultuurkunde, gemeenskapsgeskiedenis en algemene geskiedenis moet 'n beter beeld van die tydgenootlike toneel bied);
- vrye interpretasiemoontlikhede moet ingevoer word naas die sterk inhoudsgerigte maatstawwe wat in die leerplanne aangedui word;
- 'n vrees vir die lees van tekste en die interpretasie daarvan moet verminder word;
- 'n versigtige begeleiding van die pragmatiese na die estetiese (kulturele) vaardigheid van die leerling is nodig, veral ten opsigte van "vreemde" tale;
- leerlinge moet aan leerdoelgeoriënteerde onderrig gewoon gemaak word. Hulle moet op 'n versigtige wyse aan die literêre en kulturele tradisie

bekendgestel word, aangesien 'n verbinding tussen eerste en derde wêreld ter sprake is. Vervreemding van die eie kultuur en agtergrond moet doelbewus vermy word. Die Suid-Afrikaanse-Germanistiek moet byvoorbeeld nie bloot as 'n "blik op Europa" beskou word nie, maar daar moet gesoek word na raakpunte tussen die Europese en Afrikakontekste.

Die uiteindelijke toets vir die geslaagdheid van so 'n model word deur Jooste (1989:21) soos volg geformuleer: "...om te sien of die onderwysowerhede gaan toelaat dat Afrikaans in die klaskamer gebruik word om aktuele en relevante vraagstukke van die Suid-Afrikaanse werklikheid te beredeneer, om daarna te streef om die totale menswees van die Afrikaanse en nie-Afrikaanse leerders te verwoord."



## 7.5 PRAKTIESE UITVOERBAARHEID VAN DIE VOORGESTELDE MODEL AAN DIE HAND VAN *Ons Wag op die Kaptein* deur ELSA JOUBERT

Literatuuronderwys beteken volgens Wam de Moor dat die leerlinge geleer moet word hoe en waarom hy/sy sekere literatuur lees. Leerlinge behoort die tegniek aan te leer om met literatuur om te gaan. Literatuur moet 'n beroep doen op die leser van die toekoms om:

"... de veelheid in te dammen tot een 'canon'. Dit hangt nauw samen met de behoefte de chaos te reduceren tot orde, de onafzienbaarheid tot overzichtelijkheid."

(De Moor, 1989:752)

So moet literatuur vandag in Suid-Afrika op tweedetaalvlak benader word. Literatuur is bestem vir aktiewe, vrye lesers en allermens vir die passiewe gehoorsame leser. Die hart van 'n korrekte literatuurbenadering lê in die veranderde of aangepaste/geïnterpreteerde beeld van lewe wat binne 'n bepaalde konteks beskryf word.

'n Roman soos byvoorbeeld *Ons Wag op die Kaptein* deur Elsa Joubert moet in sy totaliteit binne konteks gesien word. Wanneer die teks wél so benader word, word literatuur 'n medium waardeur bewuswording plaasvind van sosiale en politieke werklikhede sowel as kulturele verskeidenheid. Binne didaktiese konteks word die teks 'n hulpmiddel waardeur leerlinge in staat gestel word om kontekstueel kulturele kruisverwysings te kan maak. Daar is egter vanselfsprekend 'n bepaalde verwysingsraamwerk of referensiële raamwerk nodig waarvolgens leerlinge as lesers tekste kan interpreteer. Woorde voorsien die leser van verwysingsraamwerke waarmee die wêreld van die roman begryp en beskryf word.

Wat binne die pragmatiek van belang is, is betekenisbepaling van linguïstiese uitdrukkings binne spesifieke kontekste. Dit veronderstel die ondersoek na verwysings in die teks én die gebruikers daarvan. In die literêre werk is daar sprake van die oplos van onduidelikhede. Daar word van die leerling verwag om vir homself die onderliggende kodes te bepaal en daardeur 'n interpretasie van die teks te kan gee, wat ook gelykstaande is aan betekenis-toekenning. Die kern van die pragmatiek is immers (soos op p.38, in hierdie studie reeds genoem):

1. die ondersoek van taalhandelinge;
2. die ondersoek na wat gesuggereer word of geïmpliseer word, teenoor dit wat letterlik gesê word;
3. die ondersoek van deiktiese uitdrukkings.

(Dascal, 1983:43)

Die fokus gaan hier val op referensialiteit. Ter ondersteuning van wat nou reeds deur dié studie aan die lig gekom het, die volgende oor 'n teorie rondom die pragmatiek van referensialiteit. Dit kom op die volgende neer: "... it should be understood as a discourse that results when conceptions of the nature and meaning of texts and their relations to other discourses, social practices and human subjects become the object of general reflection" (Culler, 1988:22). Menslikheidsfaktore is bepalend in die geval van die pragmatiek rondom referensialiteit, want soos Culler dit stel: "What one does must be based on one's beliefs, but since there are no foundations outside the system of one's beliefs, the only thing that could logically make one change a belief is something which one already believes" (Culler, 1988:55).

Voordat daar nou na die roman **Ons Wag op die Kaptein** deur Elsa Joubert gekyk word teen die agtergrond van die voorgestelde model sou die volgende saaklike **samevatting** ook as goeie motivering juis vir hierdie bepaalde voorgestelde benaderingswyse in die onderrig van literatuur aan tweedetaalsprekers dien. *Referensialiteit* word die grondslag waarop *pragmatiese sisteme* gebou word, en *pragmatiek* word die grondslag waarop *interpretasie* gebou word. Interpretasie as uitvloeisel van pragmatiese en referensiese sisteme is die basis vir literêre kommunikasie wat die kerngedagte van hierdie studie vorm.

Klem word ook binne die hele studie in sy geheel en ook binne die bestudering van hierdie bepaalde roman in die besonder gelê op die belangrikheid van kodesisteme wat die grondslag vorm van geslaagde interpretasie. Evaluering en interpretasie van 'n literêre teks is grootliks afhanklik van identifikasie en analisering van konnotatiewe kodes. (verwys na bl.141 in hierdie studie - die didaktiese werkswyse)

Informasie wat in tekste voorkom, lei tot 'n konotatiewe karakter van die teks en maak daardeur verskillende interpretasies van 'n teks moontlik. Alleenlik met so 'n duidelike kodesisteem as basis, sal die leerling sosiale en kulturele kruisverwysings kan maak en sinvol kan reageer op dit wat van daardie sisteem verskil. Literatuur verg daarom 'n emosionele en intellektuele beleving van elke leser. Daar word van die leser verwag om aktief deel te neem aan die leesproses.

In hierdie hele leesproses speel die onderwyser, binne 'n didaktiese werkswyse<sup>5</sup> in die model op p.141 'n uiters belangrike rol. Die onderwyser moet sonder om die leerlinge se gedagtegang te vorm hulle lei tot selfontdekking. Wat hierdie roman juis so 'n kosbare kleinood maak vir die onderrig-leer-situasie op tweedetaalvlak is die feit dat dit so 'n "volledige" roman is. Volledig omdat dit in alle fasette van die lees- en leerproses vir die leerling moontlikhede bied om tot sy volle potensiaal te lees en leer. Volledig omdat dit:

- die biografie van skrywer in ag neem;
- 'n bepaalde kultuur-historiese agtergrond waaruit die teks gegroei het, betrek;
- 'n bepaalde wêreldbeeld skets;
- 'n boodskap van die teks tot gevolg het;
- buite die referensiële raamwerk ook leesplezier verskaf deur die ongekompliseerde storielyn wat duidelik na vore kom op byvoorbeeld pp. 48-59, 97-99 in die roman;
- 'n bepaalde maatskaplike funksie het wat tot 'n sinvolle beleving van die teks lei en daardeur 'n lewendige kommunikasieproses ontketen.

Hierdie volledigheid van die roman maak die ontvanger-leeraktiwiteit (p.141 in hierdie studie) uiters geslaagd. Vergelyk maar die studies wat gedoen word tydens dié aktiwiteit. Die ontvanger-leeraktiwiteit bied gulde geleentheid vir uiteenlopende standpunte en lewendige besprekings.

---

5. Die rol van die onderwyser word ook aangeraak op pp.62-64, 68, 70-71, 73, 74 - 76, 92, 107-114, 135-136.

### 7.5.1 Die Skrywer

Tot 1963 was die skryfster Elsa Joubert veral bekend vir haar reisverhale. Tot en met 1960 het daar twee reisverhale verskyn: **Water en woestyn** en **Die verste reis**. In die sestigerjare verskyn 'n verdere twee naamlik **Suid van die wind** en **Die staf van Monomotapa**. Haar eerste roman **Ons wag op die Kaptein** verskyn in 1963. Dit is kenmerkend van die werk van Elsa Joubert dat die joernalistiek van haar reisverhale 'n voorbereiding of vooroefening vorm vir haar fiksie. Juis in hierdie periode (1960-1970) vind ons 'n duidelike verkenning van die moontlikhede van vreedsame en voorspoedige naasbestaan van mense van verskillende rasse in alle wêrelddele, en 'n poging van die skrywer om deur middel van persoonlike ervarings 'n insig in die probleem te probeer vind. Elize Botha (1980:325) formuleer die insig van die skrywer soos volg: "dat die lewe en die dood saam met andersoortige, vreemde, selfs vyandige mense draaglik gemaak kan word deur die besef *dat hulle mense is en nie iets om te verduur nie* (haar kursivering)." Hierdie betrokke insig is die kern van **Ons wag op die Kaptein**. Dit is 'n aktualiteitsroman wat geplaas is in 'n deur onlus-en-gruweldade-geteisterde Angola in die vroeë sestigerjare.

**Ons wag op die Kaptein** sou op die oog af gesien kon word as voortspruitend uit die joernalistiek en die reisbeskrywing, aangesien die verhaal gegrond is op koerantberigte oor die onluste in Noord-Angola, waarvolgens 'n Swart bende 'n plaas aangeval het en twaalf Blankes daar ter dood veroordeel is. Die verhoor is 'n paar keer uitgestel, omdat die bende gewag het op die aankoms van 'n leier per vliegtuig uit die Kongo. Die besonderhede omtrent die plaas en die omliggende gebiede word met 'n onmiddellikheid en 'n werklikheidsillusie weergegee asof die reisiger of skrywer die gebeure direk waarneem.

Hierdie verhaal word die verhaal van 'n enkeling binne 'n harde werklikheid. Hierdie werklikheid verswelg alle individualiteit en dwing die mens op sy knieë voor 'n allesoorheersende sisteem. **Ons wag op die Kaptein** herhaal in 'n groot mate die aktuele tema van **Suid van die wind**, naamlik hoe die lewe en die dood saam met andersoortige, vreemde, selfs vyandige mense draaglik gemaak kan word. Hierdie tema word duidelik verwoord deur Ana-Paula wanneer sy vir die eerste keer besef dat 'n medemens vernietig word,

"Maar hy was 'n mens,"

en wanneer almal bedreigers en bedreigdes, meteens ewe nietig word voor 'n groter, onbekende oordeel.

Baie van Joubert se romans slaan terug op die Afrika-motief. **Bonga** (1971) is 'n Afrika-roman waarin probleme in hierdie geval in Mosambiek uit die aard van die gebied en uit die aard van sy bewoners voorkom - die inboorling wat hom tuis voel in sy wêreld en beheer word deur bygeloof en direk in kontras staan teenoor die beskawing van sy Blanke medebewoners. Hierdie roman is getransponeer in die negentiende eeu vanuit die basis van 'n nuwe kommunikatiewe benadering. Wat die werke van Elsa Joubert so waardevol maak, is die feit dat daar egter duidelike gedragspatrone van durende betekenis daarin ondersoek kan word. In 1974 verskyn **Die nuwe Afrikaan**: 'n verslag van 'n reis deur Angola, verkenning van die streek en sy probleme.

In al hierdie werke verenig die teks in homself twee duidelike pole: fantasie en vernuwing. **Fantasie** vorm die basis vir 'n roman gebou op beskrywende realisme en hieruit spruit **vernuwing** wat bewerkstellig word deur 'n sinvolle interpretasie van die roman.

Elize Botha noem hierdie realisme ook gepas **verkenningkuns**. Verkenning van die onbekende in 'n poging om die self ook beter te begryp. Binne die huidige literêre situasie is die klem op realisme met soms 'n dokumentêre inslag van onskatbare waarde. Hierdie romans laat nie net ruimte vir historisiteit nie, maar vir verhoudings tussen wit, bruin en swart inwoners van hierdie suiderland, vroeër en nou.

Van der Berg beskou hierdie algemene inligting omtrent die skrywer, haar ander werke en die plasing van dié betrokke werk in 'n verhouding tot al die ander, wat na afloop van dié bestudering uiters relevant blyk te wees oënskynlik as van mindere belang. Leerlinge behoort volgens Van der Berg bloot 'n kort oorsig gebied te word (van die skrywer en haar werk) om werklik kommunikatief taalvaardig te lees.

Hierdie beperkende benadering loop die gevaar om die roman te verstrengel in 'n eietydse resepsie van die Suid-Afrikaanse situasie van jare gelede en dit werk uiters beperkend in op interpretasiemoontlikhede.

**Ons wag op die Kaptein** is 'n roman sonder eensydige oordele wat vir die leerling die kans gun om 'n eie indruk te gee. Vir 'n goeie teoretiese basis aan elke leerling behoort daar 'n duidelike raamwerk gegee te word van alle relevante strukturelemente binne die literatuurstudie, sodat die leerlinge met vrymoedigheid hierop 'n dieper sinvoller interpretasie kan bou. Hierdie teoretiese inleiding binne die onderwysleersituasie in die voorgestelde model op p.141 in hierdie studie, vorm die basis vir geslaagde literatuurstudie.

Daar behoort definitiewe leiding gegee te word met betrekking tot moontlike referensiële sisteme om daardeur vir die leerling 'n wegspringplek te gee vir sy/haar ontdekkingsreis deur die roman. (vergelyk sender, boodskap en leerstof in voorgestelde model op p.141 in hierdie studie)

Referensiële sisteme soos byvoorbeeld water, brande, die binneplaas, die basters, die kaptein, vensters en sifdraad, Trixie en die klimaat behoort deur die onderwyser geïdentifiseer te word in die terugvoering en didaktiese werkwyse wat later gevolg moet word deur 'n volledige bespreking van elk ter uitligting van moontlike interpretasies, in die ontvanger-leeraktiwiteit (vergelyk p.141).

Wanneer daar verwys word na referensialiteit word daar dus duidelik beweeg op die paradigmatische vlak. Op hierdie vlak is die roman 'n kulminasie van moontlike betekenis, variante, ensovoort, van 'n gegewe begrip in 'n bepaalde situasie. In die woorde van Jauss: "De literatuurgeschiedenis wil de outeur opgevat zien als een proces, dat zich in de voortdurende dialoog tussen werk en lezer voltrek... Want de positivistische opvatting van geschiedenis als de 'objectieve' beschrijving van een opeenvolging van gebeurtenissen in een van het heden losstaand verleden gaat voorbij aan zowel het kunst-karakter als aan de specifieke historiciteit van de literatuur. het literaire werk is niet een op zichzelf staand object, dat aan iedere beskouwer altijd dezelfde aanblik biedt. Het is geen monument, dat in monoloog zijn tijdloze wezen openbaart. het is veeleer als een partituur gericht op de steeds hernieuwde weerklink, die het vindt in het lezen, dat de tekst bevrijdt uit de materie van de woorden en hem tot een actueel bestaan brengt" (Jauss, 1978:1-2).

Die diskoers binne hierdie roman sentreer rondom die rasseverhoudingsvraagstukke, en die variante vind hul beslag in die Suid-Afrikaanse politieke milieu. Deur hierdie besondere vertelproses word 'n bepaalde boodskap deur 'n reeks alternatiewe sisteme aan die leser bekend gemaak. So word byvoorbeeld die binneplaaas as medium gebruik waardeur 'n politieke sisteem geopenbaar word. (Vergelyk p.165 in hierdie studie)

### 7.5.2 Klimatologie

Die klimaat word 'n referent vir die "warm" **politieke situasie** in Suid-Afrika waarvan geen enkele mens kan ontsnap nie.

"Sy stap na die vensterluik en druk dit oop sodat die warm, reeds versadigde lug hoewel dit nog nie sewe-uur is nie na binne toe druk." (p.4)

(Waar aangehaal word uit die roman, word daar voorts slegs verwys na die bladsynommer.)

Die versadigde lug word 'n sterk simbool van Suid-Afrika se versadigde politieke klimaat wat elke inwoner van ons land "vasdruk na binne" en ons dwing om iets daaraan te doen. Ana-Paula is egter in twyfel, soos baie ander in hierdie land, oor haar betrokkenheid by die kwellende politieke situasie:

"'n Mens moet afsydig bly in hierdie klimaat, dink sy, dinge moet jou nie emosioneel raak nie, anders word dit ondraaglik..." (p.6)

Die problematiese politieke situasie is soos:

"...die onheil wat soos 'n warmte nou hier op hulle begin neerdruk..." (p.8)

en die voortdurende onluste en geweld word gesimboliseer deur:

"... 'n warm orkaan wat in haar are blaas..." (p.27)

Soos wat die klimaatstoestande die mens nie in ag neem nie, maar

"kringe (gooi) om haar kop, en haar wegtrek, dat sy haar voete moet terughou, dat sy teen haar wil saam drafstap, haar hande agter haar hare om dit vas te hou, of met haar hand moet druk teen die ysterstaaf van die anker, anders word sy meegesleur" (p.46)

So word die mens ook meegesleur deur die politieke onstabiliteit in Suid-Afrika. Hierdie toestande sal nog vir lank in ons land heers voordat die druk op wit en swart sal verlig:

"... maar die hitte bly druk op hulle soos 'n hand op die bors wat jou platdruk." (p.57)

"Die hitte damp neer. Soos die son vassit, sit die mense vas. Daar is nie lug wat hulle kan inasem nie, hulle stik in hulle eie vuil lug wat hulle weer moet inasem. Hulle verstik tussen mekaar, hulle stik aan hulself." (p.78)

Soos verdringende hitte het Suid-Afrikaners die politieke foute van die verlede met hul saamgedra en hulself en andere daarmee verwurg. Die mens se eie behoud word gesimboleer deur "gietende reent" (p.89) wat hom geïsoleer het en verorsaak het dat menswaardigheid in die slag gebly het:

"Die kamer is 'n hok waarin hulle afgesluit is. Die reën giet soos tralies neer, ..." (p.89)

Die klimaat word in al sy vorme referent vir die Afrikaner en Swartman se verknogting aan wat hy as sy eie beskou. Juis dit hou hom gevange in sy eie selfsug en veroorsaak beide se ondergang.

Vervolgens word verwys na die didaktiese neerslag van die voorafgaande. Die leerling behoort in die eerste plek gevra te word om bepaalde paradigmas te onderskei met die leiding van die onderwyser. In die proses word hy gelei deur vraagstelling en groepsbesprekings. Die eerste akslestap sou wees: "Kan jy verduidelik waarvan die klimaatstoestand in die roman moontlik simbool kon word?" Uit hierdie vraag sou heel waarskynlik 'n hele paar individuele opmerkings kom. Die onderwyser sou die klas in groepe kon verdeel sodat elk



die betrokke individuele simboliek, wat daar verskuil mag wees, kan bespreek wat later in 'n oorgesprek aan die res van die klas uit eie perspektief verduidelik kan word.

Eik van hierdie gekonsentreerde besprekings sou verhelderend kon wees vir elke leerling met 'n ander siening. Die teoretiese begroning vir hierdie werkswyse is te vinde op p.87-88 in hierdie studie.

### 7.5.3 Trixie

'n Prominente verwysing in die roman is die verwysing na die hond, Trixie. Trixie staan teenoor die swart kinders in die eerste instansie omdat dit vergoed vir die kinderloosheid van Ana-Paula. Sy gee meer aandag aan die hond as aan die kinders en besef eers aan die einde hoe sy gedwaal het. Op hierdie vlak is dit in der waarheid nie 'n verwysing nie, maar is teksintern oplosbaar. Hierdie verwysing kan egter óók referent vir vele aspekte in die Suid-Afrikaanse bestel word. Die konkrete outeur konsentreer nie op inkleding in die werk nie, maar wel op die ontdekking, 'n stroop van feite tot hul kale verskriklike kern ontbloot staan (Brink, 1976:150).

Trixie word in 'n groot mate referent vir 'n besondere **politieke en sosiale bestel**, eeue-oue waardekonsepte en gevestigde instellings word doelbewus bevraagteken. Politieke mag speel hier 'n belangrike rol.

"...nou met 'n vreesbevange en allerdringendste haas, gee sy die hond in die hardloop aan hom oor..." (p.9)

Solank hulle die hond by hulle het, is daar 'n mate van *mag* en sekerheid ter sprake. Hierdie **magspel** is duidelik te sien in die laaste toneel van hierdie roman.

"Waar is die witvrou? ... laat sy kom ... laat sy sien. Sy sien die gemors, die bebloede pappery wat die hondjie was" (p.109)

Nga, het die magstryd gewen. Sy het Ana-Paula se kosbaarste besitting vernietig. Die magspel in Suid-Afrika gaan in 'n groot mate oor die minagting van andere se menswaardigheid en bestaansreg wat uiteindelik lei tot eie ondergang.

Hierdie spel word daarom verder ook 'n referent vir die **selfbehoud** van groepe mense. Die hond sou 'n speelbal kon word vir selfregverdiging en selfbehoud.

"Die vrees wat sy gevoel het, was vir die hond. Noudat sy Trixie in haar arms het, is die vrees weg." (p.4)

"Toe sy buite na die gangdeur gegaan het met die aankoms van die jeeps, het sy Trixie van die vloer af opgeraap en in haar arm vasgeklem." (p.25)

"... die hond teen haar aangedruk." (p.28) "Die hond was haar verskansing, sonder die hond is sy soos 'n weekdier sonder sy skulp, sy kan haar nie verweer nie." (p.82)

Die mens se selfbehoud word moontlik vergestalt in die hond wat haar enigste vertroueling is, en waarsonder Ana-Paula nie kan leef nie. Selfbehoud is 'n gevaarlike element in die mens se mondering want daarmee isoleer jy jouself van jou medemens.

Daarom word die hond ook 'n sterk referent van die **apartheidsbeleid** binne ons land se grense. Die hond was nie besitting van swart én wit nie,

"Ana-Paula vat die hond by die seun sonder 'n verdere woord."  
(p.10)

Die hond staan as teenpool in die teken van die wit-swart-verhouding in Suid-Afrika. Om hierdie apartheidsgewoel verder te versterk, is verwysings na Trixie telkens binne die roman ter sprake byvoorbeeld:

"Beveel jou eie honde ..." (p.10)

Binne 'n kulminasie van politieke gebeure en die ruimtelike dimensie wat vergestalt word in die binneplaas, ontstaan daar in swart en wit se gemoedere 'n plofbare situasie waarin **gewetenswroegings** die middelpunt vorm. Die twee pole is swart teenoor wit:

"Trixie ... Trixie' ... roep sy. Nou is sy angstig, amper pleitend, nie hovaardig soos toe sy na die bediende geroep het nie." (p.2)

Hierdie optrede het 'n gewetenstryd tot gevolg wat verder in die hond vergestalt word in die gekrap en getjank van die terriërhondjie agter die toe deur (p.3) en,

"...as die hond teen haar begin opspring en klein blaffies begin gee,"  
(p.6)

"Sy wurg haar deur die ystertralies en begin lek aan die gesig van Ana-Paula..." (p.26)

#### 7.5.4 Kleurkewessie

Die kleurkewessie word in 'n groot mate 'n referent vir die **kommunikasie tussen bevolkingsgroepe**:

"Die son val verblindend op die wit mure..." (p.26);

"Haar hande en klere is vuilgesmeer van die swart" (p.30);

"Toe, Kaffer..." "wit vark" (p.42);

"Die wit mure van die binneplein loop in skewe hoeke op na die wit hemel" (p.43);

"So digby die kruisie. Swartkuns aan die voete van die Here." (p.90);

"Witgekalk maar vuil" (p.89).

Die oopgemaakte houtblindings (p.13) word metafoor van elke Suid-Afrikaner - wit of swart - wat poog om die betrokke politieke vraagstukke op te los deur middel van **kommunikasie**. Terselfdertyd word hierdie kleurvraagstuk ook 'n referent vir **vergelding en haat**. Ana-Paula sê duidelik,

"Net die kleur. Net die swart van die vel wat hom vir my afstootlik maak, en die lewe in hom ..." (p.105)

Vir sommige van die inwoners van Suid-Afrika is:

"Die houtvensterluike (is) nog toe, en die vertrek is donker" (p. 7)

Die ope vraag is of die leser

"... 'n veilige afstand tussen hom en die wittes" (of swartes wil hou)  
(p.107)

of

"...die son toelaat om haar (hom) in sy wit skerwe te vat" (p.99)

of is ons rasseverhoudinge

"'n klein venstertjie, hoog teen die muur, met sifdraad styf daaroor  
gespan" (p.2)

### 7.5.5 Water

"Sy neem water kamer toe om te was..." (p.5)

"Dis asof sy iets hoor. 'n Dowwe, herhaalde geluid, soos 'n pomp  
wat water stoot, tsjoegg ... tsjoegg ... tsjoegg ... tsjoegg ..." (p.126)

Uit hierdie aanhalings word dit duidelik dat water as referensiële sisteem ook soos die verwysing na die hond direk terugslaan op die **gewete**: Die water wat "tsjoegg ... tsjoegg ... tsjoegg" word self metafoor vir die mens se gewete. Dit is 'n kragtige natuurverskynsel waarmee die mens speel en waaruit hy vrae vra wat op sy gewete ag slaan. Wil die mens nie dalk soos 'n Pilatus sy hande in onskuld was nie, of word water moontlik 'n **roepkreet vir vrede**?

"'Die waterbalie', sê Ana-Paula weer 'n keer. 'Ons het water nodig'.  
(p.17)

Water word dus primêr 'n referent vir die gewete. Dit word egter in sekere gevalle meer, naamlik ook 'n referent vir **vrede en hoop** wanneer Carlos sê:

"En dan? Dan sal hulle in die skaduwee kan kom en kan water drink"  
(p.67)

"As ons net water kon kry ... dis al wat ons nodig het ... Net water."  
(105)

### 7.5.6 Brande

Deur die brande word **Ons wag op die Kaptein 'n kommentaar op die verlede** én die leser se interpretasie van die verlede:

"Sy kan die beelde in haar gedagtes nie keer nie, die hede en die verlede loop inmekaar. Die harde gekraak van die vlamme hoor sy nou en hoor sy in haar geheue, die reuk van vuur brand in haar neusgate nou en brand dit in die verlede" (p.29)

Juis omdat die verlede so vars in die geheue is:

"... loop sy heeldag met die wete van die brand." (p.30)

en slaan dit telkens terug op die **verlede**. Is daar genoeg gedoen om die politieke onrus in Suid-Afrika in die kiem te smoor? Sal dit nie dalk altyd op ons gewete hamer nie? Sal die as van die vure wat in lug rond dryf

"In aanraking met haar vel verkrummel tot niks, of in haar hare bly sit..." (p.31)?  
Die brande **vel 'n oordeel**.

Dit kom ..."al nader en nader totdat die voëls om haar kop swerm, en die geraas van die brand in haar ore dreun, en die lug wat saamgepers is in die kneukels van die gras en ontsnap deur die vuur, soos rewolwerskote om haar klink" (p.30)

Dit **waarsku** teen politieke onrus en word simbool van die voortstuwende krag van politieke wanbalans en onmin.

"Die een wat voorloop, dra 'n brandende stomp." (p.34)

By die bestudering van al hierdie referensiële sisteme is dit belangrik om nooit die sosiologiese perspektief in letterkundeonderrig tesame met die resepsie-onderzoek uit die oog te verloor nie. Die rede is te vinde in die feit dat binne 'n nuwe benaderingswyse van letterkundeonderrig die teks altyd gesien moet word as produk van 'n maatskaplike bestel en dat die resepsie van daardie teks 'n resepsie deur leerlinge met verskillende verwagtingshorisonne is. Die teoretiese begronding vir hierdie stelling is op pp. 13-14 in hierdie studie.

Hierdie referensiële sisteme sal ook nie korrek geïnterpreteer kon word indien skrywer en leser nie dieselfde kodesisteen besit nie. Ek verwys na 2.3 in hierdie studie ter toeligting. Die kodesisteesel bepaal in 'n groot mate die geslaagdheid van kulturele konsepte wat in die literatuur uitgedruk word. Juus die pragmatiese benadering, uiteengesit op pp.37-39 in hierdie studie, maak hierdie konseptualiserings moontlik, aangesien dit die raamwerk vorm waarvolgens referensiële sisteme opgelos kan word.

Met hierdie teoretiese basis ('n resepsiegerigte benadering) is die leerling nou in staat om:

- in abstrakte terme te dink;
- hulle na 'n ander situasie te verplaas;
- en dinge vir hulself voor te stel. (Vergelyk p.50 in hierdie studie)

Op hierdie manier word geslaagde kommunikasie bewerkstellig, wat uiters bevorderlik is vir kommunikasie tussen verskillende bevolkingsgroepe. Kyk byvoorbeeld na die Basters as referensiële sisteem.

### 7.5.7 Basters

Die basters word vir Ana-Paula simbool van daardie brandende stomp. 'n **Totale aftakeling van die individu.**

Die impak van hierdie referensiële sisteem eskaleer tot 'n groter universele **politieke probleem.** 'n Probleem van aftakeling, van onderdrukking, van apartheid.

Basters en apartheid is begrippe wat al jare in Suid-Afrika gebruik word. Die twee basters in hierdie roman, Carlos se kinders word 'n referensiële sisteem wat 'n politieke werklikheid in Suid-Afrika weergee in sy suiwerste vorm.

### 7.5.8 Binneplaas

Die karakters in hierdie roman is vasgevang in 'n lewenspel. Die binneplaas word referent vir hierdie **lewenspel**. In die mens se rasonale beleving van die lewe is daar 'n ingebore geneigdheid om alles wat gebeur te orden, geïnspireer deur die oortuiging dat daar betekenis in alles skuil.

"Hy kyk op, sy blik gaan van kant tot kant, oor die mure en die vloer van die binneplaas waar die moedelose hopies mense sit - Palmira en haar kinders, Maria en Antonio, José - na die dak waar die lyk van die kind, die stil hopie klere lê, na die swart seun wat skaars meer asemhaal, waar die bloed die lappe wat om sy arm gedraai is, deurweek het, en die soet warm reuk die lug om hom walglik maak - buite die hek deur na die swart soldate, na die plaaswerkers wat onder die bome saamgepak het, rusteloos aan't word is ... Hy kyk stadig, om alles in te prent. Dan haal hy sy skouers op. "As jy gegee het ... as ék gegee het ... wie weet ... miskien was alles anders." (p.117)

Die karakters soek na betekenis in hul situasie.

"Hulle word ingestoot in die binneplaas ... die hek word van buite gesluit, en voor elke uitgang kom 'n wag." (p.26)

Elke mens is op soek na 'n rede vir sy bestaan. In die geharwar wat ons die lewe noem, word die mens gedurig rondgegooi en in sekere rigtings gedwing - hier, die binneplaas - en noodgedwonge moet hy sin vind in sy stryd tot 'n bestaan. Hierdie area word dus 'n buite-tekstuele simbool van die **vasgevangendheid** van die mens in sy magtelosheid.

### 7.5.9 Kaptein

Elke mens op hierdie aarde is vasgevang in 'n lewenspel wat hy speel tot die "Kaptein" eendag kom. Laastens sou 'n mens hierdie kaptein as referent kan

beskou vir 'n **toekomsbeeld**, 'n vermaning, of iets waarna toeskouers kan kyk en hul eie situasie daarin kan raaksien. Solank die mens sy nietigheid besef en weet:

"Ons word gebêre tot later. Tot die Groot Kaptein kom." (p.27, 28)

Indien die soeke na waarheid - as waarheid van valsheid geskei kan word - so 'n groot rol speel binne die gewetenspel, het dit noodwendig 'n bepaalde toekomsbeeld tot gevolg:

"Hy gaan hier voor ons kom sit," kreun José. "Hier op die oopte. Wie is die kaptein? Wat gaan ek vir hom sê? Wie is die kaptein? Wat gaan ek vir hom sê?" Nou staan hulle almal krampagtig saam op een houp vasgedruk teen die hek - José, Palmira, Maria, Antonio, die kinders, Carlos, Ana-Paula en die baba. En van die ander kant af, vasgedruk teen die ysterhek, van buite af daarteen gedruk, die swartes, met hulle rug teen die hek, en hande wat ook na agter vasklou aan die ystertralies, bang vir die voël uit die lug, die kaptein wat kom. Soos water dam hulle teen die hek op, stoot hulle op om weg te kom, om plek te maak vir die helikopter wat moet land. Totdat die skroewe met die landing stadiger en stadiger begin draai, binne die stofkring van die aarde kom, die rooi, los, droë tropiese grond skep en die vlae stof soos met onsigbare grawe opskep en opslinger. Die oë van die wagtendes word verblind deur die stof, sodat swart en wit, vasklouend aan die hek wat tussen hulle is, nie meer weet: hierdie hand is swart en hierdie een is wit nie." (p.130)

So 'n toekomsbeeld word gebou op lesse uit die verlede, en hierdie roman kan in sy totaliteit as 'n les gesien word wat die leerling na die beste van sy vermoë met die referensiële raamwerk as basis, kan interpreteer en daarmee akkoord gaan of verwerp. Vergelyk die metodologie op p.141 in voorgestelde model.

Algemene besprekings oor literêre fasette soos byvoorbeeld tema en milieubeelding behoort op so 'n manier aangebied te word dat dit lei tot dieper insigte rakende dieper fasette byvoorbeeld: Die verhouding tussen wit en swart wat vergestalt word in die verhouding tussen Ana-Paula en die bywonersgesin.



Dit kan slegs geskied as die onderwyser alle teksinterne sisteme kan evalueer en interpreteer, om so die moontlike referensiële sisteme wat daaruit ontstaan te kan identifiseer. Uit die bestudering van hierdie referensiële sisteme kan genoemde dieper fasette vir die leerlinge ontvou wanneer hy hom besig hou met besprekings oor voortspruitende dieperliggende tekseksterne betekenisse, binne die ontvanger leeraktiwiteit in voorgestelde model op p.141 in hierdie studie.

Wanneer daar gepraat word van verwysing of referensialeit is daar 'n paar sake waaraan die onderwyser moet aandag gee:

1. By 'n nuwe benadering word daar geborduur op die stramien van waarneming, kennis en begrip van die leerlinge. Die bevoegdhede van die leerlinge is hier van belang. 'n Teoretiese begroning vir hierdie stelling kan gevind word op p.89-93 in hierdie studie. By die gee van inligting oor byvoorbeeld die tema in die werk, milieu asook die verhoudings wat ter sprake kom in die teks moet die onderwyser gedurig in gedagte hou dat juis by so 'n pragmatiese benadering waarin die "verstaan" van taal binne konteks van belang is, die genoemde linguistiese-, literêre-, pragmatiese en algemene kommunikatiewe vermoë van leerlinge konstant van primêre belang sal wees.
2. Die onderwyser moet hierdie inligting gebruik om soos Meta Grosman dit noem "to foreground the unknown" (Volledig bespreek op p.135 in hierdie studie.)

Deur so 'n benadering leer die leerling om soos teoreties begrond op p.130-132 in hierdie studie

- teksverkennd te lees
- indikatories te lees
- informatief te lees in 'n poging om op 'n natuurlike wyse kritiek te lewer.

Letterkundige vorming behoort in totaliteit tot die opvoedingspakket van die onderwyser. Hy moet dus van alle nodige fasette ter onderrig kennis neem om dit te kan toepas.

### 7.5.10 Die tema in *Ons wag op die Kaptein*

Die tema van *Ons wag op die Kaptein* is gesetel in die spel van verhoudings. Dit word uitgebeeld deur die menslike probleme en wanverhoudings, wat die spanning deur die jare laat styg het en tot uitbarsting laat kom het op die onheilsdag. Soos die onheilsdag vorder en die koms van die kaptein dreig, word die groepie mense tot selfondersoek en besinning gedwing, want rekenskap en verantwoording gaan van hulle geëis word.

Die twee vastelande waarvan hier sprake is, naamlik Afrika en Europa, verskil hemelsbreed van mekaar. Europa met sy beskawing en leefwyse so oud, verfynd, beheersd, opgevoed, rasioneel en beskermd, staan direk in kontras met die vasteland van Afrika wat lewenskragtig, spontaan, barbaars, wreed en destruktief is. Hierdie twee vastelande word verteenwoordig deur Ana-Paula en die swart werkers, en is deur Carlos verenig in die bloed van die basterkinders. Daar is geen plek vir hulle nie, want hulle word deur almal verwerp.

Dit gaan dus hier om die verhouding tussen twee vastelande, die verhouding in die klein gemeenskap en in die huwelik.

Hierdie afleiding is 'n sprekende voorbeeld van hoe teksinterne feite binne hul referensiële verwysingsveld alreeds die leerling aan dieper waarhede kan blootstel. Om die referensiële werking sy regmatige plek te gee in die bestudering van 'n roman moet daar indringend gekyk word na alle teksinterne feite. Die leerling moet daarna gelei word om met teksinterne feite naamlik sy agtergrondskennis, ervaringsveld ensovoort as basis die teksinterne, binne 'n moontlike referensiële raam te plaas in die totale interpretasieproses.

Al die verskille tussen die twee vastelande word verder ook verpersoonlik in Ana-Paula. Sy wat van die verfynde Europese beskawing af kom, verafsku Afrika en sy kan maar net nie die lewenswyse en gewoontes van hierdie land aanvaar nie. Sy staan skepties en sinies teenoor Afrika en sy mense. Ons sien dit op die boot waar sy in verset kom teen die half-bloed jongmense op die boot. Sy is half jaloers op hulle omdat hulle deel is van die land en nie sy nie. Wanneer die Swartes in Luanda vir haar spottend sit en lag, kry sy die gevoel dat sy afgesluit word van hierdie land. Ons sien ook dat sy haarself verwyder van die bediendes. Die groot rede hiervoor is seker die feit dat sy kinderloos is, wat haar afgunstig maak op die vrugbare swart vroue van Afrika. Die verskil tussen die Christelike geloof van

Europa en die toorkunste van Afrika sien ons ook in Ana-Paula. As sy nie by die priester geholpe kon raak nie, wend sy haar tot die toorkunste om haar van haar kinderloosheid te verlos.

Ana-Paula kan nie by een van die twee vastelande aansluiting vind nie.

Die verhoudinge in die klein gemeenskap, wat hier hoofsaaklik Carlos se plaas is, word ook gekenmerk deur talle botsings. Ons sien dat veral Carlos die swart werkers baie sleg behandel en dat hy hulle verag. Carlos ly aan 'n minderwaardigheidskompleks en om dié rede probeer hy met die swepie wat hy altyd by hom dra, sy "baasskap" bewys. "As sy sweep deur die lug sny, staan hulle terug". Hy sê José aan om die swartwerkers te slaan, en later ontken José dat hy enige skuld daaraan gehad het. As hy met die swartes wil praat, is dit egter al te laat. Ana-Paula sonder haar af van die bediendes en wil niks met hulle te doen hê nie, want hulle is net vir haar 'n oorlas. Ana-Paula minag die Pereiras en sy praat van hulle as 'n "gebroedse". Wanneer Carlos vir haar sê dat hulle in die huis moet kom bly, wil sy eers niks daarvan weet nie, en as sy dan moet toegee, laat sy hulle so ver as moontlik van haar kamer af bly. Die Pereiras minag Ana-Paula ook as gevolg van haar kinderloosheid, liefdeloosheid en omdat hulle glo dis sy wat hulle in dié ding gedompel het.

Die derde verhouding waarop die tema gebaseer is, is die huweliksverhouding tussen Ana-Paula en Carlos. In hierdie huweliksverhouding is daar geen liefde teenwoordig nie. Ana-Paula het met Carlos getrou net om te ontvlug uit haar "klein" wêreld. Van die begin af reeds sien ons die gebrek aan kommunikasie tussen hulle, wat veroorsaak dat hulle weggedryf word van mekaar. Die grootste rede vir hierdie verwydering van mekaar is die teenwoordigheid van die basterkinders. Ana-Paula kan dit nie aanvaar nie, met die gevolg dat hulle huwelik nie kan slaag nie.

As die oomblik van waarheid aanbreek, openbaar Ana-Paula vir die eerste keer menslikheid. Sy word bewus van die ontsettende leegheid in haar. Sy besef dat hulle voor die regter verantwoording sal moet doen oor hulle medemenslikheid, begrip en liefde. Aan die einde word besef dat om saam met vreemdesoortiges en anderskleuriges te kan woon, dit nodig is om eerbied vir mekaar te hê en mekaar se menswaardigheid te erken. Dan word die lewe en selfs die dood draaglik.

Daar is bepaald 'n rede vir die opsomming van bekende feite. Alvorens enige vorm van referensialiteit in diepte bestudeer kan word, is dit vir die leerlinge van belang dat daar eers 'n oppervlakkige oopkrap van teksinterne feite is. Dit behoort aan die leerlinge 'n stewige basis te gee waarop referensiële kruisverwysings sou kon plaasvind. Juis die hantering van hierdie feite resulteer in sinvolle interpretasies. Interpretasie moet tog immers voorafgegaan word deur kennisname van basiese faktore. (Vergelyk p.141 in hierdie studie) So word die bespreekte verhoudings in hierdie roman binne 'n spesifieke referensiële raamwerk 'n groter spel van verhoudings wat op teksinterne en tekseksternevlak uit die leerling se ervaringsveld en agtergrondskennis tot stand kom. Elke leerling se individuele interpretasie van die teksinterne verhoudings sal voorts dui op verskillende referensiële rame wat elk identifiseer en bied so kosbare leerstof vir besprekings.

Hier wil ek weer verwys na Van der Berg en sy versigtige en soms verstikkende benadering. Binne die nuwe benadering tot letterkundeonderrig het die gespreksmetafoor uiters belangrik geword. Van der Berg beweer dat dit tot "sentrale stelling verhef word" (Van der Berg, 1993:84).

Slatin (1991:127) sê letterkundige tekste "are defined by their connections with other texts" en dit is "an ongoing conversation within and across culture. The conversational metaphor is important, because it emphasizes the dynamic, responsive and social nature of the poem and its relations with other texts." Die gespreksmetafoor is ook bedoel om die studente self in te sluit as aktiewe deelnemers aan die voortdurende gesprek waardeur die letterkunde homself konstitueer: "thus the third proposition that *understanding begins with the recognition and articulation of 'conversational' relationship* (Sy kursivering) (Slatin, 1991:127).

Die gevaar wat hierin skuif, is volgens Van der Berg (1993:85) "dat die letterkunde-onderrig kan verval in 'n geklets rondom die teks, en dat die bestudering van die teks kan verval in die ontgrensing daarvan deur 'n oneindige naspeur van verbande met ander sake", wat volgens Van der Berg egter verhoed kan word deur te hou by elemente wat direk met die teksbedoeling, dit wil sê die kommunikatiewe funksie, skakel.

Hoe jammer dat hierdie "hou by teksbedoeling" (wat ook maar relatief is) belemmerend inwerk op teksresepsie en daarom ook op teksinterpretasie sowel as tekskommunikasie.

'n Leser behoort nooit 'n vrees te koester vir vrye interpretasie nie, want vrye interpretasie is dit nie werklik nie. Hy word as leser altyd gelei deur begrensing in terme van konteks en skrywerskode. -

### 7.5.11 Milieu

Die verhaal speel af in Afrika - 'n Afrika waaraan die skryfster haarself blootgestel het, sodat sy dit ook vir die leser werklikheid kan maak - 'n broeiende warm Afrika wat gloei onder die tropiese son uit "'n wit heme!" (p.43), waar "Takke van die plante wat nou na die reëntyd in Afrika so welig groei, druk soos slap wit arms teen die opening" (p.2); 'n Afrika met 'n klimaat waarin 'n mens afsydig moet bly, "nie emosioneel raak nie, anders word dit ondraaglik" (p.6); Afrika van "geil rubberbome", "swetende piesangbosse" en "die swaar, soet reuk van die wit frangipanibloem" (p.7).

Ook die Lissabon-milieu ken sy "... hierdie middag in hierdie straatkafee, met die son wat lang skaduwees oor die breë Avenida de Liberdade gooi, die voëls wat in hulle duisende kwetter bo in die geelwordende maar nog bladryke platanbome, die geruislose kelners ... die glase koel, liggroen suurlemoensap" (p.51).

Dan na Luanda waar die lug bedompig is, "droog met 'n reuk van stof daarin" (p.60).

Afrika het deurgedring tot in die kerkie: "In die kerk is daar ook wierook, maar sterker as die wierook kry sy die reuk van die barbare" (p.85). Ook in die winkeltjie tref die reuk haar: "Hulle reuk, tydelik op die plekkie waar sy staan verdryf deur haar binnekom, skuif terug, kom lê oor haar soos 'n kombors" (p.93). Die land het ook die priester se lewe en sedes binnegedring: "Dis die land ..." (p.88).

Selfs die fetisj-huisie word in détail uitgebeeld (p.97).

Die beskrywings van Afrika, Lissabon, Luanda asook die Europa-gegewens behoort eerstens volledig bestudeer te word op teksinterne vlak: Waar is hierdie plekke geografies geleë? Wat is kenmerkend van die hierdie gebiede? Waarom leef mense daar op 'n bepaalde manier? Feitelike kennis van die gebiede is van uiterste belang, want dit word definitiewe referensiële rame wat aan die leerlinge riglyne bied vir individuele interpretasies.

Vanuit hierdie agtergrond kan byvoorbeeld die geografiese gebondenheid in die roman binne 'n duideliker referensiële raamwerk benader en geïnterpreteer word as byvoorbeeld dieper waardes in menseverhoudinge. Dit sou moontlik in 'n nuwe Suid-Afrika 'n referent kan word waardeur begrip gekweek kan word vir verskillende bevolkingsgroepe vanuit hierdie interpretasie van teksinterne gegewens.

Uit die bestudering van die bepaalde verhoudings in die werk, is dit duidelik dat daar op 'n meer interpretatiewe modus gekonsentreer word. Die leerling moet nou kan sê wat hierdie verhoudings vir hom beteken. By die leesproses binne 'n referensiële raamwerk word daar sekere doelstellings vir die leesonderwys geformuleer. Hierdie doelstellings soos uiteengesit op p.75 in hierdie studie moet gebruik word as riglyn by die bestudering van al die verhoudings om so maksimale interpretasie te verseker.

### 7.5.12 Verhouding tussen twee vastelande

Dit hang saam met Ana-Paula se ervaring van vervreemding en haar pogings om iewers aansluiting te vind, eers byvoorbeeld die Katolieke geloof, dan weer by die heidense ritueel. Ook wat hierdie problematiek betref, is daar nie eenvoudige waarhede of 'n duidelike onderskeid tussen die goeie en die kwade nie.

Vir Ana-Paula is die reis na Afrika 'n nuwe begin. Dit is belangrik dat die toenadering tussen haar en Carlos juis plaasvind in die toringfort, waarvandaan die oorspronklike ontdekkingsreise na die nuwe vasteland begin het. Ook sy wil iets nuuts ontdek en dit haar eie maak.

Op die skip reageer sy teenoor die half-bloed kinders van kolonialiste: "Hier op die boot, en heeltemal ten onregte, kom daar by Ana-Paula 'n verset teenoor hierdie

half-bloed jongmense op. Hulle hinder haar skerp; miskien omdat die vreemde wat sy so najaag, aan hulle behoort en nie aan haar nie, dit hulle bloedeiendom is. Miskien is sy jaloers op hulle ..." (p.56).

Langs die straat in Luanda ervaar sy weer so 'n soort gevoel, wanneer 'n swart vrou wat op die sypaadjie sit, spottend vir haar lag. Weer kry sy die gevoel dat sy van iets uitgesluit word. (p.61)

Hierdie gevoel word die sterkste geteken wanneer sy, omdat sy kinderloos is, haar bediende vra om vir haar fetisj te bring. Sy vind 'n onweerstaanbare aantrekkingskrag in die heidense vreemdheid:

"Sy wil deurbreek na iets, verby Carlos, verby die bestaan hier, selfs die begeerte na 'n kind is nou terloops." Sy herinner haar die afguns wat sy gevoel het teenoor die kinders op die skip en die vrou langs die pad in Luanda. "Sy het bewus geword van iets by hulle wat sy nie het nie, iets waarheen sy nou reik, iets gebore uit die jaloesie van die witvrou vir die swarte."

Wat is dit waarna Ana-Paula verlang wat die swartvrou het, maar nie sy nie? Dit lyk asof dit 'n soort vitaliteit kan wees, 'n lewenskragtigheid, wat voortspruit uit 'n vrye, vrugbare sensualiteit. Dit is wat die witvrou, met haar beskermdes agtergrond, haar onkunde, haar terughoudendheid, nie het nie. Daarom ook is sy steriel en voer sy 'n striele bestaan.

Wanneer hierdie teksinterne feite teen die agtergrond van 'n referensiële raamwerk gesien word, word dit nie meer slegs die witvrou teenoor die swarte nie, maar ook die Europese beskawing en leefwyse teenoor dié van Afrika.

Die vasteland van Afrika is lewenskragtig, spontaan, vol met 'n drif wat by die Europeër al verlore gegaan het - maar ook barbaars, wreed, dikwels dus destruktief. Elkeen kan iets positief bydra tot 'n gemeenskaplike leefwyse, maar elkeen dra ook die moontlikhede van sy eie ondergang.

Ana-Paula kan nie by een van die twee werklik aansluiting vind nie. Die (Europese) Katolisisme faal wanneer sy ontdek dat die priester by wie sy geestelike steun soek, ook soos Carlos, basterkinders het. Die fetisj word vir haar walglik wanneer sy die volle implikasies van die wrede barbaarsheid wat daarmee gepaard gaan, in die fetisj-huisie ontdek.

### 7.5.13 Verhouding tussen wit en swart

Die wyse waarop Carlos teenoor sy werksmense op die plantasie optree, word onmiddellik duidelik op p.6, wanneer Ana-Paula dink: "Wat sou Carlos op die plantasie inwag? Nie persoonlike gevaar nie. Ten spyte van sy klein, byna klein gestalte, rym die begrip persoonlike gevaar nie met Carlos nie, hy's te veragterend van ander mense. As sy sweep deur die lug sny staan hulle terug." Kentekend is ook die kommentaar op p.80:

"Carlos kyk na die soldate wat onder die bome rond sit-lê. 'As hulle nie hier was nie, was ons lankal hier uit. Met ons eie mense sou ons kon ooreenkom.' 'Ons eie mense' die woorde kom vreemd uit Carlos se mond; tot hertoe was dit gewees; 'die barbare', 'die skepsels'".

Later besef Carlos egter dat hy geen genade van die plantasiewerkers te wagte kan wees nie. Hy besef dat hulle hom en die ander witmense sal vernietig. Hy vra vir José: "Wat kan ek vir hulle sê?"

José leer daarenteen niks uit die bitter ondervinding nie. Selfs wanneer hy water vra, spreek hy die wag aan as "jou blêrrie Kaffer." Hy probeer sy optrede teenoor die swartes in die verlede, wat klaarblyklik gewelddadig was, goedpraat - eerstens deur te sê dat hy op aandrang van sy baas, Carlos, geslaan het: "Ons het hulle goeie kos en klere gegee op Krismis."

Kos en klere op Krismis vergoed nie vir jare van mishandeling en vir die miskenning van die werkers se menswaardigheid nie, maar José is te dom-nosel om dit in te sien.

Die indruk word nie geskep dat die swart mense onskuldige wesens is nie. Hulle word geteken as wreed, barbaars, sonder medelye selfs vir die basterkinders wat sterf. Veral Nga word geteken as 'n toonbeeld van die bose. Maar dan is sy tog verontreg, deurdat sy weggestuur is deur 'n man met wie sy 'n verhouding gehad het; haar kinders is van haar weggeneem. Dit is dus nie 'n kwessie van swart teenoor wit nie, of van die goeie teenoor die kwade nie. Die ingewikkelde problematiek van rasseverhoudinge, waar gebrek aan begrip en erkenning van wedersydse behoeftes die botoon voer, word vir ons hier geteken.



Ook wat hierdie verhoudinge betref, soos die ander verhoudinge wat reeds bespreek is, is daar geen maklike oplossing nie; maar die enigste moontlikheid lê in die wedersydse erkenning van skuld en die moeilikste opdrag van die liefde: om te gee wanneer van jou gevra word.

#### 7.5.14 Verhouding van Ana-Paula met die bywonersgesin

Ook hier sal ons sien dat daar van die begin af geen liefde tussen hulle bestaan het nie. Ana-Paula verwys na José se gesin as sy "gebroeders" (p.4) en sy gun hulle nie skilling in haar huis wanneer die gevaar kom nie: "Dis 'n vuil klomp ... Waar sit ek hulle?" (p.13). Sy vind die meeste aansluiting by Antonio, die seun wat haar help om die tuin te maak en voëls aan te hou, maar sy is nie gewoond om mooi met hom te praat nie: "Sy praat sagter met hierdie handlanger van haar wat die voëls vir haar gevang het as wat sy ooit tevore gedoen het" (p.9).

Op p.114 val hulle haar aan: "Dis sy wat ons in hierdie ding gedompel het!" maar die ou ma, Maria, het genoeg insig om te beseft dat daar ook by hulle 'n gebrek aan liefde was. "Jy's 'n ma nè ... jy't kinders ... jy kon gehelp het". Terwyl hulle almal in die son braai, maak Ana-Paula tog die gebaar om vir Palmira en die kinders skaduwee te bewerkstellig deur Maria se onderrok te span: "Daar's Palmira en die kinders. Hulle kan nie so sit nie". Hierdie kolletjie skaduwee moet hulle deel: "en hier moet Ana-Paula inkruip, teen die dik, sweterige lyf van Palmira gedruk sit". Hulle gemeenskaplike nood dwing hulle om nader aan mekaar te beweeg. Op p.128 sien ons hoedat Ana-Paula uiteindelik menslike toegeneentheid vir hierdie gesin voel en ook ontvang. Sy wil die baba optel - al is dit vuil - en Maria laat haar dit doen, omdat sy kan sien dat dit 'n diepliggende behoefte is: "'Nee', sê sy met medelye. 'Laat haar die kind vashou'". Vanuit so 'n benaderingswyse kom twee belangrike tegnieke in hierdie werk na vore.

Die samevoeging van die twee tydskringe is 'n belangrike tegniek in hierdie werk. Die leerling kan die funksie daarvan deeglik ondersoek. Watter effek het die verskuiwings in die tyd byvoorbeeld op die spanningslyn? Hoe beïnvloed dit die leser se begrip van die karakters en hulle optrede onder spanning? Sou dit 'n verbetering wees as die gebeure tradisioneel volgens chronologiese beginsels herrangskik word? Die referensiële werking in die roman sal die leerlinge lei tot sinvolle interpretasie.

Hierdie roman beeld mense teen 'n bepaalde agtergrond uit. Dit word 'n belangrike referensiële sisteem wat die basis bied vir 'n moontlike interpretasie van al die gegewens.

Hierdie genoemde interpretasie sou nie die enigste moontlike interpretasie van die teks kon wees nie, slegs één van die vele moontlikhede. Die onus lê op die eksaminator en onderwyser om die vrae oor die roman op so 'n manier te stel dat dit die leerling uitlok en so ruimte bied vir eie evaluering en interpretasie.

"'n Storie is die rou grondstof waaruit 'n verhaal gemaak word" (Brink, 1987:151). Die storie wat Ruthrof noem "the presented world" (Ruthrof, 1981:39) bestaan basies uit 'n aantal personasies en 'n reeks gebeure binne 'n bepaalde ruimte en tyd, soos duidelik blyk uit die voorafgaande besprekings van die verhouding tussen wit en swart, Ana-Paula en die bywonersgesin asook die verhouding tussen die twee vastelande.

Soos wat 'n eenvoudige sin bestaan uit 'n onderwerp en 'n gesegde, bestaan 'n storie ook uit hierdie twee basiese boustene. Die onderwerp word verteenwoordig deur personasies binne bepaalde omstandighede en die gesegde word verteenwoordig deur dit wat vertel word, of die kommunikasie tussen die personasies. Geen storie kan teruggevoer word tot iets kleineres as die kern - iets gebeur met iemand - nie. Die woord "gebeur" dui dus op die verandering van toestand of van 'n situasie. Geen gebeurtenis kan egter plaasvind en geen mens kan bestaan buite die dimensie van tyd en ruimte nie. Daar is met ander woorde twee elemente binne enige storie, naamlik gebeure en figure, en twee dimensies, naamlik tyd en ruimte. In **Ons wag op die Kaptein** gaan dit om individue wat deur toevallige, dog buitengewone gebeure gedwing word om die lewe in ander perspektief te plaas.

Die storie in **Ons wag op die Kaptein** kom na die leser deur middel van, onder andere, 'n bepaalde struktuur, en aangesien hier sprake is van 'n roman bestudeer vanuit 'n referensiële funksie, het die struktuur ook bepaald deel aan die referensialiteit. Die verhoudings tussen gebeure en figure binne 'n bepaalde dimensie van tyd en ruimte wil struktureel ook tekseksterne verwysings oproep. Die sin in die bestudering van al die teksinterne verhoudings is duidelik hierin te vind. Om hierdie verhoudings in perspektief te sien, bied aan die leerling die grondslag vir geslaagde tekseksterne verwysings en interpretasies.

Uit die Gemeenskaplike matrikulasieraad se Matrikulasie-eksamen van November-Desember 1990/91 vir Afrikaans tweedetaal sou die volgende vrae wat daarin gestel is nie net bloot kontekstueel beantwoord kan word nie, maar 'n nuwe dimensie gee waarin die totale ontwikkeling van die leerling sentraal staan. Waarin hy/sy vrye teuels aan sy oortuiginge kan geen en so deur konstruktiewe interpretasie as 'n beter en vollediger mens kan ontwikkel.

Hierdie vrae sluit onder andere die volgende in:

1. Gee enige bewysbare betekenis wat in hierdie roman aan die "kaptein" geheg kan word en **voer bewyse aan waarom jy daarmee verskil óf saamstem.**
2. Noem die name van die kinders en **verduidelik in jou eie woorde** waarom hulle 'n struikelblok gevorm het in die verhouding van Ana-Paula en Carlos.
3. Die sinsnede "soos jy vir die kinders plek gemaak het" sou ons as ironies kan lees. **Wat bedoel Carlos daarmee?**
4. Hou die roman volgens jou enige **boodskap in** vir Suid-Afrika?
5. **Bespreek die referensialiteit** van die titel "**Ons wag op die Kaptein**". Probeer dit verklaar met verwysing na die begrippe "eie mense", "doodgaan" en "rekening gee".

Hierdie tipe vrae maak dit nie vir die leerling makliker om punte te verwerf omdat dit 'n eie opinie vereis nie. Hierdie eie opinie moet gepaard gaan met sinvolle interaksie met die teks. 'n Eie interpretasie moet altyd gerugsteun word deur die konkrete teks. Hierdie tipe vrae stel die leerling slegs in staat om iets meer as 'n gememoriseerde antwoord weer te gee.

Die vraag moet kommunikatief altyd weer gevra word: Wat dra die sender deur die teks aan my as leser oor?

Deur die loop van hierdie studie is blootgelê dat hierdie werk van Elsa Joubert veel kompleks is as wat besef is. Die roman **Ons wag op die Kaptein** is nog altyd na waarde geskat maar alle interpretasiemoontlikhede is nog nooit ten volle ontgin nie. Ter illustrasie die volgende twee besprekings:

"Elsa Joubert (gebore 1922) lewer verskeie baie deeglike reisverhale ... en verras veral met die sterk novelle **Ons wag op die Kaptein** (1963) waarin twee tydskringe - die lewe van Ana-Paula en die één dag waarin sy en haar gesin wat op die oordeel van die swart kaptein wat moet besluit oor die lewe en dood van die groepie gevange blankes op 'n plaas in Angola - tegelyk voltrek word. As ernstige poging om die probleem van die tweespalt Europa/Afrika in verhaalvorm te ondersoek, is dit 'n merkwaardige ryp werk, hoewel die ongelukkige poging om 'n messiaanse betekenis aan die kaptein se koms te heg, die gegewe verswak. Dié peil het Elsa Joubert nog nie weer bereik nie."

(Lindenberg, e.a. 1977:122)

"Elsa Joubert vind 'n persoonlike oplossing vir die probleem van naasbestaan in talle van haar werke, byvoorbeeld **Suid van die Wind**. Dit is hierdie insig wat so opsienbarend in die ander werke van Elsa Joubert herhaal sou word. Want in die jaar na **Suid van die Wind** verskyn haar eerste roman, **Ons wag op die Kaptein**, in 1963. Ek het met opset die woord opsienbarend hier gebruik, want hierdie boek was, van verskillende hoeke besien, iets ongewoons.

Hierdie roman, sou 'n mens op die oog af kon sê, wortel ook in die gebied van die joernalistiek en die reisbeskrywing. Want die verhaal is aangedui as gegrond op 'n koerantberig oor die onluste in Noord-Angola, waarvolgens 'n swart bende 'n plaas aangeval het en twaalf blankes daar ter dood veroordeel is. Die verhoor is 'n paar keer uitgestel, omdat die bende gewag het op die aankoms van 'n leier per vliegtuig uit die Kongo. Verder word die besonderhede omtrent hierdie plaas en hierdie streek in die boek gegee met 'n onmiddellikheid en 'n werklikheidsillusie asof dit die ervare oog van 'n reisiger is wat die dinge waarneem.

Maar meer as enigiets anders word hierdie roman die verhaal van 'n enkeling binne al hierdie brutale en gruwelike gebeure: 'n vrou genoem Ana-Paula, uit Portugal gebring na die wildernis van die wêreld van Noord-Angola deur die baas van die plaas, haar man Carlos.

Die boek omspan die bestek van een dag: van die oggend dat Ana-Paula opstaan en besef dat daar geen swart bediendes in die huis is nie, tot die aand van dieselfde dag wanneer die geheimsinnige kaptein teen sonder met 'n helikopter in die stof voor die plaashuis land. Die verhaal van die dag word egter op vier verskillende plekke onderbreek om die beeld van Ana-Paula aan te vul, om die

omtrekke van haar, soos sy aanvanklik geteken word as ontevrede, gefrustreerde en gehate mevrou van die plaas, in te vul.

Die verwyd is gemaak dat die besondere tegniek van die skryfster om die spannende verhaal van die onheilsdag te onderbreek met terugflitse na die jeug van Ana-Paula en na ander deurslaggewende ervarings in haar vroeëre lewe, die roman verswak. Maar by die herlees van die boek is ek daarvan oortuig dat hierdie tegniek betekenisvol is en nie sommer sonder meer as fout bestempel mag word nie. Die verhaal spreek in die eerst plek as spanningsverhaal. Dit begin met 'n gewaarwording van broeiende onheil, daar kom 'n verwerkliking van die onheil wat vir die leser byna ondraaglik kan word. Maar wanneer 'n mens die boek lees, word jy al meer daarvan bewus dat die verhaal ook intens te make het met die uitbeelding van 'n verwikkelde menslike probleem waarvoor die spanning van 'n onheils- en 'n menslike oordeelsdag net die uiteindelijke beslissende situasie vorm. Want Ana-Paula is kinderloos, en word in haar kinderloosheid gekwel deur die twee basterkinders van haar man wat sy by haar aankoms, sonder enige wete vooraf, op die plaas in Angola aangetref het. Hul aanwesigheid verwoes ook die gevoel wat daar nog tussen haar en haar man kon gewees het, bring die haat in haar hart.

Die terugflitse toon onder meer hoe Ana-Paula oplossings vir haar persoonlike ellende gesoek het, eers op die wyse van die "ou land", wanneer sy 'n Katolieke priester op 'n nedersetting daar naby gaan opsoek. En daar vind sy dit; dat die geur van die wierook en die afbeelding van Christus, dié simbole, weer haar godsdienstige verlede optower ... maar die reuk van barbare is sterker as die reuk van wierook ... Sy soek die oplossing in die bygeloof van die nuwe land, maar die afstootlikheid van die fetisj, van die barbaarse geloof maak ook dié poging tot niet.

En dit is met dié verlede, met dié mislukkings in haar herinnering, dat Ana-Paula saam met die ander wag op die oordeel van die kaptein, miskien op die dood. By dié wat saam met haar wag, is daar egter geen liefde vir haar nie, en by haar geen geneentheid vir hulle nie. Tog, wanneer daar skamper gepraat word van die lyk van een van haar man se basterkinders, is dit asof 'n helderheid deurbreek in haar uitroep: 'Maar hy was 'n mens!'

In die laaste dertig bladsye van **Ons wag op die Kaptein** herhaal Elsa Joubert dus die tema van **Suid van die Wind**: nou op 'n ander, aangrypende en deur die

voorstelling daarvan onontkombare wyse, hoe die lewe en die dood saam met andersoortige, vreemde, selfs vyandige mense draaglik gemaak kan word, wanneer Ana-Paula die eerste keer besef dat 'n *medemens* vernietig word, en wanneer almal, bedreigers en bedreigdes, meteens ewe nietig word voor 'n groter, onbekende oordeel."

(Botha, 1965:21-23)

Die leser van 'n paar jaar gelede het nie oor die nodige tekstuele vaardighede geskik om maksimale interpretasies van tekste te kon voltrek nie. Eers met die resepsie-estetika het lesers hul werklike aandeel in die totstandkoming van tekstuele betekenis besef en benut. Dit is tog jammer dat Van der Berg (1993:97) nog deur die volgende uitsprake interpretasie kniehalter en dit binne die afgebakende grense van die teks wil inperk; Volgens Van der Berg is "tekstuele vaardigheid (...) dus die vermoë wat ons het om sinne 'n groter gehele soos 'n gesprek of teks met mekaar in verband te bring en 'n betekenisvolle geheel uit 'n reeks uitings tot stand te bring ... Tekstuele vaardigheid (is) gerig op die verhouding tussen sinne." (Van der Berg, 1993:97)

Koherensie impliseer volgens Van der Berg die "vermoë van taalgebruikers om betekenisvolle verbande tussen uitings te snap wat in werklikheid nie deur die woorde in die uitings weergegee word nie. Koherensie is ter sprake onder andere in die geval van

- die samekoppeling van twee taalhandelinge as naasliggende paar
- die organisering van die hooftema/onderwerp van diskoers
- die bymekaarpas van taalvorme (dit wil sê die konsekwente gebruik van die gepaste register en styl) om dieselfde sosiokulturele konteks van die gespreksdeelnemers oor te dra.

Die koherensie van die teks word in die roman veral bewerkstellig deur die semantiese aspek wat die leser in staat stel om uit die verhaal 'n storie en tema te abstraheer" (Van der Berg, 1993:98)

Weer eens word die storie en 'n geabstraheerde tema voorop gestel. Alle interpretasie het in die geval van Van der Berg nie net hul oorsprong in die roman nie, maar vind jammerlik in die meeste van die gevalle ook hul eindpunt in die roman.

In Afrikaans het die geëngageerde roman sedert die sestiger jare sommige van die belangrikste prosawerke opgelewer. Belangrik, juis binne die konteks van die huidige sosio-politieke situasie waarin Suid-Afrika hom bevind, want 'n geëngageerde roman soos **Ons wag op die Kaptein** wil die leser betrek, veral deur middel van 'n basisstruktuur in die vorm van 'n referensiële sisteem. So 'n roman open 'n korpus nuwe betekenisse. Dit word 'n vorm van kultuuroordrag. Hierdie kultuuroordrag deur middel van literatuuronderrig speel 'n baie belangrike rol in 'n land waarin 'n nuwe mensheid geskep moet word, 'n land waarin 'n apartheidsweerstandsbeweging 'n opbloei beleef.

### Om saam te vat

Die draad wat deur hierdie studie loop, is die groot veranderinge in die vervanging van, of wysigings aan sommige sekerhede en bestaande konsepte van die ouer literêre teorieë. Juis die **reseptiewe literaturopvatting** het sedert die laat sestigerjare 'n groot ommeswaai in literatuurstudie teweeggebring. Die klem het verskuif van 'tekste' na lesersgedrag, van outeursintensie na die leser in die teks, van outeursiekspresie na resepsie-estetika. Die leser het in die middelpunt te staan gekom, en vir hierdie literaturopvatting geld ander maatstawe oor wát literatuur is as vir byvoorbeeld die tradisioneel-formalistiese (Vergelyk uitsprake van W. Kayser). 'n Mens hoef maar net te dink aan Wolfgang Iser wat onder sterk kritiek moes deurloop omdat hy tekste uitgesonder het wat hulle leen tot 'n resepsie-estetiese ondersoek, deurdat hulle byvoorbeeld "oop plekke" bevat. Vandag word daar na hele "speelruimtes" in literêre tekste gesoek, na die persepsies van verskillende lesers van dieselfde teks en na verskillende leesstrategieë. Binne hierdie benaderingswyse is dit duidelik dat 'n literêre werk nie sy *realiteit* vind in sy teksstrukture nie maar in sy resepsie. Die leser is dus 'n medeprodusent, daarom behoort hy die geleentheid te kry om sy 'geskematiseerde opinies' te gee, die "oop plekke" en speelruimtes in te vul, die ambiguitet op sy wyse te verwerk, die polifunksionaliteit te laat spreek, ensovoorts. Met ander woorde: die leser moet die geleentheid kry om sy konstituerende rol te vervul. Hy moet aanvul, selekteer, spesifiseer, konkretiseer, kombineer na aanleiding van sy realiteitskennis van persone, handellinge, ruimtes, voorwerpe, gebeurtenisse. Volgens hierdie resepsie-estetika is die lesende subjek nie geïsoleerd nie - sy belangstelling in die maatskappy, sy ontleding en evaluering daarvan, sy moontlike ingryp daarvan

is deurslaggewend. Op dié wyse word die resepsie-estetiek, tesame met onder andere die referensiële werking in feite, die alibi vir 'n reaksionêre tendens in die literatuuronderrig. Hierdie leserbetrokkenheid is kreatief en produktief. Dit kan in 'n groot mate ontwikkel word wanneer 'n leser 'n roman byvoorbeeld aktualiseer of op sy eie lewe toepas. Die literêre handeling is dan nie meer abstrak nie, maar sinvol vir die leser. Dit gee hom die geleentheid om sy eie houdings, ervarings, behoeftes en belangstellings, ideale, wense, drome en verlangens in te bring en die literatuur 'n ervaring te maak. Hierdie wegbeweeg van teksbestudering na tekservaring is een van die belangrikste tendense in die literatuurdidaktiek. Dit stel nuwe uitdagings aan die literatuur- en resepsie-onderzoek.

Tekservaring word seker die belangrikste komponent van 'n nuwe literatuuronderrigmodel op tweedetaalvlak en word ten slotte goed saamgevat in die woorde van K.L. Poll in 'n artikel getiteld: "Het jawoord van de lezer" in **Cultureel Supplement NRC Handelsblad**:

"Literatuurlessen zijn levenslessen. Nog een stap verder: de literatuur is een plaatsvervangende catechismus. Het mooie of althans het kenmerkende van die catechismus is dat de opvattingen over het leven, die in de literatuur van vroeger en nu besloten liggen, so divers zijn, so tegestrijdig in veel opzichten, zo ongrijpbaar als geheel, dat de lezer met de literair catechismus alle kanten op kon."



## OPSOMMING

Hierdie studie vind sy grondslag in die veranderde sosio-politieke situasie in Suid-Afrika en die gepaardgaande veranderinge op die terrein van literatuuronderrig. Alle tekste behoort binne konteks benader te word. Vanuit so 'n invalshoek word literatuur 'n medium waardeur bewuswording plaasvind van politieke, sosiale werklikhede sowel as kulturele verskeidenheid.

Die teks word 'n hulpmiddel waardeur kontekstueel-kulturele kruisverwysings gemaak kan word. Literatuur behoort gesien te word as 'n kommunikatiewe netwerk waarin onderrig **funksioneel** en **interaktief** moet plaasvind in **relevante gebruikssituasies**. Vir so 'n benadering is 'n bepaalde verwysingsraamwerk nodig waarvolgens leerlinge as lesers tekste kan interpreteer. Woorde voorsien die leser van verwysingsraamwerke waarmee die wêreld van die roman begryp en beskryf kan word.

Die fokus val op 'n spesifieke leser naamlik die tweedetaalleerling, en 'n duidelike klemverskuiwing is waarneembaar van:

### teksbestudering na tekservaring

Hierdie verband tussen teks, leser en werklikheid is in feite 'n pragmatiese verhouding. In so 'n pragmatiese sisteem val daar sterk klem op betekenisbepaling van linguistiese uitdrukkings binne spesifieke kontekste. Dit veronderstel die ondersoek na verwysings in die teks én die gebruikers daarvan. In die literêre werk is daar sprake van die oplos van onduidelikhede sonder 'n definitiewe raam van verwysing. Die bepaling van onderliggende kodes as die basis van interpretasie en betekenis aanduiding word 'n vereiste binne 'n nuwe model vir die onderrig van Afrikaans as tweededetaal. Die kern van die pragmatiek lê dus in die volgende indeling:

- die ondersoek na taalhandelinge;
- die ondersoek na wat gesuggereer word of geïmpliseer word, teenoor wat letterlik gesê word; en
- die ondersoek na deiktiese uitdrukkings.

Die fokus in hierdie studie val op referensialiteit. Referensialiteit word die grondslag waarop pragmatiese sisteme gebou word, en pragmatiek word op sy

beurt weer die grondslag waarop interpretasie gebou word. Interpretasie as uitvloesel van pragmatiese en referensiële sisteme is die basis vir literêre kommunikasie wat die kerngedagte van hierdie studie vorm.

Literatuur is 'n verhouding tussen taal en mens. Literatuur verg daarom 'n emosionele en intellektuele onafhanklikheid van elke leser. Die leser moet aktief deelneem aan die leesproses. Die bestudering van literêre pragmatiek is in 'n groot mate 'n proses wat verwysing noodsaak. 'n Belangrike afleiding wat uit hierdie studie gemaak is, is dat die totale gedagtegang van die mens gelei word deur die vertolkingskunde, en dat daar na die literatuur gekyk moet word deur 'n hermeneutiese bril waarin die verhouding tussen objek en subjek, teks en leser 'n primêre rol speel.

## ABSTRACT

The root of this study lies in die changing socio-political situation together with the changes in the literary teaching arena. All texts should be approached from within a specific context. Only if literature is studied from such an angle, it becomes a medium through which the realisation of political and social spheres, as well as cultural differences transpire.

The text becomes an aid through which contextualised cultural cross references can be made. Literature should be seen as a communicative network in which tuition should be **functional** and **interactive** in all **relevant fields of use**. For such an approach one needs a specific referential framework whereby the pupil as reader can interpret any text. Words supply the reader with frames of reference through which he/she can understand and describe the world behind the text.

The emphasis is on a specific reader namely the second language pupil, and a distinct accentual transfer is perceptible form:

### textual studies to textual experience

This ratio between text, reader and reality is in fact a pragmatic relation. Within such a pragmatic system the stipulation of any linguistic expression in a specific context is of the utmost importance. This presumes the investigation of referentialities in the text, as well as the users thereof. In the literary text there is talk of problemsolving without a definite frame of absolute reference. Defining and determining underlying codes as the basis of interpretation and the indication of meaning, becomes a necessary qualification within a new model for the teaching of Afrikaans as second language. The essence of pragmatics lies in the following classification:

- the study of speech acts;
- the study of what is suggested or implied, in comparison to what is literally said; and
- the study of diectic expression.

The focus in this study falls on referentiality. Referentiality becomes the foundation on which pragmatic systems are built, and pragmatics in turn becomes the foundation on which interpretation is built. Interpretation as consequence of

pragmatic and referential systems forms the basis of literary communication that is the central idea of this study.

Literature implies a relationship between language and man. Therefore, literature calls for an emotional and intellectual independence on each and every reader. The reader has to take an active part in the reading process. The study of literary pragmatics is to a great extent a process which demands referentiality.

An important diversion made in this study is that the reader's line of thought is channelised by interpretation, and that literature is seen from within a hermeneutic perspective in which the relation between object and subject, text and reader, plays a primary roll.

## BIBLIOGRAFIE

ALATIS JAMES E

1970. **Bilingualism and Language Contact**. Georgetown: University Press.

ANKER J en BOLAND J

1978. **Jeugdboeken in de klas**. No. 7 Groningen: DCN-cahier.

AUCAMP H C L

1974. 'n **Ondersoek na die doeltreffendheid van die eksterne eksaminering van voorgeskrewe letterkunde vir Afrikaans Hoër in die Kaaplandse Senior Sertifikaat**. Ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

AUSTIN J L

1975. (Eerste druk 1962). **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press.

BAREND M en VOS J

1985. **Literatuur in katernen - handleiding. Educaboek**. Utrecht: Antwerpen.

BARNES JULIAN

1985. **Flaubert's parrot**. London: Picador.

BEN-PORAT ZIVA

1991. Two-way pragmatics: From world to text and back. In Sell 1991: 142-163.

BÓKAY A

1987. Psychoanalytical text theory. In Halász 1987:201-214.

BONSET H, HULSHOF H en SCHUT B (reds.) e.a.

1981. **Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs**. Tweede druk. Muiderberg: Dick Coutinho.

BONSET H, HULSHOF H en SCHUT B (reds.) e.a.

1982. **Moedertaalonderwijs in ontwikkeling, een overzicht van onderzoek tot 1981. Leidse Werkgroep moedertaal didactiek.** Muiderberg: Dick Coutinho.

BOSMAN M en MALAN C (reds.)

1987. **Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde.** SENSAL-publikasie no. 14. Pretoria: RGN.

BOSMAN MARTJIE

1987. **Die Hoërskoolleerling as leser.** SENSAL-publikasie no. 21. Pretoria: RGN.

BOTHA A W

1987. **'n Onderskeiding tussen leë en beteknisdraende tekens in die literêre kommunikasieproses geïllustreer aan die hand van "Die Jonkmanskas" van Koos Prinsloo.** Ongepubliseerde MA-verhandeling. Bloemfontein: UOVS.

BOTHA ELIZE

1965. **Suid-Afrikaanse skryfsters van die sestigerjare.** Elsiesrivier: Nasionale Handelsdrukkery.

1966. Verwysing en vertolking. In Van Heerden 1966:28-43.

1980. Prosa. In Cloete (e.a.) 1980:319-559.

BRAET A

1979. Taaldaden, een retorisch-pragmatiese leergang schriftelike taalbeheersing de bovenbouw. Een verantwoording. **Levende Talen.** no. 340:191-202.

BREYTENBACH BREYTEN

1987. **Boek (deel een): dryfpunt.** Johannesburg: Taurus.

BRINK ANDRÉ P

1976. **Aspekte van die nuwe prosa.** Pretoria: Academica.

1977. Die Prosa ná 1900. In Lindenberg (e.a.) 1977:76-126.

1980. **Tweede Voorlopige Rapport.** Kaapstad: Human en Rousseau.

1987. **Vertelkunde.** Pretoria: Academica.

BROWN G and YULE G

1983. **Discourse Analysis.** Cambridge: Cambridge University Press.

BUURSINK M (e.a.)

1978. **De wetenschap van het lezen: tien jaar theorie der literaire receptie.** Assen: Van Gorcum.

CAVELL S

1969. **Must we mean what se say?** New York: Academica Press.

CHATMAN S

1978. **Story and discourse.** London: Cornell University Press.

CHURCH M

1963. **Time and reality.** Chapel Hill: University of North Carolina Press.

CLARK R W

1971. **Einstein; the life and times.** New York: Crowell.

CLOETE T T

1984. Taalhandleiding en die literatuur. In Van Coller en Van Jaarsveld  
1984:1-14.

1992. **Literêre terme en teorieë.** Pretoria: HAUM-Literêr.

CLOETE T T, BOTHA E en MALAN C W (reds.)

1985. **Gids by die literatuurstudie.** Gidsreeks no. 1. Pretoria: HAUM-Literêr.

CLOETE T T, GROVÉ A P, SMUTS J P EN BOTHA ELIZE (reds.)

1980. **Die Afrikaanse literatuur sedert sestig.** Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.

COADY J

1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. In MacKay R, Barkman B and Jordan R R(eds.) 1979: 5-12.

CROSMAN INGE

1983. Reference and the Reader. **Poetics Today**. 4(1): 89-97.

CULLER JONATHAN

1975. **Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature**. New York: Ithaca.

1988. **Framing the sign: Criticism and its institutions**. Oxford: Basil Blackwell.

DARWIN B

1953. **The Oxford dictionary of quotations**. Tweede druk. London: Oxford University Press.

DASCAL M

1983. Pragmatics and the philosophy of mind: Thought in language. **Pragmatics and beyond**. iv(1): 42-51.

DE JONG

1983. Kritiese beskouing van die standverskille tussen teks en leser, veral by literatuuronderrig. In Malan (red.) 1983: 43-64.

DE MOOR WAM

1982. Van teksbestudering naar tekservearing. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In Bonset (e.a.) 1982: 445-488.

1989. Wat doen we met de reacties van de leerlingen op literatuur? Een waaier van ideeën. **Levende Talen**. no. 446. December 1989: 749-763.

DE SAUSSURE F

1966. **Course in general linguistics**. New York: McGraw-Hill.



DIRKSEN J

1989. Reader Response Criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp. **Levende Talen**. no. 446. Desember 1989:749-755.

DU PLESSIS P G

1968. **Die verwysing in die literatuur**. Kaapstad. Nasionale Boekhandel.

DU RANDT W H S

1975. Ons fyn, fyn net van die woord. **Klasgids**. vol. 10, no. 3. November 1975:13-21.

EAGLETON T

1983. **Literary Theory: An Introduction**. Oxford: Basil Blackwell.

ECO UMBERTO

1976. **A theory of semiotics**. Milan: Indiana University Press.

ENGLER B

1991. Textualization. In Sell 1991: 179-189.

ENKVIST N E

1991. On the interpretability of texts in general and of literary texts in particular. In Sell 1991: 1-25.

EVEN-ZOHAR ITAMAR

1990. Polysystem studies. **Poetics Today**. 11(1): 9-44.

FAASEN N

1991. **Onderzoek na die vernuwing van die onderrig van Afrikaans**. Nuusbrief 2. Ad hoc-komitee: Kaapstad.

1992. **Onderzoek na die vernuwing in die onderrig van Afrikaans**. Gespreksdokument: 3 Januarie 1992. Ad hoc-komitee: Kaapstad.

FISH S

1980. **Is there a text in this class?** Cambridge: Harvard University Press.

FLIPPO K F

1983. **Lessen in Literatuur.** Leiden: SMD.

FOKKEMA DOUWE en IBSCH ELRUD

1992. **Literatuurwetenschap en cultuuroverdracht.** Muiderberg: Dick Coutinho.

FOUCAULT MICHEL

1979. What is an Author? In Harari: 1980:141-160.

FREEMAN D C

1970. **Linguistics and literary Style.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

FREUD S

1970. **The interpretation of Dreams.** London: Penguin Books.

GENETTE GERÁRD

1980. **Narrative discourse.** Oxford: Basil Blackwell.

GHEQUIERE R, VAN GORP H en SEGERS R T (reds.)

1984. **Receptie-onderzoek. Mogelijkheden en Grenzen.** Leuven: Acco.

GRÁBE INA en JACKSON ZARA (reds.)

1992. **Literatuurwetenskap en Letterkundeonderwys. Literary Theory and the teaching of Literature.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

GROSMAN META

1990. Cross-cultural literature teaching for better understanding among peoples. **Papers for XVIIIth International FILLM-Congress.** Novi Sad. Augustus 1990.

GROVÉ A P (e.a.)

1957. **Beskouings oor poësie.** Pretoria: J.L. van Schaik.

1974. **Woord en wonder.** Kaapstad: Nasou.

1978. Toekomsperspektiewe en die literatuur. **Jaarboek van die S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns**: 10-14.

GUILFORD J P

1967. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill.

HALÁSZ LÁSZLÓ

1987. Cognitive and social psychological approaches to literary discourse. In Halász 1987: 1-37.

1987. **Literary discourse aspects of cognitive and social psychological approaches**. New York: Walter de Gruyter.

HALLIDAY M A K

1970. Descriptive linguistics in literary studies. In Freeman 1970: 57-72.

HAMBIDGE JOAN

1990. Hoë en populêre boeke verskil g'n. Alles hang van die leser af. **Insig**. Mei 1990: 46.

HARARI JOSUÉ v (ed.)

1980. **Textual strategies - Perspectives in Post Structuralist criticism**. London: Methuen and Co. Ltd.

HAWINKELS KOOS

1989. Alsof de tijd heeft stilgestaan. **Levende talen**. no. 446. Desember 1989: 726-731.

HENNEPHOF K

1975. Leesonderwijs. **MOER**. No. 4: 214-233.

HERRING HENDRY D

1986. Literature, concepts and knowledge. **New literary history**. no. 18: 171-189.

HESS-LÜTTICH ERNEST W B

1991. How does the writer of a dramatic text interact with his audiences? In Sell 1991: 225-243.

## HIRSCH E D

1983. Twee tradities in die literaire waardering. **Forum der letteren**. vol. 24, no. 1: 1-12.

## HULSHOF HANS en DEKKERS F M

1982. Tekstoegankelijkheid als aspect van schoolboek evaluatie. Onderzoek naar het taalgebruik in schoolboeken en de daarbij gebruikte criteria. In Bonset (e.a.) 1982: 203-245.

## HYMES DELL

1970. Education: Linguistics vs. Sociolinguistics Bases. In Alatis 1970.

## ISER WOLFGANG

1974. **The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett**. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

1975. Die Appelstruktur der Texte. In Warning 1975:240-248.

1978. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. Baltimore: John Hopkins University Press.

1980. Interaction between text and reader. In Suleiman and Crosman 1980: 106-119.

## JACKENDOFF RAY

1983. **Semantics and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press.

## JAKOBSON ROMAN

1960. Linguistics and poetics. In Sebeok 1960: 350-377.

## JAUSS HANS R

1978. Literatuurgeschiedenis als een provocatie voor de literatuurwetenschap. In Buursink (e.a.) 1978:1-28.

1982. **Towards an aesthetic of reception**. Vertaal deur T. Bahti. London: Athlone Press.

JEFFERSON A and ROBEY D (eds.)

1983. **Modern literary theory: a comparative introduction.** London: Batsford.

JOOSTE G A

1989. Konfrontasie of kommunikasie? **Tydskrif vir letterkunde.** xxvii: 1 Februarie 1989.

JOUBERT ELSA

1956. **Water en woestyn.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1959. **Die Verste Reis.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1962. **Suid van die Wind.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1964. **Die staf van Monomotapa - reisjoernaal oor Mosambiek.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1968. **Ons wag op die Kaptein.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1971. **Bonga.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1974. **Die nuwe Afrikaan - 'n reis deur Angola.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

1978. **Die swerfjare van Poppie Nongena.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

KAHN NORMA B

1976. Leerlingen motiveren tot blijvende interesse in literatuur. Project jeugdliteratuur. **Educaboek.** no. 4.0.01. Utrecht: Antwerpen.

KOLDIJK DICK

1989. Literatuuronderwijs, een vat vol tegenstrijdigheden: Doelstellingen en toetsing. **Levende talen.** no. 446: 717-723.

KUYER P

1973. Literatuuronderwijs (een soms zeer onvriendelijk verhaal om u te dienen). **MOER**. no. 5: 13-19.

LACAN J

1970. Of structure as an inmixing of an otherness prerequisite to any subject whatever. In Macksey and Donato 1972: 188-198.

LAING R D, PHILLIPSON H and LEE A R

1966. **Interpersonal perception: A theory and a method of research**. New York: Ithaca.

LAMMERS D H

1982. Luistervaardigheid. In Bonset (e.a.) 1982:426-454.

LEENHEER-BESNARD V M J

1977. De CMM en de samevatting. **Levende talen**. no. 329: 379-385.

LEFEVERE ANDRÉ

1982. Wetenschappelijke studie van literatuur. **Streven**. vol 49, no. 10: 943-950.

LEITCH V B

1983. **Deconstructive criticism: an advanced introduction**. New York: Columbia University Press.

LENK H

1978. Handlung als interpretationskonstrukt. Entwurfeiner konstituenten- und beschreibungs- theoretischen handlungsphilosophie. In Lenk (red) 1978: 279-350.

1978. **Handlungstheorien - interdisziplinär**. München: Fink. vol. 2, no. 1.

LESSER SIMON

1957. **Fiction and the unconscious**. New York: Ithaca.

LEVINSON S C

1983. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.

LINDENBERG E, PHEIFFER R, BRINK ANDRÉ P, COETZEE AJ (reds.)

1977. Tweede druk. **Inleiding tot die Afrikaanse letterkunde**. Pretoria en Kaapstad: Academica.

LOTMAN JURIJ

1972. **Die Struktur literarischer Texte**. München: Fink.

1977. **The structure of the artistic text**. Michigan: University of Michigan.

LUBBERS G J

1973. Literatuuronderwijs in die communicatieklem. **Levende talen**. no. 295: 61-81.

MAARTENS, M

1985. **Die sakkense**. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

MAATJE FRANK C

1981. **Open plekken**. Utrecht: Bohn, Scheltema en Holkema.

MAC KAY R, BARKMAN B and JORDON R R (eds.)

1979. **Reading in a second language**. Massachusetts: Newbury House.

MACKSEY R and DONATO E

1972. **The structuralist controversy. The languages of criticism and the sciences of men**. Baltimore: John Hopkins University Press.

MALAN CHARLES (red.)

1983. **Literatuur en leser: 'n Inleiding tot lesergerigte literêre ondersoeke**. Pretoria: Butterworth.

1985. Die literatuurwetenskap: aard, terrein en metodes. In Cloete (e.a.) 1985:1-30.

MALAN CHARLES en JOOSTE G A (reds.)

1990. **Onder Andere: Die Afrikaanse letterkunde en kulturele kontekste**. ALV-publikasiereeks no. 4. Pretoria: UNISA.

MATTHEE D

1985. **Fiela se kind**. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

MEUTSCH D

1987. **Literatur verstehen: eine empirische studie**. Braunschweig  
Wiesbaden: Vieweg.

MILLER G and JOHNSON-LAIRD P

1976. **Language and Perception** Cambridge: Harvard University Press.

MOUTON J and MARAIS HC

1988. **Basic concepts in the methodology of the social sciences**.  
Pretoria. Human Sciences Research Council Press.

MULLER H C T

1988. Oordrywings tussen werklikheid en waan. **Spits** 4 no. 1: 28-64.

OHLHOFF H

1985. Hoofbenaderings in die literatuurstudie. In Cloete (e.a.) 1985: 31-62.

OVERSTEEGEN JJ

1982. **Beperkingen. Methodologiese reepten en andere  
vooronderstellingen en vooroordelen in de moderne  
literatuurwetenskap**. Utrecht: HES-Uitgevers.

POLL K L

1990. Literatuur op school: Het jawoord van de lezer. **Cultureel  
Supplement NRC Handelsblad**. 31.9.90: 7.

PRATT MARY LOUISE

1977. **Towards a speech act theory of literary discourse**. Bloomington:  
Indiana University Press.

PURVES ALAN C

1973. **Literature education in ten countries: An empirical study**. New  
York: John Wiley and Son.



REINHART T

1976. On understanding poetic metaphor. **Poetics** no. 5: 383-402.

ROGER ROGER

1986. Grensverleggend literatuuronderwijs. Lesing by Antwerpse Boekenbeurs. Nov. 1986. **Dietsche Warande en Belfort** 132(6): 6-11.

ROSENBLATT L M

1978. **The reader, the text, the poem**. Carbondale: South Illinois University Press.

RUTHROF H

1981. **The reader's construction of narrative**. London: Routledge and Kegan Paul.

SCHALKWIJK E

1989. De toetsing in het literatuuronderwijs. Een impressie van een Nijmeegse conferentie. **Levende talen**. no. 437: 26-31.

1989. De meer leerlinggerichte benadering als het basisprincipe voor het literatuuronderwijs Duits. **Levende talen**. no. 446: 746-748.

SCHAUBER E and SPOLSKY E

1986. **The bounds of interpretation: Linguistic theory and literary text**. Stanford California: Stanford University Press.

SCHMIDT S J

1982. **Foundation for the empirical study of literature**. Hamburg: Buske.

SCHOEMAN W J

1981. **Sisteemontwikkeling: 'n Uitdaging van die sielkunde**. Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit (A129). Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

SCHOLES R

1982. **Semiotics and interpretation**. New Haven: Yale University Press.

1985. **Textual power: Literary theory and the teaching of English.** New Haven: Yale University Press.

SCHOLTZ H VAN DER MERWE

1959. **In en om die gedig.** Pretoria: Human en Rousseau.

SEBEOK THOMAS A (ed.)

1960. **Style in language.** New York: M.I.T. Press en Wiley.

SEGERS RIEN T

1974. Literatuurwetenskap en Receptie-esthetika. **De nuwe taalgids**, 67.

1978. **Studies in semiotics: The evaluation of literary texts.** Nederland: Peter de Lidder Press.

1980. **Het lezen van literatuur: een inleiding tot een nuwe literatuurbenadering.** Baarn: Ambo.

1984. Op zoek naar een nuwe vorm van literatuuronderwijs: De horizontale metode. **Spektator**, vol. 13, no. 4. Februarie 1984: 256-265.

SELDEN RAMON

1985. **A reader's guide to contemporary literary theory.** Great Britain: Harvester Press.

SELL ROGER D (ed.)

1991. **Literary Pragmatics.** London: Routledge.

1991. The Politeness of literary texts. In Sell 1991:208-223.

SENEKAL JAN

1986. **Teks leser konteks. Gedigte ontleed volgens eietydse metodes.** Johannesburg en Kaapstad: Perskor Uitgewery.

1987a. **Teks, leser, konteks - 'n ideologiese perspektief.** Referaat. SAVAL-kongres, Potchefstroom. Maart 1987.

1987b. **Literatuuroppattings: "wese" en "waarhede" van 'n nuwe literêre teorie.** Acta Academica. Reeks C no. 12. Bloemfontein: UOVS.

SLATIN JM

1991. Text and Hypertext: Reflections on the Role of the Computer in Teaching Modern American poetry. **D.S. Miall Humanities and The Computer.** Oxford: Clarendon.

SMULDERS TON

1989. Lezen voor de lijst, de lust en het leven. Kanttekeningen bij literatuuronderwijs en toetsing daarvan in de klaspraktijk. **Levende talen.** no. 446. December 1989: 740-747.

STANKIEWICZ EDWARD

1960. Linguistics and the study of poetic language. In Sebeok 1960:71.

STEEN G

1991. Understanding metaphor in literature. In Sell 1991: 110-125.

STERNBERG H

1991. How indirect discourse means. In Sell 1991: 62-93.

STRAUSS D F M

1985. Sisteemteorie en die sosiologie. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sosiologie.** 16(1):1-8.

STRUM J (red.)

1974. **Letteren leren lezen.** Amsterdam: Huisaandedriegrachten.

SULEIMAN S R and CROSMAN I

1980. **The reader in the text: Essays on audience and interpretation.** Princeton: Princeton University Press.

TAHEY C en VOSS J

1974. Literair-historich, analytisch of sosiologisch? Verslag van de zomercursus bijscholing Nederlands. **Strum.** 1974: 115-136.

## TOUSSAINT ALIE

1989. Kennis van en inzicht in literatuur. Hoe bereiken we dat? **Levende talen**. no. 446: 732-739.

## VAN BOHEEMEN-SAAF C

1980. Contemporary American literary criticism. A reconnaissance of its continental connections. **Neophilologus**. Vol. LXIV, no. 1. January 1980: 1-18.

## VAN COLLER H P

1983. Enkele opmerkinge rondom die begrip "literêr". **Tydskrif vir Geestewetenskappe**. 23(2). Junie 1983: 103-112.

1985. Prosa: die semantiese aspek. In Cloete (e.a.) 1985: 68-71.

1988. Tendense in die literatuuronderrig in Europa, en die relevansie vir Afrikaans en Nederlands plaaslik. **Teks en Tendens**. ALV-publikasie. reeks 2:7-18.

1989. 'n Teoretiese oriëntering. In Van Coller en Van der Berg 1989:189-195.

## VAN COLLER H P en VAN DER BERG D Z

1989. **Keursteen: 'n Literatuurhandboek**. Pietermaritzburg: Shuter en Shooter.

## VAN COLLER H P en VAN JAARVELD G J

1984. **Woorde as dade: Taalhandelinge en Letterkunde**. Durban/Pretoria: Butterworth.

## VAN COLLER H P en VAN RENSBURG M C J

1983. Appèlfunksies van literêre werke. In Malan 1983: 94-112.

## VAN DEN ENT W

1941. **Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op die middelbare school**. Utrecht: Antwerpen.

## VAN DER BERG DZ

1993. Elsa Joubert: 'n Kommunikatiewe benadering. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pietermaritzburg: Universiteit van Natal.

## VAN DER ELST J (hoofred.) OHLOFF CHF, SCHUTTE HJ (medereds.)

1988. **Momente in die Nederlandse letterkunde.** Pretoria: Academica.

## VAN DER MERWE THEUNIE

1990. Die leser by vreemdetaal onderrig. In Malan en Jooste (reds.) 1990: 87-95.

## VAN DIJK T A

1978. **Tekswetenskap.** Utrecht: Antwerpen.

1981. **Studies in the pragmatics of Discourse.** The Hague: Mouton.

## VAN DYK T J

1988. Die plek van die pragmatiek binne die linguistiek. **S.A. Tydskrif vir Taalkunde.** 6(2). April 1988:91-97.

## VAN GORP H (e.a.)

1986. **Lexicon van literaire terme.** Groningen: Wolters-Noordhoff.

## VAN HEERDEN ERNST (red.)

1966. **Smal swaard en blink.** Bundel aangebied aan N.P. van Wyk Louw by geleentheid van sy sestigste verjaardag 11 Junie 1966. Pretoria: Academica.

## VAN HEERDEN ETIENNE

1987. **Matoli.** Johannesburg: Perskor-Uitgewers.

## VAN JAARSVELD ANTHEA

1990. **Referensialiteit in "Blaaskans die bewegings van Flip Nel" deur John Miles.** MA-verhandeling. Bloemfontein: UOVS.

## VAN JAARSVELD G J (red.)

1982. **Wat sê jy? Studies oor taalhandelinge in Afrikaans.** Johannesburg: Mc Graw-Hill.

VAN PARREREN C F, PEECK J en VELEMA E

1969. **Effectief studeren**. 5de druk. Utrecht. Antwerpen.

VAN RENSBURG MCJ

1982. Inleiding. In Van Jaarsveld (red.) 1982: xvii-xxxii.

VAN WYK ELIZE

1992. Bewondering en ontnugtering. **De Kat**. 7(9):98-100.

VARGO EDWARD

1991. **An Intercultural reading of Upton Sinclair's "The Jungle"**. Papers for the XVIII International FILLM-congress. Novi Sad. Augustus 1991.

VEITH G EDWARD

1990. **Reading between the lines: a Christian guide to literature**. Wheaton, Ill: Crossway Books.

VERSCHUREN H

1984. Receptie-onderzoek, leerdoel-discussie en literatuuronderwijs. **Spektator**. 13(4): 281-294.

VILJOEN H M

1985. **Die Suid-Afrikaanse romansisteem - 'n Vergelykende studie**. D. Litt. Proefskrif. Potchefstroom.

1986. **Die Suid-Afrikaanse romansisteem Anno 1981: 'n vergelykende studie**. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO, Departement Sentrale Publikasies.

1986. Die klou dui al die dier aan. In Senekal 1986:81-98.

1988. Outonomie en legitimering van die literatuurwetenskap. In Wiehahn (red.) (e.a.) 1988: 19-25.

1992. Pragmatiek (Literêre). In Cloete 1992:405-410.

VON BERTALANFFY L

1973. **General system theory**. London: Penguin University Books.

WARNING R

1975. **Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis.** München: Fink.

WATTS RICHARD J

1991. Cross cultural problems in the perception of literature. In Sell 1991: 26-43.

WIEHAHN RIALETTE en ROODT P H (reds.)

1988. **Teks en Tendens. Verrigtinge van die 1986-hoofkongres van die Afrikaanse Letterkundevereniging.** 11, 12, 13 September 1986. ALV-publikasiereeks 2. Pretoria: Owen Burgess-uitgewers.

WILDEN A

1980. **System and structure: essays in communication and exchange.** London: Tavistock.

WILLOUGHBY L A (ed.)

1962. **Goethe, Poet and Thinker.** London: Yale University Press.

WRIGHT S and GIVON T

1987. The pragmatics of indefinite reference: Quantified text-based studies. **Studies in language.** 11(1): 1-33.

**BYLAE**

**UITTREKSELS UIT KERNSILLABUSSE**  
**VAN ALLE SUID-AFRIKAANSE**  
**ONDERWYSDEPARTEMENTE (1983-1987)**  
**EN**  
**TRANSKEI (1985)**



# INHOUDSOPGAWE

## UITTREKSELS UIT KERNSILLABUSSE

1.	DEPARTEMENT BLANKE ONDERWYS -NOD, TOD, OVSOD, KOD	1
2.	DEPARTEMENT ONDERWYS EN KULTUUR -AFDELING INDIËR ONDERWYS -BUITENGEWONE ONDERWYS	18
3.	DEPARTEMENT ONDERWYS EN OPLEIDING -AFDELING SWART ONDERWYS	36
4.	DEPARTEMENT BINNELANDSE AANGELEENTHEDE -AFDELING KLEURLING ONDERWYS	47
5.	DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING -TRANSKEI	56

**REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA  
DEPARTEMENT BLANKE ONDERWYS**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**HOëRGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSDATUM: JANUARIE 1985**

## 1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal én as kultuurdraer sal besef en wil benut.

## 2. ALGEMENE TOELIGTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van dié kennis van die taal-vorme en taalstrukture nie.

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wêg van die *onderrig van die komponente van 'n sillabus* (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studie-terreine 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 hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester*. - onder leiding van die onderwyser.

Alhoewel daar geen vaste grense tussen die onderafdelings van die taalonderrig kan wees nie, en taal op 'n gefintegreerde basis aangebied en geleer behoort te word, word die inhoud van hierdie sillabus soos volg uiteengesit:

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

## 3. DIE LEERDOELWITTE

Met doelwitte word hier bedoel die voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerling verwag kan word om te toon in hoe 'n mate hy die leerinhoud en taalvaardighede na afloop van 'n kursus bemeester het.

Die doel met die redelik gedetailleerde formulering van die doelwitte is tweërlei: dit is nie net 'n aanduiding van wat na afloop van die kursus geëksamineer kan word nie, maar gee ook rigting aan die onderrig - sonder om 'n onderrigmetode voor te skryf. Eksplisiete, geformuleerde doelwitte dui ook leeraktiwiteite aan. Die doelwitte vir elke standaard word volgens die model vir die mondelinge en skryfprogram (par. 3.1 en 3.2) aangepas.

### 3.2 Die model vir die skryfprogram

#### 3.2.1 Lees en skryf

##### 3.2.1.1 Stilleestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos bv.:

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- die herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander

##### 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en kontekstuele vrae. Die vrae gaan oor

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike bou, ontwikkelingsgang (poësie)

### 3.2.2 Skryfvaardigheid

#### 3.2.2.1 Skryfstukke wat die volgende insluit:

- mededelings wat aansluit by alledaagse omgangsituasies
- die ordening van gegewe feite/inligting tot 'n nuwe eenheid
- die rangskikking van gegewe of eie sinne in konteks
- die hantering van 'n afgebakende (gestruktureerde) onderwerp volgens gegewe voorskrifte
- notas, kort verslae, dialoë, kennisgewings, briewe

### 4.2 Lees en praat (Leesbegrip)

#### 4.2.1 hardop te kan lees met die nodige aandag aan

- oogspan
- woordherkenning
- sinsbou en -betekenis
- frasiering, uitspraak, klem, intonasie
- 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
- kommentaarlewering (oor wat gelees is)

#### 4.2.2 stil te lees met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

- die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temas en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke : voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4.3 Lees en skryf (Stillestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 2.2. hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige-keusevrae
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4.4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkies met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes) en skryfegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryfegnieke)
- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë, verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)
- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld

#### 4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 4.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk(e) te identifiseer (aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het)

**REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA**  
**DEPARTEMENT BLANKE ONDERWYS**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**STANDAARDGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSDATUM: JANUARIE 1985**

## 1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasiemedium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal én as kultuurdraer sal besef en wil benut.

## 2. ALGEMENE TOELIGTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taal- vorme en taalstrukture nie.

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wég van die *onderrig van die komponente van 'n sillabus* (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studie-terreine 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 hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser.

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

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

## 3. DIE LEERDOELWITTE

Met doelwitte word hier bedoel die voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerling verwag kan word om te toon in hoe 'n mate hy die leerinhoud en taalvaardighede na afloop van 'n kursus bemeester het.



Die doel met die redelik gedetailleerde formulering van die doelwitte is tweërlei: dit is nie net 'n aanduiding van wat na afloop van die kursus geëksamineer kan word nie, maar gee ook rigting aan die onderrig - sonder om 'n onderrigmetode voor te skryf. Eksplisiete, geformuleerde doelwitte dui ook *leëraktiwiteite* aan. Die doelwitte vir elke standaard word volgens die model vir die mondelinge en skryfprogram (par. 3.1 en 3.2) aangepas.

### 3.2 Die model vir die skryfprogram

#### 3.2.1 Lees en skryf

##### 3.2.1.1 Stilleestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos bv.:

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- 
- die herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander

##### 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en konteksuele vrae. Die vrae gaan oor

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike-bou, ontwikkelingsgang (poësie)

### 3.2.2 Skryfvaardigheid

#### 3.2.2.1 Skryfstukke wat die volgende insluit:

- mededelings wat aansluit by alledaagse omgangsituasies
- die ordening van gegewe feite/inligting tot 'n nuwe eenheid
- die rangskikking van gegewe of eie sinne in konteks
- die hantering van 'n afgebakende (gestruktureerde) onderwerp volgens gegewe voor-skrifte
- notas, kort verslae, dialoë, kennisgewings, briewe

### 4.2 Lees en praat (Leesbegrip)

#### 4.2.1 hardop te lees met die nodige aandag aan

- oogspan
- woordherkenning
- sinsbou en -betekenis
- frasering, uitspraak, klem, intonasie
- 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
- kommentaarlewering (oor wat geles is)

#### 4.2.2 stil te lees met aandag aan nuttige lees-tegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

- die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke : voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4.3 Lees en skryf (Stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 2.2. hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige-keusevrae
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4.4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkie met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes) en skryfegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryfegnieke)
- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë, verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)
- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld

#### 4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 4.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk (e) te identifiseer (aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het.)

#### 4.6.2 Leesvaardigheid

Lees, skryf en praat

- Stilleestoetsing (onvoorbereide leesstukke) en
- Tekstuele/kontêkstuele/kort/opsteltipe vrae (Behandelde poësie en prosa)

**REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA  
DEPARTEMENT BLANKE ONDERWYS**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**LAERGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSDATUM: JANUARIE 1985**

## AFRIKAANS TWEDE TAAL

## LAER GRAAD

## ST. 8, 9 EN 10

## 1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal én as kultuurdraer sal beseef en wil benut.

## 2. ALGEMENE TOELIGTING

## 2.1 Die aard van die kursus

By die aanleer van enige taal gaan dit hoofsaaklik om die bemeestering van die vier groepe taalvaardighede (luisterbegrip, praat, lees en skryf) deur die leerling en NIE om die onderrig van die komponente van 'n sillabus nie (byvoorbeeld taalwerk, stelwerk, begrip, letterkunde). Die leerling moet gehelp word om die taalvaardighede te bemeester sodat hy dit in alledaagse situasies kan hanteer. Onderrig wat voorskryf, voorsê en kennis probeer inprop, het vir die leerling min, indien enige, waarde.

## 2.1.1 Die benadering in hierdie kursus word dan op die volgende beginsels gebaseer:

## 2.1.1.1 Luister-praatvaardigheid

- (a) Aangesien dit die mondelinge aspek van taal is wat die vinnigste en volledigste aangeleer/bemeester kan word, val die klem hoofsaaklik op die bevordering van praatvaardigheid (luister en praat, kyk en praat, lees en praat). Skryfvaardigheid word minder beklemtoon, maar is nie onbelangrik nie.
- (b) Mondelinge drilwerk en oefeninge wat die bevordering van praatvaardigheid beoog, kan uit die aard van wat beoog word nie doelloos en meganies wees nie. Alle mondelinge werk moet kommunikatiewe vaardigheid bevorder.
- (c) Leksikale, grammatikale en sintaktiese items wat nie onmiddellike gebruikswaarde in lewensgetroue kommunikatiewe situasies het nie, behoort nie vir lesdoelendes oorweeg te word nie.

Kosbare tyd word verspil met die inskerping van taalfoute wat nie ter sake is nie.

(d) . Benewens die vermoë om sinne korrek te vorm om gedagtes duidelik te formuleer, (dit wil sê om ten minste die behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items korrek in sinsverband, en in kontekste groter as die sin te hanteer), beteken taalvaardigheid ook dat die tweedetaalleerder met aspekte soos die volgende moet kennis maak:

- Afwisseling van taalgebruik (stylvariasies) volgens die situasie waarin die taal gebruik word, asook die doel waarvoor dit gebruik word: formeel of informeel; verhewe of banaal; intiem of familiêr; eerbiedig of astringent; tegniese terme op 'n vakgebied.

Gebrekkige kennis van taalgedragsnorme (byvoorbeeld hoe gesprekke op die verskeie sosiale vlakke aangeknoop en gevoer word) kan sinvolle kommunikasie in sosiale kontaktsituasies versteur.

Hierdie sake kan nie maklik formeel onderrig word nie, maar behoort tog in 'n tweedetaalonderrigprogram ingesluit te word. Dan moet die taalsituasies lewensgetrou wees, met die klem op die bevordering van kommunikatiewe vaardigheid. As die taalsituasies in die loop van st. 6-10 oor 'n wye boeg gegooi word, kan hierdie sake aandag kry, al is dit slegs terloops.

#### 2.1.1.2 Leesvaardigheid

Aangesien die leerling dikwels leerprobleme ondervind omdat hy nie na wense kan lees om te leer nie, moet daar oor die hele linie, op sosiale vlak, asook ten opsigte van sy vakrigting, aandag aan leesverbetering (leesontwikkeling), ook op tweedetaalvlak gegee word.

#### 2.1.1.3 Skryfvaardigheid

(a) Aangesien daar nie noodwendig korrelasie tussen praat- en skryfvaardigheid is nie, maar wel tussen lees- en skryfvaardigheid, het die leerling behoefte aan modelle (kort leesstukkies) waarop hy sy taalproduksie (skryfwerk) kan skoei om te sê wat hy wil sê.

(b) Gesonde leesgewoontes, dit wil sê die vermoë

- om raak en oplettend te lees;
- om die verband tussen die temasin (kernsin) en die ondersteunende gedagtes te interpreteer;
- om sleutelwoorde en -frases te identifiseer; en
- om woord-, frase- en sinsbetekenis te hanteer, móet op gesonde skryfgewoontes uitloop.

- (c) Die leerling se kennis en belangstellings bepaal die onderwerpe (temas) waaroor gepraat, gelees en dan geskryf word. Daarmee word geïmpliseer 'n skakeeling tussen luister-, praat-, lees- en skryfwerk. Die bepalende faktor deurgaans is die antwoord op die vraag: Het die onderwerp, die taalsituasie, die leksikale, grammatikale en sintaktiese items kommunikatiewe waarde vir die leerling?

#### 2.1.1.4 Opvoedkundige oorwegings

Aangesien elke leerling met sy eiesoortige moontlikhede wel in staat is tot diepgaande gevoelsbeleving en meelewing in alledaagse omgangsituasies, moet die onderrig toegespits word op die bybring van kennis, vaardighede, gesindhede en bekwaamhede wat vir hom in sy daaglikse lewe nou en in die toekoms van waarde sal wees.

#### 2.1.2 Doelstelling

Die leerling moet aktief in leersituasies betrek word sodat hy

- alledaagse gesproke Afrikaans maklik en duidelik sal kan verstaan;
- Afrikaans in sy toekomstige werksomstandighede en sosiale omgang met vrymoedigheid sal wil praat;
- Afrikaans sal kan lees, nie net vir ontspanning nie, maar ook vir die verkryging van inligting (veral vakliteratuur in verband met sy beroepsrigting); en
- Afrikaans redelik korrek sal kan skryf (onder andere notas, briefies, die invul van vorms/aansoeke om poste).

#### 2.1.3 Differensiëring

Aspekte soos woordeskat, leerstof, onderwerpe vir praat- en skryfwerk moet by bepaalde vakrigtings van die betrokke leerlinge aangepas word.

#### 2.1.4 Die patroon van hierdie sillabusse (sts. 8, 9 en 10)

Alhoewel daar geen vaste grense tussen die onderafdelings van 'n taalprogram kan wees nie en, dit om die bemeestering van die taalvaardighede gaan wat in die praktyk gedurig by mekaar ingeskakel word, word die inhoud van hierdie sillabusse soos volg uiteengesit:

##### 2.1.4.1 Luister en praat (Luisterbegrip)

- (a) Korrekte vorm en gebruik in praatwerk
- (b) Uitbreiding van woordeskat en sinstrukture in kommunikatiewe situasies, met aandag aan par. 2.1.1.1(d)



- 2.1.4.2 Lees en praat (Leesbegrip)
- (a) Nuttige leestegnieke om vrae oor 'n leesstuk mondeling te beantwoord en/of te bespreek
  - (b) Aanpassing van die leerling se leesspoed by die doel waarvoor hy lees

2.1.4.3 Luister, praat en skryf

Uitbreiding en gebruik van nuttige leksikale, grammatikale en sintaktiese items in kort skryfopdragte

2.1.4.4 Lees en skryf

- (a) Stilleestoetsing as hulpmiddel by skryfvaardigheid
- (b) Kort begeleide skryfwerk

2.1.4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- (a) Lees vir genot: algemeen en vakgerig
- (b) Doelgerigte tekstuele en kontekstuele vrae

3. DIE SILLABUS VIR STANDERD 8

3.5 Lees, praat en skryf

- 3.5.1 Persoonlike beleving van taal soos in die lees van die jeugverhaal (n redelike verskeidenheid)/die kortverhaal/die toneelstuk/die gedig/die vakgerigte artikel (met die voorbehoud dat die leesstof by die leerling aangepas word)
- 3.5.2 Tekstuele en kontekstuele vrae oor die verband tussen idees/karakters/gebeure in die leeswerk (prosa en poësie)

4. DIE SILLABUS VIR STANDERD 9 EN 10

Na afloop van hierdie skooljare sal van die leerling verwag word om te toon in hoe 'n mate hy in staat is om die onderstaande kategorieë te beheers.

4.2 Lees en praat (leesbegrip)

4.2.1 Hardoplees

- 4.2.1.1 Frasiering, uitspraak, klem, intonasie, leestempo vir koorlees, rollees en tekslees van gedigte

- 4.2.1.2 Boekbekendstelling (Voorlees aan leerlinge en deur leerlinge)

## 4.2.2 Stillees

Leestegnieke: Soeklees en leesspoed met begrip: koerante, tydskrifte, artikels wat aanpas by die leerling se studierigting, biblioteekboeke; die gebruik van die woordeboek, roosters, tydtafels en naslaanbronne

## 4.4 Lees en skryf

## 4.4.1 Stilleestoetsing

4.4.1.1 Daar behoort van meer as een toetstegniek, gebruik gemaak te word: mondeling sowel as skriftelik.

4.4.1.2 As die klem op die verband tussen en die ordening van die idees/gedagtes in die leesstuk val, is stilleestoetsing 'n hulpmiddel by skryfvaardigheid.

4.4.1.3 Die volgende behoort aandag te geniet:

- Formuleer van hoofgedagtes
- Kort samevatting wat gelees is
- Eie weergawe van feite
- Eie standpunt stel

## 4.5 Lees, praat en skryf

4.5.1 Persoonlike beleving van taal soos in die lees van die jeugverhaal (n redelike verskeidenheid)/die kortverhaal/die toneelstuk/die gedig/die vakgerigte artikel (met die voorbehoud dat die leesstof by die leerling aangepas word)

4.5.2 Tekstuele en kontekstuele vrae oor die verband tussen idees/karakters/gebeure in die leeswerk (prosa en poësie soos voorgeskryf)

**REPUBLIC OF SOUTH AFRICA**

**ADMINISTRATION: HOUSE OF DELEGATES  
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE  
(Afdeling: Indiër onderwys en Buitengewone  
onderwys)**

**SYLLABUS**

**AFRIKAANS SECOND LANGUAGE**

**HIGHER GRADE**

**(STANDARD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTATION DATE: JANUARY 1986  
REFERENCE: I.E. CIRCULAR 20 OF 1985**

KERNSILLABUS VIR AFRIKAANS TWEDE TAAL (HG)  
(ST. 8 - 10)

1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal én as kultuurdraer sal beseef en wil benut.

2. ALGEMENE TOELIGTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taal-vorme en taalstrukture nie.

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wég van die *onderrig van die komponente van 'n sillabus* (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studieterreine 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 hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester* - onder leiding van die onderwyser.

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

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

3. DIE LEERDOELWITTE

Met doelwitte word hier bedoel die voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerling verwag kan word om te toon in hoe 'n mate hy die leerinhoud en taalvaardighede na afloop van 'n kursus bemeester het.

Die doel met die redelik gedetailleerde formulering van die doelwitte is tweërlei: dit is nie net 'n aanduiding van wat na afloop van die kursus geëksamineer kan word nie, maar gee ook rigting aan die onderrig - sonder om 'n onderrigmetode voor te skryf. Eksplisiete geformuleerde doelwitte dui ook leeraktiwiteite aan. Die doelwitte vir elke standaard word volgens die model vir die mondelinge en skryfprogram (par. 3.1 en 3.2) aangepas.

### 3.2 Die model vir die skryfprogram

#### 3.2.1 Lees en skryf

##### 3.2.1.1 Stillestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos bv.:

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
  
- die herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander

##### 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en konteksuele vrae met die oog op mondelinge werk

Die vrae gaan oor:

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike bou, ontwikkelingsgang (poësie)

### 3.2.2 Skryfvaardigheid

#### 3.2.2.1 Skryfstukke wat die volgende insluit:

- mededelings wat aansluit by alledaagse omgangsituasies
- die ordening van gegewe feite/inligting tot 'n nuwe eenheid (parafrase)
- die rangskikking van gegewe of eie sinne in konteks (bv. paragraaftou)
- die hantering van 'n afgebakende (gestruktureerde) onderwerp volgens gegewe voorskrifte (skryfstuk)
- notas, kort verslae, dialoë, kennisgewings, briewe

### 4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- #### 4.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk(e) te identifiseer (aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het)

**REPUBLIC OF SOUTH AFRICA**

**ADMINISTRATION: HOUSE OF DELEGATES  
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE  
(Afdeling: Indiër onderwys en Buitengewone  
onderwys)**

**SYLLABUS**

**AFRIKAANS SECOND LANGUAGE**

**STANDARD GRADE**

**(STANDARD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTATION DATE: JANUARY 1986  
REFERENCE: I.E. CIRCULAR 20 OF 1985**

KERNSILLABUS VIR AFRIKAANS TWEEDE TAAL 3G  
(ST. 8 - 10)

1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasiemedium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer sal besef en wil benut.

2. ALGEMENE TOELIGTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van dié kennis van die taal-vorme en taalstrukture nie.

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wêg van die *onderrig van die komponente van 'n sillabus* (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studieterreine 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 hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester* - onder leiding van die onderwyser.

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

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

3. DIE LEERDOELWITTE

Met doelwitte word hier bedoel die voorafbepaling van wat redelikerwys van die leerling verwag kan word om te toon in hoe 'n mate hy die leerinhoud en taalvaardighede na afloop van 'n kursus bemeester het.



Die doel met die redelik gedetailleerde formulering van die doelwitte is tweëtel: dit is nie net 'n aanduiding van wat na afloop van die kursus geëksamineer kan word nie, maar gee ook rigting aan die onderrig - sonder om 'n onderrigmetode voor te skryf. Eksplisiete geformuleerde doelwitte dui ook Leeraktiwiteite aan. Die doelwitte vir elke standaard word volgens die model vir die mondelinge en skryfprogram (par. 3.1 en 3.2) aangepas.

### 3.2 Die model vir die skryfprogram

#### 3.2.1 Lees en skryf

##### 3.2.1.1 Stilleestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos by.:

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- die herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander

##### 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en konteksuele vrae met die oog op mondelinge werk

Die vrae gaan oor:

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike bou, ontwikkelingsgang (poësie)

#### 3.2.2 Skryfvaardigheid

##### 3.2.2.1 Skryfstukke wat die volgende insluit:

- mededelings wat aansluit by alledaagse

## omgangssituasies

- die ordening van gegewe feite/inligting tot 'n nuwe eenheid (parafrase)
- die rangskikking van gegewe of eie sinne in konteks (bv. paragraafbou)
- die hantering van 'n afgebakende (gestruktureerde) onderwerp volgens gegewe voor-skrifte (skryfstuk)
- notas, kort verslae, dialoë, kennisgewings, briewe

## 4.2 Lees en praat (Leesbegrip)

## 4.2.1 Hardop te lees met die nodige aandag aan

- oogspan
- woordherkenning
- sinsbou en -betekenis
- frasiering, uitspraak, klem, intonasie
- 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
- kommentaarlewing (oor wat gelees is)

## 4.2.2 stil te lees met aandag aan nuttige lees-tegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

- die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke: voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

## 4.3 Lees en skryf (Stillestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 2.2. hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige-keusevrae
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4.4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkie met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasinne en die ondersteunende gedagtes) en skryfegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryfegnieke)
- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë, verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)
- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld

#### 4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 4.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk (e) te identifiseer (aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het)

#### 5.2 Lees en praat (Leesbegrip)

##### 5.2.1 Hardop te lees met die nodige aandag aan

- oogspan
- woordherkenning
- sinsbou en -betekenis
- frasiering, uitspraak, klem, intonasie

- 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
- kommentaarlewing (oor wat gelees is)

5.2.2 stil te lees met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

- die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes (n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke: voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleiding en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

5.3 Lees en skryf (Stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 2.2 hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige-keusevrae

5.4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukies met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes) en skryftegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryftegnieke)

- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë, verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)
- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld

## 5.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- ### 5.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk(e) te identifiseer (aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het)

## 6.2 Lees en praat (Leesbegrip)

### 6.2.1 Hardop te lees met die nodige aandag aan

- oogspan
- woordherkenning
- sinsbou en -betekenis
- frasiering, uitspraak, klem, intonasie
- 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
- kommentaarlewing (oor wat gelees is)

### 6.2.2 stil te lees met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

- die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke: voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleiding en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

6.3 Lees en skryf (Stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 2.2 hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige-keusevrae

6.4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkies met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes) en skryfegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryfegnieke)
- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë; verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)
- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld.

6.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 6.5.1 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosawerk(e) te identifiseer (aan die hand van konteks-tuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het )

**REPUBLIC OF SOUTH AFRICA**

**ADMINISTRATION: HOUSE OF DELEGATES  
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE  
(Afdeling: Indiër onderwys en Buitengewone  
onderwys)**

**SYLLABUS**

**AFRIKAANS SECOND LANGUAGE**

**LOWER GRADE**

**(STANDARD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTATION DATE: JANUARY 1984**

## 1. ALGEMENE DOELSTELLING

Die leerling moet aktief in leersituasies betrek word sodat hy

- alledaagse gesproke Afrikaans maklik en duidelik kan verstaan;
- Afrikaans in sy toekomstige werksomstandighede en sosiale omgang met vrymoedigheid sal kan praat;
- Afrikaans sal kan lees, nie net vir ontspanning nie, maar ook vir die verkryging van inligting (veral vakliteratuur in verband met sy beroepsrigting);
- Afrikaans redelik korrek sal kan skryf (o.a. kort skryfstukkie, notas, briefies, die invul van vorms, aansoeke om poste).

## 2. ALGEMENE TOELIGTING

## 2.1 Die aard van die kursus

By die aanleer van enige taal gaan dit hoofsaaklik om die bemeestering van die vier groepe taalvaardighede (luisterbegrip, praat, lees en skryf) deur die leerling en NIE om die onderrig van die komponente van 'n sillabus nie (byvoorbeeld taalwerk, stelwerk, begrip, letterkunde). Die leerling moet gehelp word om die taalvaardighede te bemeester sodat hy dit in alledaagse situasies kan hanteer. Onderrig wat voorskryf, voorsê en kennis probeer inprop, het vir die leerling min, indien enige waarde.

2.1.1 Die benadering in hierdie kursus word dus op die volgende beginsels gebaseer:

## a. Luister-praatvaardigheid

- (i) Aangesien dit die mondelinge aspek van taal is wat die vinnigste en volledigste aangeleer/bemeester kan word, val die klem hoofsaaklik op die bevordering van praatvaardigheid (luister en praat, kyk en praat, lees en praat). Skryfvaardigheid word minder beklemtoon, maar is nie onbelangrik nie.
- (ii) Mondelinge drilwerk en oefeninge moet praatvaardigheid bevorder. Die klem moet deurgaans val op die gebruiks-aspek van die taal (in kommunikasie).
- (iii) Taalaspekte wat nie onmiddellike gebruikswaarde in lewensgetroue kommunikatiewe situasies het nie, behoort nie vir lesdoeleindes oorweeg te word nie.  
Kosbare tyd word verspil met die inskerping van taalfeite wat 'n lae gebruiksfrekwensie het.
- (iv) Benewens die vermoë om sinne korrek te vorm om gedagtes duidelik te formuleer (d.w.s. om ten minste die behandelde taalaspekte korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te hanteer), beteken taalvaardigheid ook dat die tweedetaalleerder sy praat- en skryfstyl moet kan aanpas by formele en informele en beroepsituasies.



Gebrekkige kennis van taalgedragsnorme (bv. hoe gesprekke op die verskillende sosiale vlakke aangeknoop en gevoer word) kan sinvolle kommunikasie in sosiale kontaktsituasies versteur.

Hierdie sake kan nie maklik formeel onderrig word nie, maar behoort tog in die tweedetaal onderrig-program ingesluit te word. Daarom moet die taalsituasies lewensgetrou wees met die klem op temas verwante gespreksituasies.

b. Leesvaardigheid

Aangesien die leerling dikwels probleme ondervind met begripsonderrig, letterkundige werke en addisionele leesstof (o.a. oor die vakrigting), moet aandag aan die ontwikkeling van leestegniese geskenk word.

c. Skryfvaardigheid

(i) Om hierdie vaardigheid te bevorder, het die leerling behoefte aan modelle (kort leesstukkies, formele briewe, dialoë, ens.) waarop hy sý taalproduksie (skryfwerk) kan skoei om te sê wat hy wil sê.

(ii) Gesonde leesgewoontes, dit wil sê die vermoë

- om raak en oplettend te lees;
- om die verband tussen die temasin (kernsin) en die ondersteunende gedagtes te interpreteer;
- om sleutelwoorde en -frases te identifiseer;
- om woord-, frase- en sinsbetekenis te hanteer,

móét op gesonde skryfgewoontes uitloop.

(iii) Die leerling se kennis en belangstellings bepaal die onderwerpe (temas) waaroor gepraat, gelees en dan geskryf word. Daarmee word geïmpliseer 'n skakeling tussen luister-, praat-, lees- en skryfwerk. Die bepalende faktor deurgaans is die antwoord op die vraag: Het die onderwerp, die taalsituasie en die taalaspekte wat behandel word, gebruikswaarde vir die leerling?

d. Opvoedkundige oorwegings

Aangesien elke leerling met sy eiesoortige moontlikhede wel in staat is tot diepgaande gevoelsbeleving en meelewing in alledaagse omgangsituasies, moet die onderrig toegespits word op die bybring van kennis, vaardighede, gesindhede en bekwaamhede wat vir hom in sy daaglikse lewe nou en in die toekoms van waarde sal wees.

### 2.1.2 Differensiering

Die kursus vir die Laer Graad is in 'n groot mate nog beroepsgerig. In die onderrig moet daar dus deurgaans voorsiening gemaak word vir die minder begaafde leerling wat nie die hoër- of standaardgraad kan volg nie.

In skole waar Laer Graad-leerlinge in dieselfde klas saam met Hoër- en/of Standaardgraadleerlinge onderrig gaan ontvang, moet die onderwyser tydens die lesse self differensiasie toepas (verkieslik onopsigtelik) en byvoorbeeld die makliker vrae aan die Laer Graad-leerlinge stel. Differensiasie moet ook by skriftelike opdragte toegepas word sodat dieselfde eise nie bv. aan Laer Graad-leerlinge as aan Hoër- en/of Standaardgraadleerlinge gestel word nie.

### 2.1.3 Evaluering, toetsing en eksaminering

Die doel met die evaluering is om die vordering van die leerling en die doeltreffendheid van die onderrig te bepaal. 'n Doeltreffende evalueringsmetode moet geldig en betroubaar wees en maklik toegepas kan word.

Die tipe vrae wat gestel sal word, moet rekening hou met die doelstelling van evaluering en die skolastiese peil van die leerling, veral in die lig van die beleid van gedifferensieerde onderwys. Die verskillende tipes vrae sluit in:

- (a) mondelinge vrae;
- (b) opsteltipe-vrae;
- (c) kort-antwoord-vrae;
- (d) objektiewe vrae (d.w.s. veelkeusige vrae).

Die evaluering moet deurlopend geskied en moet by die onderrig pas.

Aan die einde van die jaar sal 'n formele eksamen afgeneem word, maar die eksamen moet ooreenstem met die aard van die onderrig.

Die deurlopende evaluering sal by bevordering swaar weeg en sal aan die einde van die jaar 50% van die finale bevorderingspunt uitmaak.

## 7.2 Lees en praat (Leesbegrip)

### 7.2.1 Hardoplees

- a. Frasiering, uitspraak, klem, intonasie, leestempo vir koorlees, rollees en tekslees van gedigte
- b. Boekbekendstelling (Voorlees aan leerlinge - om leeslus te prikkel)

### 7.2.2 Stillees

- a. Leestegnieke: Soeklees en leesspoed met begrip
- b. Bronne: Koerante, tydskrifte, artikels wat aanpas by die leerlinge se studierigting, biblioteekboeke; die gebruik van die woordeboek, roosters, tydtafels en naslaanbronne

## 7.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 7.5.1 Persoonlike beleving van taal soos in die lees van die jeugverhaal (n redelike verskeidenheid)/die kortverhaal/die toneelstuk/die gedig/die vakgerigte artikel (met die voorbehoud dat die leesstof by die leerling aangepas word en nie andersom nie).
- 7.5.2 Tekstuele en kontekstuele vrae (mondeling) oor karakters en gebeure in die leeswerk (prosa en poësie).

## 8.2 Lees en praat (Leesbegrip)

### 8.2.1 Hardoplees

- a. Frasiering, uitspraak, klem, intonasie, leestempo vir koorlees, rollees en tekslees van gedigte
- b. Boekbekendstelling (Voorlees aan leerlinge en deur leerlinge - om leeslus te prikkel)

### 8.2.2 Stillees

- a. Leestegnieke: Soeklees en leesspoed met begrip
- b. Bronne: Koerante, tydskrifte, artikels wat aanpas by die leerling se studierigting, biblioteekboeke; die gebruik van die woordeboek, roosters, tydtafels en naslaanbronne

## 8.4 Lees en skryf

### 8.4.1 Stilleestoetsing (van begrip)

- a. Daar behoort van meer as een toetstegniek gebruik gemaak te word, byvoorbeeld

- Veelkeusige vrae
- Die sluitingstegniek (Cloze)
- Waar of Onwaar
- Kies die korrekte woord/sin

(Verwys ook na handleiding: st. 9 en 10 Prakties)  
en

- b. As die klem op die verband tussen die ordening van die idees/gedagtes in die leesstuk val, kan stillees-toetsing n hulpmiddel by skryfvaardigheid wees (by o.a. korrekte parafering in stelwerk)
- c. Die volgende behoort by begripsonderrig ook aandag te geniet:
  - Formulering van hoofgedagtes
  - Kort samevatting van wat gelees is

- Eie weergawe van feite (sêe woorde)
- Eie standpunt stel (n.a.v. die leesstuk)

#### 8.4.2 Begeleide lees- en skryfwerk

Die lees van kort leesstukkies en modelparagrafies met die oog op die skryf van eie skeppings wat op die struktuur van die leesstukkies en modelparagrafies geskoei is. Dit kan dus lei tot onafhanklike stelwerk waarin die bou van die gelese stukkies nageboots word.

#### 8.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk)

- 8.5.1 Persoonlike beleving van taal soos in die lees van die jeugverhaal (’n redelike verskeidenheid)/die kortverhaal/die toneelstuk/die gedig/die vakgerigte artikel (met die voorbehoud dat die leesstof by die leerling aangepas word en nie andersom nie)
- 8.5.2 Tekstuele en kontekstuele vrae (mondeling) oor die verband tussen idees/karakters/gebeure in die leeswerk (prosa, poësie en drama soos voorgeskryf).



REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING

SILLABUS

VIR

AFRIKAANS

STANDERD 8

Implementeringsdatum: JANUARIE 1986

SILLABUS  
 VIR  
 AFRIKAANS  
 STANDERD 8

A. DOELSTELLINGS MET SILLABUS

- 1.1 Om die leerlinge te leer om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik.
- 1.2 Om by die leerling 'n belangstelling in en liefde vir die Afrikaanse boek te kweek, sodat hy uit eie beweging Afrikaans sal lees.
- 1.3 Om die leerling te leer om die gesproke en geskrewe taal te begryp.
- 1.4 Om die leerling vertrouwd te maak met die basiese beginsels van die taalstruktuur as 'n middel tot die korrekte gebruik van die taal.
- 1.5 Om die leerling die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer te laat besef.

B. ALGEMENE OPMERKINGS OOR SILLABUS

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taalvorms en taalstrukture nie.

Die klem val op 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerling sal bevorder, 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser.

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

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stillestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

## 1.2 Stillees.

Met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om inligting wat betrekking het op 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

1.2.2.1 Die besonderhede/feite, sleutelwoorde en frases.

1.2.2.2 Die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk.

1.2.2.3 Die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreek van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is).

1.2.2.4 Woordstruktuur (voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)

1.2.2.5 Woordgebruik in sinsverband in die teks.

1.2.2.6 Afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling.

## 1.3 Lees en skryf (Stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid) (32 periodes)

1.3.1 Om stil te lees, om sonder hulp inligting wat betrekking het op gegewens in 'n leesstuk te vind asook

1.3.1.1 - die skriftelike weergawe van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte

1.3.1.2 - die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudigekeusevrae

1.3.1.3 - afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

1.3.1.4 - die identifisering en samevatting van inligting wat betrekking het op 'n gegewe bron of bronne, soos byvoorbeeld:

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie.



REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD

NASIONALE EKSAMENS

SILLABUS

VIR

AFRIKAANS

(TWEEDE TAAL)

STANDERD 9

(HOËR GRAAD)

Implementeringsdatum: Januarie 1986

Geïmplementeer deur: Departement van Onderwys en Opleiding



## SILLABUS VIR AFRIKAANS

## TWEDE TAAL (HG)

## STANDERD 9

## A. DOELSTELLINGS MET SILLABUS

1. Om die leerlinge te leer om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik.
2. Om by die leerling 'n belangstelling in en liefde vir die Afrikaanse boek te kweek, sodat hy uit eie beweging Afrikaans sal lees.
3. Om die leerling te leer om die gesproke en geskrewe taal te begryp.
4. Om die leerling vertrouwd te maak met die basiese beginsels van die taalstruktuur as 'n middel tot die korrekte gebruik van die taal.
5. Om die leerling die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer te laat besef.

## B. ALGEMENE OPMERKINGS OOR SILLABUS

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taalvorms en taalstrukture nie.

Die klem val op 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerling sal bevorder. 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser.

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

- \* Luister en praat (Luisterbegrip)
- \* Lees en praat (Leesbegrip)
- \* Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- \* Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- \* Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde).

## 1.1.4 Probleemoplossing

- vrae stel (om inligting in te win)
- afleidings en gevolgtrekkings maak
- samevattinge, definisies, kategorisering
- onderskei tussen feite en menings
- feite/besonderhede identifiseer
- verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes

## 1.1.6 feite/besonderhede in verband met wat gesien/gehoor is, in hulle korrekte volgorde weer te gee, bv.:

- in mondelinge weergawes van vertellings/films, ens.
- opdragte, aanwysings, nuus- en weerberigte, beskrywings

## 1.1.7 voorafgegewe vrae in verband met 'n leesstuk of vertelling te beantwoord, bv.:

- feite/besonderhede in hulle korrekte volgorde
- die formulering van die hoofgedagte(s)
- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- die herformulering van gedagtes deur gebruik te maak van 'n ander struktuur of konstruksie sonder om die betekenis te verander

## 1.1.8 deel te neem aan besprekings met aandag aan stylvariasies (variasies in die taalgebruik van 'n spreker wat volgens die sosiale situasie wissel), ordening van gedagtes/feite, uitspraak, intonasie, ens. deur o.a.

- standpunt te stel (veral in groepbesprekings)
- afleidings en gevolgtrekkings te maak
- te onderskei tussen feite en menings
- inligting te vra en te verskaf
- situasies, omstandighede, mense, voorwerpe te beskryf
- bedoeling te interpreteer (stembuiging en liggaamshouding)
- op gebruikte en hoflikhede van die teikentaalsprekers te reageer

## 1.2 Lees en praat (32 periodes)

## 1.2.1 Hardoplees: voorbereid en onvoorbereid

Van die leerling sal verwag word 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/trant van die teks wat hy voorlees te toon deur vertolkend te lees met die nodige aandag aan liggaamshouding

- volgens die eise van die teks teen 'n gemaklike tempo te lees, met aandag aan korrekte frasering en uitspraak
- die teks korrek te lees, sonder invoeging/weglating/herhaling/omskakeling van woorde
- kommentaar te lewer oor wat hy gelees het
- vrae te beantwoord en eie standpunte te stel om te toon dat hy met begrip gelees het

1.2.2 Stil te lees met aandag aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:

die besonderhede/felte, sleutelwoorde en -frases

- die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
- die verband tussen die temas in en die ondersteunende gedagtes ('n ontleiding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
- woordstruktuur (ontkodingstegnieke: voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
- woordgebruik in sinsverband in die teks
- afleiding en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

1.3 Lees en skryf (Stillestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid) (32 periodes)

Stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer en saam te vat

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige keusevrae
- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen felte en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- die herformulering van 'n gadagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander.



REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD

NASIONALE EKSAMENS

SILLABUS

VIR

AFRIKAANS

(TWEDE TAAL)

STANDERD 10

(HOËR GRAAD)

Implementeringsdatum: JANUARIE 1987

Datum van eerste eksamen: NOVEMBER 1987

Geïmplementeer deur: Departement van Onderwys en Opleiding

## SILLABUS VIR

AFRIKAANS  
TWEDE TAAL

## STANDERD 10 (H.G.)

## A. DOELSTELLINGS MET SILLABUS

1. Om die leerlinge te leer om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik.
2. Om by die leerling 'n belangstelling in en liefde vir die Afrikaanse boek te kweek, sodat hy uit eie beweging Afrikaans sal lees.
3. Om die leerling te leer om die gesproke en geskrewe taal te begryp.
4. Om die leerling vertrouwd te maak met die basiese beginsels van die taalstruktuur as 'n middel tot die korrekte gebruik van die taal.
5. Om die leerling die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer te laat besef.

## B. ALGEMENE OPMERKINGS OOR SILLABUS

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taalvorme en taalstrukture nie.

Die klem val op 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerling sal bevorder, 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser.

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

- Luister en praat (luisterbegrip)
- Lees en praat (leesbegrip)
- Lees en skryf (Stillestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde).

## C. UITEENSETTING VAN SILLABUSINHOUD

## 1. Inhoud.

Na afloop van hierdie skooljaar, sal van die leerlinge verwag word om te toon in hoe 'n mate hulle in staat is om die volgende te hanteer:

- 1.1.3 Voorafgegewe vrae in verband met 'n ongesiene leesstuk of vertelling te beantwoord, bv.:
- 1.1.3.1 Feite/besonderhede in hulle korrekte volgorde.
- 1.1.3.2 Die bepaling en stel van die hoofgedagte(s).
- 1.1.3.3 Die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes.
- 1.1.3.4 Die verskillende maniere om dieselfde gedagte uit te druk.
- 1.1.4 Deel te neem aan besprekings met aandag aan stylvariasies (variasies in die taalgebruik van 'n spreker wat volgens die sosiale situasie wissel), ordening van gedagtes/feite, uitspraak, intonasie, ens., deur onder andere:
- 1.1.4.1 Standpunt te stel (veral in groepbesprekings)
- 1.1.4.2 Afleidings en gevolgtrekkings te maak
- 1.1.4.3 Te onderskei tussen feite en menings
- 1.1.4.4 Inligting te vra en te verskaf
- 1.1.4.5 Situasies, omstandighede, mense, voorwerpe te beskryf
- 1.1.4.6 Bedoeling te interpreteer (stambuiging en liggaamshouding)
- 1.1.4.7 Op gebruike en hoflikhede van die teikentaalsprekers te reageer
- 1.1.5 Behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items korrek in praat-situasies te gebruik (kyk 1.4.1 en 1.4.3)
- 1.2 Lees en praat (Leesbegrip) (32 periodes)
- 1.2.1 Hardoplees: voorbereid en onvorbereid. Kandidate moet bekend wees met:
- joggspan
  - woordherkenning
  - sinsbou en -betekenis
  - frasering, uitspraak, klem, intonasie
  - 'n gemaklike leestempo volgens die eise van die teks
  - kommentaarlewering (oor wat gelees is)

- 1.2.2 Stillees: Aandag word gegee aan nuttige leestegnieke soos soeklees en vooraflees om inligting wat betrekking het op 'n leesstuk te identifiseer en te bespreek:
- 1.2.2.1 Die besonderhede/feite, sleutelwoorde en -frases
  - 1.2.2.2 Die hoofgedagte(s) en/of die strekking van die stuk
  - 1.2.2.3 Die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes ('n ontleding/bespreking van die bou van die paragraaf of leesstuk, van hoe die hoofgedagte/tema uitgebou is)
  - 1.2.2.4 Woordstruktuur (ontkodingstegnieke: voorvoegsels, agtervoegsels, ens.)
  - 1.2.2.5 Woordgebruik in sinsverband in die teks
  - 1.2.2.6 Afleiding en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling te maak.

**REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA**  
**DEPARTEMENT VAN BINNELANDSE**  
**AANGELEENTHEDE**  
**AFDELING KLEURLING ONDERWYS**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**HOËRGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSDATUM:**

**JANUARIE 1985 - st. 8**

**JANUARIE 1986 - st. 9**

**JANUARIE 1987 - st. 10**



## DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer sal beseef en wil benut

## ALGEMENE TOELICHTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van die kennis van die taal-vorme en taalstrukture nie

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wêg van die onderrig van die komponente van 'n sillabus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studierterreine in eie reg), na 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerlinge sal bevorder, 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser

Alhoewel daar geen vaste grense tussen die onderafdelings van die taalonderrig kan wees nie, en taal op 'n geïntegreerde basis aangebied en geleer behoort te word, word die inhoud van hierdie sillabus soos volg uiteengesit

- Luister en praat (Luisterbegrip)
- Lees en praat (Leesbegrip)
- Lees en skryf (Stilleestoetsing of "Begrip")
- Praat en skryf (Taalstudie wat op praat- en skryfwerk uitloop)
- Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

## 2.1 Lees en skryf

## 2.1.1 Stilleestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos bv.

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings

- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- die herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander struktuur of konstruksie sonder om die betekenis te verander

#### 2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en kontekstuele vrae

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse, hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike bou, ontwikkelingsgang (poësie)

#### 4.3 Lees en skryf (Stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par.4.2.2. hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in 'n leesstuk aan die hand van voorskrifte

- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige keusevrae

- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

#### 4 Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat- en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik (kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkies met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temas in die ondersteunende gedagtes) en skryftechnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegee of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryftechnieke)
- die verwerking van gegee inligting tot 'n nuwe eenheid (in notas, dialoë, verslae, briewe, ook sake- en amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)

- mededelings, eie menings binne die leerling se ervarings- en belangstellingsveld

#### 4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

Dit behels die bestudering van

- 4.5.1 (a) EEN prosawerk gekies uit 'n lys van minstens drie boeke bestaande uit: 'n dierverhaal, 'n romantiese jeugverhaal, 'n bundel kortverhale, 'n lewensbeskrywing
- (b) 'n Keur van minstens 12 gedigte uit 'n voorgeskrewe digbundel of bloemlesing
- 4.5.2 die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in die prosawerk aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie sake begryp het

#### 4.6.5 Literatuurstudie

60

Elke boek wat vir eksamendoeleindes behandel word, word net ná *afhandelig geëksamineer...*

Vir elke eksamen word die punte van die boek(e) wat reeds geëksamineer is, herlei na 'n punt uit 60  
 Oor elke boek word drie vrae van 30 punte elk gestel waarvan twee vrae beantwoord moet word  
 Gestruktureerde vrae en/of opsteltipe vrae en/of kontekstuele vrae moet oor die prosawerk gestel word  
 Die poësie word slegs tekstueel geëksamineer

**REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA**  
**DEPARTEMENT VAN BINNELANDSE**  
**AANGELEENTHEDE**  
**AFDELING KLEURLING ONDERWYS**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**STANDAARDGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSDATUM:**

**JANUARIE 1985 - st. 8**

**JANUARIE 1986 - st. 9**

**JANUARIE 1987 - st. 10**

DEPARTEMENT VAN BINNELANDSE AANGELEENTHEDE

ONDERWYSBULLETIN

SPEZIALE UITGAWE

---

VOL. 9

KAAPSTAD JANUARIE 1985

SS 2-2/85

---

INHOUD

SENIOR SEKONDêRE KURSUS

SILLABUS

AFRIKAANS TWEDE TAAL (STANDAARDGRAAD)

STANDERDS 8, 9 EN 10

Die onderstaande sillabus vir Afrikaans Tweede Taal (Standaardgraad) vir standerds 8, 9 en 10 tree in werking in standerd 8 met ingang van 1 Januarie 1985, in standerd 9 met ingang van 1 Januarie 1986 en in standerd 10 met ingang van 1 Januarie 1987

## SILLABUS

## AFRIKAANS TWEDE TAAL (STANDAARDGRAAD)

## STANDERDS 8, 9 EN 10

## 1. DOELSTELLING

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

- in staat sal wees om Afrikaans spontaan as kommunikasie-medium te gebruik; en
- die waarde van Afrikaans as die ander amptelike taal en as kultuurdraer sal beseef en wil benut

## 2. ALGEMENE TOELIGTING

Die benadering tot tweedetaalonderrig behoort gerig te wees op die effektiewe gebruik van die taal en nie soseer op die inskerping van dié kennis van die taalvorme en taalstrukture nie

Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing wêg van die onderrig van die komponente van 'n sillabus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studieterreine in eie reg), na 'n benadering wat dié taalvaardighede by die leerling sal bevorder, 'n benadering wat die leerling baie duidelik sentraal stel, want dis hy wat die kennis moet verwerk en die vaardighede moet bemeester - onder leiding van die onderwyser

## 3.2.1 Lees en skryf

## 3.2.1.1 Stilleestoetsing

Die identifisering en samevatting van relevante inligting uit 'n gegewe bron of bronne, soos bv.

- die verband tussen hoof- en ondersteunende gedagtes
- afleidings en gevolgtrekkings
- eie standpunte ten opsigte van wat gelees is
- onderskei tussen feite en menings, werklikheid en fantasie
- die skrywer se bedoeling
- dié herformulering van 'n gedagte deur gebruik te maak van 'n ander sinstruktuur of konstruksie sonder om betekenis te verander

## 3.2.1.2 Letterkunde/Leeswerk

Die beantwoording van tekstuele en kontekstuele vrae  
Die vrae gaan oor

- die verwerking van gegewe inligting tot 'n nuwe eenheid  
(in notas, dialoë, kort verslae, briewe, ook sake- en  
amptelike briewe, telegramme, kennisgewings, advertensies)

- mededélings, eie menings, binne die leerling se ervarings-  
en belangstellingsveld

4.5 Lees, praat en skryf (Leeswerk/Letterkunde)

Dit behels die bestudering van

4.5.1(a) EEN prosawerk gekies uit 'n lys van minstens drie boeke be-  
staande uit, byvoorbeeld (diervershaal, 'n romantiese jeug-  
verhaal, 'n bundel kortverhale

(b) 'n Keur van minstens 10 gedigte uit 'n voorgeskrewe digbundel  
of bloemlesing

4.5.2 die tema, die belangrikste karakters en gebeure in die  
prosawerke te identifiseer aan die hand van kontekstuele  
vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate  
die leerling hierdie sake begryp het

4.5.3 insig in behandelde gedigte aan die hand van tekstuele  
vrae met kort antwoorde wat toegespits is op

- die inhoudelike
- die klankespel
- die ritme en tempo
- die verbeeldingspel
- enige ander emosionele element binne die leerling se  
ervaringswêreld

4.6.5 Literatuurstudie

Elke boek wat vir eksamendoeleindes behandel word, word  
net na afhandeling geëksamineer

Die prosawerk moet vóór die Junie-eksamen en die poësie  
vóór die eindeksamen afgehandel word

Vir elke eksamen word die punte van die boek(e) wat  
reeds geëksamineer is, herlei na 'n punt uit 60

Oor elke boek word drie vrae van 30 punte elk gestel  
waarvan twee vrae beantwoord moet word

Gestruktureerde vrae en/of opsteltipe vrae en/of

kontekstuele vrae moet oor die prosawerk gestel word

Die poësie word slegs tekstueel geëksamineer

- die verbande tussen karakters, gebeurtenisse, karakters en gebeure-reekse hoof- en bykomende temas (prosa)
- woordgebruik (polisemie), assosiasie, uitbouing van die beeld(e), innerlike bou, ontwikkelingsgang (poësie)

## .2.2 Skryfvaardigheid

### .2.2.1 Skryfstukke wat die volgende insluit

- mededelings wat aansluit by alledaagse omgangssituasies
- die ordening van gegewe feite/inligting tot 'n nuwe eenheid
- die rangskikking van gegewe of eie sinne in konteks
- die hantering van 'n afgebakende (gestruktureerde) onderwerp volgens gegewe voorskrifte
- notas, kort verslae, dialoë, kennisgewings, briewe
- die oordra van eie standpunte/oortuigings aan 'n geïdentifiseerde teikenlezer
- kernagtige samevattings van kort leesstukkies

### 3 Lees en skryf (stilleestoetsing as hulpmiddel by leesvaardigheid)

stil te lees om sonder hulp relevante inligting in 'n leesstuk te identifiseer (soos by par. 4.2.2 hierbo) asook

- die skriftelike herformulering van gedagtes in die leesstuk aan hand van voorskrifte
- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudigekeusevrae
- afleidings en gevolgtrekkings in verband met die skrywer se bedoeling

### Praat en skryf (Taalstudie as hulpmiddel by praat en skryfvaardigheid)

behandelde leksikale, grammatikale en sintaktiese items (ook spelling en interpunksie) korrek in sinsverband en in kontekste groter as die sin te gebruik: (Kyk ook BYLAE A)

- die weergawe van kort leesstukkies (mondeling en/of skriftelik) met aandag aan paragraafbou (die verband tussen die temasin en die ondersteunende gedagtes) en skryfegnieke soos: oorsaak en gevolg, vergelyking en kontrastering
- die kontekstualisering van gegewe of eie temasinne (paragraafbou, met aandag aan inhoud, toon en behandelde skryfegnieke)



**TRANSKEI**  
**DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING**

**KERNSILLABUS**

**AFRIKAANS TWEEDE TAAL**

**HOëRGRAAD**

**(STANDERD 8 TOT 10)**

**IMPLEMENTERINGSdatum: JANUARIE 1985**

HIGHER GRADE

The following syllabus for Afrikaans Second Language Higher Grade for the Senior Secondary Course will be introduced as from 1 January 1985. The syllabus will be introduced in Standard 8 in 1985 and the first Senior Certificate Examination on this syllabus will be held in November/December 1987.

SENIOR SEKONDÊRE KURSUS: SYLLABUS VIR AFRIKAANS TWEDE TAAL HOËR GRAAD

DOELSTELLINGS

1. Om die leerlinge te leer om Afrikaans as kommunikasie-middel te gebruik:
2. om die leerlinge te leer om Afrikaans logies en korrek te skryf:
3. om by die leerlinge 'n belangstelling en waardering vir die Afrikaanse boek te kweek:
4. om die leerlinge te leer om die gesproke en geskrewe taal te begryp:
5. om die leerlinge van noodsaaklike funksionele taalstrukture binne konteks bewus te maak.

2. SKRYFTELIKE KOMMUNIKASIE

2.1 Lees en skryf

2.1.1 Stilleestoetsing (onvoorbereide leesstukke)

- die beantwoording van inhoudsvrae/meervoudige keusevrae
- afleidings en gevolgtrekkings i.v.m. skrywer se bedoeling

2.1.2 Leeswerk

a. Poesie

Insig in behandelde gedigte aan die hand van tekstuele vrae t.o.v.

- die inhoudelike
- die klankspel
- die ritme en tempo
- die verbeeldingspel
- enige ander emosionele element binne die leerling se ervaringsveld

b. Prosa

Die identifisering van die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosa- en dramawerke aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerling hierdie saak begryp het.

L.V. Vir eksamen-doelindes val die klem hoofsaaklik op die inhoudelike (b) Prosa

Die identifisering van die tema, die belangrikste karakters en gebeurtenisse in geskikte prosa- en dramawerke aan die hand van kontekstuele vrae wat daarop toegespits is om vas te stel in hoe 'n mate die leerlinge hierdie sake begryp het.

ALGEMENE INLICHTING

1. SKRYFTELIKE WERK

1.1 Voorgeskrewe literatuurstudie

- (a) 'n drama of 'n keuse uit 'n bundel eenbedrywe
- (b) 'n keuse uit 'n bundel kortverhale
- (c) 'n keuse uit 'n digbundel (15 gedigte)
- (d) 'n roman of novelle

L.V. Van die leerlinge word in standaard 8, 9 en 10 verwag om twee van vier boeke, voorgeskryf vir elke standaard in die loop van die jaar te bestudeer.

1.2 Die tekstuele vraag

Die vraagtype toets die kandidaat se begrip van 'n gedig. Die hele gedig word op die vraestel afgedruk. Die vrae word slegs op die gegewe teks gebaseer.

1.3 Die kontekstuele vraag

Die vraagtype toets die kandidaat se begrip van 'n belangrike uittreksel uit 'n boek. Net die uittreksel word op die vraestel afgedruk. Die vrae word op die gegewe teksgedeelte gebaseer, maar kan ook betrekking he op ander gedeeltes van die boek wat in verband staan met die afgedrukte teksgedeelte. In die eksamen word minstens twee vrae oor elke boek gestel.

In standerd nege word elke boek na afhandeling geëksamineer. Die punte behaal vir die twee boeke (60 punte) vorm deel van die eindeksamenpunt.

