

UOVS-SASOL-BIBLIOTHEK 0267762



111102929001220000018



RIGTINGS IN DIE TAALWETENSKAP EN DIE
INSIGTE WAT HULLE GEBRING HET
VIR TWEETAALONDERRIG

'N POGING TOT 'N SINTESE

DEUR

HENDRIK ASKES, M.A.

VOORGELê TER VERVULLING VAN 'N DEEL VAN DIE VEREISTES VIR
DIE GRAAD DOCTOR LITTERARUM IN DIE FAKULTEIT LETTERE EN
WYSBEGEERTE, DEPARTEMENT AFRIKAANS EN NEDERLANDS VAN
DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

PROMOTOR: PROF. DR. C VAN HEERDEN

DATUM VAN INDIENING: DESEMBER 1979

Universiteit van de Vrystaat

2-6-1980

REL

T 407 Hisk

207782

CHENGE...
CHENGE...
BIE...
BIE...

V O O R W O O R D

Ek wil graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone:

Aan my promotor, prof. dr. C. van Heerden vir die baie simpatieke wyse waarop hy my gehelp het, terwyl hy self so 'n uiters druk program gehad het en veral ook vir sy gedurige aanmoediging en helder en duidelike leiding.

Aan prof. Henk Kroes van die Randse Afrikaanse Universiteit omdat hy so vriendelik was om sy professorale intreerede vroegtydig aan my beskikbaar te stel en vir sy pragtige bydrae wat hy ter bevordering van taalonderrig in Suid-Afrika gelewer het.

Aan mnr. J.T. Engelbrecht, inspekteur tweede taal (Afrikaans) van die Transvaalse Departement van Onderwys, vir sy raad, wenke en talle gesprekke op die gebied van tweedetaalonderrig asook vir die uiteindelijke raamwerk van 'n taalprogram wat ek saam met hom kon uitwerk.

Aan drs. Jan Vorster van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir sy wenke, boeke en ook ander materiaal wat hy aan my beskikbaar gestel het.

Aan dr. Guus Extra van die Instituut Toegepaste Taalkunde van die Katolieke Universiteit te Nijmegen (Nederland) vir sy aarmoediging en wenke.

Aan prof. dr. Leopold Engels van die Katolieke Universiteit te Leuven (België) vir sy wenke en materiaal ten opsigte van hierdie studie.

Aan dr. C.J. Koster van die afdeling Toegepaste Taalwetenskap van die Vrije Universiteit van Amsterdam (Nederland) wat so vriendelik was om my aandag te vestig op die jongste publikasies wat in Nederland op die gebied van hierdie studie verskyn het.

Aan prof. dr. David P. Harris van die School of Languages and Linguistics van die Universiteit Georgetown, Washington, D.C. wat so vriendelik was om op aanvraag belangrike materiaal te voorsien.

---oO---

OPGEDRA AAN MY DRIE DOGTERS : WILNA, ANNEMARIE EN CAROLIEN

WAT PAPPASO LANK AAN DIE STUDEERKAMER MOES AFSTAAN.

I N H O U D S O P G A W E

Bladsy

VOORWOORD

HOOFSTUK 1

1.	INLEIDING EN DOEL VAN STUDIE	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Doel van studie	1

HOOFSTUK 2

2.	DIE LINGUISTIEK, TOEGEPASTE LINGUISTIEK EN TAALONDERRIG	3
2.1	Inleiding	3
2.2	Linguistiek, taalonderrig en die taalonderwyser	5
2.3	Huidige toestande van taalonderrig	20
2.3.1	Klagtes oor die resultate van T2-onderrig	20
2.3.2	Huidige toestand van T1- en T2-onderrig	21
2.3.3	Huidige taalboeke wat in gebruik is	24
2.3.3.1	Die rol van die toegepaste linguistiek	24
2.3.3.2	Taalonderrigmateriaal in bestaande handboeke	28
2.3.3.3	Gevolgtrekkings oor bestaande taalboeke	29
2.3.4	Die opleiding van onderwysers	30
2.3.5	Taaltoetsing	33
2.3.5.1	Inleiding	33
2.3.5.2	Soorte toetse	34
2.3.5.3	Huidige taaltoetsing	35
2.3.5.4	Gevolgtrekkings	36

	Bladsy	
2.4	Die linguistiek en sy onderskeie terreine	37
2.5	Toegepaste linguistiek	39
2.6	Terminologie	48
<u>HOOFSTUK 3</u>		
3.	Die oer linguistiek en die tradisionele grammatika	51
3.1	Inleiding	51
3.2	'n Beknopte geskiedkundige oorsig van die hoof- trekke van die oer linguistiek	55
3.2.1	Panini	56
3.2.2	Die sestiede eeu	56
3.2.3	Die sewentiede en agtiende eeu	59
3.2.4	Die negentiede eeu	63
3.2.5	Samevatting	68
3.3	Wat is grammatika?	71
3.4	Moontlike toepassings vir tweedetaalonderrig	78
3.5	Wat grammatika nie is nie	81
3.6	'n Preskriptiewe grammatika met die klem op die korrektheid van taal	81
3.7	Die formele grammatika-vertaalmetode gebaseer op die onderrig van Latyn en Grieks en hoe dit die onderrig van 'n T2 soms wel positief be- invloed het	83

3.7.1	Memoriserings	83
3.7.2	Streng formele reëls	84
3.8	Hoe die tradisionele grammatika die onderrig van die T1 en daarom ook die T2 of moderne taal beïnvloed het	87
3.9	Gevolgtrekkings	95
3.10	Die aspek van vertaling in die grammatika-vertaal- metode	96
3.10.1	Wat vertaling is	96
3.10.2	Linguistiese aspekte ten opsigte van vertaling as 'n hulp by die onderrig van 'n vreemde of tweede taal	97
3.10.3	Vertaling as onderdeel van T2-onderrig	104
3.10.4	Argumente ten gunste van vertaling as 'n aspek van T2-onderrig	105
3.10.5	Argumente wat vertaling met betrekking tot T2- onderrig of die onderrig van 'n moderne taal afkeur	109
3.10.6	Samevatting	114

HOOFSTUK 4

4.	DIE STRUKTURELE BENADERING	119
4.1	Inleiding	119
4.2	Die opkoms van die deskriptiewe fonetiek (fonetiese metode) of die Reform-beweging	120

	Bladsy
4.2.1 Die rol van Henry Sweet	122
4.2.1.1 Sweet se taalkundige beginsels	122
4.2.1.2 Sweet se beklemtoning van die spreektaal en sy siening van die direkte metode	123
4.2.2 Otto Jespersen	125
4.2.3 Harold E. Palmer	127
4.2.3.1 Sy siening oor taalwetenskap en wat die wese van taal is	127
4.2.3.2 Palmer se siening oor taalverwerwing	131
4.2.3.3 Palmer se siening oor die linguistiek, taalboeke, taalonderrig in die algemeen en taalonderrig- materiaal	133
4.2.3.4 Palmer se belangrikste metodies-didaktiese beginsels	141
4.2.4 Die gesproke taal as studieveld	148
4.2.5 Geskrewe taal	155
4.3 Die ontstaan van die Direkte Metode en die Eklek- tiese Metode (Ongeveer 1880-1930)	157
4.3.1 Die nadele van die Direkte Metode	165
4.4 Die Eklektiese Metode	166
4.5 Die Histories-Vergelykende Tydperk (18de eeu en 19de eeu)	167
4.5.1 Inleiding	167
4.5.2 Die 18de eeu	169
4.5.2.1 G.W. von Leibnitz (1646-1716)	169
4.5.2.2 Lambert ten Kate (1674-1731)	170
4.5.2.3 Herder en Jenisch	171
4.5.3 Die 19de eeu	172
4.5.3.1 Sanskrit, die klassieke taal van Indië	173

	Bladsy	
4.5.3.2	Rasmus Kristian Rask (1787-1832)	177
4.5.3.3	Franz Bopp (1791-1867)	178
4.5.3.4	Jacob Grimm (1785-1863)	178
4.5.3.5	Wilhelm von Humboldt (1767-1835)	180
4.5.3.6	Hermann Paul (1846-1921)	180
4.5.3.7	Die opvatting oor die semantiek wat bloot as histories beskou is	183
4.5.4	Die invloed van die histories-gerigte benadering van taal op taalonderrig	185
4.6	Die Neo-direkte Metode (Ongeveer 1930-1960)	190
4.6.1	Verskille tussen die Direkte Metode en die Neo-direkte Metode	192
4.7	Die rol van Ferdinand de Saussure (1857-1913)	193
4.7.1	Diachroniese en sinchroniese taalstudie	198
4.7.2	<u>Langue</u> en <u>Parole</u>	198
4.7.3	Toepassings op taalonderrig	200
4.8	Die Amerikaanse taalkursus vir die leër	203
4.8.1	Die toestand op die terrein van die linguistiek	203
4.8.2	Die taalkursus self	204
4.9	Die strukturele benadering	209
4.9.1	Inleiding	209
4.9.2	Die strukturele linguistiek en die rol van Bloomfield (1887-1949)	210
4.9.2.1	Bloomfield en Reichling se sieninge in verband met betekenis	218

4.9.3	Die rol van Charles C. Fries	224
4.9.4	Die strukturele siening en taalonderrig	229
4.9.4.1	Politzer se siening oor strukturalisme en taal- onderrig	232
4.9.4.2	Bloomfield se siening oor hoe taal aangeleer word	235
4.9.4.3	Charles Fries se siening oor die toepassing van die moderne linguistiek op taalonderrig	237
4.9.5	Die behaviorisme	239
4.9.5.1	Inleiding	239
4.9.5.2	Die behavioristiese leermodel en behavioristiese beginsels in die taalwetenskap	240
4.9.5.3	Skinner en sy bydrae	244
4.9.6	Reichling en sy opvattinge oor die musiese laag van die sin en die belangrikheid daarvan vir T2-onderrig	250
4.9.6.1	Die musiese laag	250
4.9.6.2	Die belangrikheid van die musiese laag vir die onderrig van 'n T2	254
4.9.7	Kritiek op die strukturalisme	256
4.9.8	Kontrastiewe analise en fouteanalise	268
4.9.8.1	Inleiding	268
4.9.8.2	Kontrastiewe analise	273
4.9.8.3	Fouteanalise	277
4.9.8.4	Didaktiese implikasies van kontrastiewe analise en fouteanalise	283

4.9.9	Die linguistiek en die oudiolinguale metode van taalonderrig	287
4.9.9.1	Die linguistiese basis van die oudiolinguale metode	287
4.9.9.2	Die linguistiese beginsels van William Moulton	293
4.9.9.3	Die siening van Wilga Rivers oor die teorie van die oudiolinguale metode en enkele prak- tiese toepassings op taalonderrig	295
4.9.9.4	Die rol van Nelson Brooks in die toepassing van die strukturalistiese taalteorie op die terrein van die praktiese onderrig	300
4.9.9.4.1	Oor die term oudiolinguaal	300
4.9.9.4.2	Brooks se siening oor betekenis en die rol van die oudiolinguale metode in die onderrigssituasie	302
4.9.9.4.3	Brooks se siening oor die sogenaamde <u>pattern</u> <u>practice</u> en die linguistiese redes vir hierdie oefening	310
4.9.9.4.4	Belangrike beginsels wat van toepassing is in die samestelling van driloefeninge	319
4.9.9.5	Carroll (1960) se vier kenmerke van die nuwe onder- rigstyl	321
4.9.9.6	Die dialoog as 'n aspek van die oudiolinguale metode van taalonderrig	322
4.9.9.6.1	Inleiding	322

4.9.9.6.2	Aspekte van die onderrig en benutting van die dialoog	324
4.9.9.6.3	Die rol van die liedjie en die oudiolinguale metode van taalonderrig	329
4.9.9.6.4	Die rol van die taalspeletjie in die oudiolinguale metode van taalonderrig	330
4.9.9.7	'n Kritiese waardering van die belangrikste aspekte van die oudiolinguale metode van taalonderrig in die lig van die kennis van die linguistiek	332
4.9.9.7.1	Inleiding	332
4.9.9.7.2	Aspekte van die dialoog	339
4.9.9.7.3	Die gebruik van struktuuroefeninge	343
4.9.9.7.4	Samevatting	350

HOOFSTUK 5

5.	TRANSFORMASIONELE GENERATIEWE GRAMMATIKA EN T2-ONDERRIG	356
5.1	Inleiding	356
5.2	Die terme transformasioneel en generatief	358
5.2.1	Transformasioneel	358
5.2.2	Generatief	360
5.3	Die oorsprong van die transformasionele generatiewe grammatika	361
5.4	Dieptestrukture en oppervlaktestrukture	366

5.5	Taalvermoë (competence) en taalgebruik (performance)	368
5.6	Chomsky se kritiek op die oudiolinguale metode van taalonderrig	371
5.7	Die TGG as teorie en sy waarde vir taalonderrig: 'n kritiese beskouing	376
5.7.1	Inleiding	376
5.7.2	Chomsky se bydrae tot die metodologie van taalonderrig	381
5.7.3	Kritiese opmerkings oor die TGG in die lig van T2-onderrig	390
 <u>HOOFSTUK 6</u>		
6.	TAALVERWERWING BY DIE KIND	411
6.1	Inleiding	411
6.2	Die verwerwing van 'n taal en die aanleer van 'n taal	413
6.2.1	Primêre taalverwerwing	414
6.2.2	Sekondêre taalverwerwing	415
6.3	Taalverwerwingsteorieë vir die T1 of moedertaal	415
6.3.1	Die behavioristiese siening	418
6.3.2	Transformasionele grammatika en Chomsky se aangeborenheidsteorie	422
6.3.2.1	Kritiek op die LAD en Piaget se siening	425
6.3.2.2	Die primêre taaldata	430
6.3.2.3	Die spraak van moeders	431
6.3.2.4	Oudiolinguale gewoonteteorie teenoor kognitiewe aanleerprosesse	437
6.3.2.5	Toepassings vir taalonderrig	447

6.4	T1-verwerwing teenoor T2-verwerwing	453
6.4.1	Inleiding	453
6.4.2	Verskille tussen T1-en T2-verwerwing	456
6.5	Die optimale ouderdom vir die onderrig van 'n T2 of vreemde taal	464
6.5.1	Inleiding	464
6.5.2	Die optimale ouderdom vir die onderrig van 'n T2 of vreemde taal	465
6.6	Implikasies vir T2-onderrig	473
6.6.1	Motivering	473
6.6.2	Die rol van die onderwyser	477
6.6.3	T1- en T2-verwerwing	479

HOOFSTUK 7

7.	BEVINDINGE EN TOEPASSING	486
7.1	Toepassings	486
7.1.1	Inleiding	486
7.1.2	Hoe lyk ons huidige T2-onderrig?	490
7.1.3	Die toepassing van aspekte van die linguistiek op T2-onderrig	495
7.1.3.1	Inleiding	495
7.1.3.2	'n Eklektiese benadering	497
7.1.3.3	Motivering	500
7.1.3.4	Struktuur nie items nie	501

7.1.3.5	Die breuk met die ou formele benadering	502
7.1.3.6	Situasionele, kontekstuele onderrig	504
7.1.3.7	Alledaagse taalgebruik met die klem op die mondelinge gebruik daarvan	505
7.1.3.8	Klem op betekenis	506
7.1.3.9	Kindertaalverwerwing en T2-verwerwing	507
7.1.3.10	Driloefeninge. Hoe?	508
7.1.3.11	Chomsky se bydrae	512
7.1.3.12	Die onderwyser en linguistiek	518
7.1.3.13	Die samestelling van 'n situasionele of <u>notional</u> sillabus	521
7.1.3.14	Toepassings vir die taalboekskrywer	527
7.1.3.15	Lesbeplanning	535
7.1.3.16	Werklike taalonderrigmateriaal gedeeltelik gebaseer op van die voorafgaande linguistiese wenke ten opsigte van lesbeplanning	548
7.1.3.17	Slotopmerkings.	568
	Opsomming	570
	Bibliografie	573

"Alles Gescheidte ist schon gedacht worden, man muss nur versuchen es noch einmal zu denken".

(GOETHE)

"In the hurly-burly of the crowded classroom all too often an ounce of practical know-how outweighs a ton of theory. Why's and wherefores are all very well - but at five to nine on a Monday morning What to do is the question that has to be answered".

(LEWERS GELEES)

"De leraar heeft niet de tijd om zelf de weg te zoeken in deze doolhof van tegenstrijdige opvattingen, want de school en zijn leerlingen kunnen geen dag wachten. Hij keert dus weer terug in de keurige tuin van de traditionele grammatica, maar mist het zicht op nieuwere, adequatere ordenings- en beschrijvingsmogelijkheden. En intussen groeit de afstand tussen school en wetenschap".

(R.S. MOSSEL)

HOOFSTUK 1

1. INLEIDING EN DOEL VAN STUDIE

1.1 Inleiding

Deur al die jare bestaan daar 'n kloof tussen taalwetenskap en taalonderrig en kry belangrike taalwetenskaplike insigte eers na 'n lang tyd hulle neerslag in die onderrigsituasie. Die probleem ontstaan omdat die taalwetenskaplike van ons tyd selde ook meester is van die vakmetodiek en onderrigsituasie - en omgekeerd is die goeie onderwysman selde 'n deskundige op die gebied van die moderne taalwetenskap.

1.2 Doel van studie

Hierdie studie is 'n poging om die kloof te oorbrug tussen taalwetenskap en onderrig. Dat dit 'n reuse taak is, besef ek terdeë. Die behoefte aan so 'n studie op hierdie stadium is egter genoegsame rede om die taak aan te pak.

As gevolg van die sterk teoretiese inslag van die linguistiek, kan 'n mens maklik verstrik raak in slegs taalkundige terminologie sonder om werklik tot die kern van die saak deur te dring. Daarom word die aandag spesifiek toegespits op die toepaste linguistiek en wat hierdie dissipline vir veral die onderrig van 'n tweede taal moontlik te sê het. In hierdie studie sal aan die onderskeie linguistiese skole aandag geskenk word. Verder word ook taalverwerwing bespreek wat onder andere bestudeer word in die psigolinguistiek, 'n dissipline wat die linguistiek en die sielkunde in hom verenig.

'n Gebrekkige kennis van die linguistiek en veral die toegepaste linguistiek by die T2-onderwyser, die T2-taalboekskrywer en T2-toetsing speel ook 'n baie belangrike rol in wat uiteindelik in die klas gebeur. Daarom sal hierdie aspekte ook kortliks bespreek word.

Die behoefte bestaan al lankal om die resultate van die toegepaste linguistiek te bestudeer en ook werklik na te gaan op watter wyse hierdie kennis op die taalonderrigsituasie toegepas kan word. Om dit te kan doen, moet beide aspekte: en die toegepaste linguistiek en die taalpedagogie ondersoek word om sodoende 'n onderrigmetode te fundeer op die beste insigte in die linguistiek.

Die terrein van taalonderrig is so wyd dat daar onmoontlik binne hierdie studie aan alle aspekte daarvan geraak kan word. Daarom word veral op die kwessie van benadering in die onderrig: induktief - deduktief; analogie - analise, die klem gelê.

Ten slotte sal daar gepoog word om in 'n afsonderlike hoofstuk al die rigtings saam te vat en aan te dui hoe kennis van die toegepaste linguistiek werklik kan help om 'n bydrae tot die neem van besluite vir tweedetaalonderrig te lewer. In hierdie hoofstuk sal praktiese lesbeplanning met werklike taalmateriaal aan die hand gedoen word.

Taalinsigte wat nog nie hulle neerslag in die onderrig gevind het nie, sal ook geïdentifiseer word.

HOOFSTUK 22. DIE LINGUISTIEK, TOEGEPASTE LINGUISTIEK EN TAALONDERRIG2.1 Inleiding

Dwarsdeur die wêreld het daar in die tweede helfte van die twintigste eeu 'n rewolusie plaasgevind op die gebied van veral die teorie van die aanleer en onderrig van die tweede taal (T2) asook die doelstellings van tweedetaalonderrig (T2-onderrig). Internasionale kontakte in die wetenskap, industrie en die handel het meegebring dat die uiteindelijke doelstellings van T2-onderrig die mondelinge beheersing van die taal geword het. Dit was juis ook die ontwikkeling in die linguistiek wat die klem op mondelinge taalgebruik geplaas het. Dit het weer meegebring dat die onderrig van 'n T2 aan leerlinge wat passief in 'n klaskamer sit, 'n benadering is wat besig is om te verdwyn of behoort te verdwyn.

Die bekende David Wilkins¹ van die Universiteit Reading (Engeland) se siening van die linguistiek is dat dit in die linguistiek nie oor taalonderrig gaan nie. Dis ook nie vanselfsprekend dat die veranderings wat daar plaasgevind het ten opsigte van die bestudering van taal ook sy invloed moet laat geld op die onderrig van 'n vreemde taal nie. Omdat òn die linguistiek òn taalonderrig albei taal as hul vakgebied het, moet die moontlikheid oorweeg word dat die een iets van die ander sal kan leer.

1. Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching, p.4.

Wilkins¹ noem dan net hierna iets wat deur baie min linguiste ooit oorweeg word. Hy sê dat die opvatting bestaan dat taalonderrig op een of ander wyse moet baat vind by 'n bekendheid of kennis van die linguistiek. Maar van die ander moontlikheid dat die linguistiek dalk ook sal kan leer van taalonderrig, word selde iets gehoor.

Dit gaan by die linguistiek oor hoe taal werk en nie soseer hoe dit onderrig moet word nie. Die doelstellings van die linguistiek en taalonderrig verskil dus aansienlik. Baie linguiste wat in die teoretiese kant van die linguistiek belangstel, het geen belang by die onderrig van 'n spesifieke taal nie. Navorsers wat die taalverwerwingsproses van die kind bestudeer, is baie meer tuis in die linguistiese wêreld van die model of die sielkundige se laboratorium, as in 'n stowerige tweedetaalklaskamer se taalsituasies. Die resultate van hierdie geleerdes se studie toon dit dikwels aan. Hulle sal moet leer om ook buite die beskermende terrein van die linguistiek te beweeg en te dink aan so iets soos byvoorbeeld praktiese taalonderrig.

Prof. R.P. Botha² laat hom soos volg uit oor taalwetenskap: "Die hendaagse taalwetenskap doen hom steeds meer voor as 'n oerwoud van nouliks oorsienbare, hoogs tegniese kontroverses".

1. Wilkins, op.cit., p.4.

2. Botha, R.P.: Generatiewe Taalondersoek. 'n Sistematiese inleiding, p.1.

2.2 Linguistiek, taalonderrig en die taalonderwyser

Oor die feit of die linguistiese teorie die onderwyser kan help, is baie geskryf. Paul Christophersen¹ is van mening dat die onderwyser wat enige tydskrif oor die linguistiek raadpleeg, onmiddellik getref sal word deur 'n hele reeks teenstrydige opvattinge. Die een skrywer (bv. Ritchie, 1967) sê dat die T.G.G. werklik iets te sê het vir die onderrig van 'n vreemde taal. Lamendella (1969) sê daarenteen dat hierdie siening van taal 'n volslae mislukking is wat taalonderrig betref. Een taaldeskundige (Jakobovitz, 1968) sê dat struktuursin-driloefeninge geen teoretiese fundering het nie, maar Brown (1969) beweer dat hierdie soort oefeninge onmisbaar is en nie noodwendig met die transformasionele of enige ander soort grammatika hoef te bots nie.

Die linguistiek verander so vinnig dat teen die tyd dat 'n nuwe boek uiteindelik verskyn, dit al weer in baie opsigte verouderd is. Daarom kan taalonderrig nie gevestig word op 'n basis wat jaar na jaar verander nie; veral as 'n mens dink aan lesbeplanning, sillabusse, handboeke, ens.

Sol Saporta², 'n taalkundige en taalonderwyser, se siening oor die rol van die linguistiek is dat die linguistiek grotendeels meer

1. Christophersen, Paul: Second Language Learning, Myth and Reality, p.11.

2. Valdman, Albert (Ed): Trends in Language Teaching, p.84.

beloftes vir taalonderrig gemaak het as wat dit werklike leiding vir taalonderrig verskaf het. Saporta¹ durf die volgende stelling waag. Hy sê dat die moontlikheid bestaan dat die verskil tussen taalonderrig wat op 'n korrekte linguistiese formulering gebaseer is en taalonderrig wat op geen formulering gebaseer is nie, minimaal is.

Mackey² waarsku teen die onmiddellike oorneem van nuwe idees in die linguistiek in sy monumentale werk oor taal waarin hy aanhaal:

"In 1929, after analysing the most extensive survey of language teaching ever made, Fife concluded: "New ideas seem to germinate and take root with exasperating slowness. An outworn methodology and threadbare dogmas continue to hold the centre of the stage, with no support except constant iteration, and the same old songs are sung in tones of special propaganda and a priori conviction that long ago ceased to thrill the audience. When new methods do take hold, however, it is at the expense of both the good and the bad in the older methods, indifferently overthrown. For example, methods have swung from whole-sale learning by heart to the highly logical techniques of linguistic analysis and back again to learning by heart".

1. Valdman, op. cit., p.84.

2. Mackey, William Francis : Language Teaching Analysis, p.138.

H. Hulshof¹ verwys na 'n proefskrif van R.S. Mossel oor: Bijdrage tot de grondslagen der didactiek van het aanvangsonderwijs in het Frans (1964). Mossel sê hier: "Even de aandacht te mogen vasthouden van de beoefenaren der zuivere taalkunde, die zich gemeenlijk verre houden van het wat simpele bedryf der onderwyslieden". Mossel² gaan dan verder deur iets te sê oor die tekortkominge van die taaldosent, tekortkominge wat as onvermydelik beskou word: "Hij, (= de taaldocent) voelt zich nl. beschermd door een traditionele methode van taalbeschrijving, de traditionele grammatica, een quasi-logisch systeem, dat, hoezeer het ook van alle taalkundige zijden is aangevallen, nog steeds oppermachtig overal heerst, waar de een de ander een vreemde taal onderwys. Dit is de leraar nauwelijks kwalijk te nemen, want zodra hij zich buiten de veilige omheining van de tradisie begeeft, komt hij in een woest krijgsgewoel terecht) De leraar heeft niet de tyd om zelf de weg te zoeken in deze doolhof van tegenstrydige opvattinge, want de school en zyn leerlinge kunnen geen dag wachten. Hij keert dus weer terug in de keurige tuin van de traditionele grammatica, maar mist het zigt op nuiewere, adequatere ordenings- en beskrywingsmoegelykheden. En intussen groeit de afstand tussen school en wetenskap".

1. Hulshof, H.: Transformationeel-generatiewe grammatica in artikelen, p.12.

2. Ibid., p.12.

In sy : Linguistics for Teachers, skryf Savage¹ : "For many teachers in the front line of battle, linguistics is still something veiled in an aura of mystery, a new force that they are either unwilling or unable to cope with the day-to-day business of classroom teaching".

Nog 'n bekende persoon in Engelse taalonderrigkringe, Peter Strevens², sê dat tweedetaalonderrig baie duidelik 'n linguistiese taak is, maar dis nie slegs linguisties nie. As ons 'n opgeleide linguis sonder onderwysersopleiding na 'n skool stuur om 'n onderwyser af te los wat geen opleiding in linguistiek ontvang het nie, is die uiteindelijke resultaat van die klas nie baie goed nie. Dis dikwels glad nie so goed as wat ons dit graag sou verwag het nie.

Ten slotte wil ek nog verwys na wat Ronald Wardhaugh³ sê in een van sy baie prikkelende artikels. Wanneer die aandag bepaal word by hoe 'n T2 aangeleer moet word en ons beskou dit in die lig van dit wat die linguistiek sê oor wat taal is en grammatika, sal ons ons afvra wat aangeleer moet word. Is dit nou 'n soort sisteem van abstrakte reëls of 'n sisteem van gewoontes of een of ander stel algemene beginsels? Of is dit dalk 'n versameling van spesifieke items, bv. sinne of strukture

1. Hulshof, op. cit., p.15.
2. Strevens, Peter : Papers in Language and Language Teaching, p.66.
3. Wardhaugh, Ronald: Current Problems and Classroom practices"
In : Tesol Quarterly, 1969, p.105-116.

wat deur die T2-leerling gemanipuleer moet word op 'n manier wat ons vandag nog nie mooi verstaan nie? Die meeste linguïste sal ook toegee dat hulle nog nie mooi weet wat in die T2 aangeleer moet word nie.

Op 'n ander plek stel Wardhaugh¹ die vraag hoe sekere linguïstiese feite dit beïnvloed wat ons in die klaskamer doen. Hy wil dan weet hoe resente linguïstiese teorie werklik 'n neerslag in die klaskamer vind. Leerlinge moet tog nog altyd sekere dinge leer as hulle die T2 wil praat ten spyte van die toestand waarin die teoretiese linguïstiek hom op daardie oomblik bevind. Hulle moet nog aanvaarbare Engelse sinstrukture leer al word hierdie strukture dan ook oppervlakte-strukture genoem. Hierdie oppervlakte-strukture is dalk ook nie van soveel belang vir die teoreties-ingestelde linguïst as byvoorbeeld so iets soos dieptestrukture nie.

Dis heeltemal moontlik dat 'n toegepaste linguïst wat argumentshalwe twintig jaar gelede in 'n grot aan die slaap geraak het en nou skielik wakker word en die huidige toestand van taalnavorsing in oënskou kan neem, dadelik weer grot toe sal wil gaan vanweë die amper Babelse spraakverwarring en warboel.

Om 'n lans te breek vir die linguïstiek, is dit nodig om te sê dat die linguïste nooit aanspraak gemaak het op praktiese toepassings op die terrein van taalonderrig nie en selfs daarteen gekant was om dit toe te pas.

1. Wardhaugh, op. cit., pp. 106-116.

'n Man wat dit self verskeie kere openlik gesê het is niemand minder as Chomsky nie. In die hoofstuk oor die T.G.G. kom ek weer daarop terug. Chomsky¹ sê oor die onsekerheid van die taalteorie: "As being in a state of flux and agitation."

Oor die algemeen is taalonderwysers nie ten gunste van linguistiek nie omdat hulle dit òf te abstrak vind vir praktiese toepassings òf omdat hulle nooit die tyd gehad het of die geleentheid om die linguistiek ernstig te bestudeer nie. Tweedetaalonderwysers het baie dikwels deur praktiese ervaring, probleme wat linguïste navors, al self intuïtief uitgeskakel en toestande verbeter.

Die goeie onderwysers verwerp die linguistiek dikwels omdat hulle weet dat die linguistiek suksesvolle strategieë en tegnieke soms as heeltemal onwetenskaplik beskou sonder om iets daarvoor in die plek te sit. So kan die eienaardige situasie hom voordoen dat 'n onderwyser 'n bepaalde benadering tot taalonderrig het wat heeltemal suksesvol is, maar wat volgens die linguistiek net nie behoort te kan werk nie. Nou is dit gelukkig so dat enige benadering nooit heeltemal as reg of as verkeerd bewys kan word nie, en 'n mens behoort slegs te kyk na die uiteindelijke resultaat. Baie taalonderwysers het reeds geleer dat enige metode wat hulle ook al gebruik, noodwendig deur die linguistiek gekritiseer sal word.

1. Chomsky, N.: Linguistic Theory, Readings in applied transformational grammar, pp.43-99.

Dit hoef 'n mens dus nie te verwonder dat onderwysers soms wegstrem vir die linguistiek op grond van die bogenoemde aanhalings en pogings van linguiste tot toepassings nie. Baie dikwels kry die taalonderwyser die soort raad in handboeke ten opsigte van die toepassing van die linguistiek:

It seems as if ... We can only recommend that you try

It may be possible that It is probable that We suggest that Of so iets soos: Die onderwyser wat oorspronklike idees het, sal wel weet hoe om geleentheid te skep sodat sy leerlinge die taal kommunikatief kan gebruik.

Die taalonderwyser kan ook redeneer dat die tweede taal vir geslagte onderrig is sonder die hulp van linguistiek en waarom moet hy dan nou wel daarvan gebruik maak? Wat die ergste van alles is, is die meer as tagtig jaar se geweldige stryd oor watter metode dan nou wel gebruik moet word en die min ooreenstemming wat daar tot vandag toe ten opsigte van hierdie metodes is. Dikwels word die toepassing van die linguistiek oorgelaat aan die onderwyser. Hoe moet hy dit dan doen as hy die linguistiek nie verstaan nie? Taalwetenskaplikes sê oor en oor dat die uiteindelijke keuse by die pedagoog berus. Vir die taalonderwyser het die meeste aktiwiteite wat in die klaskamer aan die gang is, egter met vaardighede en beheerde oefening te doen. Dit het volgens hulle baie min te doen met enige grammatikale teorieë.

Sommige taalonderwysers voel dan ook dat die bekende boomdiagramme van sinne byvoorbeeld net so veel te doen het met werklike taalgebruik (Language acts) as wat 'n anatomiese diagram te doen het met die liefdespel. Die werklike belangrike aspekte word uitgelaat. Onderwysers wil nou en dadelik 'n goeie taalkursus hê en nie eers wanneer taalwetenskaplikes eendag gereed is nie, want die klas kan nie wag nie!

Daar is baie min in Afrikaans oor die onderrig van Afrikaans as T2 beskikbaar, en die linguistiese terminologie is sodanig dat dit menige onderwyser se belangstelling in die linguistiek afskrik. As gevolg hiervan is baie onderwysers te bang om na die T.G.G. te gaan kyk. Omdat hulle aanvanklik maar bra min daarvan kan verstaan, versterk dit dikwels die oortuiging dat teorie eenkant gelaat moet word en dat hulle liewers moet konsentreer op die praktiese probleme in die klaskamer.

'n Mens wonder soms of daar nie 'n algemeen-aanvaarde terminologie geskep kan word wat die frustrasie onder taalonderwysers sal kan verminder omdat die taalonderwyser veronderstel is om die toepaslike teorie van navorsers toe te pas in die konkrete klaskamerpraktyk. Die doel van hierdie studie is om hierdie gaping te probeer oorbrug.

Die klagtes van onderwysers gaan deurgaans daaroor dat die wenke wat didaktici gee, gewoonlik abstrak bly. Dis dikwels die geval dat nóg studieboeke nóg didaktiekboeke 'n antwoord kan verstrek op die vraag: Wat moet ek mōreoggend in die klas dōen?

Taalonderwysers sal seker heelhartig kan saamstem met wat Christiana Paulston¹ sê in die inleiding van haar metodiekboek dat die meeste standaard-boeke oor taalonderrig veral aandag skenk aan die benadering en metode van taalonderrig, maar daar bestaan amper geen boeke oor die onderrigtegnieke nie.

Daar word nie gesê wat die onderwyser veronderstel is om te sê en te doen sodra hy die klasdeur agter hom toegesluit het nie. Chastain maak dit bv. baie duidelik dat sy boek nie as 'n cookbook bedoel is nie. Paulston sê egter dat haar boek bedoel is om juis so 'n cookbook te wees waarin die prosedures en tegnieke wat die onderwyser in sy onderrig nuttig sal kan gebruik, uiteengesit word.

Die taalonderwyser sal die beoefenaars van die linguistiek meer en meer moet druk in die rigting van praktiese toepassings. Dit het moontlik al lankal tyd geword dat taalonderrig ook 'n onafhanklike dissipline word wat hom eers dan aan die linguistiek sal steur wanneer die linguistiek bewys lewer dat hy werklik iets betekenisvols te sê het. Meer en meer onderwysers sal werklik ernstig in die linguistiek begin belangstel as die relevantheid vir taalonderrig duidelik is.

1. Paulston, Christiana Bratt en Bruder, Mary Newton: Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures, p.x.

Daar word van die kant van die taalkundiges beweer dat pas wanneer die onderwyser rekening hou met die wetenskaplike teorievorming, hy hom van sy kant krities mag uitlaat teenoor die taalwetenskap deur byvoorbeeld van die wetenskap te eis dat hulle hul meer op die praktyk van die onderwys moet rig. Omdat die kennis wat 'n mens uit die bestaande navorsing kan verkry, nog nie georden en geïnterpreteer is nie, is daar 'n sterk behoefte om 'n derde soort diens tussen die taalwetenskap en die pedagogie tot stand te bring; 'n soort interpreteerder wat die insigte van die taalwetenskap diensbaar maak aan die onderwys - dit wat hierdie studie beoog.

Die voorafgaande argumente is natuurlik nie bedoel om te suggereer dat die T2-onderwyser hom glad nie aan die ontwikkelings van taalteorieë hoef te steur nie. Dit dien slegs om die klimaat te skets waarin die T2-onderwyser hom bevind.

Die fout lê ook wel deeglik by die onderwyser self, soos Van Els¹ dit stel: "Het is voldoende hier vast te leggen dat een slecht geïnformeerde leraar de vooruitgang van het VIO (vreemde talenonderwijs) in de weg staat. Hij houdt star vast aan wat hij zich heeft eigen gemaakt, en zal het hem bekende terrein niet willen verlaten. Hij zal zich tegenover alles wat anders is, achterdochtig tonen, zich beroepend op een pragmatisme dat het resultaat is van een traditie van zelfgenoegzaamheid".

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de Toegepaste Taalkunde - het leren en onderwijs van moderne vreemde talen, p.40.

Die onderwysers wat dink dat die beste benadering tot T2-onderrig is om die leerling as 'n nie-swemmer in die diep kant van die swembad te gooi en dan maar te hoop dat hy sal swem of verdrink, is verkeerd. Ons, d.w.s. alle taalonderwysers, kan almal leer van die dag-tot-dag klaskamerpraktyk, maar ons weet ook hoe duur, ontmoedigend en onvoltooid empiriese metodes kan wees. Daar is nie soveel towerkrag in onderwyservaring dat dit werklik kan opweeg teen 'n goeie linguistiese, sielkunde- en metodiekopleiding nie.

Wanneer onderwysers nie tred hou met die ontwikkelings op die gebied van die linguistiek nie, bestaan die groot gevaar dat hulle pionne word in die hande van taalkundiges, vakdidaktici en uitgewers. Wat belangrik is, is dat die geweldige hoeveelheid materiaal oor die teorie van taalonderrig wat kant en klaar beskikbaar is, nou werklik op die terrein van die klaskamerpraktyk toegepas moet begin word. Myns insiens kan daar vir 'n oomblik stilgestaan word by die navorsing wat reeds bekend en beskikbaar is soos wat K.B. Hartshorne¹ dit stel: "The immediate need is not so much for more research into the nature of language and up-to-date methods of second-language teaching, but for the understanding, acceptance and application of what is already known. There is more than enough to be going on with. As Bruce Pattison has said: "What matters is not what is stored in libraries but what teachers understand and can translate into action."

1. Hartshorne, K.B.: The Teaching of English as a Second Language in South Africa, p.10,

Alle taalonderrig veronderstel stilswyend of openlik 'n taalteorie en 'n teorie van die aanleer van 'n taal. Hoe kan 'n onderwyser so iets soos 'n taal sonder teoretiese basis probeer onderrig, terwyl selfs baie gesofistikeerde linguiste dit amper nie kan verklaar en verstaan nie. Elke taalonderwyser moet op een of ander wyse, as hy sy taak wetenskaplik wil verrig, die volgende soort vrae kan beantwoord: Wat is die wese van taal? Wat behels die taalaanleerproses? Watter soort sisteem is dit en hoe werk dit? Daarom is dit vanselfsprekend dat heelparty onderwysers wel belangstel en reageer op die dissiplines: linguistiek en psigolinguistiek wat hierdie soort vrae probeer beantwoord.

Soos reeds voorheen aangetoon, is dit die verband tussen die taalonderrigpraktyk en die onderliggende beginsels wat die probleem skep. Daar is altyd die gevaar dat wanneer die onderwyser ontoeganklik is vir die ontwikkelings wat daar gedurig op die teoretiese vlak aan die gang is, hy uit voeling is met die intellektuele klimaat binne sy vakgebied. As hy aan die ander kant te gou reageer op verandering, kan hy verward raak of die slagoffer word van akademiese modes. 'n Betekenisvolle sintese tussen die twee sal die antwoord op hierdie probleem moet wees.

Die taalonderwyser kan nie die ontwikkelings ignoreer nie. Hy sal meer moet belang stel in hoe leerlinge taal aanleer en hoe leerprosesse in die algemeen plaasvind. Hier het die linguistiek 'n tweeledige taak om 'n bydrae te maak : die beskrywing van taal wat onderrig word en om aan die taalonderwyser te toon wat die plek van elke taalkomponent is in die somtotaal van wat onderrig word.

Dis nie genoeg as 'n mens jou kennis van T2-onderrig slegs bly baseer op ervaring, intuïsie en ongesistematiseerde kennis nie. Wetenskaplike ondersoek na die aanleer en onderrig van 'n T2 het van 'n werklikheid tot 'n noodsaaklikheid geword. Fries¹ het reeds in 1945 die volgende gesê: "The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. It is not enough simply to have the results of such a thorough-going analysis; these results must be organized into a satisfactory system for teaching and implemented with adequate specific practice materials through which the learner may master the sound system, the structure, and the most useful lexical materials of the foreign language". Die Russiese taalpsigoloog Belyayev² sê oor die kwessie van die teorie van taalonderrig die volgende: "Without studying the theory of the language one cannot master written speech (reading and writing), one cannot have a conscious attitude to the various facts of language, one cannot aim at a more complete mastery of the language, and one cannot get rid of the various defects in one's speech. For this reason it is just as pointless to abolish theory in the teaching of a foreign language as it is to set it up as the basic principal of teaching. One must skilfully combine theory with practice while giving definite preference to practice because only practice is a guarantee of success."

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs -leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-taalonderwijs p.xi.

2. Belyayev, B.V.: The Psychology of Teaching Foreign Languages, p.26.

Belyayev is verder van mening dat die taalonderwyser wat geen rekening hou met die navorsingsresultate van die Sielkunde nie, gedoem is tot mislukking, want taal en gedagte is onafskeidelik met mekaar verbonde. Ons kan nooit die teorie ignoreer as ons oor klaskamerpraktyke praat nie, want goeie klaskamertegnieke moet noodsaaklikerwys berus op 'n goeie teorie. In opvoedkunde-departemente hoor 'n mens dan ook dikwels die stelling: A good theory is a practice which has become aware of itself.

Ons kan nie 'n T2 onderrig as ons dit doen in die kerslig van die vorige eeue se linguistiese teorie nie. Die linguistiese teorie leer 'n mens om die wese van taal te verstaan. Hoe groter 'n mens se begrip van taal is, hoe beter en met meer sukses kan 'n mens verwag om die taak aan te pak om 'n T2 te onderrig.

Enige element van die teorie mag van toepassing wees binne die raamwerk van die teorie, maar hoe dit in die proses van taalonderrig sal werk, is dikwels 'n ander saak. Rudolf Filipov¹ sê in verband met die teorie: "We cannot however be concerned with a theory which cannot be applied to any aspect of the teaching process. If we want to apply theory we have at least to know it and to understand it." Oriëntasie ten opsigte van taalonderrig kan nie slegs bepaal word deur linguistiese oorwegings nie. Die teorie kan nie as 'n eksklusiewe basis vir taalonderrig dien nie. Die metodologie van taalonderrig vereis meer doelgerigte bydraes van die Sielkunde van die taalaanleerprosesse (psigolinguistiek).

1. Freudenstein, Reinhold (Ed.) Focus 80, Fédération Internationale des Professeurs de Language Vivantes (FIPLV), Foreign Language Teaching in the Seventies, p.14.

As 'n mens taalonderrigmateriaal wil saamstel, moet die betrokke taal beskryf wees en die hoofprobleme van die morfologie, sintaksis en semantiek moet wetenskaplik verantwoord wees. Daarom word daar beweer dat die mate van sukses by taalonderrig afhang van die manier waarop die taal beskryf is. Baie onderwysers kom met die argument dat die beskrywings so ingewikkeld en onvolledig is en dat daar so min ooreenstemming daarvoor bestaan dat hulle niks daarmee te doen wil hê nie. In dieselfde asem beaam hierdie onderwysers dat om die moderne wiskunde te kan onderrig, dit uiters noodsaaklik is om die teoretiese agtergrond daarvan te bestudeer. Waarom is dit dan nie op taalonderrig van toepassing nie? Dis moeilik om te glo hoe 'n mens 'n taal doeltreffend kan onderrig sonder om kennis te hê van die struktuur en die funksie van taal in die algemeen en van daardie meganismes wat taalverwerwing beheer. Daar word vandag meer en meer besef dat taalonderwysers hul taak slegs dan goed kan verrig as hulle 'n deeglike en goeie insig het in die gereedskap waarmee hulle moet werk : taal. Die tyd dat die onderrig van 'n T2 hom nie leen of nouliks leen tot 'n wetenskaplike verantwoording nie, is vir goed verby. In die verlede het die wetenskaplike aandag slegs die vakkomponent gegeld. Gedurende die laaste tiental jare is die klem nou sterk op die onderrigkant.

2.3 Huidige toestand van taalonderrig

2.3.1 Klagtes oor die resultate van T2-onderrig

Die stelling kan gemaak word dat die resultate van T2-onderrig in Suid-Afrika, ten spyte van sy jarelange onderrigervaring van graad I (sub A) tot st. 10, nie ideaal is nie. Een van die hoofredes hiervoor is sekerlik dat die invloed wat die navorsing van die toegepaste linguistiek oorsee op die taal-materiaal self, asook op die benadering tot die onderrig gehad het, nie noemenswaardig tot Suid-Afrika deurgedring het nie.

Dit verbaas T2-onderwysers dikwels dat hulle hul leerlinge na 11 jaar se formele onderrig met die klem op grammatika, nie kon geleer het nie wat dieselfde leerlinge dikwels in 6 maande in die taalpraktyk aangeleer het. Vanuit die gemeenskap word daar ook kritiek uitgeoefen op die behaalde resultate, en werkgewers kla steen en been oor jong werknemers se onvermoë om hul korrek in Afrikaans en Engels uit te druk. Gematrikuleerdes is dikwels nie in staat om hul gedagtes akkuraat en in aanvaarbare gesproke of geskrewe taal in nóg die T1 nóg die T2 oor te dra nie. Hierdie klag word ook van hoofde van Engelse departemente gehoor. Of wat van die gegradeerde wat hom in Engels wil en moet kan uitdruk, maar nie weet wanneer die werkwoordsvorm in Engels is of are moet wees nie en wat heel rustig sal sê: The examples that is on the board.

Om hierdie rede wil die werkgewers graag weet wat in die T2-klas nou werklik aan die gang is.

2.3.2 Huidige toestand van T1- en T2-onderrig

'n Inspekteur vir tweedetaalonderrig in die Transvaalse Departement van Onderwys, mnr. J.T. Engelbrecht, sê in 'n onderhoud met Vic Rodseth vir sy Molteno-verslag die volgende oor hedendaagse taalonderrigpraktyke: "Luister, praat, lees en skryf word nie voldoende op sistematiese wyse in die T1 ontwikkel nie. Dit bring mee dat die basis vir T2-onderrig ook nie gelê word nie. Veral as leerlinge in die T1 baie passief is, kan dit maklik na die onderrig van die T2 oorgedra word. Leerlinge wat nie aangevoelig en onderrig word om hulleself in die T1 mondeling uit te druk nie, vind dit ook moeilik om dit in die T2 te doen."

"Om na die T1 te luister, klanke te onderskei en baie aandag te bestee aan die beklemtoning en intonasie, gaan vir die T2-leerling baie beteken, want hy is nou beter toegerus om dit ook in die T2 te kan doen. Die metodologie van die T1 het 'n baie groot invloed op die metodologie van die T2".

In die verwerwing van kennis moet die mens voordeel trek uit die feit dat hy 'n voorsprong het bo die dier in die kognitiewe verband. Die moontlikheid kan nie uitgesluit word dat 'n meer kognitiewe benadering tot die onderrig van 'n T1 'n baie heilsame uitwerking sal hê op beide die T1- en die T2-verwerwing nie. Dit wil egter nie sê dat 'n onderwyseres aan 'n dogtertjie in st. 1 moet leer wat 'n postmorfeem en 'n premorfeem is nie. Dit help nog minder as so 'n dogtertjie vir Pa sê dat sy dit maar net van die skryfbord moes afskryf, maar glad nie weet wat dit behels nie.

Tot vandag toe is die ou grammatikavertaalmetode in baie skole in swang. Gisela Cumming¹ noem die volgende voorbeelde wat in Skotland in 'n eksamen vir Duits as vreemde taal gestel is en volgens haar oorgeërf is van die grammatika-vertaalmetode:

Woraus besteht eine Schlafanzug? Womit winkt man? Wozu benutzt man (a) Eine Strassenbahn (b) Trauben. Another question

sanctified by tradition is the one starting with: Ihrer Meinung nach, In German it sounds clumsy: you would never hear it at the beginning of a sentence and anyway, glauben Sie would be used instead. Whoever in Germany is likely to ask anyone, let alone a foreigner, for: the opposite of things or for: Drücken Sie anders aus? Laasgenoemde word tog nooit só gevra of werklik

in 'n kommunikatiewe taalsituasie gebruik nie. 'n Kollega van Gisela Cumming² sê oor die toets waarin die vragie voorkom: Womit winkt man? - die volgende skokkende woorde: "Isn't it awful, not a single pupil in my class got the correct answer to the ordinary grade question: Womit winkt man? and that is our top section." Selfs Duitssprekendes sal nie goed in hierdie soort toetsing vaar nie! Ook in Suid-Afrika kom die onderrig van Engels en Afrikaans en van tale soos Duits en Frans nie tot hul reg nie. Vertaal oefeninge en die leer van grammatikale uitsonderings en sterk en swak verboë werkwoorde is 'n heeltemal normale benadering. Vic Rodseth³ beweer in sy Molteno-verslag:

-
1. Cumming, Gisela: German - A living Language, in Modern Languages in Scotland, No 11, September 1976, p.32.
 2. Ibid., p.35.
 3. Rodseth, Vic: The Molleno Project Report. Teaching English in African Lower Primary Schools, p.15, unpublished.

"It is a false premise that children should be physically involved in language learning activities. Physical involvement is no guarantee that there will be mental involvement." In die lig hiervan moet 'n mens dus 'n vraagteken plaas agter taalonderrigtechnieke wat baie swaar leun op die fisiese betrokkenheid van leerlinge.

Rodseth¹ waarsku ook teen betekenislose struktuurdril oefeninge. Hy sê: "Pattern drill is a killer in many cases because it has become a starting point and because the patterns have been divorced from any meaningful contexts. This has led to examination questions like: Rewrite in the passive or: Rewrite in the past tense. Pupils can master the skills required to make these changes but there is no guarantee that the pupils know what the sentences mean." Die T2-onderrigter moet hom gedurig afvra nadat hy sekere aspekte van die T2 onderrig het: Wat moet my leerlinge kan doen (performance) nadat ek hierdie of daardie aspek onderrig het. Chomsky praat van 'n vermoë (competence) wat in die dieptestruktuur geleë is.

Hoe die kind hierdie taalvermoë verwerf, is tot vandag toe een van die mees aktuele aspekte in die psigolinguistiek en dis dan ook die rede hoekom die afdeling kindertaal en die verwerwing daarvan die afgelope dekade so sterk in die soeklig staan. (Hieraan sal 'n aparte afdeling gewy word.)

1. Rodseth, op. cit., p.15.

Die tradisionele metodes van taalbeskrywing laat ook in Suid-Afrika nog altyd sy oppermagtige invloed ten opsigte van taalonderrig en veral T2-onderrig geld.

Soos onder 2.2 gemeld, is en bly daar 'n groot gaping tussen die teorie en die praktyk. As gevolg van die verwarrende polemieke oor watter taalteorieë gevolg moet word, neem baie onderwysers maar hul toevlug na die veilige heenkome van die tradisionele metodes van veral tweedetaalonderrig.

2.3.3 Huidige taalboeke wat in gebruik is

2.3.3.1 Die rol van die toegepaste linguistiek

In die toegepaste linguistiek word daar wat betref die materiaal wat onderrig moet word, meer en meer aan die volgende sake aandag bestee:

- (a) Die taalsituasie in die klas.
- (b) Wie die leerlinge is wat die taal moet leer.
- (c) Wat en hoeveel onderrig moet word.
- (d) Wat onder praktiese taalgebruik verstaan word.
- (e) Hoe taalonderrig moet plaasvind.
- (f) Kommunikatiewe taalvaardigheid waar taal betekenisvol onderrig word.

Die bogenoemde aspekte word sterk beïnvloed deur die taalteorieë wat as uitgangspunt dien. Hieroor sal later baie breedvoeriger by die bespreking van die onderskeie rigtings stilgestaan word. Daar is die ou grammatikale benadering tot taalonderrig waar taal nie betekenisvol gebruik word nie en losstaande taalitems beklemtoon word.

Geen taalsituasie word geskep nie en die klem val op 'n streng formele benadering ter wille van intellektuele verryking. By die strukturaliste is daar wel sprake van 'n taalsituasie wanneer die taal onderrig word en taalreëls moet ontdek word. Volgens heelparty linguiste is die aspek van betekenis in hierdie benadering baie verwaarloos. Hierdie benadering staan soms ook bekend as 'n induktiewe, behavioristiese benadering.

By die transformasionele benadering moet die leerling die taalreëls kan internaliseer en daarom word daar baie meer klem gelê op begrip van die taalreël. Dit staan ook dikwels as die deduktiewe benadering bekend. Die internalisering van die taalreëls is afhanklik van die wyse waarop die taal aangebied word. Wat Chomsky met: a rich linguistic environment bedoel, wat geskep moet word, is nie heeltemal duidelik nie.

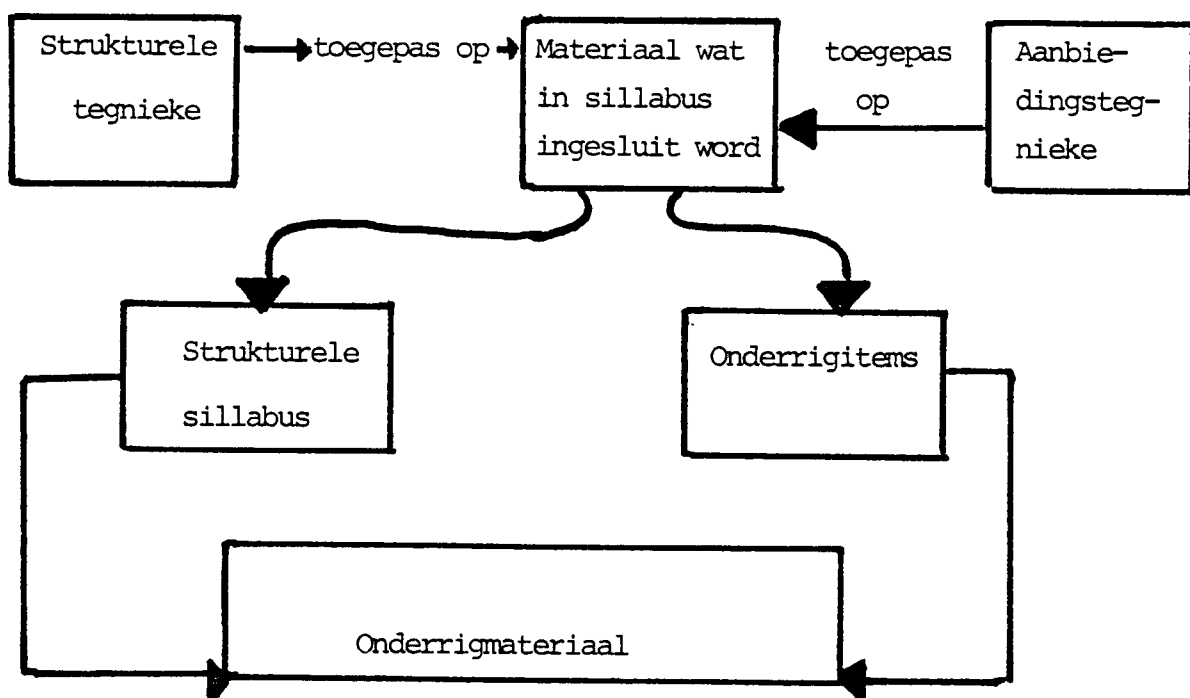
Daar kan op hierdie stadium van die ontwikkeling van die toegepaste linguistiek met gerustheid gesê word dat daar tussen die aanhangers van die strukturele en transformasionele benadering wel ooreenstemming is oor die belangrikheid van kommunikatiewe vaardigheid by T2-onderrig. Daar word ook saamgestem dat die ou, streng formele benadering van T2-onderrig nie meer alleen 'n plek in die klaskamers het nie. Kommunikatiewe vaardigheid neem die langste tyd om te ontwikkel en daarom behoort die meeste tyd daaraan bestee te word. Die taal wat onderrig word, moet ook lewende, toepaslike taaluitinge wees met 'n hoë gebruiksfrekwensie.

Die vraag wat hier gestel moet word, is altyd: Wat sê die mense as hulle praat. In die lig van die doelstellings van T2-onderrig, naamlik dat leerlinge moet kom tot produktiewe taalgebruik, is dit dan ook vanselfsprekend dat die gebruik van standaardomgangsfrases voorkeur moet geniet.

Daarom sê Anthony Howatt:¹ "We want to choose language that is useful to the learner. This means choosing common, everyday language which is continually being used by native speakers and writers. Frequency counts and studies of availability can help, but they have to be used with care. Secondly, we want to select language which can be used in a wide range of contexts and which is not limited to very specialized situations. Thirdly, we need to teach language that is appropriate to the interests of the pupil and the situations in which he might possibly use his linguistic knowledge."

Oor die rol van die linguistiek sê Fries en baie ander toegepaste linguïste dat die beste en effektiefste taalonderrigmateriaal dit is wat gebaseer is op 'n wetenskaplike beskrywing van die taal wat geleer moet word. Dit sal ook baie help as die taal wat onderrig moet word, noukeurig met die T1 van die leerlinge vergelyk kan word sodat die probleemterreine waarmee leerlinge werklik gaan sukkel soos byvoorbeeld die struktuur en die klanksisteem deur middel van voortdurende oefening, deeglike aandag kan ontvang. Wat uiteindelik as onderrigmateriaal gebruik word en die rol wat die toegepaste linguistiek speel om dit daar te stel, word deur die volgende diagram van Pit Corder² voorgestel:

-
1. Allen, J.P.B. en Corder, S. Pit: Techniques in Applied Linguistics, Volume 3, p.11.
 2. Corder, S.-Pit: Introducing Applied Linguistics, p.155.



Dit wil ook voorkom of daar wel ooreenstemming is onder die toegepaste linguïste dat daar by aanvangsonderrig 'n meer induktiewe benadering gevolg moet word en dat daar by die onderrig van die hoër klasse 'n neiging is om 'n meer deduktiewe benadering te volg.

Die mens het die moontlikheid tot taalverwerwing, maar dit mag nie uit die oog verloor word dat die moontlikheid nie buite 'n taalkonteks verwesenlik kan word nie. Die betekenis van 'n taaluiting word mede bepaal deur die kontekstuele situasie. Daarom is die aanleer van naamvalle (soos in Duits), voorsetsels en die geslag van woorde byvoorbeeld: haan - hen, vandag onder groot verdenking en hierdie benadering word ten sterkste afgekeur. Die bestudering van slegs die grammatika is ook nie voldoende om 'n T2 te leer gebruik nie.

Nog 'n aspek wat die meeste linguiste as baie belangrik beskou, is die rol wat illustrasies by taalonderrig speel. Illustrasies kan die bepaalde kontekstuele situasie stel om sodoende die belangrike aspek van betekenis te help oordra. Comenius het die belangrikheid van die sintuie reeds in die sewentiende eeu beklemtoon, asook die beginsel van direkte assosiasie tussen 'n woord en 'n voorwerp.

2.3.3.2 Taalonderrigmateriaal in bestaande taalboeke

In die lig van die voorafgaande opmerkings is dit nou nodig om te probeer vasstel in hoe 'n mate daar in die bestaande taalboeke met die beskikbare linguistiese kennis rekening gehou word. 'n Taalboek word gewoonlik deur een of meer outeurs geskryf. Hulle hou hulle besig met die kies en ordening van die leerstof en met die ontwerp van 'n stelsel van oefeninge en die manier waarop die verloop van die oefeninge moet plaasvind. Hoe die onderwyser so 'n taalboek moet hanteer sodat leerlinge gelei kan word na kommunikatiewe taalvaardighede, word gewoonlik in die meeste taalboeke nie aangetoon nie.

Daar is vandag gelukkig ook al taalboeke wat leerlinge se aandag gevange hou. Daar is interessante leesstukkies of dialoë met die nodige relevante illustrasies en alle taalwerk is geïntegreer.

'n Poging word aangewend om 'n alledaagse situasie te skep waarin die karakters natuurlik praat. Hierdie soort taalboeke behoort leerlinge te kan lei na natuurlike kommunikatiewe taalvaardigheid.

Betekenisvolle praktiese oefeninge met behulp van bv. vervangings-tabelle wat op die strukture van die dialoog of leesstuk gebaseer is, word dikwels ingesluit en leerlinge is sodoende gedurig by die taalsituasie betrokke. Daar word verder in sommige taalboeke ook werklik 'n poging aangewend om die geleerde taaluitinge in 'n nuwe situasie toe te pas sodat 'n mate van kreatiewe taalgebruik tot sy reg kom. Die aspek: betekenis, kry ook meer en meer aandag. By sommige taalboeke is ook bande, muurkaarte en ander hulpmiddels beskikbaar. Sommige outeurs loop egter die gevaar dat hulle partykeer te veel staatmaak op didakties-begaafde onderwysers en taal-begaafde leerlinge.

2.3.3.3 Gevolgtrekkings oor bestaande taalboeke

- (a) Wenke wat toegepaste linguïste aan die hand doen en kennis van die toegepaste linguïstiek het nog nie werklik tot die meeste skrywers van taalboeke vir die T2 in Suid-Afrika deurgedring nie.
- (b) Baie onderwysers volg as gevolg van hul onkunde en dikwels die onkunde van die dosente wat hulle opgelei het, hul taalboeke slaafs na. Ook is die meeste taalboeke al hopeloos verouderd en die taalmateriaal onnatuurlik.
- (c) Kommunikatiewe taalvaardighede kom nog baie min tot hul reg as gevolg van die gebrek en die insluiting van alledaagse natuurlike taalgebruik met 'n hoë gebruiksfrekwensie.

- (d) Betekenisvolle taalgebruik moet dikwels plek maak vir doellose, betekenislose herhalings van taalreëls en ongeïntegreerde taal oefeninge.
- (e) Die skepping van werklike taalsituasies in 'n natuurlike konteks behoort baie meer in taalboeke ingebou te word.
- (f) Gelukkig kan daar hier en daar wel definitiewe tekens in nuwe taalboeke gesien word van die invloed van die toegepaste linguistiek ten opsigte van : frekwensie, situasies, soorte oefeninge, betrokkenheid van die leerling, kreatiewe taalgebruik en die rol van die illustrasie met betrekking tot betekenis. Skrywers begin nou ook meer daaraan dink om wenke te voorsien oor hoe die taalboek doeltreffend gebruik kan word sodat veral die kommunikatiewe vaardigheid tot sy reg kan kom.

2.3.4 Die opleiding van onderwysers

Hoewel daar in hierdie studie veral op die onderskeie skole in die linguistiek gekonsentreer word, spreek dit tog vanself dat kennis van die linguistiek en veral die toegepaste linguistiek 'n belangrike rol speel in wat die onderwyser met sy leerlinge in die taalles gaan doen. Bloomfield¹ sê dan ook dat die vernaamste voorwaarde vir sukses die bevoegdheid van die onderwyser is: sy kennis van sekere frases van linguistiek; verder ook sy kennis van die fonetiek: hy moet weet hoe

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en Vreemde talenonderwijs, p.47.

taalkunde gevorm word en hy moet kan leiding gee ten opsigte van die stand van die tong, lippe en ander spraakorgane om die nuwe klanke te kan vorm. Hy moet verkieslik ook voldoende linguistiese insig hê om die taaluitings wat leerlinge moet aanleer, te kan selekteer en om grammatikale verduidelings, indien nodig, te kan gee. Bloomfield¹ het net vertrou in onderwysers wat die nuwe linguistiek ken en wat dit ook kan toepas. Hy sê die onderwyser moet voldoende kennis hê van die moderne linguistiek en hy moet die tweede taal so goed soos sy moedertaal beheers. Oor 'n kennis van die fonetiek en die aspek van uitspraak is die wêreld-bekende linguis en taalpedagoog, Harold E. Palmer², baie uitgesproke. Hy sê, baie min taalonderwysers weet hoe om die klanke van die vreemde taal korrek te vorm en daarom kan maar min van hulle bv. ooroefeninge en uitspraak oefeninge gee sonder dat die leerlinge verkeerde uitspraakgewoontes aanleer. Wanneer 'n taalonderwyser dus die nodige linguistiese agtergrond besit, sal hy die onderrig van 'n vreemde of tweede taal beter kan behartig.

Volgens Palmer³ behoort 'n onderwyser wat self geen linguistiese agtergrond besit nie en bv. met uitspraak sukkel, glad nie 'n taalonderwyser te wees nie. Hy sê 'n onderwyser wat nie bedrewe is om die klanke van die vreemde taal te vorm nie, kan nie 'n taalonderwyser wees nie. Dis ook vir die onderwyser wat altyd 'n T1 onderrig het

1. Ickenroth, op. cit., p.47.

2. Palmer, H.E.: The Principles of Language-Study, p.100.

3. Ibid.

en nou 'n T2 moet onderrig onontbeerlik om 'n goeie basiese agtergrond te ontvang in die beginsels van die toegepaste linguistiek. Aspekte soos bv. hoe 'n kind taal leer, kontrastiewe taalanalise en taalversteuring sal onderwysers meer insig gee in die problematiek van T2-onderrig.

As gevolg van 'n gebrek aan 'n basiese kennis van die toegepaste linguistiek, gee baie T2-onderwysers nog maar onderrig op dié manier soos wat hulle self onderrig ontvang het. In die meeste gevalle is dit volgens die ou grammatikavertaalmetode. Die leer van grammatikareëls en selfs lang lyste met woorde en uitdrukkings kom nog steeds voor, asook die gedurige klem op skriftelike werk ten koste van die so noodsaaklike mondelinge oefening. Onnodige vertaal oefeninge kom ook nog voor, terwyl die toegepaste linguistiek dit vandag tog eens is oor die feit dat vertaling as 'n onderrig tegniek nie baie suksesvol is nie.

Wyle prof. E.V. Gatenby¹ sê in 'n skitterende artikel oor die doeltreffendheid van taalonderrig die volgende. Hy sê as daar net so veel mislukkinge plaasvind in die sekondêre skole van die wêreld in die onderrig van wiskunde, geskiedenis en wetenskap as wat daar in die onderrig van 'n lewende vreemde taal is, kan ons maar sê dat die onderwys as 'n geheel, heeltemal opgehou het om te bestaan. Daar is geen ander skoolvak waarin meer aspekte van die vak laat vaar is as juis 'n vreemde taal nie. 'n Mens kan jou dit tog nie voorstel dat 'n rekenkunde-onderwyser die onderrig van vermenigvuldiging en deling sal vermy omdat dit te moeilik is en die leerlinge se aandag maar

1. Gatenby, E.V.: Conditions for Success in Language Learning, In: Teaching English as a Second Language, p.9.

liever by optel en aftrek bepaal nie. Tog word daar 'n soortgelyke prosedure deur die taalonderwyser gevolg. As gevolg van die onvermoë van sy leerlinge om 'n T2 aan te leer of van sy eie onvermoë om dit te onderrig, laat die onderwyser luister, praat en skryf uit en konsentreer liever slegs op lees.

2.3.5 Taaltoetsing

2.3.5.1 Inleiding

Uit die bespreking van die bestaande taalboeke onder 2.3.3 het dit geblyk dat die toegepaste linguistiek wat betref die soort onderrig-materiaal en die doel daarvan, die klem op kommunikatiewe taalvaardighede laat val. Dit is meer en meer die geval, hoewel die insig in wat kommunikatiewe vaardighede nou eintlik is, nog baie beperk is.

Die linguistiese siening van die T2-onderwyser kan die tradisionele, die strukturele of die transformasionele wees. Wanneer die siening van T2-onderrig op die ou tradisionele benadering tot T2-onderrig gebaseer is en die onderwyser boonop geen rekening met die ontwikkeling in die toegepaste linguistiek hou nie, spreek dit vanself dat 'n moderne benadering tot T2-toetsing nie tot sy reg kom nie. Dis verder ook waar dat 'n verouderde manier van eksaminering en toetsing ook sy definitiewe invloed op die metodiek van T2-onderrig laat geld. As byvoorbeeld alle formele toetse tot die potlood-en-papier-soort behoort, sal die leerlinge gou begin dink dat hulle hul die meeste moet toespits op lees en skryf. Hierdie effek word in die Engelse literatuur as wash-back of back-lash aangedui. In die Nederlandse werke staan dit as terugslag-effek bekend. Om hierdie rede is dit dan ook noodsaaklik dat die praatvaardigheid 'n plek in die toetsprogram moet inneem.

Die meeste toetse en ook eksamens wat dikwels opgestel word, toets grammatikale formasiereëls (competence) eerder as die leerlinge se kommunikatiewe vermoë. Heelparty linguïste beweer dat leerlinge dikwels goed in die gewone konvensionele klastoetse presteer, maar nie noodwendig in staat is om die taal te gebruik nie. Objektiviteit by toetsing was en is al baie lank een van die groot probleme van die toegepaste linguïstiek. Die vraag word dikwels gestel of ons met ons toetse die leerlinge se grammatikale vermoë of sy kommunikatiewe vermoë toets.

Dit kan dan ook sonder twyfel gesê word dat verreweg die meeste taaltoetsing in ons skole nie tred gehou het met die ontwikkelings in die toegepaste linguïstiek en nuwe benaderings tot taalonderrig nie.

2.3.5.2 Soorte toetse

Voorbeelde van die soorte toetse wat op die ontwikkelings binne die toegepaste linguïstiek gebaseer is en wat in verskeie lande reeds toegepas word, is:

- (a) Luistertoetse waar tekste op band opgeneem word en die vrae in die T2 gestel word.
- (b) 'n Luistertoets met veelkeusige vrae.
- (c) Veelkeusige vrae om leesbegrip te toets.
- (d) Reproduksietoetse waar 'n storie gelees word en waar leerlinge met behulp van 'n raamwerk die storie moet reproduseer.

- (e) Uitspraaktoetse
- (f) Konwersasietoetse
- (g) Beheerde stelwerktoetse
- (h) Toetse gebaseer op prente, ens.

Op hierdie wyse word pogings tot die invoering van moderne linguisties-verantwoorde onderrigmetodes nie meer deur verouderde eksamineringstegnieke ondermyn nie.

2.3.5.3 Huidige taaltoetsing

Soos onder 2.3.5.1 gemeld, is taalgeleerdes die afgelope meer as twee dekades besig om hulle in die probleem van objektiwiteit by toetsing te verdiep. Die wekroep om objektiwiteit in toetse en veral in eksamens is ook nie iets van net vandag nie. In 1827 stel Jeremy Bentham reeds 'n Staatsdienseksamen in Engeland voor waar die vrae slegs een korrekte antwoord behoort te hê.

Ongelukkig kom vrae oor geïsoleerde woorde, grammatikale analise en vertaal oefeninge nog dikwels in T2-toetsing voor. Dat 'n moderne benadering tot taalonderrig hand aan hand moet gaan met 'n moderne benadering tot taaltoetsing word deur Gisela Cumming¹ beklemtoon: "The success of a modern contemporary approach cannot be measured by setting a traditional type of examination. Such an examination is patently unfair to the pupils: it does not measure what they can do nor does it give them credit for it. In the last decade new teaching-materials have been developed but their impact is marginal and can

1. Cumming, Gisela: German - A living Language, p.36. Modern Languages in Scotland, No. 11, September 1976.

only be marginal as long as the old examination-system is retained. Teachers have little option but to return to a more traditional teaching-method and a conventional book. They cannot be persuaded to adopt new course-material unless the contemporary approach is matched by the appropriate assessment."

2.3.5.4 Gevolgtrekkings

Opsommenderwys kan daar dus gesê word dat die huidige stand van sake ten opsigte van T2-toetsing en -eksaminering nie na wense is nie. Wanneer die toegepaste linguistiek die klem op kommunikatiewe taalvaardighede laat val en die taalonderrig dienooreenkomstig aangepas word, is dit tog vanselfsprekend ook nodig om dié aspekte in die toetsprogram te beklemtoon. 'n Mens toets tog nie iets anders as wat onderrig is nie? Tradisionele taaltoetsing kom nog by baie T2-onderwysers voor as gevolg van 'n totale onbekendheid en dikwels ook 'n ongeïnteresseerdheid in dit wat die toegepaste linguistiek wel kan bied. Baie onderwysers se verouderde taalonderrigtegnieke sal geen verandering in toetsingstegnieke kan teweegbring nie. Sodra die T2-onderwyser werklik begin kennis dra van die veranderende benaderings tot T2-onderrig en die onderskeie onderwysdepartemente hiermee ook werklik erns begin maak, sal die wenke van die toegepaste linguistiek tot hul reg kom.

2.4 Die linguistiek en sy onderskeie terreine

Dis amper onmoontlik om die grense van die taalwetenskap te bepaal en presies af te baken.

Na 'n periode van suiwer teoretiese linguistiek van ± 1960 tot 1970 waarvan die resultaat die hoogste graad van abstraktheid was wat nog ooit in die geskiedenis van taalstudie bereik is, is daar nou 'n terugkeer na pragmatisme. Tussen 1960 en 1970 is daar gekonsentreer op die transformasionele generatiewe benadering. Nou beweeg ons eintlik in die dekade 1970 tot 1980 na die psigolinguistiek, sosiolinguistiek en neurolinguistiek en o.a. ook in die rigting van 'n pedagogiese grammatika of pedalinguistiek en die didaktiek. Die linguistiek is uiteindelik in 'n natuurlike konteks geplaas, dit wil sê die menslike wese wat die vermoë het om te praat (psigolinguistiek) en wat dit doen in 'n gemeenskap (sosiolinguistiek). Dit was dan ook nie altyd duidelik wat die verband is tussen die linguistiek en sy moontlike toepassings, op sê maar taalonderrig nie. Die rede hiervoor was dat so baie linguiste meer bekommerd was en nog is oor die toepassings van hul teorieë as oor die probleme van taalonderrig. Die suiwer linguistiek is vinnig besig om hom as 'n vakgebied meer en meer te besin oor praktiese implementering van sy teorie. Tog is die basiese navorsing sonder meer van groot belang.

R. Lakoff¹ sê hieroor die volgende: "Linguistics is heading in the

1. Lakoff, R.: Language and Society, In: A Survey of Applied Linguistics, pp.222 - 223.

direction of practicality. There will be in the ensuing years an ever-greater emphasis on application of theoretical discoveries; and application will be considered as valuable in its own right as pure theoretical contributions to knowledge have been. In fact, it will be increasingly recognized that theory from application is suspect, that data generated in the rocking chair, tested at the blackboard, and described in learned jargon are probably ridden with errors and inaccuracies. More practically, interest in real-world application of linguistic theory is arising at present because of a precipitous decline in the employability of the pure theorist. His job possibilities are almost totally restricted to academia, where his function is to do pure research and teach other students to do likewise. Now that this market is essentially closed, the new Ph.D. will have to look for other ways to earn a living. Until now he has been unable or unwilling to look for work outside of the university: unable because he is untrained in anything but pure theory; unwilling because there is a stigma attached to not being in academia. Both of these conditions must change; indeed, they are changing rapidly, at least in the experience of many linguists. Almost invariably students feel rather embarrassed at having amassed only theoretical knowledge; they want to acquire expertise in second-language teaching or language

pathology, or sign language. This is a healthy trend, and given real-world conditions, it will certainly prevail. Linguists will continue to be conversant with theoretical discoveries, but will view theory more as a means to an end than a desirable aim in itself. They will seek to make themselves useful in the world."

Daarom konsentreer ek in hierdie studie slegs op die toegepaste linguistiek soos wat dit in die verskillende skole gepropageer word en die bydraes daarvan vir veral tweedetaalonderrig.

2.5 Toegepaste linguistiek

Die vraag ontstaan nou wat toegepaste linguistiek is en wat eintlik toegepas word.

Die term toegepaste linguistiek is 'n moeilike term omdat dit 'n multidissiplinêre veld dek. Dis nie taalonderrig nie! Die terrein van die linguistiek is wel taal, maar nie die aanleer van taal nie. Die linguistiek se rol is nie om die onderwyser te sê hoe hy moet onderrig gee nie. Taalonderrig is die terrein waarop die toegepaste linguistiek die meeste en in sy wydste betekenis gebruik word. Dis interessant om op te merk dat in die Nederlandse vertaling van die pragtige werkie van Eddy Roulet: Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching, die woord Applied Linguistics vertaal word met praktijklinguistiek. Die term toegepaste linguistiek word

in verskillende betekenisgebruik en is soms verwarrend.

Walsh¹ stel dit so: "Applied Linguistics refers to the use by language teachers of the findings of the linguist. Hartmann en Stork² verstaan dit so en sê dis 'n : "Collective term for the various applications of linguistic (and phonetic) scholarship to related practical fields."

Volgens Corder³ is die toegepaste linguistiek: "The utilization of the knowledge about the nature of language achieved by linguistic research for the improvement of the efficiency of some practical task in which language is a central component."

Pit Corder⁴ sê oor die toepassing van die linguistiek die volgende: "The application of linguistic knowledge to some object - or applied linguistics, as its name implies - is an activity. It is not a theoretical study. It makes use of the findings of theoretical studies. The applied linguist is a consumer, or user, not a producer, of theories. Language teaching is also an activity but teaching languages is not the same activity as applied linguistics."

-
1. Walsh, D.: What's what? A list of useful terms for the teacher of modern languages, In Handboek voor de toegepaste taalkunde, Van Els, T., Extra, G. Van Os, Ch., Bongaerts, Th., p.25.
 2. Hartmann, R en Stork, F.: Dictionary of language and linguistics, In: Handboek voor de toegepaste taalkunde, Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th, p.25.
 3. Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.26.
 4. Corder, S.Pit: Introducing Applied Linguistics, p.10.

Pit Corder¹ sê verder oor die toegepaste linguistiek:

"Of all the areas of 'Applied Linguistics' none has shown the effect of linguistic findings, principles and techniques more than foreign-language teaching - so much so that the term 'Applied Linguistics' is often taken as being synonymous with that task."

Daar word ook soms pogings aangewend om die besware wat aan 'n ingeperkte gebruik van die term toegepaste linguistiek vir die leer en onderrig van 'n vreemde tweede taal kleef, te omseil deur 'n ander benaming daarvoor te soek. Die alom-bekende William F. Mackey² gebruik die term: Language Didactics. Hy sê: "Language didactics could make use of such disciplines as phonetics, descriptive linguistics, semantics, pedagogy, comparative stylistics, psycholinguistics, mathematical linguistics, psychometry and any other science or technology which may help solve its basic problems."

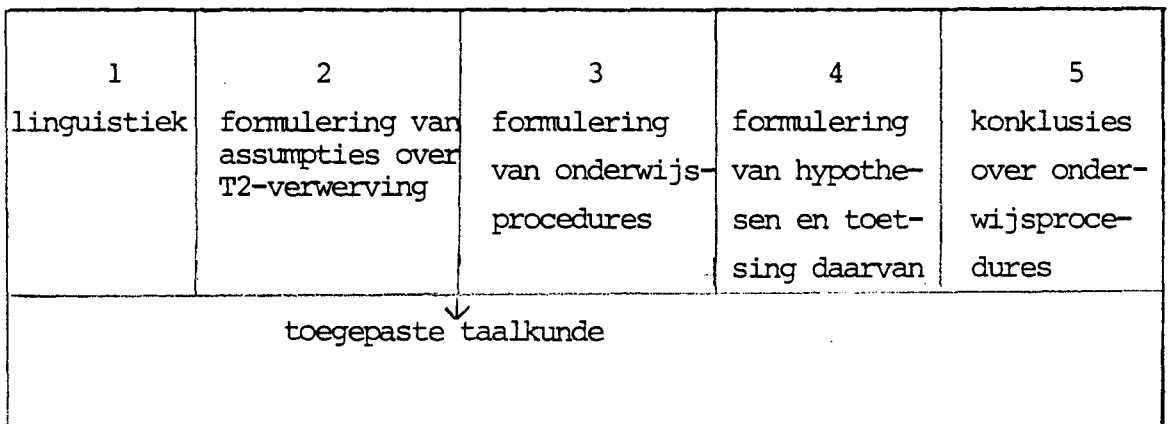
Politzer is egter van mening dat 'n inperkende gebruik van die term toegepaste linguistiek baie nodig is omdat die term so baie verskillende en andersoortige inhoude kan kry dat hy vir praktiese doeleindes eintlik onbruikbaar word. So 'n gebruik van die term verleen implisiet aan die taalkunde 'n belang en betekenis wat ver uitgaan bo wat van die toepassing van hierdie

1. Corder, op. cit., p.10.

2. Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.31.

wetenskap vermag mag word. In Politzer se voorstel word die term toegepaste linguistiek baie beperk geïnterpreteer, naamlik as 'n wetenskap wat betrekking het op enkele deelaktiwiteite op die terrein van die leer en onderrig van moderne tale/tweedetale. Politzer¹ se siening is: "Applied linguistics is simply the process of formulating possible solutions to specific (in this case pedagogical) problems using linguistic theory".

Die volgende diagram (Nederlandse teks) toon aan hoe Politzer² hom dit voorstel.



Die toegepaste linguistiek voorsien die taalonderwyser van die inligting oor die struktuur en die funksionering van die taalsisteem in die algemeen wat dan moontlik 'n rol kan speel in die manier waarop die onderwyser sy doelstellings definieer, asook die inhoud en aanbieding van sy taalonderrigmateriaal. Hy lê hom onder ander ook toe op die identifikasie en analise van 'n sekere klas van probleme wat ontstaan in die opstel en uitvoering van taalonderrigprogramme

-
1. Politzer, R.L. : Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods p.5.
 2. Els, et al., op. cit., p.32.

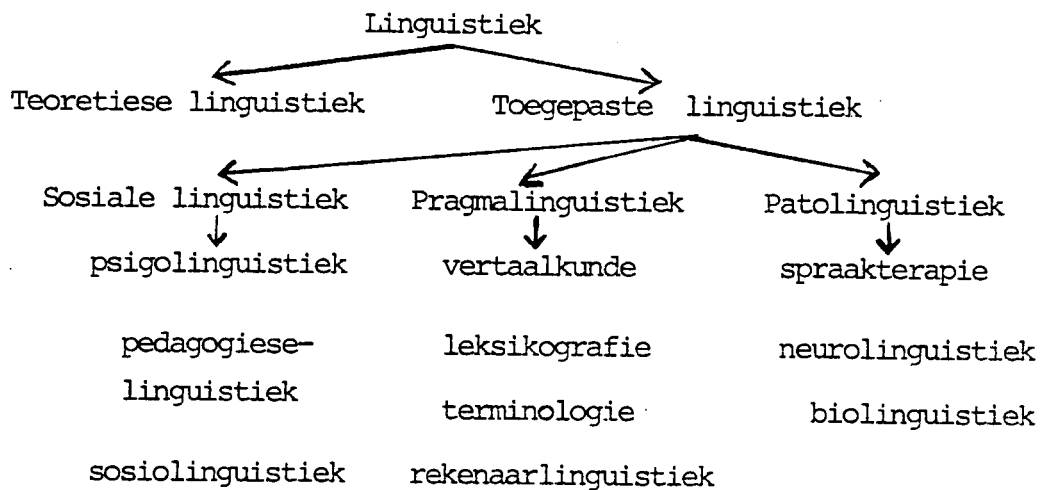
asook met die verskaffing van die moontlike antwoorde. Die toegepaste linguistiek het ook te doen met die opstel van sillabusse en natuurlik veral taalboeke. Taalboeke en taalonderrigmateriaal is die konkrete realiserings van die sillabus. Die toegepaste linguistiek voorsien die onderwyser ook van 'n metataal, bv. formele universalie soos die onderskeie tipes reëls van die generatiewe grammatika, vervangingsreëls, transformasiereëls en universalie soos die kategorieë: naamwoordstuk, werkwoordstuk, ens. wat hy in 'n taalkursus sou kon gebruik. Baie taalonderwysers vra hulleself dikwels af of daar wel regtig ooit in die praktiese klaskamer-situasie van die toegepaste linguistiek gebruik gemaak word. Dis egter dwaas om te wil beweer dat die toegepaste linguistiek niks te doen het met taalonderrig nie. Wat die teorie betref, is die volgende belangrik: 'n Mens kan eintlik nie 'n taal sistematies onderrig nie as jy die taal nie kan beskryf nie. In die opleiding van taalonderwysers neem die toegepaste linguistiek nou die plek in van die vroeëre filologie.

Die toegepaste linguistiek het nie net met taalonderrig te doen nie. Dit is maar een van die dissiplines wat regstreeks of onregstreeks kan bydra tot 'n vernuwing van taalonderrig. Dit sluit ook die volgende terreine in:

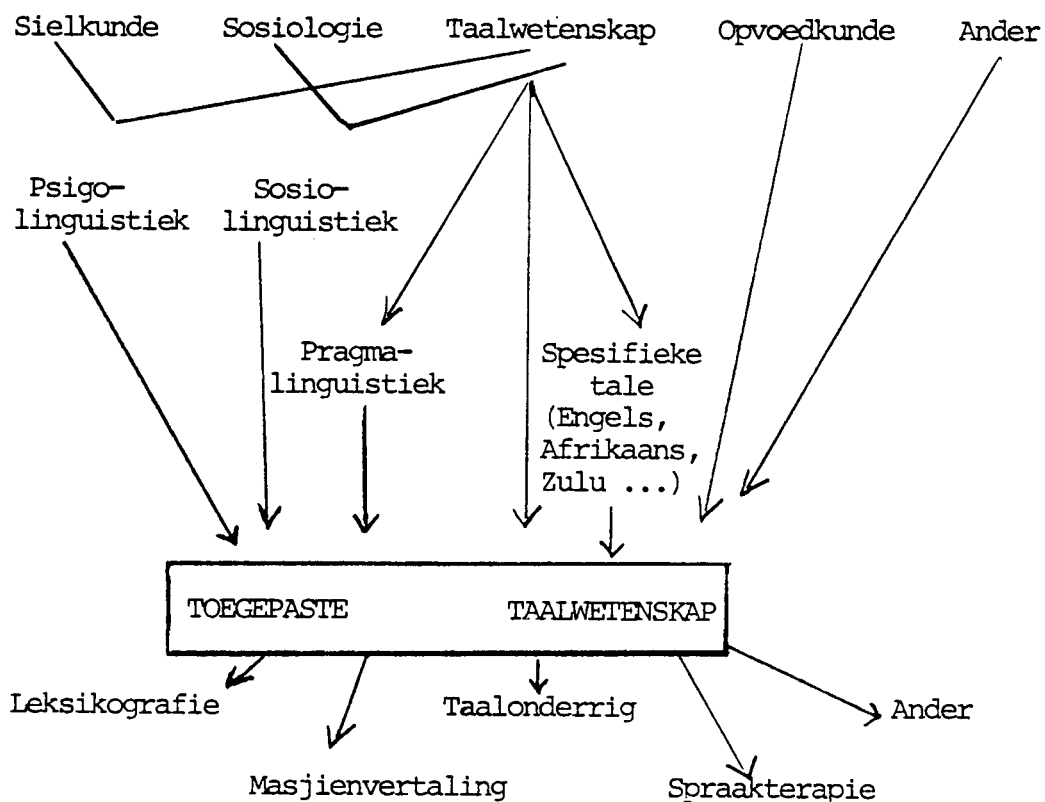
- 2.5.1 Aardrykskunde: Die voorbereiding van linguistiese atlasse en taalkaarte om dialektiese gebiede te definieer.
- 2.5.2 Leksikografie: Waar die toegepaste linguistiek ingespan word om woordeboeke te maak.
- 2.5.3 Medisyne: In die ontwikkeling van ortopsigiatriese en psigoterapeutiese tegnieke in die behandeling van spraakpatologie, afasiese en ander verbaal-verwante afwykings.
- 2.5.4 Ingenieurswese: In argitektoniese ontwerpe waarin akoestiek betrokke is en verder ook kompertaal.

2.5.5 Prof. Henk Kroes van RAU gee in sy intreerede oor:

Die behoefte aan navorsing op die gebied van toegepaste taalwetenskap in Suid-Afrika (bl. 6) die volgende grafiese voorstelling van die posisie van die toegepaste linguistiek binne die hiërargie van susterdissiplines:



Kroes wil die volgende model voorstel om die funksionering en toepassingsterrein van die toegepaste taalwetenskap binne die hiërargie van sustersdissiplines in die Suid-Afrikaanse konteks uit te beeld:



Die toegepaste linguis as 'n pedagoog, bestudeer die strukturele rasionaal van 'n taal en pas dit toe op die onderwyssituasie met een van die volgende benaderings:

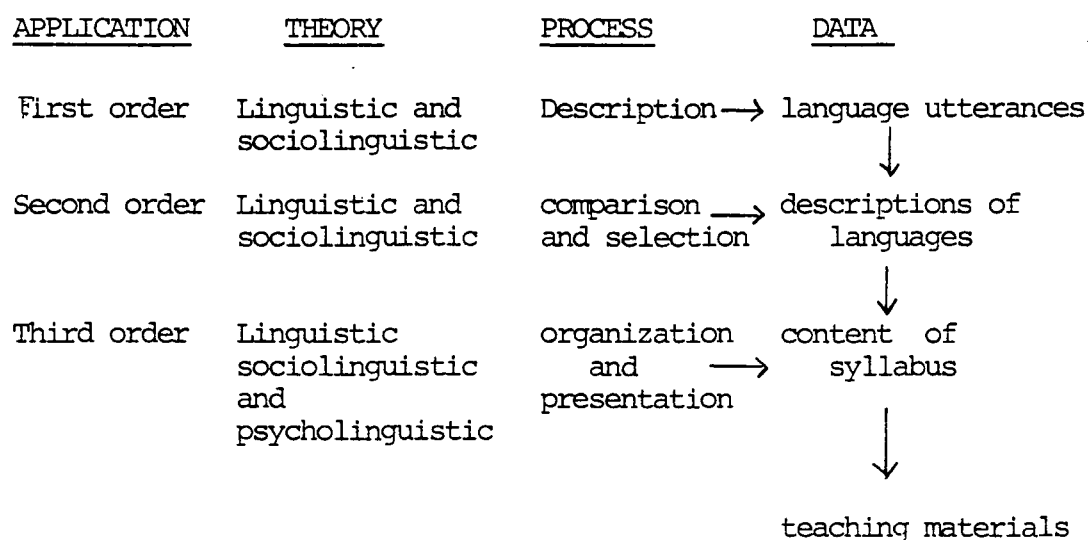
- (a) struktureel
- (b) transformasioneel

2.5.6 Waar die toegepaste linguistiek hom veral toelê op taal-onderrig, toon Pit Corder¹ aan hoe die toepassing van insigte en gegewens uit die verskillende dissiplines op drie vlakke tot hulle reg kom.

- (a) Die eerste is die vlak waarop besluite ten opsigte van beleid geneem moet word. Hierdie besluite is dikwels van 'n politieke of ekonomiese aard en hang saam met vrae soos die volgende: Wie moet die taal-onderrig ontvang? Op watter ouderdom? In watter tale? Wie is verantwoordelik vir die onderrig? Hier is dit dikwels die sosiolinguistiek en die teoretiese linguistiek wat die antwoorde moet help gee.
- (b) Op die tweede vlak word oor die inhoud besin - die seleksie en ordening van die taalmateriaal. Dit is op hierdie vlak waar die vergelykende taalstudie, foutanalyse, frekwensiebepalings en soortgelyke navorsing hulle bydrae lewer.
- (c) Die derde vlak het te doen met die metodologiese aanpak en die hulpmiddels wat gebruik moet word.

1. Corder, Pit: Introducing Applied Linguistics, p.156.

2.5.7 Pit Corder gee die volgende diagrammatiese voorstelling van hierdie drie vlakke van toepassing:



Op elkeen van hierdie vlakke kan navorsing deur enige van die reeds genoemde dissiplines inligting verskaf wat besluitneming beïnvloed of behoort te beïnvloed.

Pit Corder¹ wys in die inleiding van sy werk hoe hy die hiërargie van die beplanningsfunksie in die totale taalonderrighandeling sien. Hy gebruik dan die volgende tabel:

Level 1	Political	Government	Whether, what language, whom to teach
Level 2	Linguistic, Sociolinguistic	Applied linguist	What to teach, when to teach, how much to teach
Level 3	Psycholinguistic pedagogic	Classroom teacher	How to teach

1. Corder, op.cit., p.13.

2.6 Terminologie

Wanneer 'n mens 'n studie soos hierdie aanpak, bemerk jy gou dat daaroor maar bitter min in Afrikaans beskikbaar is. Dis veral die geval as 'n mens slegs relevante aspekte ten opsigte van tweedetaalonderrig (T2-onderrig) wil navors.

Gelukkig het daar op die gebied van die linguistiese terminologie heelwat leiding gekom met die boek: Taalseminaar 1973 - T.G.G. : 'n Eerste Oorsig, waarin 'n woordelys van meer as 3000 terme opgeneem is. Die terme is almal voorgelê aan van ons voorste taalwetenskaplikes en behoort dus vir die doel van hierdie studie heeltemal aanvaarbaar te wees. Ook die werk van prof. R.P. Botha voorsien nou in 'n groot behoefte. Hoewel ek hoofsaaklik na Engelse voorbeelde van byvoorbeeld boomdiagramme en ander Engelse terminologie sal verwys, maak ek by die Afrikaanse terme slegs gebruik van dié wat in die bogenoemde boek aanbeveel word. Alhoewel die titel van hierdie studie die woord taalwetenskap bevat, maak ek deurgaans van die term: linguistiek gebruik wat as sinoniem vir taalwetenskap in die meeste woordeboeke aanvaar word en wat in sy Engelse vorm as: linguistics orals gebruik word en as baie bekend beskou mag word. Ter wille van konsekwentheid word die term: toegepaste linguistiek ook deurgaans gebruik teenoor die ander ewe korrekte: toegepaste taalkunde. Omdat daar duidelike verskille bestaan tussen die moedertaal of eerste taal van 'n leerling en 'n tweede of vreemde taal, word die verskil hier slegs kortliks aangetoon.

Onder die eerste taal of moedertaal verstaan ons die onderrig van Afrikaans of Engels of watter taal ook al aan 'n leerling wie se huistaal van geboorte af Afrikaans, of Engels of watter taal ook al is. Dié leerling ken sy taal alreeds teen die tyd dat hy laerskool toe kom. Die eerste taal of moedertaal sal orals aangedui word as T1. 'n Moedertaalspreker sal só aangedui word: T1-spreker en moedertaalonderrig as: T1-onderrig.

Afrikaans en Engels word hier in Suid-Afrika as T1 en as tweede taal (T2) onderrig omdat dit albei amptelike landstale is. Engels of Afrikaans word ook wel genoem die lingua franca tussen sprekers van verskillende tale.

Afrikaans word meer en meer gebruik as medium in die handel, industrie en opvoedkunde en funksioneer dan as taalmedium deur sprekers van sê maar Engels of een van die agt Bantoetale of ander tale van immigrante. In die T2 praat ons nie óór die taal nie, maar wel ín die taal. Vir baie mense vervang Afrikaans die T1 buite die huis en word dan 'n T2. Daarom kan ons nie soos in die T1, probeer om die taal nog meer te verfyn nie, want daar is baie meer nodig. Leerlinge en volwassenes moet Afrikaans of Engels as T2 só aanleer dat hulle dit amper volledig beheers en in enige situasie kan gebruik. Uiteindelik bereik die leerlinge dan dié stadium waar dit amper ooreenkom met die T1-spreker en die T2-gebruik tweede natuur word. Die begrip derde taal (T3)

is binne die raamwerk van hierdie studie nie relevant nie. In die meeste boeke wat oor taalonderrig handel, word van foreign language teaching modern language teaching of vreemde-talenonderwijs gepraat. Hoewel daar in die verlede nie so veel klem gelê is op die werklik kommunikatiewe waarde van die vreemde of moderne taal nie, is dit vandag amper sinoniem met 'n T2. Die benadering wat daar deurgaans in hierdie werke ten opsigte van die metodiek van die vreemde taal gevolg word, is ook so te sê identies aan dié van die T2. Dit hang natuurlik saam met wat die onderwyser, wat 'n vreemde taal onderrig, as doelstellings nastreef. Dié doelstellings van die vreemde taal/moderne taal is basies ook maar om leerlinge te leer om hul gedagtes in die vreemde taal te kan meedeel en om die vreemdetal spreker te kan verstaan. Otto Jespersen¹ stel die funksie van taalonderrig - hier dus vreemde taal - so: "The essence of language is human activity - activity on the part of one individual to make himself understood by another and activity on the part of the other to understand what was in the mind of the first." Wanneer daar dus aangedui word dat daar gepraat word van T2 en in 'n aanhaling staan: modern language of foreign language, moet dit wat betref die benadering tot die onderrig en die moontlike invloed van die toegepaste lingustiek as een en dieselfde beskou word.

Na besoeke aan Europa en veral die bywoon van foreign-language-lesse, is dit baie duidelik dat die benadering in baie klasse identies is aan dié wat ons ken as T2 met die klem op die mondelinge vaardigheid.

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en Vreemde-talenonderwijs, p.26.

HOOFSTUK 33. DIE OUER LINGUISTIEK EN DIE TRADISIONELE GRAMMATIKA

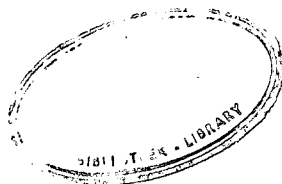
"He who does not learn from the past is condemned to relive it again."

(Santayana)

"Perhaps the most remarkable fact of all about language teaching is the great gaps which language teachers (.....) have in their knowledge about the structure of these languages." (David Chrystal)

3.1 Inleiding

Dit word dikwels beweer dat die Westerse beskawing met die Grieke begin het. Tog is hulle eintlik maar indirek verantwoordelik vir die skepping van die studie van vreemde tale as 'n aparte dissipline. Die Grieke het maar min waarde geheg aan enige ander taal behalwe hul eie. Dit was die Romeine wat die eerste 'n kennis van 'n vreemde taal belangrik geag het; die taal van die Grieke en wat dit ook beskou het as 'n teken van 'n opgevoede mens. In die tyd van die Romeinse ryk het Latyn die taal van die veroweraar geword en daarom 'n internasionale taal. Die grootsheid van die Griekse letterkunde het die Romeine so oorweldig dat hulle in hul entoesiasme 'n Hellenistiese literêre vorm ingevoer het en dit beskou het as die enigste vorm wat die moeite werd was om na te boots.



Sodoende het die Romeinse digters 'n groot letterkunde in hul eie Latyn geskep. So het dit dan ook gebeur dat praktiese geskrifte oor wette, ingenieurswese, argitektuur, medisyne en militêre strategie ontstaan het.

Lank na die val van die Romeinse politieke mag het Latyn bly voortbestaan as die taal van die filosofie en die godsdiens en as die bewaarplek van betekenisvolle kennis : as die middel van kommunikasie van die opvoedkundige elite van Wes-Europa - as die lingua franca. Teen die sestiede eeu het tale soos Engels, Frans, Duits en Spaans vorm gekry en die mense wat dit gepraat het, het beduidende werk in die tale gelewer. Tog het die taalgeleerdes van daardie dae hulle nog maar op die Romeinse Klassieke en Grieks verlaat. Tot ongeveer 1770 het Latyn die taal van die skool en die kerk gebly en die internasionale taal van die Westerse volke. Dis dwarsdeur Europa as medium van onderrig in skole en universiteite gebruik. Dit was toe 'n lewende taal wat 'n mens sommer vanself geleer het deur slegs te luister, te praat en te lees. Voor die uitvinding van die boekdrukkuns is die onderwys hoofsaaklik mondeling gegee. Die leerlinge het deel uitgemaak van 'n gemeenskap wat hom in Latyn uitgedruk het. Die eerste klagtes oor swak onderrig verskyn ná die uitvinding van die boekdrukkuns. Die Griekse en Latynse Klassieke is die eerste gedruk.

Na die boekdrukkuns het die verspreiding van Grieks en Latyn die lees van die Klassieke vergemaklik. Die taal van die Klassieke is beskou as die korrekte vorm van Latyn waarop die onderrig en grammatika van Latyn gebaseer is. Tot aan die einde van die 18e eeu het die onderrig van Latyn 'n intellektuele oefening en geestelike dissipline gebly. Die doel was om te onderrig met behulp van die leerling se rede. Die opkoms van die sogenaamde grammar schools in Engeland het die onderrig van Latyn versterk. Die onderrig van die moderne tale moes egter tevrede wees met 'n plekkie in die skaduwee van Latyn en Grieks. Hierdie benadering van taalonderrig het bekend geword as die grammatika-vertaalm metode en is toegepas op die onderrig van vreemde tale. Vir alle praktiese doeleindes is die vreemde tale as net so dood soos Latyn beskou, want niemand of amper niemand het Latyn of klassieke Grieks meer geleer as 'n kind as 'n middel tot elke dag se mondelinge kommunikasie nie. Hulle het geworstel met die erfenis van die Griekse en Latynse grammatika beskrywings wat aangepas of effens verwerk is vir ander tale. Ickenroth¹ stel dit so: "Filosofen en pedagogen beschouwden de taal als een uitdrukkingsmiddel van de gecultiveerde mens, waarbij het literaire taalgebruik uiteraard voorop stond. Doelstelling van het onderwijs in moderne vreemde talen was in eerste instantie: kennisneming van de literaire produkten van respectabele auteurs, zodat de leerlingen als gecultiveerde mensen zouden leren denken en taal gebruiken."

1. Ickenroth, J.P.G.: Taaltheorie en vreemde-talenonderwijs, p.14.

Die streng formele benadering is egter geregverdig deur te sê dat dit 'n uitstekende intellektuele dissipline is.

Die moderne tale het nie 'n goeie reputasie gehad nie en moes eers die bewys lewer dat hulle ook dieselfde intellektuele oefening kan verskaf as Latyn en Grieks. Die onderrig van grammatika is destyds gekenmerk deur herhalings, meganiese vervoegings van sinnetjies, verbuigings van werkwoorde, die memoriseer van paradigmas, sinsontleding asook woordontleding, woordelyste, ouderwetse handboeke en leesstukke uit die werke van die Klassieke wat vertaal moes word en wat as uitsluitlike norm gebruik is, ens. Tweetalige woordeboeke is vir die doel verskaf. Daar is ook baie aandag bestee aan uitsonderings, dit wil sê alle taalgebruiksvorme wat nie onder die meer algemene morfologiese en sintaktiese reëls val nie. Dit wat vir Grieks en Latyn gegeld het soos byvoorbeeld naamvalle en die tien woordsoorte, het ook vir die Duitse, Franse, Engelse en Nederlandse grammatika gegeld. Hierdie benadering het eeue lank soos 'n blywende donker wolk oor die terrein van die grammatikaonderrig gehang en dus oor die onderrig van 'n vreemde of tweede taal. Die doel van die onderrig van 'n vreemde taal was om slegs die vermoë om te verstaan en te skryf by die leerlinge te ontwikkel. Aan die mondelinge gebruik van die taal is geen aandag geskenk nie. 'n Persoon is as geletterd beskou as hy die skriftelike taal kon verstaan. Latyn en Grieks is tale wat in 'n groot mate gebruik maak van fleksie en daarom gekenmerk word deur 'n vrye woordorde.

Verbuigingsvorme kan grotendeels funksioneer as kwalifikasie van woordsoorte : substantief, adjektief, adverbium, ens. In moderne Nederlands, Afrikaans en ook Engels speel verbuigings 'n veel geringer rol; hul taak is grotendeels 'deur die woordorde en die gebruik van funksiewoorde (voorsetsels, hulpwerkwoorde, ens.) oorgeneem. Die gebruik van die Latynse model vir die beskrywing van byvoorbeeld Nederlands, Afrikaans en Engels het as gevolg gehad dat 'n te groot klem op die fleksie gelê is om tog maar die beskrywingsmodel te kan aanwend. (In Nederlands byvoorbeeld : hen - hun as persoonlike voornaamwoord).

3.2 'n Beknopte geskiedkundige oorsig van die hooftrekke van die ouer linguistiek

Dis verkeerd om die studie van die geskiedenis van die linguistiek as 'n bykomstige en in die grond basies oorbodige element in die beoefening van die linguistiek te beskou. Dis nie slegs 'n vermaaklike oorsig van die wanbegrippe van die voorgeslag nie, maar ook 'n nuttige hulpmiddel om uit die misvattinge van die verlede te leer met die oog op 'n vrugbare voortsetting van die teenswoordige siening.

Om reg te laat geskied aan selfs 'n beknopte geskiedkundige oorsig van die hooftrekke van die linguistiek, is eintlik 'n onbegonne taak. Daarom wil ek slegs in hooftrekke die belangrike name noem van 'n taalgeleerde van die vroeë eeue en verder van die 16de tot die 19de eeu en my daarna meer spesifiek toelê op die belangrikste

ontwikkelings en denkrigtings van wat in Westelike Europa plaasgevind het. Tot ongeveer 1910 was die tradisionele benadering tot die taalkunde en ook taalonderrig vir reeds 2000 jaar in swang.

3.2.1 Panini (4de eeu v.C.)

In die 4de eeu (v.C.) is die naam van Panini (300 v.C.) belangrik. Daar word soms gesê dat die beste grammatika wat tot op datum nog geskryf is, die een is van Panini wat in ongeveer 400 (v.C.) 'n grammatika van Sanskrit opgestel het en wat betref akkuraatheid en elegansie, tot op datum nog nie oortref is nie. Dit het die Indiese grammatika vir eeue oorheers.

Een van die mees gebruikte Latynse grammatikas was dié van Aelius Donatus wat in die 4de eeu reeds geskryf is: Ars Grammatica met agt rededele. Sy beknopte Latynse metode: De octo paribus orationis was meer as tien eeue lank in gebruik. Toe hulle egter die Klassieke begin lees het, het Donatus in die vergeetboek geraak.

3.2.2 Die sestiende eeu

In die tyd van die Renaissance het hulle hul hoe langer hoe meer daarop toegelê om die onderwys van die klassieke tale meer sistematies te gee. Die onderwysers het egter baie sterker geïnteresseerd geraak in die formele aspekte van die onderrig.

Die studie van die grammatika het 'n doel op homself geword. Lucacius di Marinis (1532)¹, 'n Sisiliaan wat in Spanje tale onderrig het en wat glad nie saamgestem het met die manier waarop Latyn aan die universiteit van Salamanca gedoseer is nie, stel toe 'n Grammatica Compendia saam. Hierdie grammatika is gebaseer op die Latyn van die beste skrywers. Dié uitgawe van 1532 verskyn in Alcalá onder die titel: Lucii Marinei Siculi Grammatica brevis ac perutilis. Die boek bevat 67 bladsye en behandel die onmisbare elemente van die grammatika. In sy inleiding verklaar die skrywer: (Nederlandse vertaling)

"In de mening dat deze weinige elementen voldoende zijn voor beginnelingen en de rest niet noodzakelijk is, laat ik het aan anderen over het brein van mijn leerlingen nutteloos af te stompen. Want als zij, na kennis te hebben gemaakt met de verschillende woordvormen, de tijd die anderen verspillen met het leren van spraakkunstregels, besteden aan het bestuderen van de schrijvers uit wier werk ik diezelfde regels heb afgeleid zullen zij ongetwijfeld groter vorderingen maken en geen grammatici, maar latinisten worden. Zo onderwijst men de kinderen in Italië en Duitsland. Ten bewijze : in de Oudheid Quintilianus, in het huidige Duitsland Erasmus. Gij die de spraakkunst onderwijst aan de jeugd, hoed u ervoor, zo bid ik u, indien gij het oordeel Gods vreest, hoed u ervoor uw persoonlijk gemak te stellen boven het belang van uw leerlingen en over vijf jaar te verdelen wat ge hun in vijf maanden zondt kunnen leren".

1. Closset, Fr.: Inleiding tot de didactiek van de levende talen, p.8.

Hier is dus reeds 'n moderne metode wat die nadruk laat val op die bestudering van die taal self. Ook Philippus Melanchton (1497-1560) het stelling ingeneem teen die formele onderwys van Latyn en verklaar dat grammatika-onderrig nooit 'n doel op homself mag wees nie.

Die protestantse hervorming het baie te doen gehad met die drang om self die Bybel in hul eie taal te kon lees. Dit het 'n kragtige motivering laat ontstaan vir die gewone mense om geletterd te raak en ook ander tale te kan lees. Martin Luther (1483-1546) dring daarop aan dat daar nie te veel plek ingeruim moet word vir die studie van die grammatika nie en Wolfgang Ratichius, die beroemde voorganger van Comenius, verwys na die tyd toe hulle minder belanggestel het in die grammatika, maar daarenteen van die begin af so veel moontlik probeer lees het en hulle probeer vertrouwd maak met die taal.

Michel de Montaigne¹, die beroemde sestiende-eeuse Franse essayis (1533-1592) beskryf in sy essay: De l'Institution des Enfants, die wyse waarop hy as kind sonder moeite en op die natuurlike konwersasie-metode en as't ware spelenderwys hom vlot leer uitdruk het in Latyn. Dit was 'n natuurlike metode. Hy moes egter sê: "No doubt but Greek and Latin are very great ornaments and of very great use, but we buy them too dear." Dat Montaigne² glad nie tevrede was met die destydse onderrig van Latyn nie blyk uit die volgende.

1. Montaigne, M. de: *Essays*, Book 1, chapter 25.

2. *Ibid.*, chapter 24.

Met verwysing na boekagtige studies in Latynse grammatika en stelwerk wat baie seuns moes ondergaan, sê Montaigne:

"Men are quick to inquire. Does he know Greek or Latin? Does he write in verse or in prose? But whether he has become better or more prudent, which is the principal thing, this receives not the least notice If his soul be not put into better rhythm, if the judgement be not better settled, I would rather have him spend his time at tennis." Die meerderheid het egter nie klagtes oor die metodologie van hul tyd gehad nie. Toe hy later na die College van Guyenne gestuur word waar in die klas geen Latyn gepraat is nie, verloor hy al gou sy vaardigheid in die gebruik van die taal.

3.2.3 Die sewentiende en agtiende eeu

John Amos Comenius (eintlik Johannes Amos Komensky), 'n Morawiese opvoedkundige hervormer (1592-1671) is die pionier van die moderne taalonderrig en die voorloper van die direkte metode. Hy is van oordeel dat die onderrig van Latyn nie na wense is nie en stel 'n aantal tekste saam om dit te vereenvoudig. Alle tekste behoort tot 'n Centre d'interêt soos byvoorbeeld die soldaat van daardie tyd. In 1628 voltooi hy sy Ianua Linguarum Reserata (The gate of languages unlocked) wat in 1631 verskyn en dadelik in 16 tale vertaal en uitgegee word. Hierin verduidelik hy die beginsel van direkte assosiasie tussen 'n woord en 'n voorwerp. Vir baie geslagte het dit een van die vernaamste werke op hierdie gebied gebly. Die boek is gebaseer op enige

duisende woorde uit die alledaagse taalgebruik en saamgevoeg tot aanvanklik baie eenvoudige, maar later ingewikkelde sinnetjies wat sodoende 'n aktiewe studie van 'n vereenvoudigde Latyn moontlik gemaak het.

Verder publiseer Comenius ook : Linguarum methodus novissima, wat die eerste poging was om grammatika induktief te onderrig. 'n Honderdtal hoofstukke handel oor die mees uiteenlopende onderwerpe - van die ontstaan van die wêreld af tot die Goddelike Voorsienigheid. Die grammatika is nie behandel in die vorm van reëls nie, maar in die tekste self. Die onderwyser word bekwaam genoeg geag om die reëls volgens die induktiewe metode te onderrig. Elke woord word net een keer in 'n bepaalde betekenis en 'n bepaalde konstruksie gebruik. Dit was die eerste poging om op 'n induktiewe wyse die grammatika te onderrig. In 1632 publiseer Comenius sy Magna Didactica wat vir daardie tyd 'n profetiese boek is en wat uiters modern is in sy opvattinge. In 1658 verskyn sy Orbis sensualium Pictus waarin vir die eerste keer op 'n duidelike wyse die afbeelding as hulpmiddel in die onderrig gebruik word. (Taalonderrig deur prente). Elke Latynse woord word voorafgegaan deur 'n afbeelding. Comenius¹ druk dit soos volg uit: "Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu." (Die verstand bevat niks wat nie eers deur die sintuie oorgeneem is nie.)

1. Closset, Fr.: Inleiding tot de didactiek van de levende talen, p.10.

Een van Comenius¹ se belangrikste stellings waarmee hy sy tyd baie eeue vooruit was, is die volgende: "Elke taal moet meer in de praktijk dan door regels geleerd worden en wel vooral door te lezen, te herhalen en te streven naar zo 'n getrouw mogelijke zowel mondelinge als schriftelijke nabootsing."

Comenius sê niemand moet toegelaat word om oor iets te praat wat hy nie verstaan nie. Niemand moet toegelaat word om iets te verstaan sonder om terselfdertyd in staat te wees om sy kennis daarvan in woorde uit te druk nie. Baie van die werk van Comenius is na sy dood gou vergeet en dit het so vir twee eeue gebly.

Nog 'n figuur wat in hierdie tyd van baie belang is, is John Locke (1632-1704). Hy gee blyk in sy essay: Some Thoughts concerning Education (1693) ook onder invloed te staan van Montaigne en Comenius. Hierdie opvoedkundige wys daarop hoe nutteloos dit is om Latyn te onderrig aan leerlinge wat vir die handel en nywerheid bestem is. Hy beveel aan om Frans as T2 te leer. Verder spreek hy hom uit teen die dwaasheid en pedanterie van die onderwyser om die grammatika-metode in die onderrig van Latyn toe te pas; hy stel voor om gebruik te maak van 'n gemaklike en humoristiese boek, byvoorbeeld die Fabels van Aesopus. Sy benadering is die volgende²: "Men schrijve de Engelse vertaling op de ene regel en de Latijnse tekst precies er naast; men lere eerst de werkwoordsvormen en vervolgens de verbuigingen van de naamwoorden van buiten; dit zal

1. Closset, op. cit., p.10.

2. Ibid., p.11.

het makkelijker maken tot het hart van het Latyn door te dringen. Een taal wordt niet kunstmatig gevormd of door middel van regels, maar toevallig en door het volksgebruik, en wie een taal wil leren spreken, moet geen andere regels volgen dan op zijn geheugen vertrouwen en zich de manier van spreken eigen maken van degenen van wie ze de moedertaal is." Oor grammatika sê hy¹: "Als zij slechts moet dienen om de leerling in staat te stellen een paar boeken in die taal te lezen, zonder over een kritische kennis ervan te beschikken, kan men dit doel bereiken zonder de geest te belasten met de talloze regels en valstrikken van de spraakkunst." Dit wil dus sê ons leer nie 'n taal deur reëls nie, maar deur die gebruik van die taal; nie deur ons geheue vol te prop met verbuigings en vervoegings nie, maar deur die taalvorms toe te pas soos ons hulle hoor.

Nog baie ander linguïste spreek hulle uit teen die streng formeel-grammatikale benadering van veral die onderrig van vreemde tale; dit is linguïste soos Johan Valentin Meidinger, James Hamilton, Jean Joseph Jacotot en ander.

Ook in Amerika is daar baie stemme wat opgaan teen die toestand van taalonderrig onder ander deur die Committee of Twelve Report in 1899. Baie min mense het hulle aan al hierdie oproepe gesteur.

1. Closset, op. cit., p.11.

Aan die einde van die 18de eeu het die onderrig van die Latynse grammatika 'n doel op homself geword. Latyn was nie meer die medium van onderrig nie. Die onderrig en toepassing van die reëls van Latyn is geformaliseer in 'n soort intellektuele oefening. Die onderrig van moderne tale het dieselfde pad gevolg.

3.2.4 Die negentiende eeu

'n Belangrike figuur in hierdie tyd is die Duitser Karl Plötz (1819-1881). Hy was vir sommige 'n afgod en vir ander 'n simbool van onkunde en beheers die hele onderrig van Frans en Engels in die meeste Duitse skole, selfs lank na sy dood. Sy boeke is gebaseer op die bekende grammatika-vertaalmetode en sy onderrig en benadering is volledig op die onderrig van Latyn gebaseer. Hy slaag daarin om die uitsluitlike grammatikale onderrig tot die uiterste grense deur te voer. Sy tekste bestaan uit twee dele : (a) Reëls en paradigmas en (b) Sinne vir vertaling in en uit die T2 in Frans en Duits. Die enigste onderrigmetodes is werktuiglike vertaling. Dit kom neer op 'n versameling van sieldodende vertalings van nie minder sieldodende sinnetjies nie. Een van Plötz se leerlinge, Bahlsen, vertel dat hy en sy medeleerlinge telkens wanneer hulle 'n brief moes skryf of 'n sin moes uitspreek, vir hul oë 'n oerwoud van paragrawe en 'n ondeurdringbare labirint van grammatikareëls sien oprys.

Gedurende die hele 19de eeu was die lesse in lewende tale 'n min of meer bewuste nabootsing van die lesse in Grieks en Latyn: grammatikareëls gesteun deur voorbeelde, woordelyste om uit die hoof te leer en vertalings in en uit die vreemde taal. Die resultaat van dit alles was : aanhoudende abstrakte verstandsoefeninge, vertalings en in alle opsigte 'n volkome gebrek aan enige verdere belangstelling. Hulle het die T1 gebruik om die T2 te onderrig. Tog was daar baie onderwysers wat glad nie saamgestem het met dié manier van onderrig nie en wat ook nie vergeet het wat Comenius drie eeue terug daaroor geskryf het nie. Heelparty het gemeen die beste metode om die belangstelling van die leerlinge te wek, is om die leerlinge eers die taal te laat praat en om eers daarna geleidelik oor te gaan tot lees en skryf. Hierdie metode, wat bekend staan as die sogenaamde natuurlike metode, het baie aanhangers gekry. Hulle het in verset gekom teen die uit die hoof leer van woorde, grammatikareëls, vervoegings en verbuigings, vertalings van sinne wat heeltemal onsamehangend was en waarin geen enkele leerling geïnteresseer was nie.

Die navolgers van hierdie nuwe metode was van mening dat 'n mens 'n vreemde taal sou kon aanleer soos wat 'n mens jou moedertaal leer, naamlik deur te luister en te praat. Hulle het egter geen rekening gehou met die verskille tussen die T1 en T2 nie.

Claude Marcel publiseer in 1867 sy boek: The Study of Languages brought back to its true Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language (1867). Hierdie verhandeling is tot vandag toe nog baie bruikbaar. Marcel probeer om sy leerlinge die vreemde taal te laat beheers. Hy begin deur die gehoor van die leerlinge te oefen deur 'n groot aantal tekste voor te lees. Daarna lees die leerlinge die tekste self : eers eenvoudige en liefs bekende tekste en dan langsaam, namate hulle vorder, moeiliker tekste. Die volgorde is : luister, lees, praat en ten slotte skryf. Claude Marcel was 'n taalpionier en het 'n baie groot invloed uitgeoefen op die onderrig van vreemde tale. Dis 'n belangrike verdienste van Marcel dat hy die eerste was wat na die uitvinding van die boekdrukkuns, die aandag vestig op die moontlikheid en die belang om die aanbieding van vreemde taalmateriaal op twee maniere aan te pak naamlik : sien en hoor.

Gouin en Berlitz was die grondlêers van die natuurlike of natuurmetode in die begin van die 20ste eeu. Die uitgangspunt van Gouin en Berlitz was dat 'n mens vir die leer van 'n vreemde taal dieselfde toestande moet skep as dié wat aangetref word by die verwerving van die TL. Francois Gouin¹ het 'n metode saamgestel waarin hy onder ander die jongste ontdekkings van die Sielkunde gebruik. Sy metode berus op die beginsel van die ideeassosiasie

1. Mallison, Vernon: Teaching a Modern Language, p.12.

en die proses van dink deur visuele beelde. By elke nuwe woord moet die leerling sy oë toemaak om die innerlike beeld te kan vorm van die voorwerp of die handeling waaroor dit gaan. Die intuïtiewe gebare, bewegings, prente en voorwerpe speel hierin 'n groot rol. Die Tl word slegs terloops gebruik. In sy : l' Art d'enseigner et l'etudier les langues (1880) verduidelik Gouin sy ervarings en die van sy seun wat hy dopgehou het na 'n besoek aan 'n meulenaar. Hy hoor sy seun 'n reeks logies-opeenvolgende sinnetjies sê wat die arbeid van die meulenaar, die bewegings van die meule, ens. uitdruk. Gouin meen dat dit van belang is om hierdie manier verder uit te bou en aan te pas aan die eise van onderrig in vreemde tale. Sy lesse word soos volg ingedeel:

- (a) Die onderwyser verduidelik die algemene inhoud van die leesstuk/teks in die Tl.
- (b) Hy speel die verskillende fases van die verhaal terwyl hy in die vreemde taal sê wat hy doen. Omdat dit om handelings gaan, neem die werkwoord die belangrikste plek in.
- (c) Die verskillende handelings word gegroep en weer opnuut uitgevoer.
- (d) Alles word eers mondeling gedoen en daarna skriftelik. Reekse en hoofreekse word opgestel en die vyf hoofreekse bevat 2500 seleksies of 50,000 sinne en bring die leerling in kontak met 8000 woorde. Die meeste sukses bereik Gouin hiermee in Duitsland. Die nuwe element is 'n interne aktiwiteit deur dramatisering van die verskillende sinne van elke seleksie.

Praktiese voorbeelde van Gouin se reekse:

I walk towards the door.

I draw near to the door.

I draw nearer and nearer.

I get to the door.

I stretch out my arm.

I take hold of the handle.

I turn the handle.

I open the door.

I pull the door.

The door moves.

The door turns on its hinges.

The door turns and turns.

I open the door wide.

I let go the handle.

Wilhelm Viëtor (Sy skuilnaam was : Quousque tandem : hoe lank nog?) 'n Duitser en 'n baanbreker vir sy tyd het in 1882 'n baie belangrike en sterk militante anonieme pamflet geskryf: Der Sprachunterricht muss umkehren. Hy val hierin die grammatika-vertaalm metode aan en sê dat leerlinge nie reëls oor die taal moet uitvind nie, maar self die taalfeite moet ontdek deur praktiese kennis van die taal op te doen (d.w.s. induktief). Taal moet in volledige sinne onderrig word. Woorde moet in sinne wees, nie in isolasie nie. Die sin is die basiese eenheid van spraak. Alles moet in 'n konteks aangebied word.

Taal moet aangeleer word deur dit te praat. Nuwe taalmateriaal moet met behulp van gebare en prente onderrig word en met woorde wat reeds bekend is.

Die idees van Viëtor het groot opspraak verwek in Duitsland, Skandinawië, Frankryk, Engeland en die V.S.A. Die fonetiese metode en die Reform-metode was die voorlopers van die Direkte metode wat in die hoofstuk oor die Strukturalisme bespreek sal word.

3.2.5 Samevatting

Samevattend kan daar dus gesê word dat die invloed van die ouer linguistiek op die onderrig van moderne tale, soos volg was:

- (a) Die onderrig van moderne tale is vir baie eeu lank op die aanleer van Grieks en Latyn gebaseer.
- (b) Hoewel daar na die uitvinding van die boekdrukkuns vir die eerste keer klagtes oor die swak onderrig van moderne tale gehoor word, is die onderrig van Latyn tot aan die einde van die 18de eeu as 'n intellektuele oefening beskou. Hierdie benadering is ook op die onderrig van moderne tale oorgedra.
- (c) Die ontstaan van die sogenaamde Grammar Schools in Engeland, het die formele onderrig van Latyn versterk en die studie van grammatika het 'n doel op homself geword. Dit het veroorsaak dat die moderne tale op dieselfde wyse, naamlik streng-formeel soos Latyn en Grieks, onderrig is.

- (d) Hoewel Latyn en Grieks minder en minder as mondelinge kommunikasie gebruik is, is die moderne tale as net sulke dooie tale beskou. Die moderne tale is net soos Latyn en Grieks, onderrig met vertaling en die literêre taalgebruik as belangrike aspekte daarvan. Hierdie soort taalonderrig het begin bekendstaan as die grammatika-vertaalm metode.
- (e) Die doelstelling van die onderrig van moderne tale is nou om kennis te maak met literêre produkte. Hierdie benadering is verder geregverdig deur te sê dat dit 'n uitstekende dissipline is. Die doel was ook om die vreemde taal te verstaan en te skryf sonder om aandag te skenk aan die mondelinge gebruik van die taal.
- (f) Wat vir Latyn en Grieks gegeld het soos: die agt rededele, meganiese vervoegings, verbuiging van werkwoorde, die memoriseer van paradigmas, sinsontleding, ens. is ook op die onderrig van moderne tale toegepas.
- (g) Latyn is gebruik as model vir die beskrywing van moderne tale.
- (h) Reeds in die 16de eeu laat Lucacius di Marinis in sy onderrig van grammatika die klem op die taal self val. Ten spyte van baie pogings teen die formele onderrig van grammatika van Latyn en ook Grieks deur linguïste soos Lucacius di Marinis, Quintilianus, Erasmus, Melanchton, Luther, Ratichius, Montaigne en die baanbreker van die moderne taalonderrig, die direkte

assosiasie en die induktiewe wyse van grammatikaonder-
rig. Comenius, het die formele benadering van taalonder-
rig vir eeue lank voortgeduur.

- (i) John Locke beklemtoon in hierdie tyd reeds veral die feit dat 'n mens 'n taal moet leer praat op die wyse waarop die T1-spreker sy taal aangeleer het.
- (j) In die 19de eeu beklemtoon Karl Plötz wéér die formele grammatika-vertaalmetode. Die T1 word gebruik om die T2 te onderrig.
- (k) Baie linguïste soos Claude Marcel en ook taalonderwysers kom in hewige verset teen die formele benadering en beklemtoon aspekte soos sien en hoor in die onderrig van moderne tale.
- (l) Gouin en Berlitz propageer die natuurlike metode en wil vir die aanleer van die moderne tale dieselfde toestande probeer skep as dié vir die verwerwing van die T1.
- (m) Wilhelm Viëtor propageer in 1882 'n baie moderne siening van taalonderrig in sy linguïstiese studie. Dis tot vandag toe van waarde. Hy het gesê dat leerlinge nie reëls oor die taal moet leer nie, maar self die taalfeite moet ontdek deur praktiese kennis van die taal op te doen (induktief).

Hy beklemtoon die onderrig van volledige sinne en nie los woorde nie. Verder moet volgens hom die taal in konteks aangebied word. Ten slotte sê hy dat taal aangeleer moet word deur dit te praat. Hierdie taalgeleerde se oproep het in sy tyd op baie dowe ore geval.

3.3. Wat is grammatika?

Twee bekende toegepaste linguïste, J.P.B. Allen en H.G. Widdowson¹ beskryf die gevoel wat daar ten opsigte van grammatika-onderrig bestaan het. Hulle haal dan die gedigjie aan uit: She stoops to conquer wat Tony Lumpkin sing en wat hierdie gevoel mooi vertolk: "Let school masters puzzle their brain, with grammar and nonsense and learning; Good liquor, I stoutly maintain, Gives genius a better discerning."

Grammatika was (is?) een van die verveligste en obskure vakke in die skoolkurrikulum. Dit het 'n reputasie van verveligheid en dit lyk soms of dit opsetlik so ontwerp is dat dit alle belangstelling in die vak doodmaak. Dis moeilik, onaangenaam en die meeste leerlinge hou nie daarvan nie. As gevolg van die oordra van die Latynse model op die onderrig van die T2, is die aanbieding van grammatika oninteressant en vervelig.

1. Allen, J.P.B., Corder, S. Pit: Papers in Applied Linguistics, p.45.

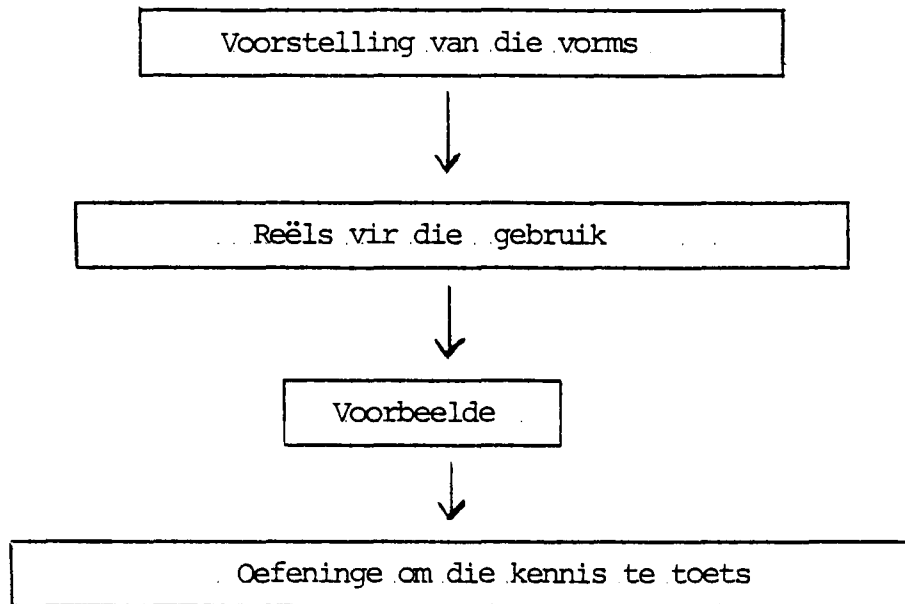
Die tradisionele grammatika gaan terug tot die Grieks - Latynse verlede en die bekendste name hier is Plato, Aristoteles en ander. Linguiste hou hulle al baie jare besig om die begrip: grammatika, te definieer. Vir die taalonderwyser is dit uiters belangrik om presies te weet wat met grammatika bedoel word, want een aspek van die T2 wat hy moet onderrig, sal die grammatika van die taal wees. Daar is dan ook tientalle definisies van wat baie linguiste glo nou eintlik 'n grammatika is. Hier volg 'n paar van hulle:

- 3.3.1 Grammatika is die reëls of wette wat die gedrag van die taal-elemente beskryf (nie voorskryf nie). Dis wel preskriptief vir die taalleerder omdat 'n moderne grammatika sal beskryf hoe die oorgrote meerderheid van toonaangewende moedertaal-sprekers (T1-sprekers) die taal vandag besig.
- 3.3.2 Weer ander noem dat grammatika kán beteken die werklike struktuur van die taal of 'n beskrywing van die struktuur. Dit kan ook die sinproduserende eienskap van die mens genoem word.
- 3.3.3 Weer ander noem dat grammatika kán beteken die werklike struktuur van die taal of 'n beskrywing van die struktuur. Dit kan ook die sinproduserende eienskap van die mens genoem word.

3.3.3 A. Gordon¹ definieer dit soos volg: Dis "a body of empirical rules which explain and regulate the structure of the sentence."

3.3.4 In die tradisionele sin is 'n grammatika van 'n taal, volgens die linguistiek, dit wat ons voorsien van 'n woordeskat om taal te kan bespreek. Hier word dan ook verwys na 'n tradisionele grammatikaboek wat besonderhede bevat soos : 'n lys met definisies, paradigmas, verbuigings, sogenaamde reëls en lang lyste met onreëlmatighede en uitsonderings. Die tradisionele opvatting van die sin was in die ou dae van Grieks en Latyn soos volg : onderwerp (subjek), gesegde (predikaat) byvoorbeeld: Ek is moeg. Dié benadering kom uit die klassieke logika. Op die vraag : Wat het jy gekoop?, kom die antwoord : 'n trui. Hierdie antwoord is vanuit die oogpunt van die taal gesien as 'n volkome sin beskou. Vir die logika is dit nie 'n sin nie. Hierdie soort grammatika het die afgelope 200 jaar sy invloed laat geld en is deur die oorgrote meerderheid onderwysers wat Engels as T1 en ook as T2 onderrig, gebruik. 'n Diagrammatiese voorstelling van die ou grammatikale benadering tot T1- asook T2-onderrig lyk soos volg:

1. Byrn, Don : English Teaching Extracts, p.88.



As 'n mens na die aanbiedingswyses van party van die taalboeke wat vandag nog in gebruik is, kyk, vind 'n mens presies hierdie benadering daarin weer. Die oefeninge om die kennis te toets, is slegs grammatikale oefeninge wat baie min te doen het met kommunikatiewe vaardighede.

3.3.5 Robert Pooley¹ definieer grammatika as: "A description of the way we speak and write English".

3.3.6 Paul Roberts² sê grammatika is : "Something that produces the sentences of a language, whether the something is a book or a machine, or a human being who speaks the language natively."

1. Lamb, Pose: Linguistics in Proper Perspective, p,103.

2. Ibid., p.104.

3.3.7 Nelson Francis¹ gee nie net een nie, maar sommer drie moontlike definisies van wat grammatika is:

- (a) "The first thing we mean by grammar is the set of formal patterns in which the words of a language are arranged in order to convey larger meanings. It is not necessary that we be able to discuss these patterns self consciously in order to be able to use them. In fact, all speakers of any language above the age of five or six know how to use its complex forms of organization with considerable skill, in this sense of the word - call it grammar 1 - they are thoroughly familiar with its grammar."
- (b) "The second meaning of grammar - call it Grammar 2 - is the branch of linguistic science which is concerned with the description, analysis, and formalization of formal language patterns grammar in the first sense was in operation before anyone formulated the first rule that began the history of grammar as a study."

1. Lamb, Pose : Linguistics in Proper Perspective, p.104.

(c) "The third sense in which people use the word grammar is linguistic etiquette. This we may call Grammar 3. The word in this sense is often coupled with a derogatory adjective: we say that the expression He ain't there is bad grammar. What we mean is that such an expression is bad linguistic manners in certain circles."

3.3.8 Histories gesien het grammatika beteken 'n volk se hele linguistiese apparaat : hul spraak en hoofsaaklik hul geskifte. Die grondslag van die grammatika kom van die agtiende-eeuse studie van die sogenaamde preskriptiewe grammatici - taalgeleerdes wat slegs geïnteresseerd was in die formulering en vasstel van reëls van die korrekte gebruik van Engels.

Die grammatika is normatief en preskriptief, dit wil sê hulle gee nie 'n beskrywing van die taalgebruik soos wat 'n mens dit kan waarneem by alle taalgebruikers nie, maar dis uitsluitlik gebaseer op die taalgebruik van invloedryke outeurs en dit stel hierdie taalgebruik as norm voor.

3.3.9 Anton Reichling¹ sê van grammatika die volgende:

1. Reichling, Anton : Verzamelde Studies, p.8.

"Daarom kent iedereen die de grammatica van één taal beheerst, ook die van een andere taal, voor zover het datgene betreft wat voor de grammatica wezenlijk is."

Van wat algemene taalwetenskap is, sê hy¹ : "Algemene taalwetenskap was niet zoals men in vrijwel alle handboeken kan lezen, oorspronkelijk alleen maar taalfilosofie en onvolledige logica, maar zij was ook een in een verbijsterende rijkdom: speculatieve betekenisleer, een wetenskap, waarvan de beoefenaars zich zeer wel bewust waren geen logica te bedrijven. Ik spreek hier over de z.g. "grammatica speculativa", der middeleeuwse geleerden."

- 3.3.10 Lyons² beskryf 'n tipiese Latynse grammatika soos volg. Dit het bestaan uit 3 gedeeltes. Die eerste gedeelte stel die grammatika in diens van die kuns van die korrekte taalgebruik en die verstaan van die klassieke skrywers. Dit handel onder meer oor letters en lettergrepe. Die tweede gedeelte behandel die partes linguae (parts of Speech) (parties du discours) en gee min of meer fyn besonderhede watter variasies hierdie rededele ondergaan na gelang van tyd, geslag, enkelvoud/meervoud, naamval, ens.

1. Reichling, op. cit., p.8.

2. Lyons, John: Introduction to Theoretical Linguistics, p.13.

Ten slotte volg 'n bespreking van goeie en slegte styl, waarskuwings teen foute en barbarismes en voorbeelde van watter stylfigure aanbeveel word.

- 3.3.11 Onder 'n intuitiewe grammatika, ook wel genoem 'n implisiete, geinternaliseerde, interne, mentale grammatika verstaan 'n mens volgens Helby¹ gewoonlik: "das dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. richtige Sätze bilden und verstehen kann."

Daar is verder ook nog 'n deskriptiewe grammatika, 'n linguistiese grammatika, 'n psigologiese grammatika en 'n pedagogiese grammatika. Oor die laasgenoemde soort grammatika sal ek later breedvoeriger ingaan.

Ek volstaan binne die raamwerk van hierdie studie by die bogenoemde definisies.

3.4 Moontlike toepassings vir tweedetaalonderrig

Uit die voorafgaande besonderhede blyk dit dat die onderrig van formele grammatika by die meeste leerlinge nooit baie geliefd was nie. Die Latynse model word tot vandag toe op die onderrig van die moderne tale oorgedra.

1. Van Besien, F. en Spoelders, M.: Bedenkingen bij een Pedagogische Grammatica, p.18.

Tog moet die T2-onderwyser wel weet wat met grammatika bedoel word, want hy kan tog nie 'n T2-onderrig sonder om aandag te skenk aan die grammatika nie. Dis dus belangrik dat veral die T2-onderwyser weet hoe die T1-spreker die taalelemente aanme-kaar skakel. Hy moet weet hoe die T1-spreker die taal in 'n alledaagse taalsituasie gebruik, want dis hierdie taal wat hy aan die T2-leerling moet onderrig. (Vgl ook opmerking onder 2.3.2)

Die ouer linguïste het die grammatika van die taal gebaseer op die taalgebruik van die ou gevestigde outeurs van die klassieke en hierdie grammatika het min te sê vir die onderrig van 'n T2. Dit help die T2-leerling nie veel as hy die hele woordeskat wat die taal bevat, goed kan manipuleer nie, maar absoluut te kort skiet in kommunikatiewe taalvermoë. Baie definisies wat gebaseer is op die formele onderrig van Grieks en Latyn het min te sê vir die T2-onderwyser en sy leerlinge. Dis wel vir die T2-onderwyser nuttig om te weet wanneer 'n sin 'n sin is en wanneer nie, maar die onderrig hiervan moet veral in die T1 geskied sodat die T2-leerling op hierdie kennis kan voortbou.

Nelson Francis is een van die linguïste wat baie taalkundige insig aan die dag gelê het deur te praat van grammatika as 'n stel forme-
le patrone. Hy sê dis nie nodig om die patrone (strukture) bewus te bespreek om hulle te kan gebruik nie. Hier bepleit hy dus al 'n informele benadering tot T2-onderrig. Hy verwys na 5- en 6-jariges wat presies weet hoe om al die komplekse taalvorme te organiseer en dit met groot vaardigheid kan doen. Hy suggereer hiermee ook dat

daar ondersoek moet ingestel word na hoe die T1-spreker sy taal aanleer (taalverwerwing by die kind waaroor later meer).

Natuurlik staan hierdie siening aan groot kritiek bloot soos sal blyk uit die hoofstuk oor die T.G.G.

Verder toon Francis in sy grammatika aan wanneer taal grammatikaal verkeerd is - dit wil sê wanneer sekere uitdrukkings in sekere kringe as swak linguistiese gedrag sal bestempel word. Dis nie iets waaroor die onderwyser hom hoef te bekommer nie. Die leerling sal moet leer dat 'n grammatika nie die taal kan voorskryf nie, want taal lewe en verander gedurig. Ander linguiste se opvattinge oor grammatika is om die woordeskat te verskaf om oor die elemente van die taal te kan praat. Hierdie formele benadering verskaf nie veel praktiese hulp aan die T2-onderwyser nie.

Reichling is van mening dat wanneer 'n leerling een taal ken - sê maar sy T1 - hy met behulp van dié grammatika ook die grammatika van ander tale kan baasraak. In die onderrig moet daar dus terugverwys word na die grammatika van die T1 om sodoende die nuwe grammatika van die T2 te probeer verklaar. Helby praat, soos Chomsky, van 'n interne reëlsisteem op grond waarvan 'n leerling die taal beheers deur korrekte sinne te kan maak en hulle te kan verstaan. Hoe die T2-leerling hierby kan baat vind, word nie duidelik aangetoon nie.

3.5 Wat grammatika nie is nie

Grammatika is nie preskriptief nie. Dis nie daar om aan te dui wat nie aanvaarbaar en wat wel aanvaarbaar is nie. Grammatika is ook nie die juiste titel vir 'n deel van die kurrikulum of onderafdeling van Engels of watter taal ook al wat daarop gemik is om leerlinge beter en korrekter te laat praat of skryf nie. Die storie van die seuntjie wat die volgende op die skryfbord geskryf het:

"Dear Teacher : I have wrote "I have gone" one hundred times, like you said, and I have went home," is 'n baie bekende cliché om as 'n voorbeeld te dien van hoe nutteloos formele onderrig in die grammatika van die verlede (en hede?) was (is?). Dit illustreer hoedat die formele grammatikale onderrig nie die gewenste resultate in die T2-klas oplewer nie en dat blote herhaling sonder begrip, geen doel dien nie.

3.6 'n Preskriptiewe grammatika met die klem op die korrektheid van taal

Die fout van die tradisionele grammatika was dat dit taalgedrag-rigtings wou voorskryf en dus preskriptief (voorskrywend) was en nie deskriptief (beskrywend) nie. Dit het te doen met die voorskryf van die korrekte gebruik. Dit was dikwels gebaseer op begrippe soos logika, skoonheid van die reëls van 'n ander taal (Latyn) of vroeëre stadiums van dieselfde taal.

Voorbeelde van die praktiese toepassing van die preskriptiewe benadering is die klem op die korrektheid van : It's I, you and I, my friend and I, I want to take it with, ens. terwyl dit in die volksmond glad nie so streng gebruik word nie en You and me dikwels gehoor word.

Die gebruik van shall en will in byvoorbeeld: I shall, he, she, it, will, we shall, you will en they will, word nog dikwels so in Engels as T2 onderrig. 'n Engelse geestelike, Robert Lowth, biskop van die Church of England, het veral klem gelê en aangedring op die korrektheid van shall en will. 'n Vorm soos: He is taller than me, het hy dan ook veroordeel. Taalgeleerdes het gesê dat die grammatikas en die onderwysers wat dit onderrig, hulleself as 'n soort taalpolisie aanstel wat voorskrifte wil gee. Dié onderwysers beroep hulle op die skrywers van vorige eeue.

Die onderskeid tussen: shall en will word tot vandag toe in baie dele van die wêreld onderrig as synde die enigste vorme wat korrek is, terwyl die T1-spreker veral wat die uitspraak betref amper geen onderskeid tussen : shall en will maak nie. Hier het die uitsprake in 'n preskriptiewe grammatika dus direkte invloed op die onderrig gehad. 'n Afrikaanse voorbeeld van hierdie verskynsel is miskien : met vakansie en op vakansie wat deesdae albei aanvaar word. In die verlede is : op vakansie in die meeste taalboeke as verkeerd beskou.¹

1. Van der Merwe, H.J.J.M. Die Korrekte Woord, Van Schaik, 1968, p. 291.

'n Mens kan ook dink aan : iemand is aan diens, op diens of iemand het diens, of : dis nie jou besigheid/saak nie, of wat van : laas jaar en verlede jaar.

- 3.7 Die formele grammatika - vertaalmetode gebaseer op die onderrig van Latyn en Grieks en hoe dit die onderrig van 'n T2 soms wel positief beïnvloed het
-

Hoewel hierdie formele metode van onderrig nie vir die onderrig van 'n T2 aanbeveel word nie, het dit nie altyd skipbreuk gely nie. In die hande van 'n verligte onderwyser, gekombineer met 'n sterk element van aktiewe gebruik van die taal, het dit soms wel goeie resultate opgelewer. Hoogs intelligente leerlinge met 'n goeie oor en geheue en 'n sterk belangstelling in abstrakte redenering, het goed gevaar in die aanleer van 'n moderne taal. Ook volwassenes behaal soms goeie resultate wanneer hulle die reëls en uitsonderings van 'n sekere taal leer en paradigmas en woordelyste memoriseer. Dit kan egter nooit voorgehou word as 'n ideale metode nie.

3.7.1 Memoriserings

Die aspek van memoriserings wat deel uitgemaak het van die onderrig van die grammatika van Latyn en Grieks, het vandag ook sy plek in die onderrig van 'n T2. Om af en toe nuttige sinne en frases wat dikwels in die alledaagse taalgebruik voorkom en wat leerlinge verstaan, van buite te laat leer, het wel definitief waarde. So is daar begroetingsvorme en beleefdheidsgesegdes

wat dadelik as parate kennis in die betrokke situasie beskikbaar kan wees. Voorbeelde van wat T2-leerlinge gerus van buite kan leer, is : Goie môre. Hoe gaan dit? Wanneer verjaar jy? Aangename kennis. Baie sukses hoor! Gee 'n bietjie die koerant vir my. Ek wil jou ook 'n baie geseënde Kersfees toewens, hoor! Kan ek jou help? (In 'n winkel) Aan iemand wat jy ontmoet: Ek is baie bly om jou/u te ontmoet.

Ek is daarvan oortuig dat daar baie leerlinge/oud-leerlinge is wat in die ou skool hul opleiding in Frans of Duits gehad het en wat ook baie uitdrukkings uit die hoof moes leer. Wie onthou dan nie die Franse ekwivalent vir: Kan ek jou help? (Puis-je vous être utile?) of : Aangename kennis. (Enchanter de faire votre connaissance of: Hoe oud is jy? (Quel âge as tu?) Hoe gaan dit? (Comment-allez vous?) ens.

Die belangrike vraag hier bly natuurlik of dit wat jy uit die hoof moes leer, ook altyd die gangbare uitdrukkings in die taal is.

3.7.2 Streng formele reëls

Hoewel hulle sekerlik verreweg in die minderheid is, is daar leerlinge wat as gevolg van die aanleer van reëls en sinsontleding 'n absolute aanvoeling het vir wat taalkundig korrek en

nie korrek in die gangbare taalgebruik is nie. 'n Voorbeeld hiervan kan die volgende wees. Iemand sê : She sings good, in plaas van : She sings well. In die ou grammatikaskool het leerlinge geleer dat good hier 'n bywoord is en die bywoordelike vorm van good is well en kan nie good wees nie. Dis 'n lang pad, maar so word dit dan uitgeredeneer. Heelparty volwassenes se streng grammatikale onderrig in Latyn stel hulle in staat om byvoorbeeld 'n onberispelike Engels te kan skryf en hul woorde-skat is gewoonlik baie groter as dié van ander.

Wat veral ook dikwels opvallend is, is die feit dat persone wat 'n streng grammatikale opleiding in Engels of Duits gehad het, na 'n 3 maande se verblyf in die betrokke land, die taal geweldig vinnig aanleer.

Sommige taalnavorsers en universiteitspersoneel beweer dat dit lyk of studente wat van Oos-Europa kom en dikwels 'n streng formele grammatikale onderrig in Engels ontvang het, en nou aan Engelse universiteite kom studeer, 'n beter vermoë openbaar om Engels te praat as dié wat van Wes-Europa kom. Dit word verklaar as gevolg van 'n duidelike klemverskuiwing wat daar plaasgevind het ten opsigte van die onderrig van grammatika. In Oos-Europa het dit nog sterk formeel gebly en in Wes-Europa begin die klem meer en meer val op 'n informele benadering tot taalonderrig. Vir die bogenoemde stellings is daar egter geen wetenskaplike bewyse nie. Wat die formele onderrig van die TI betref, word daar beweer dat kennis van die grammatika 'n baie belangrike

hulpmiddel is by die aanleer van 'n T2. Dit gee ook skoling aan die denke en dit bring leerlinge op 'n hoër vlak van taalontwikkeling (T1). Die onderrig van grammatika mag ook sinvol wees omdat dit die leerling se belangstelling mag prikkel in die ontstaan en verskynsel van taal. Die onderrig van formele grammatika aan T1-leerlinge leer hulle om die grammatikale terminologie te kan hanteer. Die bydrae van die tradisionele grammatika strek oor 'n tradisie van meer as 2000 jaar. Die tradisionele grammatika het definisies verskaf, rededele, basiese strukture soos frases, bepalings en sinne. Ook het hulle 'n stel terme daargestel wat dit moontlik maak om oor taal te praat, dit wil sê 'n soort metataal. Hierdie terme stel onderwysers in staat om die reëls aan ander te onderrig. Tot vandag toe word hierdie terme by die onderrig van òn die T1 òn die T2 in baie lande gebruik. Hierdie terme word aangewend as 'n beskrywende en analitiese stuk gereedskap.

Baisier¹ sê van T1-onderrig: "Dat spraakkunstonderwijs op de lagere school, naast de præcisering van de taal zelf en haar inhoud, de vorming van het denken bevordert."

Die menings hieroor bly egter baie verdeeld. Stutterheim² sê: "Wij pleiten dus niet voor onderwijs in de grammatica, maar voor onderwijs in dat gedeelte der grammatica, waarmee de leerlingen blijkens de ervaring als taalgebruikers moeite hebben."

-
1. Van Besien, F. en Spoelders, M.: Bedenkingen bij een Pedagogische Grammatica, p.18.
 2. Ibid., p.18.

3.8 Hoe die tradisionele grammatika die onderrig van die T1 en daarom ook die T2 of moderne taal beïnvloed het

Daar is vandag nog heelparty onderwysers wat hul T2-onderrig op die klassieke taalstudie van vroeër baseer. Moontlik behandel hulle nog sinsontleding en woordbenoeming en praat hulle van 7 tot 9 rededele waarvan 8 tot op datum nog in gebruik is.

Tog word hierdie groep T2-onderwysers in Suid-Afrika kleiner en kleiner en in die jongste sillabus vir st. 9 en 10 vir Afrikaans T2 word die klem ook nie meer hierop gelê nie. Daarom is dit myns insiens binne die bestek van hierdie studie nie nodig om in te dring in die kritiek teen die klassifikasie van rededele en woordbenoemings nie. Dis ook nie ter sake om na te vors waarom die gebruikelike definisies van die rededele vaag en ontoereikend is nie. Dit sal 'n nuwe studieveld op homself wees om vas te stel in watter mate die huidige grammatikale benamings wat ons van die ou Grieke en Chomsky ontvang het, wel die toets van kritiek kan deurstaan. 'n Paar van die belangrikste dwalinge van die Latynse grammatika was dat taal op skrif gebaseer is en dat taal bestudeer moet word deur reëls van korrektheid te leer. Hier kom dan ook die fout vandaan om taaltekste vir T2 as betroubaar te aanvaar, terwyl hulle glad nie alledaagse taalgebruik nie, maar dikwels verouderde taalgebruik bevat het. So baie strydvrage of iets wel of nie op 'n bepaalde wyse gesê kan word nie, het weer verband met die beheptheid met reëls van korrektheid.

Grammatika-onderrig het selfs in die T1 nie die gewenste resultaat vir die werklike taalbeheersing van die leerlinge opgelewer nie. Daar word vandag ook hoe langer hoe meer klem gelê op doeltreffende onderrig in die T1 omdat dit van baie groot belang is vir leerlinge wat 'n T2 moet aanleer. Oor die oordrag van grammatika-onderrig van die T1 na taalbeheersing sê Macaulay¹: "School grammar instruction is ineffective. Many children have learned to write effectively while being taught grammar, but probably more have learned in spite of it rather than because of it."

Hier word dus duidelik gesuggereer dat die onderrig van formele grammatika nie dié heilsame invloed op T1-onderrig gehad het wat daarvan verwag is nie. Hieruit kan ons dus konkludeer dat hierdie soort van benadering vir die T2 ook nie die antwoord op ons probleme is nie. Ook Rosenbaum² sê daar is: "Overwhelming empirical evidence that there is no connection between instruction in linguistic description and the performance of literate skills."

Spoelder en Van Besien³ sê die volgende oor die tradisionele grammatika: "Niet alleen worden aldus de linguïstische principes van de traditionele grammatica bekriticeerd, maar ook de didactisch-metodologische kenmerken van de schoolspraakunst worden onder de loupe genomen. Zo verwijt men haar de beklemtoning van de schrijftaal, zodanig dat spraakunst dikwijls gelijk staat aan "schrijfconste", zijn te grote verbondenheid met het Latijnse model waardoor soms vervreemdheid met de moedertaal ontstaat, zijn

-
1. Van Besien, F. en Spoelders, M.: Bedenkingen bij een Pedagogische Grammatica, p.29.
 2. Ibid.
 3. Ibid.

klémentoon op de morfologie, zijn sterk normatiewe inslag, zijn implisiete definities, zijn deduktiewe metode, waarby uitgaande van regels, geïllustreerend met voorbeelden word verwaand dat die leerling in alle omstandighede dieze regels zal toepassen, zijn klémentoon op spelling, zijn ver doorgedreven en atomistishe zinsontleding, enz." Wat ons hieruit dus kan leer, is dat veral die metodologie van hierdie benadering ook vir die T1 absoluut onder verdenking staan. Die groot oorbeklémentoning van die grammatikale aspekte van taal en van skriftelike werk en die totale verwaarloosing van die mondelinge aspeke van taalonderrig in die T1 het tot gevolg gehad dat hierdie benadering net so op die T2 toegepas is met die bekende resultate. Die afleiding is gemaak dat ook in die T2, die leerlinge eers die reëls en sinsontleding van die T2 moet ken en dat hulle, wanneer hulle die T2 wil gebruik, die reëls sal kan toepas en hierdie grammatikale kennis sal kan oordra. Dit was nie die geval nie.

Volgens O'Donell¹ : "leert het tradisionele grammatica-onderwijs, hoewel het verbetering van de performance als doel stelt, over de taal." Hy sê verder dat die skoolgrammatika nie slaag nie, is nie vanweë die feit dat dit 'n verkeerde grammatika sou wees nie, maar: "dat de ware reden is dat een menselijk wezen taalgebruik leert door de taal te gebruiken en niet door er over te praten." Hier beklémentoon O'Donell die aspeke waaroor reeds baie jare geskryf en gepraat word, naamlik dat 'n mens 'n taal aanleer -

1. Van Besien en Spoelders, op. cit., p.30.

hier die T1 - deur dit te praat en nie deur daaroor te praat nie. (In die hoofstuk oor kindertaalverwerwing sal hieroor breedvoeriger gehandel word.) Dis juis een van die groot redes waarom so baie T2-onderwysers geen sukses met mondelinge taalgebruik behaal nie omdat hulle, in navolging van die model van die T1, slegs oor die T2 en nie in die T2 praat nie.

Spolden Lewis¹ beklemtoon die feit dat formele grammatika-onder-
rig aan werklike taalbeheersing weinig kan toevoeg. Hy sê:
"Dat kinderen voor ze naar school komen, reeds een dergelijke
beheersing van de taal hebben verworven, dat studie van gram-
matica daar nog weinig kan aan toevoegen. De intuitieve gram-
matica van de taalgebruiker wordt trouwens niet verworven
door blootstelling aan een descriptieve grammatica, immers:
en nou volg wat W.R. O'Donell² hieroor sê: "We have to distinguish
this (internalised) grammar which the human being can use, but not
necessarily talk about, from any other kind of grammar which he
can talk about, but not necessarily use." Wat O'Donell hier wil
sê, is dat die mens 'n aangebore vermoë het om taal te kan aan-
leer en dat hierdie vermoë nie noodwendig beïnvloed en verbeter
word deur die formele onderrig van 'n bepaalde grammatika nie.

1. Van Besien en Spoelders, op. cit. p.31.

2. Fraser, Hugh & O'Donell, W.R. : Applied Linguistics and the Teaching of English, p.161.

Die bekende Harold E. Palmer¹ wat 'n deskundige oor die aanleer van 'n T2 was, sê reeds in 1921 hieroor: "Nearly all the time spent by the teacher in explaining why such and such a form is used and why a certain sentence is constructed in a certain way is time lost, for such explanations merely appease curiosity, they do not help us to form new habits, they do not develop automation. Those who have learnt to use the foreign language and who do use it successfully have long since forgotten the why and the wherefore, they can no longer quote to you the theory which was supposed to have procured them their command of the language." Palmer bevestig hier wat O'Donnell ook sê naamlik dat die gebruik van 'n T1 of T2 nie afhanklik is van 'n bewuste en deeglike kennis van die grammatika nie, maar aangebore is. Hy beklemtoon verder dat formele grammatika nie help om te kan sê hoe 'n mens die taal aanwend nie. Hy noem die doel van T2-onderrig om nuwe taalgewoontes so aan te leer dat hulle outomaties word. Palmer bevestig weer eens die feit dat iemand wat 'n T2 goed kan hanteer, nie kan sê hoekom hy sekere taalvorme op 'n sekere wyse aanwend nie.

Lado² laat hom ook uit oor die outomatiese karakter van taalgebruik en die onderrig van formele grammatika het geen plek in sy opvattinge nie. Hy sê oor taalgebruik: "A person knows how to use a language when he can use its structures accurately for communication at will, with attention focused on the content, recalling automatically the units and patterns as needed and holding them for a normal span at conversational speed, noticing any errors that occur."

1. Palmer, Harold E.: Principales of Language Study, p.57.

2. Lado, R.: Language Teaching, pp.34-35.

Deskundiges op die gebied van die Opvoedkundige Sielkunde het vasgestel dat daar baie min korrelasie bestaan tussen die vermoë om hoë punte te behaal in bv. sinsontleding en die vaardigheid om bv. goeie Engels te skryf. Die eksperiment van Asher (1923) Macaulay (1947) en Robinson (1960) getuig hiervan. Hieruit kan ons dus aflei dat die onderrig van sinsontleding in die T2 hoegenaamd nie kan verseker dat leerlinge daarby sal baat vind as hulle die T2 wil skryf nie.

In die lig hiervan moet ons dus skepties staan teen sekere oefeninge waar leerlinge gevra word om losstaande sinne te ontleed en daarna van die bedrywende vorm in die lydende vorm te verander. Dis nie alleen nutteloos nie, maar selfs skadelik. 'n Formele grammatikale oefening het alleen dan enige nut as 'n mens kan bewys dat die grammatikale kennis wat die leerlinge so opdoen, oorgedra kan word op die leerlinge se eie spraak en skriftelike werk. Die grootste gebrek in die streng grammatikale benadering is dat die leerling nie dit wat hy so geleer het, kan oordra na ander taalvaardighede soos verstaan en praat nie. Daarom is dit ook so verstaanbaar dat leerlinge wat jare lank onderhewig was aan 'n metodiek wat baie sterk geleun het en dikwels nog leun op die formele onderrig van grammatika, in die praktyk te kort skiet op die gebied van die verstaan en praat van 'n T2 - die sogenaamde kommunikatiewe taalvermoë. In 'n ander eksperiment het Catherwood vasgestel dat leerlinge goeie resultate behaal het in die korrigeer van sinne, maar swak gevaar het om dit grammatikaal te kan verklaar. Ook die verhouding tussen kennis van grammatika

en die vermoë om sinne te korrigeer, was baie laag. (Benfer 1932, 1935). Dit sluit dus aan by Lado se siening dat die leerling outomaties die fout kan aanvoel, maar hierdie outomatiese taalvermoë het niks uit te staan met die vermoë om 'n fout grammatikaal te kan verklaar nie. Nog 'n toegepaste linguis wat die aspek van die grammatikale reël en die praktiese nut daarvan beklemtoon, is prof. L.K. Engels¹ van die universiteit van Leuven in België. Hy sê in sy artikel: "Pedagogische grammatica's, die volgende oor die leer van grammatikareëls: "Nog nooit heeft een verbaal geuite taalregel. (in moedertaal of vreemde taal) - d.w.z. een in zinnen geuite regel (met of zonder opsomming van voorkomende regelmatigheden en uitzonderingen) tot een RECHTSTREEKSE toepassing van die regel geleid: er zit geen transfer op, omdat er geen handelingsstimulans voortspruit uit een verbale opstelling die alleen een (meestal deductief opgevat) inzicht en niet het grammatisch gebruik zelf als doelstelling heeft." Engels sê hier dus baie duidelik dat formele taalreëls vir sowel die T1 as die T2 nie van veel nut kan wees met die oog op 'n regstreekse praktiese toepassing van die reël nie. Die rede hiervoor is volgens hom omdat daar geen praktiese gebruik van die taal by betrokke is nie. Daar vind geen oordrag van die reël op die praktiese taalgebruik plaas nie. Daar is wel 'n moontlike deduktiewe insig, maar die doel van die reël is nie om opgevolg te word deur die praktiese gebruik van die reël nie.

1. Engels, L.K.: Pedagogische Grammatica's, p.2.

Hiermee word natuurlik nie die waarde van die wetenskaplike grammatikas en skoolgrammatikas vir veral die onderwyser in twyfel getrek nie, maar dit gaan hier om leerlinggerigtheid en daarom dus om 'n pedagogiese instelling ten opsigte van die grammatika. Ons wil hieruit probeer leer wat die benadering behoort te wees met betrekking tot die praktiese klaskamergerigte onderrigtechnieke.

Om sy saak duidelik te stel, gee prof. Engels¹ 'n paar baie oortuigende voorbeelde van wat in die verlede (en selfs tot vandag toe) in sekere grammatikale oefeninge van die leerlinge verwag word. Hieruit kan ook afgelei word hoe sterk die invloed van die ou grammatikas van Latyn en Grieks deurgedring het tot die onderrig van die moderne tale. In 'n handboek vir Duits van ene Spruyt staan die volgende: "Schreib durch, für, ohne, (zonder) um, bis, gegen, wider stets mit dem akkusatif nie mit dem Dativ nieder." Enigeen wat hier in Suid-Afrika in die ou skool onderrig in Duits ontvang het, sal dit herken. Die reël word selfs in rymvorm opgestel, maar dit help nie eintlik veel nie. Dis tog duidelik dat hierdie soort benadering absoluut nie lei na kommunikatiewe taalvermoë nie.

In die verduideliking tot bogenoemde oefening staan nog verder.²

1. Engels, op. cit., p.22.

2. Ibid., pp.22-23.

"In de taalhandeling veronderstelt dit, dat de akkusatief slechts merkbaar is bij het aanduidend woord of adjektief (niet bij het substantief). Ook de kennis van genus en numerus wordt zomaar verondersteld, plus de respectieve uitgangsmogelijkheden van de aanduidende woorden: - e - en - es en de al of niet gecombineerde adjektieven: - e - es, - en met hun 'zwakke' of 'sterke' vormen al naargelang van de omstandigheden."

3.9 Gevolgtrekkings

Oorspronklik kan ons dus sê :

- (a) Die tradisionele grammatika-vertaalmetode kwalifiseer eintlik nie as taalonderrig nie aangesien die leerlinge nooit onderrig ontvang in die praat van die T2 nie. Om 'n taal te kan leer, moet jy die taal gebruik. Leerlinge is geslagte lank op so 'n wyse onderrig dat hulle nie die T2 kan praat nie.
- (b) Ingewikkelde grammatikale verduidelikings help nie om nuwe taalgewoontes aan te kweek sodat hulle outomaties word nie. Jy leer dan oor die taal, maar nie in die taal nie. As jy nie die vaardigheid en ervaring besit om die T2, het sy Engels of Afrikaans te gebruik nie, sal jy niks hê waarmee jy die abstrakheid in die reëls kan verbind nie en hierdie grammatikale stellings sal dan slegs verwarrend en betekenisloos wees.

- (c) Swak onderrig in die T1 het ook 'n groot invloed op T2-onderrig.
- (d) Eksperimente het bewys dat daar baie min positiewe oordrag na effektiewe taalgebruik is wanneer leerlinge met 'n streng grammatikale benadering onderrig is. Daar is ook min korrelasie tussen kennis van byvoorbeeld sinsontleding en die vermoë om 'n T2 korrek te skryf.
- (e) Die meeste mense kan nie bewustelik grammatikaal verduidelik waarom hulle sekere taalvorms gebruik nie. Hulle kan verkeerde sinne korrigeer, maar dan nie verklaar hoekom die sinne verkeerd is nie.
- (f) Uit die hoof geleerde taalreëls het min pedagogiese (toepassings-) waarde. As jy dink jy leer leerlinge abstrak dink, skiet jy die doel van T2-onderrig mis. Die bewuste aanleer van taalreëls en die beklemtoning van abstrakte, logiese denke oor die T2 versnel nie die beheersing van die T2 nie, maar vertraag dit eerder.

3.10. Die aspek van vertaling in die grammatika-vertaalmetode

3.10.1 Wat vertaling is

Vertaling kan soos volg gedefinieer word : Om sekere taaluitings uit 'n taal sodanig in 'n ander taal te vertaal en ekwivalente te probeer vind wat vir die leser of hoorder dieselfde inligting oordra. Dit moet bowendien emosioneel, sosiaal en es-

teties in dieselfde kategorie tuishoort as die oorspronklike taaluitings. Dit vereis 'n baie grondige kennis van albei betrokke tale : die T1 en die T2.

3.10.2 Linguistiese aspekte ten opsigte van vertaling as 'n hulp by die onderrig van 'n vreemde of tweede taal

In die redelike onlangse geskiedenis van vreemdetaalonderrig is daar groot verskille in die opvattinge van die T1 en vertaling in die klaskamer gebruik moet word wanneer die vreemde of tweede taal onderrig word.

Dis bekend dat die ou benadering tot grammatika en die daarop gebaseerde grammatika-vertaalmetode van taalonderrig in 'n groot mate van vertaling gebruik gemaak het.

Daar sal nou eers vasgestel moet word of die ander onderskeie linguistiese skole wat later breedvoerig bespreek sal word, enige lig hierop kan werp.

As ons probeer om die behavioristiese stimulus - respons - teorie (S/R-teorie) toe te pas op die vraag of vertaling moet plaasvind al dan nie, beland 'n mens in 'n reeks argumente wat mekaar dikwels weerspreek. Daar kan geredeneer word dat in die proses om te leer om woorde in die nuwe taal te uit, die leerlinge besig is om 'n addisionele stel response op stimuli te verkry wat oorspronklike slegs response in die T1 ontlok het. Twee stelle response op dieselfde stimuli moet egter verkieslik apart gehou word as hulle nie met mekaar wil wedywer en waar die een só inbreuk maak op die ander nie. Dit skyn die argument te wees wat mense beïnvloed het om teen die gebruik van die T1 in die klaskamer te wees.

'n Mens sou egter ook kon redeneer dat wat betref die aanleer van betekenis van woorde in die nuwe taal, die T1 ook baie nuttig sou kon wees aangesien die leerling sy gebruikelike response nie hoef te onderdruk nie, maar elkeen van sy response - betekenis - stimuli (R - S) wat hy reeds het, eenvoudig kan oordra op 'n addisionele stimulus. Die aanleer van lysste van woorde met hul ekwi-valente in die ander taal sou 'n metode kon wees om dit te bereik. Dit sou slegs kon slaag indien woorde presies dieselfde vertaalekwivalente in die tweede taal gehad het, want anders sou die r - s nie in staat wees om effektief oorgedra te kan word nie. Pattanyak¹ sê dat 'n basiese onderliggende veronderstelling van die woord-vir-woord en sin-vir-sin vertaling is dat die semantiese inhoud van 'n woord of 'n sin in die T1, presies so in 'n woord en 'n sin in die teikentaal gespesifiseer kan word. Hy sê egter dat dit sinloos is om te kyk of daar volledige gelykwaardigheid tussen trekke van die twee tale bestaan. Die rigtinggewende tekens vir taal in aksie is nie slegs woorde as geïsoleerde eenhede van betekenis nie. Terwyl woorde gevestigde waardes het wat afgelei is van die alledaagse gebruik, verkry hulle spesiale betekenis in die konteks, die situasionele agtergrond en as gevolg van grammatikale oorwegings. Sō deurslaggewend

1. Pattanyak, D.P.: Aspects of Applied Linguistics, p.66.

is die oorweging van al die linguistiese tekens dat semantici beweer dat daar van geen woord in 'n taal met reg gesê kan word dat dit 'n ander woord in 'n T2 kan beteken nie. Die aanleer van 'n T2 beteken ook nie om 'n nuwe stel name vir dieselfde dinge te leer of 'n outomatiese vertaalmiddel, die internalisering van 'n tweetalige woordeboek nie. Elke item van 'n taal is deel van 'n unieke en baie komplekse sisteem van sisteme.

Al wat eintlik gesê kan word, is dat 'n bepaalde konsep deur 'n sekere woord in elke taal voorgestel kan word. Hierdie twee woorde korrespondeer slegs op grond van die gemeenskaplike konsepte wat hulle voorstel, maar is nie op 'n ander wyse uitruilbaar nie. Die woord hond het sy eweknie in alle tale as dit op 'n lid van die hondagtige spesie toegepas word, maar nie in uitdrukkings soos bv.: hy is so moeg soos 'n hond, so 'n hond!, hy is 'n suinige hond, iemand soos 'n hond behandel, hond se gedagtes kry, ens. nie. As woorde slegs die enigste faktor was, kan dit as 'n proses van direkte verbale vervangings beskou word. Daar is egter ook nog die probleem van sintaktiese vorme. Hoe korrespondeer die struktuur van die sin met die van 'n ander taal? Versteurings kan op enige vlak ontstaan bv. fonologies, morfologies, sintakties of semanties. Die vraag ontstaan of ons as ons die volgorde van woorde in die teks volg, 'n korrekte sin van bv. Engels na Afrikaans sou kon saamstel. Die getal ongelyke aspekte word hoe langer hoe ongunstiger veral namate die betrokke taal meer verboë is.

Afgesien van die verkeerde sinstruktuur wat mag ontstaan as gevolg van die proses van verbale vervanging, is daar die onvermydelike effek op die styl van die Engelse of Afrikaanse vorm. Dit mag die resultaat wees van 'n gebrek om die sintaktiese middele wat eie is aan Engels of Afrikaans, te gebruik.

Baie tale het geen korresponderende vorms vir deelwoorde, die gerundium en die onpersoonlike vorm dit en daar in onderwerp-posisies nie. Dit geld ook vir die indirekte voorwerp en die uitgebreide gebruik van die lydende vorm om byna enige verbale aksie te dek. Dis belangrik om heel aan die begin te onderstreep dat wanneer sulke vervangings aangepak word, hulle maar oor die algemeen gedeeltelik slaag. Voorbeelde hiervan is die Engelse woord family teenoor die Afrikaanse familie en gesin, die woord know teenoor ken en weet, last night teenoor gisteraand en verlede nag, tell teenoor vertel en sê, ens. In die sin dat enige twee tale moontlik in staat is om die totaliteit van kognitiewe ervaring uit te druk, is hulle dieselfde. Die onderskeie taalgebruikers neem egter sekere ervarings verskillend waar. Tale gebruik ook verskillende middele om dieselfde inhoud weer te gee en hulle verskil ook ten opsigte van die hantering van betekenis. Omdat sekere feite deur elke spreker anders geïnterpreteer word, sal hulle as gevolg van die verskillende taalagtergronde ook verskillend

verwoord word. Dis die rede waarom vertaling wat ten doel het om die betekenisvolle taaluiting van die een taal na 'n ander taal oor te dra, tweetalige bekwaamheid voorveronderstel. Hoe meer gebalanseerd en gevorderd die vlak van tweetaligheid is, hoe groter is die vermoë van die leerling om die bi-kulturele data met behulp van die T1 en T2 te manipuleer.

Robert Graves, die Engelse digter en romanskrywer noem vertaling 'n leuen, 'n beleefde leuen. Party mense het vertalers selfs verraaiers genoem. Daar word ook beweer dat 'n getroue vertaling dikwels nooit mooi is nie en die mooi vertaling is nooit getrou aan die oorspronklike nie. Pattanyak gee in dieselfde artikel soos hierbo genoem 'n voorbeeld van die probleme hoe om die Engelse sinnetjie: I fired a worker in Russies te vertaal. Om dit in Russies te vertaal, is daar nog meer inligting nodig. 'n Mens sal moet weet of die aksie voltooi is of nie om te kan bepaal watter vorm van die werkwoord : 'n voltooide of nie-voltooide, van toepassing is. 'n Mens sal ook moet weet of die werker 'n man of 'n vrou is omdat die keuse gemaak moet word tussen 'n manlike of vroulike selfstandige naamwoord.

Nog 'n voorbeeld hiervan is wanneer 'n sinnetjie soos :
Did you sleep well? of Het jy lekker geslaap? in Frans
 vertaal moet word. In spesifieke situasies is enigeen van
 die volgende, moontlike en aanvaarbare vertalings:

Est - ce que vous avez bien dormi?

Avez - vous bien dormi?

Vous avez bien dormi?

As tu bien dormi?

Tu as bien dormi?

Dis donc, t' as bien dormi, toi?

Om uit hierdie sinnetjies die beste toepaslike een te kies,
 is uitermate ingewikkeld en moeilik.

Taal is die produk sowel as die uitdrukking van kultuur.

Om 'n taal te ken, is nie volledig sonder om te weet hoe be-
 tekenis gestruktureer is nie. As gevolg van die invloed van
 die behavioristiese gekondisioneerde refleks op die studie
 van taal en die noodsaaklikheid van die outomatiese aspek by
 die aanvangstadium van taalverwerwing te beklemtoon, is die
 studie van die betekenis ongelukkig deur linguïste te min
 beklemtoon.

Op watter wyse word verskillende tale op gelyke wyses georganiseer? Dis waaroor heelwat teenstrydigheid bestaan. Pit Corder¹ sê Chomsky (waaroor later meer in hoofstuk 5) se teorie beklemtoon die tot 'n groot mate universele basis van alle tale en dus nie 'n deel van besondere grammatikas nie. Daar moet hier op gelet word dat dit nie 'n aanspraak is dat die basiskomponente van alle tale identies is nie, maar slegs dat hulle 'n groot gedeelte van hul reëls gemeen mag hê. Hy stel dus slegs 'n eendersheid en nie 'n gelykheid van die basiskomponente voor nie. Volgens Corder is dit ook nie te moeilik om aan te toon dat hierdie komponente soos tot op datum geformuleer, nie universeel is nie; hulle is ook nie eers gemeenskaplik vir twee geneties verbonde tale soos Engels en Duits nie.

Ruth Clark² sê dat Whorf egter glo dat verskillende tale verskillende wêreldsienings aan hul gebruikers opleë en dat by die aanleer van 'n nuwe taal 'n nuwe konseptuele raamwerk betrokke is. As tale wel verskil soos wat Whorf beweer, dan is letterlike vertaling onmoontlik. Selfs as tale met mekaar verband het soos wat Chomsky suggereer, is die gelykwaardigheid tussen tale op die vlak van die dieptestruktuur en daarom moet woord-vir-woord vertaling ontmoedig word.

-
1. Corder, Pit : Introducing Applied Linguistics, p.240.
 2. Clark, Ruth : Papers in Applied Linguistics, Volume 2, p.341.

Daar kan ook gevra word watter lig die studie van die verwerwing van die T1 bied op die vraag of ons vertaling in die tweedetaalonderrig-situasie moet gebruik al dan nie. Eintlik kry ons maar baie min lig omdat daar geen moontlikheid is om 'n T1 deur medium van 'n ander taal te onderrig nie. Die studie van die verwerwing van die T1 toon egter aan dat 'n kind wel nuwe gebeurtenisse (novel events) sal konstrueer ten opsigte van die voorstellingsisteme wat reeds vir hom beskikbaar is. Dis daarom onwaarskynlik dat selfs as ons die effek van die T1 op die aanleer van 'n T2 sou wou elimineer, die verbanning van uiterlike verbale stimuli uit die klaskamer, die gewenste resultaat sal hê. Daar skyn dus geen teoretiese besware te wees om die leerlinge se T1 in die onderrig van 'n T2 te benut nie. Om die leerlinge meer bewus te maak van die dinge wat hy implisiet oor sy eie taal weet, mag een van die nuttigste middele wees wat die onderwyser tot sy beskikking het. Hoe, wanneer en hoeveel bly die groot vraag.

3.10.3 Vertaling as onderdeel van T2-onderrig

In die grammatika-vertaalmetode, gebaseer op die onderrig van die klassieke tale, het vertaling 'n alles oorheersende plek in taalonderrig begin inneem. Vertalingsoefeninge was 'n standaard-prosedure. Leesstukke in taalboeke moes in die ander taal vertaal word. Ure en ure van taalonderrig het op hierdie wyse plaasgevind en leerlinge het weer eens op hierdie wyse

nooit geleer om die T2 te praat nie. Oor die algemeen was dit dan ook die gewoonte om die T2 te onderrig met die T1 as voertaal. Die aanhangers van die grammatika-vertaalmetode het ook die gebruik gehad om tweetalige woordelyste uit te deel wat leerlinge van buite moes leer.

3.10.4 Argumente ten gunste van vertaling as 'n aspek van T2-onderrig

In die bespreking onder 3.10.2 is die linguistiese aspekte van vertaling en dus die gebruik van die T1 in die tweedetaal-onderrigsituasie bespreek. Daaruit kan ons konkludeer dat dit nie so 'n uitgemaakte saak is nie.

Hieronder volg nou ander en meer praktiese argumente ten gunste van vertaling.

Butzkamm¹ meen dat daar wel 'n plek vir vertaling in veral die beginfase van T2-onderrig is. Hy gebruik vir sy model vir die aanleer van 'n T2 die volgende vyf beginsels:

- (a) "Taalverwerving is een zaak van oefening en gewoontevorming.
- (b) In T2-situasies echt kommuniseren, leert men uiteindelyk alleen in eentalige oefensituasies.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.350.

- (c) Van de universele en kreatiewe aspekte van die taal moet in die zin gebruik gemaak word dat men die leerling leer met weinig syntaktiese reëls veel te doen.
- (d) Het denken en voelien zijn bij de T2-leerder in T1 veranker. Als boven gezegd is dat T2 as T2 geoeffend moet worden, dan geldt dit die slotfase van het leerproses en niet de beginfase. In de beginfase zal er via T1 gewerkt moeten worden, wil men resultaat hebben. Deze laatste stelling ten aanzien van de beginfase staat im diametralen Gegensatz, zur Forderung nach Systemtrennung (Butzkamm 1973:177)
- (e) Omdat taal betekenisdragend is, moet altyd, ook in de oefensituatie, het bewustzijn van de kontekst aanwezig zijn."

Butzkamm¹ se model vir die aanleer van nuwe woorde bestaan uit drie fases:

- (i) "Primair materiaal word in dialogiese tekste gepresenteerd en via herhaling gememoriseerd, maar semantisering geskied met behulp van die T1.
- (ii) Het primair materiaal word sekondair, d.w.z. het word in oefeninge gebruik. Die oefeninge zijn echter een- en tweetalig.
- (iii) Het materiaal word in volledig eentalige kommunikasie geoeffend."

1. Els, et al., op. cit., p.350.

- (f) Geleerdes is dit eens oor die feit dat bepaalde woorde se ekwivalent in die T1 (leksikale items soos : boek, olifant, melk, ens.) nie baie skade kan doen nie. Daar word meer en meer 'n gematigde standpunt gehoor ten opsigte van vertaling en daar word beweer dat die eintlike onus op die onderwyser rus om te bepaal hoe en wanneer hy die T1 wil gebruik. Die gebruik van die T1 is wenslik as dit onvermydelik, nuttig en 'n vinniger metode is om begrip aan te moedig.
- (g) Wanneer 'n onderwyser die betekenis van die Engelse woordjie: monkey, wil onderrig en hy het geen prentjie van 'n aap nie, kan hy die klas vermaak deur as 'n aap rond te spring tot leerlinge dink o ja, monkey beteken seker aap. Maar die didaktiese nut van die tyd wat daaraan bestee word, weeg nie op teen die skade wat die taalverwerwingsproses moontlik sou kon gely het wanneer die T2-onderwyser by die woord : monkey dadelik aap sou gesê het nie. Dis doodnormaal vir leerlinge om aan die ekwivalente woord of struktuur in die T1 te dink as hulle dit in die T2 hoor. Die onderwyser moet met behulp van vinnige aktiwiteite dit probeer elimineer.
- (h) Die aanhangers van die oudio-linguale metode het geen beswaar om 'n dialoog by die aanvangstadium van die T2-onderrig, 'n T1-opsomming te gee om die betekenis duidelik te maak nie.

- (i) Party linguiste maak onderskeid tussen vertaling uit die T2 in die T1 en vertaling uit die T1 in die T2. In die raamwerk van 'n T2-les kan volgens hulle die bedoeling van 'n oefening waarin die leerlinge taaluitings uit die T2 in hul T1 moet weergee, alleen wees dat die leerlinge die taaluitings beter leer verstaan.
- (j) Party linguiste vra hulself af of die verstaan van T2-uitings nie meer bevorder kan word nie as 'n mens van 'n aantal moeilike woorde die T1-ekwivalent verskaf en dan leerlinge na die bestudering van die teks waaruit die woorde kom, vrae stel oor die inhoud en die fyner besonderhede waar moeilikhede verwag kan word. Hieroor sê Belyayev¹ iets wat bruikbaar lyk. Hy sê 'n mens moet jou toevlug tot vertaling kan neem terwille van die begrip van die teks in die vreemde taal wanneer 'n leerling werklik op geen ander wyse die inhoud van 'n bepaalde teks of sinne kan verstaan nie. Maar in sulke gevalle is dit 'n sogenaamde letterlike vertaling wat onderneem moet word en dit kan somer baie help. Dit help nie net om die teks te verstaan nie, maar ook om die spesifieke karaktertrekke van die dinkprosesse in die T2 te groepeer. Dis waar dat 'n letterlike vertaling dikwels gebrekkig is, maar dit gee die leerlinge oefening in die metode om in die vreemde taal te dink. Verder help dit die leerlinge om die nodige gevoel vir die taal te ontwikkel.

1. Belyayev, B.V.: The Psychology of Teaching Foreign Languages, p.172 .

- (k) Ander linguiste is weer van mening dat dit soms ook baie nuttig mag wees om leerlinge af en toe te vra of hulle die taaluitings wat hulle geleer het, nou ook werklik verstaan deur uit die T2 in die T1 te laat vertaal. Leerlinge word ook so gedissiplineer. Dikwels lewer dit die bewys om te sien hoe oppervlakkig leerlinge lees en luister. Uitdrukings soos : It's finger licking good of : Woman's liberation, kan 'n heeltemal goeie stimulus wees tot oorspronklike Afrikaanse skeppings deur leerlinge in die hoër klasse.

3.10.5 Argumente wat vertaling met betrekking tot T2-onderrig of die onderrig van 'n moderne taal afkeur

- (a) Omdat die taak van vertaling 'n baie grondige kennis van albei betrokke tale vereis, word dit redelik gou die werk van spesialiste. Dit stel dus veels te hoë eise aan T2-leerlinge.
- (b) 'n Toegepaste linguis, prof. Von Parreren¹, se beswaar is dat daar nou doelbewus taalversteuring plaasvind, iets wat 'n mens juis graag wil verhoed. As 'n onderwyser dus kan kies, is dit natuurlik beter om glad nie jou toevlug tot die T1 te neem nie. Daar is verder ook die didaktiese argument dat 'n mens met die vertaalmetode eerder die beheersing van die T1

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.348.

as die T2 toets. Die beste leerling vertaal nie as hy die T2 gebruik nie en vertaling is nie 'n taalaanleer-aktiwiteit nie. Van Parreren sê die volgende oor vertaling:

- (i) "Het werkt weinig motiverend.
 - (ii) Een woord dat binnen de lijst gekend wordt, funktioneert daarmee nog niet buiten de lijst.
 - (iii) Memoriseren kost te veel tijd en energie. Zonder een grote investering aan tijd en energie gaat er een klonterings-effekt optreden, d.w.z. dat de woorden die in het geheugen dicht bij elkaar liggen doordat ze bijv. in één en dezelfde leersituatie zijn aangeboden en ingeprent, de onderscheidingen in de betekenis verliezen."
- (c) Volgens sommige geleerdes het vertaling geen plek in die eerste 3 jaar van T2-onderrig op sekondêre vlak nie. Daar word beweer dat die onderdrukking van die T1 in die klaskamer, ook die beskikbaarheid van die T1 as 'n steuringsfaktor, verminder. Om 'n vertaling te gee van 'n onbekende woord, laat leerlinge nie die betekenis van daardie woord leer nie. As 'n tegniek om die betekenis te onderrig, is vertaling op die lang duur onjuis.
- (d) Taalgeleerdes is dit eens dat strukture wat anders is as dié in die teikentaal (target language), dit wil sê die T2 wat onderrig word, onder geen omstandighede vertaal moet word nie.

Jan van Ek¹ sê: "Men leert nu eenmaal niet een vreemde taal vaardig te gebruiken zonder intensieve oefening in het gebruik van die vreemde taal. Een voortdurend expliciet, vergelijkend van uitingen in de vreemde taal en uitingen in de moedertaal, wat by vertalen gebeurt, is weinig geschikt om de systeemscheiding te bereiken die voorwaarde is voor spontaan en onafhankelijk opereren met de vreemde taal."

- (e) Jan van Ek² het die volgende ernstige bedenkinge teen vertaling:
- (i) "Het bevordert het kiezen van de weg van de minste weerstand, zowel bij de docent als bij de leerlingen, en leidt gemaklik tot een meer dan minimaal gebruik van de moedertaal.
 - (ii) Het belemmert het zo belangrike creëren van een 'buitelandse sfeer tydens de vreemde-taalles. Dit laatste is toch al moeilik genoeg in een drukbezette lesprogramma met tal van andere vakke; nietemin is het onontbeerlik wanneer men die leerlingen zover wil brengen dat ze gaan denken in die semantiese kategorieën van die vreemde taal.
 - (iii) Het is in die meeste gevallen volstrekt onnodig. In een goed samengestelde les moet die betekenis van die meeste uitingen uit die konteks af te leiden zijn of met demonstraties (gebare, handelingen, plaatjes, filmstrips, films) verduidelijk kunnen worden."

1. Van Ek, J.A.: Het onderwys in moderne vreemde talen, p.29.
 2. Ibid., p.30.

- (f) Vertaling het as oefenmiddel sterk in diskrediet geraak as gevolg van die druk van die voorstanders van eksklusiewe eentalige onderrig.
- (g) Vertaling is en bly 'n baie tydrowende oefening. Die gevaar bestaan ook dat leerlinge alleen afsonderlike woorde vertaal en verder maar baie min aandag bestee aan die geheel en die onderlinge verband van die teks.
- (h) Vertaling uit die T1 in die T2 is 'n baie omstrede onderrig-prosedure. Soos by (b) genoem, is die groot beswaar natuurlik die taalversteuringselement. In die praktyk het dit egter geblyk dat leerlinge soms 'n heeltemal ongewenste vertaaltegniek toepas wat linguisties gesien letterlik en figuurlik onsin is. Die leerlinge vervang die lidwoord, selfstandige naamwoord, werkwoord en voorsetsels van die sin wat vertaal moet word en dikwels blyk dit dan dat hulle nooit eers gelees het wat die betekenis van die betrokke sin is nie.
- (i) Om die gebruik van die T1, die wanneer en die hoe in die T2-les oor te laat aan veral die jonger onderwysers is 'n gevaarlike strategie, want hulle is nie daarvoor opgewasse nie. Die verduideliking van 'n woord of frase in die T2, skep normaalweg in 'n klas 'n gesonde atmosfeer van inspanning om te leer. Wanneer daar egter dadelik oorgegaan word om 'n woord of frase uit die T2 in die T1 te verduidelik, ontbreek hierdie atmosfeer. Hierdie gesonde ontvanklikheid vir die T2 verdwyn dan geheel en al.

- (j) David Harding¹ het die volgende oor die gebruik van vertaling in die T2-les te sê. Hy sê enige onderrigmetode wat aan leerlinge die idee gee dat woord-vir-woord ekwivalente in een taal die betekenis van sinne in 'n ander taal kan oordra, misluk om 'n begrip van taal in sy wydste sin te onderrig. Verder sê hy² dat Viëtor, Gouin en Francke gekant was teen vertaling as 'n onderrigmiddel omdat dit 'n verstandelike oefening is wat heeltemal verwyderd is van die normale spontane spraak.
- (k) Die direkte assosiasie van 'n teikentaal word met 'n beeld of 'n frase of met 'n situasie soms eksklusief verbonde aan die kultuur van die betrokke taal. Woordeboeke help ook in die meeste gevalle nie, want om 'n woordeboek doeltreffend te gebruik, vereis 'n deeglike kennis van en die doeltaal of teikentaal en die T1.
- (l) 'n Aspek wat dikwels vergeet word, is die feit dat dit baie moeilik is om te bepaal wanneer 'n vertaling heeltemal korrek is. As 'n toetsmiddel is dit baie subjektief. Daar is baie maniere om te vertaal en om 'n vertaling te beoordeel : uit 'n kunssinnige oogpunt, vir akkuraatheid van die inligting, vir grammatikale presiesheid of vir gelyke woordeskat. Vertaling is ook baie stadiger as 'n toets. Dit neem baie langer om 'n brief te vertaal as om 'n brief te skryf. Dit neem ook baie lank vir 'n eksaminator om 'n vertaling te gradeer.

1. Harding, David : The new Pattern of Language Teaching, p.49.

2. Ibid., p.53.

3.10.6 Samevatting

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat volgens die behavioristiese siening van hoe taal aangeleer word, die gebruik van vertaling as 'n onderrigmiddel afgeraai word. Daar bestaan ook geen werklike gelykwaardigheid tussen die trekke van twee verskillende tale nie en die struktuur van 'n sin in een taal verskil van die van 'n ander taal. Tog is daar by die meeste linguïste 'n meer gematigde standpunt oor die gebruik van die T1 en die T2-les. Hoewel Chomsky beweer dat tale tot 'n groot mate 'n universele basis het, is dit 'n teorie wat deur heelparty linguïste bevraagteken word. Whorf beweer dat letterlike vertaling onmoontlik is omdat die sogenaamde gelykwaardigheid van tale op die vlak van die dieptestruktuur lê en daarom moet woord-vir-woord vertaling ontmoedig word. Die slotsom is dat die proses van effektiewe vertaling nie 'n meganiese oefening in direkte verbale vervanging is nie, maar eerder 'n poging is om taal in aksie met dinamiese taal in 'n ander medium met mekaar te laat harmonieer. Dit maak die taak baie kompleks om van die woorde van die teks na die idees te werk en dan vorentoe om dit in die nuwe medium opnuut uit te druk. Die betekenis van uitdrukkings soos bv.: once upon a time, in spite of, by means of, ens. kan nie maklik oorgedra word behalwe met behulp van vertaling nie. Sodra die vertaling gegee is, hoef die vertaling nie weer aan die leerlinge verstrekk te word nie.

Die linguïste wat 'n studie gemaak het van die verwerwing van die T1, is van mening dat daar geen teoretiese besware is om die leerlinge se T1 in die onderrig van 'n T2 te gebruik nie.

Opsommenderwys is die gebruik van vertaling in die onderrig van 'n T2 soos volg:

- (a) Veral in die beginfase van die onderrig van 'n T2 of vreemde taal sal daar wel af en toe gebruik gemaak moet word van die T1 ter wille van begrip. Daar moet egter teen gewaak word dat leerlinge selfs op hierdie vlak nie net soveel T1 as T2 hoor nie.
- (b) Wanneer leksikale items se betekenis betwyfel word, kan met behulp van die T1 tyd bespaar word in plaas daarvan om altyd 'n beskrywing van die betekenis in die T2 te gee. Die vertaal oefening kan soms wel gebruik word in die groot ry van denkbare oefeninge. 'n Spaarsame gebruik van die T1 bly egter 'n noodsaaklike doel van enige werkende onderrigmetode.
- (c) Wanneer vertaling wel plaasvind, word daar aanbeveel dat dit slegs van die T2 in die T1 gedoen word. Om werklik aan so 'n vertaling te kan laat reg geskied, is dit eintlik noodsaaklik om albei tale se strukture te ken asook die kulture van albei tale.

- (d) Daar mag nooit vergeet word dat die gebruik van die T1 taalversteuring in die hand werk. Gedurige skakeling van die T1 met die T2 verhoed dat die leerlinge werklik in die T2 begin dink. Butzkamm¹ sê baie kernagtig: "Zwei sprachige Lehrtechniken sind wie Krücken, ohne die man am Anfang nicht recht vorwärts kommt. Sie erfüllen ihren Dienst am besten je schneller sie "Überflüssig werden".
- (e) Om 'n T2 spontaan en onafhanklik te kan gebruik, is die skeiding van die twee taalsisteme 'n aspek wat nooit uit die oog verloor moet word nie. 'n Mens leer 'n T2 praat deur die taal te praat. Daarom moet die T1 liewers vermy word.
- (f) Om leerlinge aan te moedig om betekenisvol in die teiken-taal te dink, is dit nodig om die T1 te vermy.
- (g) Die gebruik van die T1 by die oudiolinguale metode van taalonderrig wat gebaseer is op die strukturele siening van taal, word afgeraai.
- (h) Die woord-vir-woord ekwivalente in 'n vertaling mag 'n interessante verstandelike oefening wees, maar dis verwyderd van normale spraak.

1. Carpay, J.A.M. Onderwysleerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.71.

- (i) Wanneer 'n T2-onderwyser gewillig is om leerlinge dikwels toe te laat om die T1 te gebruik, verswak dit die leerlinge se motivering om die T2 te gebruik.
- (j) Vertaling as 'n doel op homself is 'n vaardigheid in sy eie reg. Vertaling is uitermate moeilik en ingewikkeld en dis meer van toepassing op 'n gevorderde stadium van universiteitstudie waar literêre en historiese stylvorme bestudeer word as in die vroeë stadium van die verwerwing van praktiese vaardighede in die T2.
- (k) Carpay¹ se siening oor die gebruik van die T1 en die invloed daarvan op die T2 is dat leerlinge gekonfronteer moet word met gesproke teste in die T2. Hierdie tekste moet só saamgestel wees dat die leerlinge hulle vlot kan en veral wil verstaan. Om af en toe 'n woord te vertaal, is wel toelaatbaar. Leerlinge moet egter nie alle probleme gedurig kan vermy deur toegelaat te word om die T1 te gebruik nie. As gevolg hiervan sal dit baie lank duur voor leerlinge werklik 'n sisteemskedding ten opsigte van hul moedertaal bereik het.
- (l) Vertaling kan wel soms help om, wanneer die leerlinge genoeg oefening in bepaalde taalaspekte gehad het, die verduideliking oor die grammatikale aspekte in die T1 te doen.

1. Carpay, op. cit., p.71.

- (m) Om tweetalige woordelyste aan te leer, is foutief nie alleen omdat elke woord gewoonlik met die T1-ekwivalent geassosieer word nie, maar ook omdat elke woord linguisties en situasioneel geïsoleer is. Woorde word nie geïsoleer aangeleer nie.
- (n) Dit bly egter die ideaal om indien moontlik, die T1 te vermy en semantisering te laat plaasvind deur :
- (i) Te demonstreer met konkrete voorwerpe (aanwysing).
 - (ii) Met behulp van prente, mimiek en spel dit aan te toon.
(visualisering)
 - (iii) Dit in 'n konteks te probeer verduidelik. (situasie)
 - (iv) Dit te probeer omskryf deur middel van sinonieme, antonieme, definisies, ens.

Die heel laaste uitweg is dan vertaling. As 'n tegniek om die betekenis te onderrig, is vertaling op die ou end ongewens.

- (m) Dis verblydend dat in so te sê alle publieke taaleksamens (T2) op skoolvlak, die vertaal oefening uitgelaat word.

HOOFSTUK 44. DIE STRUKTURELE BENADERING

"The major language acquisition controversy has been that of the 'empiricists' vs the 'rationalists', to use Chomsky's terms. Both of these theoretical traditions have long histories and several different methods of language teaching which try to carry out their theoretical presuppositions about what language is and how it is learned. If we ignore this long-standing theoretical division between rationalists and empiricists, the history of foreign language teaching is terribly confusing and doesn't make sense". (Karl Conrad Diller)

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is veral klem gelê op die ouer linguistiek en die opvattinge oor die tradisionele grammatika. Verder is daar probeer om vas te stel in hoe 'n mate die ouer linguistiek en die tradisionele grammatika 'n invloed op die metodes van T1- en T2-onderrig gehad het.

Daar is ook vasgestel dat daar baie linguiste was wat hul stemme verhef het teen die formele grammatika en die toepassing daarvan op die onderrig van die moderne tale. Ten spyte daarvan het die meeste onderwysers hulle nie daaraan gesteur nie en vir eeue lank het die sterk formele benadering van die grammatika sy invloed op die onderrig van die moderne tale laat geld.

Die kommunikatiewe taalvermoë van die leerlinge is heeltemal verontagsaam en onderwysers het leerlinge in navolging van Latyn en Grieks oor die taal onderrig.

Tog kon die stemme van hulle wat net nie meer kon saamgaan met die ou tradisionele opvatting van die grammatika en die toepassing daarvan op taalonderrig nie, nie stilgemaak word nie.

Die gebruik van die moedertaal in T2-onderrig en vertaling is ontmoedig en die pad vir verandering is gebaan. Hierdie veranderde benadering in die linguistiek het begin bekend staan as die strukturele benadering.

4.2 Die opkoms van die deskriptiewe fonetiek (fonetiese metode) of die Reform-beweging

Om die presiese chronologiese volgorde van die verloop van die onderskeie benaderings in die taalwetenskap en die gevolglike metodes van taalonderrig te beskryf, is baie moeilik, aangesien die afwisseling van metodes nie baie tydsgebonde was nie. Mackey¹ sê hieroor: "Most of the methods developed over the past few centuries are still in use in one form or another in various parts of the world." In die middel van die 19de eeu het 'n nuwe eksakte wetenskap in die linguistiek die lig gesien: beskrywende fonetiek. Baie fonetici het gedink dat die probleem van die uitspraak in die vreemde taal, nou opgelos is. Hulle het gemeen dat hierdie nuwe kennis dadelik op die praktiese taalonderrig-terrein toegepas sou kon word.

1. Mackay, William Francis : Language Teaching Analysis, p. 151.

Alexander John Ellis publiseer in 1848 sy : Essentials of Phonetics, Brücke sy : Grundzüge der Physiologie und der Systematik der Sprachlaute (1856). Alexander Bell publiseer in 1867 sy : Visible Speech en in 1882 sy : Sounds and their Relations.

Henry Sweet, Sievers, Trautmann, Helmholtz, Passy, Rambeau, Klinghardt en ander, almal fonetici, het bygedra tot die ontwikkeling van hierdie jong wetenskap en dit tot 'n onmisbare element van taalonderrig gemaak. Archibald Sayce pas die kennis van hierdie nuwe aspek van taalwetenskap, die fonetiek, toe op die probleme van die onderrig van lewende tale.

Dis ook in hierdie tyd wat Viëtor sy beroemde brosjure publiseer: Der Sprachunterricht muss umkehren, ein Beitrag zur Ueberbürdungsfrage von Quousque Tandem. Hierdie nuwe metode, die sogenaamde fonetiese metode, of soms genoem die Reformbeweging, is aan die een kant kwaai aangeval en het aan die ander kant baie lof gekry. Terwyl die ou metodes gebaseer is op die formele beskouings van grammatika en intellektuele en estetiese doeleindes beoog het, het die fonetiese metode se invloed op taalonderrig veral gelê in 'n louter mondelinge benadering, gebaseer op die praktiese eise van die lewe. Viëtor en sy aanhangers het die beginsel in taalonderrig verdedig van : eers die klank en daarna die skrifbeeld. Die fonetiese metode van taalonderrig het onmiddellik ondersteuning in Duitsland, Skandinawië, Frankryk en Engeland gehad en later ook in die V.S.A. Die fonetiese metode of Reformbeweging het die weg vir die direkte metode gebaan.

4.2.1 Die rol van Henry Sweet (1845-1912) in die fonetiese metode

Sweet maak onderskeid tussen 'n praktiese en 'n teoretiese studie van taal: 'n praktiese studie van taal is die aanleer van die taal en 'n teoretiese studie is die geskiedenis en die etimologie van die taal. Die basis waarop Sweet werk, is die bestudering van die gesproke taal deur middel van fonetiek en die psigologie. Hierin verskil hy dus radikaal van die voorstanders van die formele grammatika wat juis die skriftelike taaluitings van die ou skrywers bestudeer het.

4.2.1.1 Sweet se taalkundige beginsels

Sweet¹ gaan van die volgende taalkundige beginsels uit:

- (a) "The main axiom of living philology is that all study of language must be based on phonetics."
- (b) "The second main axiom of living philology is that all study of language, whether theoretical or practical, ought to be based on the spoken language."

Die eerste ses hoofstukke van Sweet se werk handel uitsluitlik oor fonetiek en gesproke taal. Sweet² sê van Gouin se metode: "A method such as Gouin's which ignores phonetics, is not a method; at the most it hints for a real method."

1. Sweet, H.: The Practical Study of Languages, p.4, p.49.

2. Ibid., p.3.

Saam met sy tydgenoot, Jespersen, pas Sweet sy taalkundige beginsels op die onderrig van 'n vreemde taal toe. Hy voer fonetiese skrif in as 'n hulpmiddel om 'n goeie uitspraak te verseker. Party fonetici het gedink dis moontlik om onder gunstige omstandighede 'n taal skriftelik perfek aan te leer, maar dis nie die geval wat betref die aksentlose mondelinge gebruik nie. Leerlinge kry dit amper nooit reg nie.

Die ontwikkeling van die fonetiek word dan ook as die grootste en mees ingrypende vooruitgang in taalonderrig beskou. Volgens taalgeleerdes moet die resultate van die fonetiek in die onderrig van vreemde tale ingesluit word.

Hoe lofwaardig die beskrywing van die klanke ook al was, is hulle minder nuttig vir die aanleer van 'n vreemde taal. Fonetici het aangeneem dat die gemiddelde leerling in staat sou wees om die posisie van die lippe tog so te stuur dat die juiste klanke voortgebring kan word. So sou die fonetiese korrelasies opgelos wees. Hulle het egter agtergekom dat die artikulasieproses ingewikkelder is as wat hulle aanvanklik gedink het.

4.2.1.2 Sweet se beklemtoning van die spreektaal en sy siening van die direkte metode

Die prioriteit van die spreektaal word op allerlei wyses deur Sweet¹ benadruk. Sy gevolgtrekking is: "If, then, we first get a thorough knowledge of the spoken form of the foreign language, and then proceed to learn its literary form, we shall be in exactly the same

1. Sweet, op. cit., p.52.

position as regards relative strength of associations, as the natives themselves : we shall think in the spoken language, because our associations are directly with it, while at the same time we are able to understand the literary language and with a little effort at first, to write it."

Sweet het in sy diepgaande studie van die fonetiek, die kennis op die probleme met die uitspraak van 'n vreemde taal probeer toepas. Hy gebruik nie die term interference nie, maar confusion. Hy sê¹: "The remedy usually prescribed is "to learn to think in the foreign language till we have a thorough and ready knowledge of it, so that this advice-sound as it is in itself - does not alter the fact that when we begin to learn a new language we cannot help thinking in our own language."

Henry Sweet² sê elke taal het sy eie struktuur en kan dus nie in die keurslyf van die Latynse grammatika gedwing word nie. Hy is 'n aanhanger van die direkte metode, maar eintlik maar 'n gematigde verteenwoordiger daarvan. Hieroor sê hy self: "My attitude towards the traditional methods is, as will be seen, a mean between unyielding conservatism on the one hand and reckless radicalism on the other." Sweet het die basiese reëls vir die direkte metode neergelê en in sy tyd is die direkte metode ontwikkel. Vir Sweet³ is die volgende aspekte van belang:

1. Sweet, op. cit., p.197.

2. Ibid., p.1.

3. Kehoe Monika: Applied Linguistics, A Survey for Language Teachers, p.19.

- (a) "Choose one variety of the language.
- (b) Limit the amount taught in any one course.
- (c) Arrange the material in the order of skills to be learned, namely aural comprehension, speaking, reading and writing.
- (d) Grade the materials used and present them in the sequence according to difficulty."

Wat Sweet hier dus reeds sê, is dat die grammatika van tale verskil. Daarom is dit foutief om die struktuur van 'n moderne taal te wil laat ooreenkom met dié van Latyn. Verder het hy hom uitgelaat oor die so belangrike volgorde waarin 'n taal aangeleer behoort te word naamlik: luister, praat (herhaal) lees en skryf wat tot vandag toe deur die bekendste toegepaste linguïste so aanvaar word. Die groot verdienste van Sweet is miskien wel dat hy 'n teoretiese raamwerk vir die onderrig van vreemde tale ontwerp het; 'n raamwerk waarin daar plek is vir aspekte soos doelstellings, formulering, leerstof-seleksie en leerstofordening.

4.2.2 Otto Jespersen (1860-1943)

Hierdie Deense filoloog en onderwyser word as een van die groot staatmakers van die Reformbeweging beskou. Hy het in sy tyd reeds 'n fantastiese insig in moderne taalonderrigtegnieke gehad. Saam met Sweet en ander wil hy wegbreek van die formele grammatika wat volgens hom goed genoeg was vir die klassieke tale, maar nie vir die onderrig van die moderne lewende tale nie. Soos Sweet beklemtoon

hy die rol wat die fonetiek moet speel en beveel die gebruik van fonetiese transkripsie aan om die uitspraak te bevorder. Verder is vir hom die visuele in taalonderrig en sang uiters belangrik.

In sy werk : Sprogundervisning wat in Engels vertaal is met die titel: How to teach a foreign language spreek hy kwaai kritiek uit teen die ou grammatikale benadering van taalonderrig en hy sê hier onder ander¹: "Disconnected words are but stones for bread, one cannot say anything sensible with mere lists of words. Indeed not even disconnected sentences ought to be used, at all events, not in such a manner and to such an extent as in most books according to the old method. I shall take a few specimens at random from a French reader that is much used: "My aunt is my mother's friend. My dear friend you are speaking too rapidly. That's a good book. We are too old. This gentleman is quite sad." When people say that instruction in languages ought to be a kind of mental gymnastics, I do not know if one of the things they have in mind is such sudden and violent leaps from one range of ideas to another."

Volgens Jespersen het die skrywers van hierdie soort taalboeke nooit besef nie dat daar perke bestaan om onder die norm van die onderrig van grammatika, soveel onsin aan leerlinge te wil leer. Jespersen² se siening oor die funksie van taal en die doelstellings van die onderrig van 'n vreemde taal is : "The essence of language is human activity - activity on the part of one individual to make himself understood by another, and activity on the part of that other to understand what was in the mind of the first."

1. Jespersen Otto : How to teach a foreign language, p.11.

2. Ickentoth, J.P.G. : Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.26.

Hy het hom veral beywer vir kontekstuele taalmateriaal en struktuuroefeninge in teenstelling met die formele benadering tot grammatika wat losstaande ongestruktureerde oefeninge voorgestaan het. Hy pleit ook vir 'n inventional grammar waarmee hy bedoel dat leerlinge na die lees van 'n teks, self die taalreëls moet kan aflei. Sweet, Jespersen en Viëtor wil niks te doen hê met die gee van taalreëls as 'n metode nie, maar as 'n hulpmiddel wys hulle dit nie heeltemal van die hand nie. Aldrie lê veral klem op die lewende taal - die taal waarmee egte kommunikasie in alledaagse situasies tot stand gebring kan word.

4.2.3 Harold E. Palmer (1877-1949)

4.2.3.1 Sy siening oor taalwetenskap en wat die wese van taal is

Palmer, navolger van Sweet en Jespersen en hul fonetiese metode of Reformbeweging, het self op die gebied van die taalwetenskap 'n uitgesproke mening gehad. Hy wou die resultate van die fonetiese wetenskap op taalonderrig toepas en hy het gekla oor die feit dat die praktiese toepassing van die linguistiek op taalonderrig dikwels geheel en al ontbreek. Palmer was van mening dat dit moontlik moet wees om 'n taalmetode te skryf wat op wetenskaplike beginsels gebaseer is. Die gaping wat daar bestaan het tussen die linguistiese teorie en taalonderrig het hy daadwerklik probeer oorbrug, want hy was self 'n onderwyser en 'n linguis. Hy het skerp kritiek uitgespreek teenoor die opvattinge van die voorstanders van die formele grammatika soos wat dit in Grieks en Latyn onderrig is.

Palmer¹ se basiese uitgangspunte ten opsigte van wat taal is, is soos volg:

- (a) "Language is a series of natural phenomena. Language stands in the domain of natural phenomena, its development and evolution generally depend, not on the artifice of man but upon the dictates of fashion. We speak, not according to abstract laws of logic, we simply speak as others speak."

- (b) "Language is distinct from the art of literature. Literature is an application of the linguistic science, but it is not the science itself. Literature is the history and practice of the written form of a language which has become classical. Literature is the artificial aspect of language; those who make use of literary forms when speaking are said to 'speak like a book'; we feel these forms to be unreal? Beautiful? Yes, beautiful, but not the normal colloquial speech of everyday life".

- (c) "Language consists essentially of lexicological units, popularly supposed to be 'words, but the term 'word' is vague and impossible of definition."

1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study and Teaching of Languages, pp.8-19.

- (d) "What is called a word generally proves to be but an accident of graphic continuity."
- (e) Let us rather speak of Lexicological Units and note that they may be Monologs, Polylogs, Miologs, or Alogisms. The only way to avoid misunderstanding and self-contradiction is to make up our minds to replace the elusive term word by the three fixed terms monolog, polylog and miolog whenever we wish to differentiate."
- (f) Let us classify these units according to the respective principles of Morphology (with its subdivisions), Semantics, and Ergonics/or function."

Palmer wil die fondasies lê van die wetenskaplike studie van taal deur 'n wetenskaplike klassifikasie van die eenhede waaruit taal saamgestel is. Die hoofklassifikasie val onder die opskrifte: vorm, betekenis en van funksie.

- (g) Die strukturalisme benadruk dat alle elemente in 'n taalsisteem op twee maniere met mekaar in verband staan: daar is sprake van 'n paradigmatische en 'n sintagmatiese verband. Deur 'n korpus gesproke taal te segmenteer en op substitusie- en distribusie-moontlikhede te ondersoek, ontdek hulle woordklasse (paradigmas) wat verskillende sintagmatiese relasies in die sin kan aangaan.

Op hierdie manier kan die linguïste vervolgens sentence patterns gaan inventariseer. Palmer stel sy vervangingstabelle op (waaroor later meer) wat linguïsties verantwoord is en wat die basis geword het vir die sogenaamde pattern drills en pattern practice : die oefen met sinspatrone wat in paradigmatische of sintagmatiese opsig gevarieer kan word.

Allen¹ gee hiervan 'n voorbeeld:

1	2	3	
John	met	the vicar	
My brother	invited	Mary	.
He	liked	the Wilsons	
Everyone	critized	our new secretary	

In die bostaande diagram is die elemente in elke kolom in 'n paradigmatische verband met mekaar. 'n Voorbeeld van 'n sintagmatiese verband is die een wat bestaan tussen elk van die elemente John, met en the vicar in die sin: John met the vicar, of die wat die klinker /e/ met die /m/ wat daaraan voorafgaan, verbind en die /t/ wat volg en die woord /met/.

1. Allen, J.P.B. & Corder, S. Pit : Papers in Applied Linguistics, pp.22-23 .

4.2.3.2 Palmer se siening oor taalverwerwing

Saam met die ander preskriptiewe linguïste is Palmer 'n aanhanger van die empiriese of behavioristiese teorie van taalverwerwing by die kind. Response op 'n grammatikale stimuli, moet outomaties geskied en so na as moontlik aan die metode wees waarop 'n kind sy T1 leer. Die empirici beweer dat die mens basies dieselfde leerproses gebruik as die dier : 'n stimulus-respons-model van kondisionering. Die hele uitgangspunt ten opsigte van taalonderrig is hierop gebaseer. Taal word aangeleer as 'n gewoontevorming deur kondisionering en driloefeninge. Grammatikale reëls is eintlik maar net beskrywings van taalgewoontes. In 'n gesprek teen normale spoed, het 'n persoon geen tyd om reëls of re-septe vir sinsvorming te gebruik nie.

Palmer¹ sê dan verder: "Language learning, like all other arts as contrasted with sciences, is a habit-forming process. Proficiency in the understanding of the structure of a language is attained by treating the subject as a science, by studying the theory, but proficiency in the use of a language can only come as a result of perfectly formed habits."

1. Palmer, Harold E.: The Principles of Language-Study, p.54.

Palmer¹ sê oor gewoontevorming: "We know, however, that in reality what we have learnt as the result of a habit is not only immediately available at all times, but is also a permanent acquisition and that what we have learnt by the aid of theory alone is neither immediately available nor permanent."

Palmer verwerp dogmatisme en soek na funksionele oplossings in die kader van die deur die Reformbeweging gepropageerde doelstellings. Volgens Palmer moet vreemde-taalverwerwing so na as moontlik aansluit by wat gebeur as kinders hul TL verwerf. Dit kom ooreen met die latere pogings van die T.G.G. om meer te wete te kom van die competence soos wat dit by die kind gevorm word. Dis juis om hierdie rede dat daar vandag so baie op hierdie aspek van kindertaal toegespits word. (Hierdie aspek sal later breedvoeriger bespreek word.)

Palmer² sê hieroor: "The capacity of forming new habits of observation, articulation, inflexion, compounding, or expression for every new language, is one of our spontaneous capacities, and the student must when necessary be taught to form such new habits. Another very characteristic feature of the natural process is unconscious assimilation; we learn without knowing that we are learning. What we therefore have to do is to train ourselves (or our students) consciously to learn unconsciously."

1. Palmer, op. cit., p.51.

2. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.36.

In die voorafgaande paragrawe laat Palmer hom uit oor die plek van formele grammatika en grammatikale reëls, onwerklike taalvorme van die klassieke skrywers, alledaagse taalgebruik, oor hoe 'n kind sy taal aanleer en die plek van sinstrukture in die taal. Dis almal aspekte waaroor hy hom uitspreek as hy begin praat oor die toepassing van hierdie kennis op die onderrig van 'n vreemde taal. Oor die ander aspekte laat hy hom nie verder uit nie.

4.2.3.3 Palmer se siening oor die linguistiek, taalboeke, taalonderrig in die algemeen en taalonderrigmateriaal

Palmer¹ sê oor die nut van die linguistiek vir die onderwyser:

"It is obvious that a teacher without training in practical linguistics is in the same position as a doctor without clinical experience or a solicitor unversed in legal procedures."

"Many congresses have been held, many reports have been written, the subject, linguistics can boast a literature, and yet apart from that branch connected with phonetics we may search in vain for any textbook treating the subject comprehensively from starting-point to finish."

Volgens Palmer hoef die taalonderwyser nie nuwe ontdekkings te doen nie. Daar is baie faktore wat met taalonderrig verband hou en wat bekend is. Dit moet slegs in 'n omvattende sisteem gekoördineer word.

1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study and Teaching of Languages, p.7.

Die filoloë sê vir ons wat taal is, fonetici kan ons akkurate inligting oor die klanke gee en hoe om hulle te onderrig, die noodsaaklike feite oor die grammatika kan duidelik deur die grammatici verklaar word. Die wese van woorde, etimologiese, morfologiese, semantiese en ergonomiese aspekte is aan die leksikoloog bekend. Die sielkundige kan ons inlig oor die wette van die geheue, oor die leerproses en die sielkundige beginsels van assosiasie en visualisering en leer deur die sintuie byvoorbeeld deur middel van prente, spel en aktiwiteit. Ons moet die werklike fundamentele beginsels waarop 'n ideale taalonderrigmetode gebaseer kan word, probeer vasstel. Palmer¹ sê: "Is it sufficient to furnish the rules of grammar and syntax and to call these the 'directions for use of the language in question?"

Palmer beskou homself primêr as 'n taalonderwyser, maar hy beywer hom ook vir 'n wetenskaplike studie van taalverwerwing. Oor 'n wetenskaplike basis vir taalstudie sê hy²: "It is time that language-study should be placed on a scientific foundation, and to that effect it would be well to institute a general inquiry into the whole question". Die wetenskaplike studie van die onderrig van vreemde tale wil hy baseer op 'n integrasie van beginsels en gegewens uit die linguistiek, pedagogie en leerpsigologie. Palmer is nie vooringenome teen alle tradisionele onderrig wat so kenmerkend is van 'n groot aantal van die ver-

1. Palmer, op. cit., p.6.

2. Ibid., p.3.

nuwers van taalonderrig nie. Hy noem die weglaat van vertaling as middel om betekenis te verduidelik¹: "The exclusion of translation as a regular means of conveying the meaning of units, is an uneconomical and unnatural principle." Hieroor het hy verder gesê²: "After all, we do not learn how to write shorthand from books written exclusively in shorthand, and the book which teaches us how to use Morse code is not printed exclusively in the Morse code." Oor die onderrig van betekenis sê Palmer³: "No hard and fast rules can be adopted as to the mode of giving the meanings of units; each in its turn may be superior to the others". Dis opmerklik dat die taalwetenskaplikes van hierdie tyd, navolgers van die Reformbeweging, hulle baie aangetrokke gevoel het tot die werklike onderrigsituasie. Die rede was dat almal 'n linguïste en taalonderwysers was. Die velerlei uitgangspunte in taalonderrigmetodes is waarskynlik te wyte aan die gebrek aan 'n universele taalbeskrywingsmetode.

Palmer⁴ het hom ook gewaag aan 'n uitspraak oor wat volgens hom die ideale taalkursus of handboek behoort te wees. Hy sê as 'n mens 'n honderd verskillende taalonderwysers sou vra om 'n soe-

-
1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study and Teaching of Languages, p. 60.
 2. Palmer, Harold E.: The Principles of Language Study, p.60
 3. Ibid., p.66.
 4. Ibid., p.35.

naamde ideale taalkursus of handboek op te stel, sou daar maklik oor 'n honderd verskillende kursusse wees. Hulle sal ook op baie aspekte verskil, maar hulle sal dalk veral fundamenteel verskil. Dit bewys maar net, sê Palmer dat taalonderrig hom nog maar in 'n vroeë stadium bevind. Die bewys sal ook kan gelewer word dat baie min of amper geen fundamentele beginsels oor die algemeen erken word nie. Maar, sê Palmer, as ons dalk in die nabye toekoms dieselfde versoek sou herhaal, en aan slegs daardie onderwysers wat 'n spesiale studie van die vakgebied gemaak het, sou vra om 'n taalkursus aam te stel, sal ons waarskynlik nie 'n groot verskeidenheid van benaderings kry nie. Ons sou waarskynlik vind dat die fundamentele beginsels meer prominent na vore sou kom en allerweë gerespekteer sal word. Later sal ons selfs op ons versoek 'n honderd manuskripte ontvang wat in beginsel dieselfde sal wees, maar wat slegs ten opsigte van minder belangrike aspekte sal verskil. Dan sal ons weet dat die fundamentele beginsels werklik gevestig is en deur die meeste deskundiges as sodanig aanvaar word. Teen daardie tyd sal dit ook net die werklike deskundiges wees wat dit wil waag om so 'n hoogs tegniese opdrag uit te voer.

Die versierendheid van Palmer¹ oor taalonderrig blyk reeds in 1917 as hy sê dat 'n volledige en ideale taalmetode 'n vierledige doel het. Dit moet naamlik die leerling in staat stel om in die kortste

1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study and Teaching of Languages, p.24.

moontlike tyd en met die minste moeite, die taalmateriaal s6 in te neem en te assimileer dat hy verstaan wat hy hoor en lees. Verder moet hy homself ook mondeling en skriftelik korrek kan uitdruk.

Die beste en oorspronklikste boek oor taalonderrig is reeds in 1921 deur hom geskryf: The Principles of Language Study en dis in 1922 uitgegee. Dat hierdie werk as belangrik beskou word, word bewys deur die feit dat dit nog steeds herdruk word. (1964, 1965, 1969). Verder is : The Scientific Study and Teaching of Languages ook van baie belang. Hiermee het Palmer¹ 'n nuwe wetenskaplike didaktiek en metodiek van die onderrig van vreemde tale gefundeer. Dié drang tot vernuwing van die onderrig van vreemde tale in die rigting van spreekvaardigheidsonderrig - soos ook deur Jespersen beklemtoon - het die ontwikkelings binne die strukturele taalkunde sterk bevorder. Palmer het hiermee radikaal wegbeweeg van die tradisionele metodologie van die vroeë twintigste eeu wat op die opvatting van die ou grammatika gebaseer was. Vir hom was die hoogste doel van taalonderrig om aan die leerlinge 'n amper T1-beheersing van die vreemde taal te gee. Vaardigheid in praat, verstaan, lees en skryf, móét ontwikkel word.

1. Palmer, Harold E.: The Principles of Language Study, pp.57-58.

Palmer propageer die lewende taal. Oor die benadering tot grammatika sê hy dat leerlinge liever die grammatika van die taal moet leer bemeester deur oefening as deur reëls soos wat die geval was by die onderrig van Grieks en Latyn. Vertaling en die gebruik van die Tl moet ook vermy word.

Oor die onderrig van formele grammatika was hy baie uitgesproke. Hy sê dat so te sê al die tyd wat bestee word om te verduidelik hoekom 'n bepaalde vorm gebruik word en waarom 'n sekere sin op 'n sekere manier gekonstrueer word, verlore tyd is. Dit bevredig maar net die nuuskierigheid, maar dit help nie om nuwe taalgewoontes te vorm nie. Dit ontwikkel ook nie 'n outomatiese reaksievermoë op taal nie. Dié wat geleer het om 'n vreemde taal te gebruik en wat dit met groot sukses doen, het al lankal vergeet hoekom en waarom. Hulle kan ook nie meer rekenskap gee van die teorie met behulp waarvan hulle die taal kan praat nie. Daar mag egter beweer word dat gewoontevorming deur hierdie verduidelikings aangehelp word en dat die kennis van die waarom 'n nuttige hulpmiddel is om die proses van memorisering te bespoedig. Palmer wil dit nie heeltemal afmaak nie. In sommige gevalle, so sê hy, is dit goed om die wese van die taalreëls van sekere sinne te verduidelik. Hy stem egter glad nie saam met die siening dat grammatikale verduidelikings aan die memoriseringsproses moet voorafgaan nie. Hy weier ook om te glo dat leerlinge nie kan memoriseer wat hulle nie verstaan nie. Volgens hom het die mees suksesvolle talekenners hul taalvermoë verkry deur sinne te memoriseer wat hulle nie kon ontleed nie.

Daarom sê Palmer dat die onderwyser gedurig moet waak teen die versoeking om die vorming van taalgewoontes te vervang met analise en sintese.

Palmer sê daar bestaan 'n vae idee dat die studie van 'n gegewe taal op 'n dubbele basis moet plaasvind : die leksikologie of die studie van woorde en grammatika of die studie van die mutasies en kombinasies. Dis volgens hom onwaar. Die twee aspekte is met mekaar verbonde en interafhanklik. Hy vra dan die vraag : Wat is 'n woord? Is die woord go identies aan die woord goes? Die antwoord hierop is nōg bevestigend, nōg ontkennend. Later word hierdie soort polemieke baie ingewikkeld.

Vir die leerlinge wat 'n vreemde taal leer, is dit onbelangrik om te weet of woorde histories identies is. Die leerling het te doen met die huidige semantiese waarde van woorde en dis vir hom belangrik. Palmer het veral baie bekendheid verwerf deur sy vraag-en-antwoord oefeninge en sy vervangingstabelle. Die vervangingstabelle se idee was nie nuut nie, maar Palmer¹ het dit van Prendergast (1865) geleen wat dit vir Hebreeus en Latyn gebruik het. Die vervangingstabelle was 'n toepassing van die idee van die strukturalisme en gestalt-psigologie dat in die gedrag van die mens en ook in sy taalgedrag gewerk word met gestalten.

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.42 .

Dit wil sê patrone of skemas wat as ondeelbare eenhede herken of geproduseer word. Gestalten is eenhede wat meer en anders is as slegs die som van die dele waaruit hulle bestaan. In : Hy slaap op die grond, is op die grond, nie sommer 'n kombinasie van 'n voorsetsel, lidwoord en substantief nie, maar dis meer : dis 'n patroon wat as sodanig funksioneer in taalpersepsie en taalproduksie. Dieselfde geld vir die hele sin: Hy slaap op die grond.

Palmer se vervangingstabelle het hy linguisties probeer verantwoord en dié vervangingstabelle het die basis geword vir struktuuroefeninge : die oefen van struktuursinne wat in paradigmatische of sintagmatiese opsig afgewissel kan word. Die oefen van struktuursinne of sinspatrone is nie sô nuut nie. In die tyd van Erasmus (1466-1536) was dit reeds in gebruik.

Palmer¹ het in sy dae as linguis en onderwyser kritiek uitgespreek oor die literêre vorms van taal soos deur die klassieke skrywers gebruik en veral op die taalonderwysers wat dit in die onderrig van die moderne tale wou insluit. Hy sê hieroor : "We must not quote the opinions of litterateurs, of professors of literature, nor even of grammarians, and produce these opinions as proofs of philological truths or untruths. We must not claim or proclaim Academicians as philological experts, because they are not, and they do not pretend to be. They know (or they ought to know, if

1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study and Teaching of Languages, p.10.

they have received an elementary scientific education) that literature is not language, nor language literature."

Hierna kom Palmer¹ met sy toepassing op taalonderrig. Hy sê die aanleer van vreemde tale moet op 'n filologiese basis en nie op 'n literêre basis aangepak word nie. Voordat ons die letterkunde in die vreemde taal kan leer, moet ons met die taal self bekend wees. Dis tog ook die geval met die letterkunde van ons moedertaal. Op daardie stadium is ons ook al met die taal self bekend.

Wat die aard van die taalmateriaal waarmee leerlinge op skool in aanraking gebring moet word, betref, stel Palmer dat die materiaal in die eerste plek die normale literêre prosa en normale alledaagse taal moet wees. Konfrontasie met literêre werk en die onderskeie funksionele taalstyle, bv. joernalistieke of wetenskaplike taalgebruik, mag pas volg indien die leerling die gewone taal goed leer beheers het.

4.2.3.4 Palmer se belangrikste metodies-didaktiese beginsels

Omdat Palmer radikaal verskil het van die opvattinge van die ou grammatici wat, sover dit taalonderrig betref, die klem gelê het op die aanleer van taalreëls en skriftelike vertaal oefeninge, beklemtoon hy die mondelinge taalvermoë. Sy beginsels kan soos volg gestel word:

1. Palmer, Harold E.: The Principles of Language-Study, p.116.

- (a) As al vier vaardighede tot die doelstellings van taal-onderrig behoort, moet 'n mens begin met die ontwikkeling van die luister- en praatvaardigheid. Enige geskrewe tekste moet in die normale omgangstaal geskryf wees. Hierdie taalmateriaal moet eers mondeling gebruik word.
- (b) Aan alle active work moet passive work voorafgaan. Eers luister, dan praat; eers lees dan skryf, is Palmer se raad. Leerlinge moenie te gou vir die taak gestel word om die aangeleerde taal aktief te gebruik nie. Sodoende word die retensie bevorder en daar word voorkom dat leerlinge foute begaan.
- (c) Direkte en onbewuste begrip sonder mentale analise van die gesproke taal is volgens Palmer die effektiefste manier om 'n taal volledig te leer beheers.
- (d) Palmer sê ook dat 'n mens moet sorg vir 'n optimale leerstofordening. Daar moenie te veel moeilikhede tegelyk aangebied word nie en die items moet sodanig gerangskik wees dat dit in 'n rangorde van maklik na moeilik aangebied word.
- (e) Hy het ook sterk klem gelê op die meganiese geheue van die leerlinge.

- (f) Palmer het slegs 'n metodiek opgestel vir die mondelinge vaardighede en tegniese leesvaardigheid, maar nie so seer vir die ontwikkeling van vaardigheid in die verstaan van nuwe en relatief moeilike tekste nie.

In hoofstuk sestien van sy : Principles of Language-Study (p.116): Memorized Matter and Constructed Matter, begin Palmer¹ met die opmerking dat die taalpsigologie - ook wel psigolinguistiek genoem - meer vordering sal moet maak voordat daar uitsprake gelyer kan word oor wanneer taal gememoriseer is en wanneer dit werklik gekonstrueer is. Hy sê oor die aanleer van taal, 'n aspek wat sterk onder die soeklig van die psigolinguistiek geplaas word : "But whatever the unit may be, long or short, simple or complex, one thing is clear : each unit has either been memorized by the user integrally as it stands or else is composed by the user from smaller and previously memorised units".

Wat Palmer hier eintlik wil beredeneer, is die uiters belangrike siening in die linguistiek of 'n mens taal aanleer deur gewoontevorming of deur die aanwending van die aangebore grammatikale bougereedskap. Chomsky² - wat later baie breedvoerig bespreek sal word - noem dit : "that competence in speaking a language implies that the speaker has in his 'mind' (whether they are 'innate' or 'learned') a number of generative rules of a highly restricted kind and is capable of 'storing' and operating upon abstract 'mental' structures in the course of producing or analysing utterances".

1. Palmer, Harold E.: The Principles of Language Study, p.116.

2. Lyons, John : Chomsky, p.114.

Palmer is veral geïnteresseer om te weet met watter taalbousels die taalgebruiker werk as hy praat : gebruik hy groter eenhede wat as sodanig in sy geheue gebêre is (d.w.s. volledige sinne) of stel die taalgebruiker die groter eenhede saam uit kleiner, as eenheid gememoriseerde eenhede? (d.w.s. woorde, woordgroepe, sinstukke). Tog suggereer Palmer dat sinne soos : I don't know, Just come here, Pick it up, I don't want it, deur die meeste sprekers as eenhede gememoriseer is. 'n Taaleenheid soos : I saw Henry Siddings between six and half-past at the corner of Rithington Lane, gekonstrueer word uit verskillende kleiner eenhede, wat elk as eenheid gememoriseer is. Palmer¹ het 'n kompromis gesoek tussen die memoriseer en die konstrueer van groter eenhede. Hy is van mening dat wanneer 'n te groot deel van die taal gememoriseer moet word, dit die studie van die taal eentonig sal maak, want om te memoriseer, is selfs onder die beste omstandighede minder interessant as die saamstel en bymekaarpas van bekende taaleenhede. Wanneer leerlinge egter 'n te groot deel van die taal moet konstrueer, sal dit aan die ander kant tot gevolg hê dat 'n kunsmatige soort van spraak sal ontstaan of selfs 'n geradbraakte taal met al die nare gevolge daarvan. Vandag soos in die verlede, is die neiging by die aanleer van 'n taal om te veel klem te wil lê op die konstruksie van taal en te min aandag aan die memorisering daarvan te wil bestee. Om gekonstrueerde sinne te kan produseer,

1. Palmer, op. cit., p.118.

kan volgens Palmer¹ op 3 maniere geoefen word:

- (a) "Grammatical construction
- (b) Ergonic construction
(working units derived and inflected in advance by the teacher)
- (c) conversion".

Palmer gaan gedurig van sy ervaring as onderwyser uit en probeer om dit wetenskaplik te verantwoord, waarby hy 'n amper onbegryplike terminologie gebruik om alles 'n wetenskaplike tintjie te gee. Enige oefening wat 'n mens kan bedink om leerlinge onderrig in taalstrukture te gee, kry by Palmer 'n plekkie. Palmer is 'n eklektikus en dit blyk ook uit sy benadering tot die verduideliking van betekenis. Dit wil sê die manier waarop hy leerlinge duidelik wil maak wat 'n taaluiting beteken.

Die semantiek is in die mees algemene sin die studie van betekenis, en betekenis is 'n primêre aspek van taal. Sonder betekenis kan daar nie taal wees nie. Dit lyk daarom ook baie eienaardig dat sommige 20ste-eeuse linguïste dié aspek van betekenis min of meer ignoreer in hul analise van wat taal is. Die kategorieë van die tradisionele grammatika was byna uitsluitlik gebaseer op semantiese oorwegings. Dit is klaarblyklik een van die redes waarom die semantiek deur die vroeë strukturaliste beskou is as iets wat buite die veld van die linguïstiek val.

1. Palmer, op. cit., p.119.

Hulle het heeltemal oorgehel na die ander kant deur 'n poging aan te wend om die linguistiek 'n empiriese en objektiewe wetenskap te maak. Betekenis is die moeilikste aspek van taal om objektief te behandel. (Oor die opvatting van die strukturaliste oor betekenis, sal later verder gehandel word).

Palmer stem nie saam met die opvatting van die grammatika-vertaalmetode nie. Vertaling leer die leerlinge nie om die betekenis van 'n woord te verstaan nie. Dit mag 'n leerling help om die nuwe woord in die besondere konteks te verklaar. Die onderrig van geïsoleerde woorde buite enige taalsituasie, soos wat so dikwels die geval was by die formele onderrig van Grieks en Latyn, word deur Palmer¹ veroordeel. Volgens hom is daar vier maniere om aan leerlinge die betekenis van 'n taaleenheid duidelik te maak:

- (a) "By immediate association"
- (b) "By translation"
- (c) "By definition"
- (d) "By context"

Hierdie benadering is tiperend van die eklektiese werkswyse van Palmer wat nie soos die voorstanders van die direkte metode, slegs die maniere (a) en (d) toelaat of die grammatika-vertaalmetode wat slegs (b) en (c) hanteer nie, maar wat die manier laat bepaal deur die soort probleem. Palmer² noem hierdie soort benadering self 'n "Multiple line of Approach".

1. Palmer, op. cit., p.84.

2. Ibid., p.110.

Hy was dus nie 'n streng aanhanger van die direkte metode nie.

Hoewel dit soms beweer word, was Palmer nie 'n verkondiger van die Amerikaanse Strukturalisme met sy pattern drill nie. Hy wou leerlinge ook sinne laat oefen met behulp van die vervangingstabelle, maar beskou die tabelle as oop en wou leerlinge nuwe sinne laat bou volgens die voorbeeldsinne in die tabelle. Hy was dus streng gesproke nie 'n behavioris nie.

Palmer¹ waarsku soos Sweet teen die trial-and-error-metode. Hy sê 'n mens moet die taalmateriaal en oefeninge só saamstel dat leerlinge geen kans kry om foute te begaan nie. As 'n mens 'n leerling met val en opstaan op die regte pad wil bring, dit wil sê tot 'n goeie uitspraak en korrekte taalgebruik, is 'n mens volgens hom op die verkeerde pad en loop 'n mens gevaar om juis die gewoonte om foute te maak, aan te kweek en : "No psychologist has ever maintained that the forming of bad habits is a necessary step towards the acquisition of good ones".

Palmer as linguis en navolger van die Reformbeweging is baie begaan oor die toepassing van die nuwe linguistiese wetenskap, fonetiek, op taalonderrig : eers die klank en daarna die skrifbeeld. Hy stel voor om eerste met luisteroefeninge, artikulasieoefeninge en nabootsoefeninge te werk. So wil hy die uitspraak verbeter. Vir woordeskat en grammatika is onderrig en driloefeninge die oplossing om leerlinge teen foute te vrywaar.

1. Palmer, op. cit., p.110.

Palmer het veral vóór die Tweede Wêreldoorlog baie invloed in Japan gehad waar hy werksaam was om die onderrig van Engels as T2 op 'n wetenskaplike voet te plaas. Die bekende A.S. Hornby het daar by hom aangesluit. Hierdie taak kon hulle as gevolg van die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog nie voltooi nie. Toe Palmer in die metodiek van taalonderrig begin klasgee aan die Universiteit van Londen, het baie onderwysers dit bygewoon omdat hier 'n man van die praktyk gepraat het. As linguïst en taalonderwyser het hy die taalwetenskaplike teorie en die praktyk probeer paar.

Die groot verdienste van die Reformbeweging was dat hulle kans gesien het om in alle lande van die wêreld 'n gesprek aan die gang te kry oor die resultate van die studie van die taalwetenskap en die toepassing daarvan op die metodiek van die onderrig van die moderne tale. Dat so baie taalkundiges van 1900 meer en meer aandag begin skenk het aan die mondelinge taalgebruik en aan die problematiek van vertaling, is sonder twyfel aan die Reformbeweging te danke. Hulle het verder 'n reeks onderrigtegnieke ontwikkel wat tot vandag toe hul waarde bewys het vir die verwerwing van luister- en praatvaardigheid onder skoolomstandighede.

4.2.4 Die gesproke taal as studieveld

Toegepaste linguïste en verteenwoordigers van die Reformbeweging soos Sweet, Jespersen, Viëtor en ook Palmer het almal as gevolg van die opkoms van die fonetiek as taalwetenskap baie klem gelê op die bestudering van die lewende, gesproke taal. (Kyk hieroor 4.2.1.1.,

4.2.1.2 en 4.2.2). Sweet het gesê dat die hoofkenmerke van die lewende filologie is dat alle studie van taal - teoreties of prakties - gebaseer behoort te word op die gesproke taal eers moet kennis van die gesproke taal bekom word en daarna die literêre vorms.

Sweet en sy tydgenote wou wegbreek van die ou dwalinge van die Latynse grammatika naamlik dat taal op die werke van die klassieke skrywers en op losstaande taalitems (paradigmas) gebaseer moet word en nie op die alledaagse taalgebruik soos 'n mens dit hoor nie. Verder het hulle hul ook nie meer gesteur aan die beheptheid met reëls van korrektheid en kookboekformules vir taal nie.

Hierdie benadering het nie rekening gehou met alledaagse taalgebruik nie, want taal lewe en verander tog gedurig. In hierdie tyd word die studie van die linguistiek meer en meer pragmaties en in 'n natuurlike konteks geplaas; dit wil sê die menslike wese wat die vermoë het om te praat (psigolinguistiek). Daar word ook besef dat die terrein van die toegepaste linguistiek die lewende taal is.

In die tradisionele metode van taalonderrig is lees en skryf as die belangrikste vaardighede beskou en luister en praat is in sekere sin daarvan afgelei. Vanaf die koms van die Reform-beweging en veral die Amerikaanse audiolinguale benadering, huldig linguiste die beginsel dat die vaardighede in die volgorde: luister - praat -

lees en skryf onderrig behoort te word. Palmer¹ sê: "To consider the written form as a stepping stone to the spoken form, is one of the most popular fallacies of the amateur student of language, and the one which leads him the most surely to broken or pidgin speech".

Hoewel daar vandag heelparty linguïste is wat nie met Bloomfield² saamstem nie, was sy siening oor die mondelinge gebruik van taal soos volg. Hy sê skrif is nie taal nie, maar slegs 'n manier om met behulp van sigbare tekens taal vas te lê. In party lande soos Sjina, Egipte en Mesopotamië is skrif reeds duisende jare gelede beoefen, maar ten opsigte van die meeste tale wat vandag gepraat word, is dit maar in betreklik onlangse tye beoefen of selfs glad nie. Bowendien was geletterdheid tot by die uitvinding van die boekdrukkuns slegs die voorreg van 'n klein groepie mense. Alle tale is gedurende die hele tydperk van hulle bestaan deur mense gepraat wat nóg kon lees nóg kon skryf. Die tale van daardie mense is net so stabiel, reëlmatig en ryk as die tale van geletterde nasies. 'n Taal bly dieselfde watter skryfsisteem ook al in gebruik is om die taal vas te lê, net soos 'n persoon dieselfde bly op watter manier jy hom ook wil fotografeer. Die Japannese het drie skryfsisteme en hulle ontwikkel selfs 'n vierde een. Toe die Turke in 1928 die Latynse alfabet in die plek van die Arabiese alfabet in gebruik geneem het, het hulle nog net so gepraat soos voorheen. Om

1. Palmer, Harold E." The Scientific Study and Teaching of Languages, p.82.

2. Bloomfield, L.: Language, p.21.

dus skrif te bestudeer, sê Bloomfield, moet ons iets omtrent taal weet, maar dis nie andersom waar nie. Party linguïste soos Pike en Lado¹ beweer dat die volgorde : luister - praat - lees en skryf verpligtend is, selfs as lees en skryf hoofdoelstellings van taal-onderrig sou wees.

Die vernaamste argumente ten gunste hiervan is:

- (a) Die mens is 'n homo loquens en dis spraak wat hom menslik maak.
- (b) Mondelinge taalgebruik is primêr en 80% van 'n volwasse persoon se taalervaring is op die mondelinge en luistervlak.
- (c) Skriftelike taalgebruik is 'n afgeleide vorm van mondelinge taalgebruik. Al die geskrewe tale wat ooit bestaan het, is slegs die skuim op die oseaan van spraak.
- (d) Die gesproke taal is die enigste ware vorm van 'n taal en die geskrewe taal is 'n spesiale gebruik daarvan. Alle tale is ook altyd eerste gepraat.
- (e) Baie min sal bereik word as leerlinge eers onderrig word om 'n T2 te lees en te skryf alvorens goeie spraakgewoontes gevorm is waarop lees en skryf gebaseer kan word.
- (f) Die linguïste sê verder dat praat die natuurlikste medium van kommunikasie is deur middel van taal. Praat en luister is totale taalvaardighede terwyl lees en skryf besondere taalvaardighede is. Die leerling wat die totale taalvaardighede geleer het, kan makliker die gedeeltelike vaardighede aanleer.

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.86.

- (g) Spraak is ouer as skrif. Daar is geen skriftelike sisteem of stelsel met 'n geskiedenis wat ouer as 6 of 7 duisend jaar is nie. Daar is egter geen groep mense bekend wat bestaan het sonder die vermoë om te praat nie. Honderde tale is nooit met 'n skriftelike sisteem geassosieer nie tot die sendelinge of linguiste dit gedoen het. Alle skriftelike stelsels is gebaseer op eenhede van gesproke taal. Die mondelinge vermoë kan die gouste en volledigste aangeleer word. Die skriftelike taal kan 'n gegewe mededeling slegs onvolledig afbeeld. Aspekte soos klentoon, intonasie, pouses en emosionele botone ontbreek. Die Tl is ook eers mondeling aangeleer. 'n Mens leer tog nie eers fietsry voor jy leer om te loop nie?
- (h) As lees en skryf aangeleer word vóór luister en praat, sou dit 'n versteuring van die uitspraak tot gevolg hê wat nooit of nouliks meer reggestel kan word nie.
- (i) Daar is geen volk wat wel kan skryf, maar nie kan praat nie, terwyl die omgekeerde wel die geval is, want net die helfte van die mense in die wêreld kan lees en skryf.
- (j) Volgens sielkundiges is daar bewyse dat die vaslegging van taal in die menslike brein nie via visuele tekens nie, maar via klankkenmerke plaasvind. Daar is egter nog nie volledige bewyse vir die bogenoemde stelling gelewer nie. 'n Mens sou ook kon sê dat die mondelinge oefening van taal en die aanbied van die skrifbeeld daarna ook probleme veroorsaak, naamlik spellingprobleme. Dan sou 'n mens kan sê dat spellingprobleme

wel gekorrigeer kan word en uitspraakprobleme selde. Dis duidelik dat uitsprake oor die prioriteit van die mondelinge of skriftelike oefening in T2-onderrig nie op grond van die genoemde linguistiese en sielkundige argumente gelewer kan word nie. 'n Mens sou wel 'n besluit kon neem op grond van die onderrigdoelstelling. As 'n mens korrekte spelling van minder belang ag as korrekte uitspraak, lê dit voor die hand dat 'n mens aan mondelinge taalgebruik die voorkeur gee.

In die praktyk blyk dit dat pogings om die beginsel van die prioriteit van mondelinge taalgebruik met die uitstel van die skriftelike taalgebruik te realiseer, didakties groot probleme veroorsaak. Dis waarskynlik so omdat leerlinge gefrustreerd voel as die skrifbeeld vir 'n korter of langer tyd teruggehou word.

By die Transvaalse Departement van Onderwys is daar sprake om vanaf 1980 die geskrewe vorm van Engels as T2 tot st. 3 terug te hou en moontlik met Afrikaans as T2 op dieselfde basis.

Nelson Brooks¹ se siening oor hierdie aspek is: "The essence of language lies in the audiolingual bond rather than in the graphic-material. Language is primarily what is said and only secondarily what is written". Oor dié aspek van die gesproke en geskrewe taal en die belangrikheid van elkeen, laat verskeie Suid-Afrikaanse taalkundiges hulle uit. T.H. le Roux² sê: "Elkeen wat hom op intelligente wyse met taalstudie wil besig hou, moet goed besef dat 'n taal nie bestaan uit lettertekens, maar uit klanke. Hy moet

1. Brooks, Nelson : Language and Language Teaching : Theory and Practice, p.20.

2. Le Roux, T.H.: Afrikaanse Taalstudies, p.136.

hom dus losmaak van die gewone spelling". In die Uitspraakwoordeboek van Afrikaans sê die skrywers T.H. le Roux en P. de V. Pienaar¹ hieroor: "Spelling en uitspraak is nie dieselfde nie. Om mee te begin, is dit van die allergrootste belang dat sowel vakman as leek vat dat klank en skrif nie gelykwaardig is nie. Ruim veertig jaar gelede het die beroemde Kopenhaagse professor, wyle Otto Jespersen, die volgende treffende woorde geskrywe (ons vertaal): Die fonetikus en die taalondersoeker in die algemeen kan beswaarlik 'n groter fout begaan as die volgende : klanke met letters, uitspraak met skrif te verwar en die geskrewe vorm van die taal 'n te groot waarde toe te ken".

H.J.J.M. v.d. Merwe² sê: "Die spreektaal bly egter die eintlike, werklike taal, want dit is die direkte uitdrukking van tydsbeweging van die gedagte en daarom is die geskrewe taal slegs 'n arbitrêre en kunsmatige ruimteweerspieëling van die oorspronklike spreektaal. Wat hier dus baie goed moet gevat word, is dat klank en skrif nie gelykwaardig is nie. Omdat die skrif ons insig in die verlede van 'n taal gee, word sy waarde of nut dikwels oorskat. Die inskrieffgebragte woord is nie die lewende woord self nie, maar trag alleen om dit so goed moontlik weer te gee; alleen "so goed moontlik", want dit is nie by magte om volkome uitdrukking te gee aan die aard en wese van die verskillende klanke, aksent en kwantiteit nie. Paul sê in hierdie verband : Es ist wichtig für jeden Sprachforscher niemals aus den Augen zu verlieren dass das Geschriebene nicht die Sprache selbst is,

-
1. Le Roux, T.H., Pienaar, P. de V.: Uitspraakwoordeboek van Afrikaans, p.XII.
 2. Van der Merwe, H.J.J.M.: Taalfunksie en Spellingvorm, p.25.

dass die in Schrift umgesetzte Sprache immer erst eine Rückumsetzung ist, nur in unvollkommener Weise möglich (auch dessen muss man sich stets bewusst bleiben)" en veral die volgende: "Die Schrift ist nicht nur nicht die Sprache selbst, sondern sie ist derselben auch in keiner Weise adäquat."

Uit die voorafgaande sieninge en ander is dit dus duidelik dat as gevolg van die linguistiek se sterk standpunt, die mondelinge taalgebruik, die gesproke woord ook in die sentrum van die taalonderrig-situasie geplaas is. Die oorheersende faktor van die persoonlikheid van die mens - al dan nie gekultiveer nie - is tog sy taalgebruik. Die gesproke taal is steeds - en miskien selfs meer as in die verlede - die mees gebesigde middel vir kontakte en kommunikasie met ander, soos wat dit ook dikwels die instrument is van die lewende gedagte. Tog dateer die vasstelling dat die primêre en skeppende element van taal geleë is in sy gesproke vorm, van 'n te resente datum om reeds gemeengoed te wees vir veral taalonderwysers. Die onderrigmetode van baie onderwysers is tiperend vir hul opvatting dat taal vereenselwig word met die geskrewe vorm. Die ontwikkeling van die moderne kommunikasiemiddele soos die telefoon, radio en televisie is op die gesproke taal gebaseer. Vroeër was dit 'n wêreld waarin elke vorm van kommunikasie deur middel van skrif tot stand gekom het.

4.2.5 Geskrewe taal

Wat die geskrewe taal betref, is die volgende aspekte van belang. Uitsluitlike klem op spraak kan 'n nadelige uitwerking hê op skriftelike werk by veral groter klasse. Om slegs 'n taal met die oor aan te leer, is nie genoeg nie. Aktiewe kennis van die geskrewe taal

behou sy volle waarde. Wanneer daar dus in die lig van die taalwetenskaplikes se sterk klem op die gesproke woord, die skriftelike vaslegging agterweë bly, ontstaan daar probleme. Die agteruitgang van die kennis van die geskrewe taal bring uitermate ernstige intellektuele en kulturele skade met hom saam. Dis dan ook te verstaan dat 'n komitee van universiteitspersoneel nou die dag hul besorgdheid uitgespreek het oor die soms totale onvermoë van studente om hulle skriftelik uit te druk. Hulle skryf dit onder andere toe aan die sterk klem wat daar deesdae op die mondelinge aspek van taalonderrig geplaas word. 'n Mens moet oorgaan van die gesproke na die geskrewe taal. Sodoende is daar beter resultate - ook vir die geskrewe taal. Baie T2-leerlinge het die hulp van die geskrewe teks ook nodig. Hulle wil iets hê om aan vas te hou en kan nie net staatmaak op 'n ouditiwe geheue nie. Die geskrewe beeld het egter 'n ongunstige invloed op die uitspraak. Daarom was dit ook so belangrik en 'n groot deurbraak dat die linguïste van die Reformbeweging met hul kennis van die linguïstiek, vasgestel het dat die korrekte volgorde waarin 'n mens 'n vreemde of tweede taal leer, volgens die patroon van luister - praat (herhaal) lees en skryf moet wees. Die simbole van die geskrewe taal het sterk assosiasies met T2-klanke sodat 'n te vroeë invoering van die geskrewe vorm die gebruik van T2-klanke kan versteur. Daarom is dit noodsaaklik dat eers die juiste uitspraak - dit is waaroor die fonetici so begaan was - baasgeraak word en daarna die skriftelike beeld.

As 'n mens aan 'n groep leerlinge wat glad nie Frans ken nie, die uitdrukking : Comment-allez vous? (Hoe gaan dit) sou wou leer en jy dit dadelik op die skryfbord sou skryf, het jy probleme. Baie leerlinge sal dit verkeerd uitspreek. Wanneer die uitspraak van hierdie sinnetjie egter goed vasgelê is, sal die skriftelike beeld daarvan dit nie meer of nouliks versteur nie.

4.3 Die ontstaan van die Direkte Metode en die Eklektiese Metode (Ongeveer 1880-1930)

Uiteindelik is taalonderrig van die invloed van die klassieke bevry. Dit was 'n oorwinning oor die 19de-eeuse dooie talebenadering. Twee takke van die wetenskap naamlik die Linguistiek en die Sielkunde het belangrike bydraes gelewer. Gouin en veral Berlitz kan as die grondlêers van die Direkte Metode beskou word. Hulle het geen groot verskille in uitgangspunte gehad nie.

Berlitz (1878), 'n Duitser wat na die V.S.A. geïmmigreer het, het hom vernameelik met kommersiële taalonderrig besig gehou en die eerste Berlitzskool is in 1878 in die V.S.A. geopen. Hy het hierdie metode met groot sukses toegepas. Meer as 200 van hierdie skole is in verskillende lande gestig en hulle het in 60 verskillende tale onderrig aangebied.

Die kennis van die linguistiek en die studie van hoe 'n kind sy T1 leer (psigolinguistiek) soos deur die taalwetenskaplikes beskryf, het hier sy neerslag gevind. Slegs die vreemde taal is as medium van onderrig gebruik en vertaling is vermy.

Hieronder¹ volg enkele titels van werke wat in hierdie tyd gepubliseer is en waarin die doelstellings, inhoud en metodies-didaktiese en linguisties-verantwoorde uitgangspunte van die Direkte Metode uiteengesit word. Die term : Direkte Metode, is van P. Passy afkomstig. In al hierdie werke word die klem gelê op die gesproke taal en 'n louter mondelinge metode word gepropageer. Die ou grammatikale metodes het intellektuele en estetiese doeleindes nagestrew. Daar het baie kritiek, maar ook vurige lof vir hierdie metode gekom. Orals is vakansiekursusse vir onderwysers gereël. Tydens 'n internasionale kongres vir moderne taalonderwysers in 1898 is die metode aanbeveel. In Leipzig slaag Wendt in 1900 daarin om 'n aantal stellings te laat aanvaar met betrekking tot hoe tekste in die hoër klasse behandel moet word. Hierdie stellings weerspieël die invloed van die toegepaste linguistiek, want vertaling word vermy, die onderrig van grammatika moet informeel wees, die taal wat bestudeer word, moet moderne prosa wees (nie die werke van die klassieke skrywers nie).

-
1. Viëtor, W.: Der Sprachunterricht muss umkehren (1882)
- Franke, F.: Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt (1884)
- Passy, P.: De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes (1899)
- Sweet, H.: The Practical Study of Languages (1899)
- Jespersen, O.: How to teach a foreign language (1904)
- Eggert, B.: Der psychologische Zusammenhang in der Didactik des neusprachlichen Reformunterrichts (1904)

'n Verdere aspek is dat die klem val op insig in die sedes en gebruike van die sprekers van die taal, sy geskiedenis, nasionale karakter, ens. (die terrein van die sosiolinguistiek). Wendt se stellings is die volgende:

- (a) Die onderrig moet in die vreemde taal gegee word en die gebruik van die T1 moet selfs by die verduideliking van 'n teks baie beperk bly.
- (b) Die taaltenas kan insidenteel gemaak word, hulle dien as vergelykingsmiddel tussen albei tale.
- (c) Die grammatikabenedering moet oor die algemeen induktief wees, daarna kon 'n mens oorgaan tot sintese en koördinasie van die reëls.
- (d) Leesboeke moet in hoofsaak saamgestel word uit stukke moderne prosa wat so gekies moet word dat dit aan die leerlinge insig verskaf in die sedes en gebruike van die vreemde volk, sy ekonomiese en industriële lewe, sy nasionale karakter, sy geskiedenis en aardrykskunde met name, die topografie van sy hoofstad en die belangrikste stede.
- (e) Elke jaar moet een of twee werke uit die moderne letterkunde gelees word.
- (f) Die skriftelike werk moet bestaan uit die skryf van opstelle of die navertel van verhale.

Die Direkte Metode van taalonderrig was 'n baie sterk reaksie teen die grammatika-vertaalmetode met sy analitiese benadering tot die taal deur middel van reëls, paradigmata en 'n deduktiewe wyse van die onderrig van grammatika. Verder is daar sterk klem gelê op die vormleer, en die indeling van taalmateriaal vir onderrigdoeleindes loop parallel met die grammatikale ordening van die woordsoorte.

'n Definisie van die Direkte Metode van taalonderrig is volgens Webster se New International Dictionary¹ : "A method of teaching a foreign language, especially a modern language, through conversation, discussion, and reading in the language itself without the use of the pupil's language, without translation, and without the study of formal grammar. The first words are taught by pointing to objects or pictures, or by performing actions".

In die ontstaan van die Direkte Metode het taalkundiges en onderwysers wat dikwels dieselfde persone was, saamgespan. As gevolg van die kennismaking met ongeskrewe tale, die geboorte van die fonetiek en die diepgaande studie deur taalwetenskaplikes van wat taal is, het taalkundiges en onderwysers mekaar gevind en taalonderrig radikaal begin hervorm. Die navorsing van die linguistiek het die taalonderrig voorsien van die toevoer (input) van die onderrigmateriaal. Daar word egter dikwels gesê dat die linguistiek minder invloed gehad het op die inhoud van taalonderrig as op die metode van taalonderrig. Dit is onder andere te wyte aan die feit dat die veranderde metode van taalondersoek nie die inhoud van dit wat ondersoek is, verander

1. Brooks, Nelson : Language and Language Learning, p. 269.

het nie. Dit is ook so dat baie aspekte van die navorsing van die linguistiek weinig of geen waarde vir taalonderrig het nie.

Die taalkunde het die idee dat die gesproke taal minderwaardig is ten opsigte van die geskrewe (literêre) taal, nou opgegee.

Hierin word hulle sterk gesteun deur die beoefenaars van die fonetiese wetenskap.

Die linguistiek en psigologie ontwikkel tot selfstandige dissiplines. 'n Hele komplekse reeks van faktore van linguistiese en psigologiese aard lei tot 'n verandering van die onderrig van vreemde tale. Veral die studie in die psigolinguistiek van hoe 'n kind sy T1 leer, het 'n groot rol gespeel in hoe 'n kind volgens hulle sy T2 behoort aan te leer. Aspekte soos die feit dat leerlinge na die taal moet luister, leer om te praat deur te praat, die direkte assosiasie van woorde met hul betekenis deur demonstrasie, dramatisering, ens., om self strukturele veralgemenings te maak deur middel van die induktiewe benadering, is 'n direkte resultaat van hierdie taalwetenskaplike navorsing. Opsommenderwys kan die linguistiese faktore wat 'n rol gespeel het soos volg gestel word:

- (a) Die ontstaan van die fonetiese wetenskappe en die aandag vir die as primêr-beskoude mondelinge taalgebruik, vind nou meer en meer weerklank in die onderrig van 'n vreemde taal.
- (b) By die vasstel van die doelstellings van die onderrig van 'n vreemde taal kry die natuurlike gesproke taal 'n baie groter plek. Die tradisionele grammatika het hul studie van taal beperk tot die geskrewe taal. In die nuwe linguistiek het

veral die belangstelling vir spraak veroorsaak dat enige linguistiese beskrywing die grammatika van spraak en nie van skrif beskryf het nie. Juis hierdie aspek het 'n groot deurbraak vir die praktiese taalonderrig beteken.

- (c) In die lig van die voorgestelde nuwe doelstellings vir taalonderrig is onderrigpraktyke soos die gee van etimologiese verklarings en klankwette onhoudbaar.
- (d) Die eerste pogings tot strukturele taalbeskrywing lei tot die verwerping van die gangbare grammatikas en die weiering om taalreëls te leer soos gebruikelik was by die ou grammatika-vertaalmetode.
- (e) In die assosiasiepsigologie soek die hervormers en navolgers van die direkte metode 'n wetenskaplike fundering vir nuwe onderrigpraktyke.
- (f) Die eie struktuur van elke taal word ook sterk beklemtoon. Die Direkte Metode het onmiddellik in baie lande aanhangers gekry. Die belangrikste daarvan was : Otto Jespersen (Denemarke), Loudenbach, Delobel, Paul, Passy, Bossert, Carré, Pintoche, Schweitzer, Simonnot (Frankryk), H. Sweet, Walter Ripman, J.J. Finlay (Engeland), Julien Melon (België), Nyström (Finland), G. Wendt, Klinghardt, Hartmann, Quiehl, Kuhn, Hausknecht, Max Walter (Duitsland) en ander.

In Frankryk word die metode verpligtend gemaak en 'n groter aantal ure word nou gewy aan die studie van die lewende tale soos deur die toegepaste linguistiek aanbeveel.

In Engeland eis John Adam (1918) in sy New Teaching dat hierdie metode ingevoer moet word, ja selfs vir die onderrig van die Tl. In Nederland het hierdie metode maar die taalterrein moes deel langs dié van die grammatika-vertaalmetode.

In België was die jaar 1895 van groot belang en 'n beslissende keerpunt in die geskiedenis van die onderrig van vreemde tale. Alle onderwysers het opdrag gekry om as uitgangspunt nie die geskrewe nie, maar die gesproke taal te beskou.

In die Direkte Metode het die gebruik van dialoë en dramatisering deel geword van hierdie metode om leerlinge voortdurend in 'n gesprek betrokke te laat wees en om die grammatika te verstewig deur alle nuttelose spitsvondighede weg te laat.

Die sogenaamde colloquial language was nog te veel taboe, maar daar word nou wel meer prioriteit gegee aan die gesproke taal.

Een van die hoofbeginsels van hierdie metode was om eers die klankbeeld te verstrek en daarna die skrifbeeld. Baie lesse het dan ook met lesse in fonetiek begin waar die stand van die spraakorgane bespreek is. Leerlinge moet die taalfeite self ontdek deur ervaring van die taal. Die gesproke taal moet altyd die beginpunt wees en woorde moet in 'n konteks geleer word en nie losstaande nie. Taal-

materiaal soos byvoorbeeld dialoë, moet met behulp van gebare, prente, diagramme, muurkaarte, ens. onderrig word en kennis van grammatika moet inductief aangeleer word. Carpay¹ sê oor die term induktief die volgende : "Een leerpsychologisch juistere term voor de inductieve methode zou zijn leren-door-ontdekken (discovery learning) Want bij deze wijze van didactische beïnvloeding wordt het onderwijsleerproces zo ingericht dat de leerlingen uit de aangeboden zinnen (teksten) de taaleenheden en regels (in principe zelfstandig) moeten kunnen ontdekken. Dit in tegenstelling tot de procedure van de grammatica-vertaalmethode die van de delen naar het geheel werkt en die normaliter niet aansluit bij observaties die door de leerlingen zelf zijn gedaan".

In hierdie tyd was daar egter onder aanhangers van die Direkte Metode nie baie ooreenstemming omtrent metodes en tegnieke nie. Almal was egter gekant teen vertaling in die doeltaal en alle taalonderrig moes deur medium van die doeltaal geskied. Leksikale betekenis moet deur middel van direkte assosiasie met die nuwe woord of deur middel van verduidelikings in die doeltaal aangeleer word. Die sin is die betekenisvolle eenheid van taal en die leesles staan in die sentrum van die taalles.

Ten spyte van die talle tekortkominge vorm die Direkte Metode die basis van heelparty van ons huidige taalonderrigegnieke.

Hierdie metode is later aansienlik aangepas en navolgers het meer toegeeflik geword deur byvoorbeeld vertaling op 'n gevorderde vlak van taalonderrig in te voer.

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsigologie en leerang-ontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.12.

4.3.1 Die nadele van die Direkte Metode

Die nadele van die Direkte Metode kan soos volg opgesom word:

- (a) Die beginsels van Viëtor, Gouin en Berlitz is oorvereenvoudig.
- (b) Baie onderwysers is verward deur die manier waarop leerlinge nou die vreemde taal op die manier van die TL moet aanleer, en hulle het net gemaak wat hulle wou. 'n Mens kan nie 'n kind op die ouderdom van 6-7 jaar dieselfde proses van totale taalonderdompeling laat ondergaan nie. Hierdie metode dompel 'n leerling te gou in taalsituasies waarin hy homself moet kan uitdruk, maar dit nie kan doen nie.
- (c) Die onderwyser het die plek van die taalboek moes inneem en gevolglik was daar nie onderwysers wat hierdie metode kon onderrig nie.
- (d) Baie onderwysers was nie vloeiend genoeg in die vreemde taal nie, en hulle besit ook nie voldoende energie om dit te kan volhou nie.
- (e) Die destydse eksamenstelsel het vasgeskop teen die nuwe benadering en maar baie konserwatief gebly, soos dit ook maar vandag die geval is.
- (f) Te veel moeilikhede is op 'n keer aangepak wat baie foute, onakkuraathede en 'n gemors van tyd veroorsaak het.

- (g) Slegs onderwysers wat self baie lewendig en oorspronklik was (ekstroverte) het 'n sukses van die Direkte Metode kon maak.
- (h) Daar was ook 'n groot behoefte aan sistematiese onderrig.
- (i) Die spraakgewoontes wat die kind in sy T1 reeds aangeleer het, is heeltemal in die Direkte Metode geïgnoreer.
- (j) Baie onderwysers het geglo dat al wat hulle moet doen, is om in die vreemde taal te praat en die leerlinge sal na 'n tyd skielik die taal self begin gebruik soos wat die T1-leerlinge dit geleer het.
- (k) Die nodige hulpmiddels en nuwe boeke was nie beskikbaar nie.
- (l) Betekenisoordrag was omslagtig en het te lank geduur, daar was ook te veel ongestruktureerde situasies.
- (m) In baie klasse het daar as gevolg van dié metode dissiplineprobleme in die klas ontstaan.

4.4 Die eklektiese metode

As reaksie op die Direkte Metode het daar in 1914 in Duitsland 'n eklektiese metode ontstaan.

Die linguistiese basis vir hierdie metode was maar weer die fonetiese wetenskap met dus 'n sterk klem op die gesproke taal soos reeds voorheen bespreek. Al verskil wat daar werklik was,

was dat party outeurs van taalboeke meer geneig het na die linguistiese basis van die Direkte Metode en ander weer meer na dié van die Grammatika-vertaalmetode. Hier het hulle aspekte van die formele grammatika wou insluit en grammatikale verduidelikings van die reël voorstel soos dit by die grammatika van Latyn en Grieks die geval was. Die gebruik van die Tl word hier af en toe toegelaat ter wille van die verduideliking van die betekenis.

Die eklektici wil uit die onderskeie basisse van die linguistiek naamlik die ou formele grammatika gebaseer op die werke van die ou skrywers en die fonetiese wetenskap met sy klem op die gesproke woord as die terrein van taalstudie, 'n metodiek vir taalonderrig saamstel. Tog bly die klem sterk val op die bestudering van die gesproke taal soos by die navolgers van die Direkte Metode.

4.5 Die Histories-Vergelykende Tydperk (18e en 19e eeu)

4.5.1 Inleiding

Die Renaissance het nuwe belangstelling in ander lande teweeggebring wat uitgeloop het op ontdekkingsreise en die Kruistogte. Deur laasgenoemde het veral die Katolieke priesters kosbare inligting oor heelwat vreemde tale gebring in die vorm van woorde-lyste, grammatikale aantekeninge, ens.

Met die uitvinding van die boekdrukkuns in hierdie tydvak word die studie van vreemde tale aansienlik vergemaklik en onbewus het 'n dergelike studie ook 'n vergelyking tussen verskillende tale meegebring, wat die taalwetenskaplikes op die spoor van taalvergelyking gebring het. Pogings word aangewend om tale te rangskik en selfs etimologieë word opgestel, bv. die van Vossius en Kilianus, maar nog steeds word op letters (lettertekens) gelet in plaas van op die klanke self.

Die geleerde wat die eerste in die veelheid van tale meer as net 'n curiositeit gesien het en probeer het om die veelheid tot 'n sisteem te herlei, was Josephus Justus Scaliger (1540-1609). In 1610 verskyn sy werk : Diatriba de Europaerum, lingvis, waarin hy die Europese tale tot elf stamtale (*matrices*) herlei en hier weer die bestaan van baie dialekte (*propagines*) vasstel. Volgens hom is daar 4 groot grondtale : (Latyn, Grieks, Germaans en Slavies en sewe kleintjies en hierdie tale is, so verklaar hy, op geen enkele wyse met mekaar verwant nie. Hoewel taalwetenskaplikes vandag nie meer daarmee sal kan saamstem nie, moet ons tog waardering hê vir Scaliger se poging om tot 'n groepering van Europese tale te kom. Verder moet linguïste waardering hê vir sy duidelike konstatering dat daar byvoorbeeld tussen die Romaanse en die Germaanse tale 'n innige samehang bestaan omdat elkeen van hierdie taalgroepe tot een grondtaal behoort.

Scaliger se siening het heelwat penne in beweging gebring, veral van geleerdes wat nie kon saamgaan met sy verontagsaming van enige verband tussen die grondtale. Heelparty verwantskapsteorieë het as gevolg daarvan ontstaan. Hoewel hierdie teorieë nie van groot betekenis was nie, is dit van groot belang dat die vraagstuk van taalverwantskap nou in die hele Europa ter sprake gekom het.

4.5.2 Die 18de eeu

Ondanks die besware wat teen die heersende rigting in die taalwetenskap van die 17de eeu ingebring kon word, het hierdie tydvak ook sy waarde gehad. Die 18de eeu het die werk van die 17de eeu voortgesit en daarmee die grondslae gelê vir die grootse gebou wat die 19de eeu daarop kon oprig.

4.5.2.1 G.W. von Leibnitz (1646-1716)

Von Leibnitz skryf in 1710 'n werk met die titel: Brevis designatio meditationum de originibus gentium ductis polissimum ex indicio linguarum

(Kort weergawe van oordenkings oor die oorsprong van die volke, in hoofsaak afgelei uit die aanwysing van die tale). Dis die eerste werk waarin die hipotese gestel is dat alle tale van 'n gemeenskaplike oertaal afkomstig is. Jafeties en Armeens het hy tot hierdie oertaal nagespeur en Jafeties ingedeel in Indo-Europees en Oeral-Altaië (dis min of meer wat hy bedoel het) en binne hierdie indelings het hy reeds bepaalde verwantskappe raakgesien. Pallas, Hervas en Adelung het ook versamelings van tale opgestel.

Miskien kan hierdie aktiwiteit gesien word as die begin van die vergelykende taalstudie, al was dit nog nie eintlike taalstudie nie. Selfs die groot taalkundige waarde van die ontdekking van ou Germaanse tekste (bv. Wulfila se Bybelvertaling in Goties) is nog nie terdeë besef nie, en die nuwe belangstelling kan in 'n mate gesien word as historiese belangstelling in die Germaanse taalgroep. Tog is vooruitgang gemaak in vergelyking met Scaliger wat enige samehang tussen die grondtale afgewys het. Gedurende die 18de eeu kan die taalwetenskaplikes nog nie 'n juiste onderskeid maak tussen verwantskap en ontlening nie en dit was eintlik die vernaamste oorsaak van die dwalings op die gebied van die samehang van die tale.

4.5.2.2 Lambert ten Kate (1674-1731)

'n Nederlander, Ten Kate, het, hoewel op 'n baie eng terrein, 'n belangrike taalwetenskaplike werk gelewer. In sy eerste werk: Klankkunde (1699) bespreek hy die taalklanke in verband met die geluidsleer en hy breek hiermee met die heersende opvatting van hulle wat met die letters, dit is met die geskrewe beeld tevrede is. Hy het dit benadruk dat dit foutief is om taalreëls en -wette a priori vas te stel, want die natuurlikste ding is om die wette van die taalfeite af te lei, dit moet dus agterna kom en nie vooruit vasgestel word nie. Van sy tydgenote was hy dus die eerste taalgeleerde wat tot die historiese taalbeskouing geraak en so sy tyd meer as 'n eeu vooruit was.

Verder het hy ook in sy handleiding: Gemeenschap tussen de Gottische Spraeke ende de Nederduytsche (1710) na vore getree as die stigter van die vergelykende taalstudie. Ook sy hoofwerk : Aenleiding tot de kennis van het verheven deel der Nederduytsche Sprake (1723) was histories en vergelykend. By die vasstel van die aard van hierdie historiese verband het hy besonder raak getas, veral wat betref die klankwyselingsverskynsels by die sterk werkwoorde. Hy kan as gevolg hiervan met reg beskou word as 'n voorloper van die vergelykende taalwetenskap van die 19de eeu. Ten Kate onderskei verder in hierdie werk al baie duidelik tussen klanke en spelling - iets waaroor Grimm honderd jaar later nog nie die duidelikheid van Ten Kate gehad het nie. Ongelukkig is sy werk nie na waarde geskat nie en dit bly sonder invloed op die gang van die taalwetenskap.

4.5.2.3 Herder en Jenisch

Verder het die Duitsers Herder en Jenisch belangrike werke geskryf. Herder publiseer in 1772 sy : Abhandlung über den Ursprung der Sprache en Jenisch publiseer in 1796 : Philosophisch-kritische Vergleichung und Würdigung von vierzehn ... und neuern Sprachen Europens. In albei werke in onwillekeurig die vergelyking van verskillende tale bygebring.

Ten spyte van al hulle tekortkominge, hulle onkritiese en ongelyke behandeling van tale, ens. het die meeste van die genoemde persone groot invloed uitgeoefen op die taalgedagte en -ondersoek van hulle tyd en baie bygedra tot die geboorte van die taalwetenskap in die 19de eeu. By hulle sien 'n mens telkens die begin deurskemer van die historiese en die vergelykende taalbeskouinge van later tye.

4.5.3 Die 19de eeu

In die oorgang van die 18de eeu tot die 19de eeu is die filosofiese taalbeskouing van die voorafgaande tydperk nog voortgesit, veral in die werke van Bernhardi, Hegel en Becker. Taal is beskou as die produk van die menslike rede wat op sy beurt voortvloei uit die menslike denke en daarom 'n logiese eenheid vorm. En omdat die menslike rede voortdurende ontwikkeling laat sien, moet taal ook 'n streng logiese organisme wees wat gedurig selfontwikkeling vertoon.

Geleidelik het daar egter naas die wysgerige taalbeskouing, die historiese beskouing opgekom wat nuwe insigte gebring het, veral ook dat taal 'n voorgeskiedenis en moontlikhede tot ontwikkeling in die toekoms het. In hierdie eeu gee die taalwetenskaplikes slegs aandag aan die historiese aspek en selfs so sterk dat sommige geleerdes meen dat die historiese taalwetenskap die enigste moontlike vorm van taalstudie is. Die impuls vir hierdie 19de-eeuse ontwikkeling, was die ontdekking van die verskynsel : taalverwantskap.

Meer tale is bestudeer, beskryf en ondersoek, wat daartoe gelei het dat die klassifikasie van tale omvangryker en insiggewender geword het wat groter duidelikheid oor die onderlinge verwantskap van tale gebring het. Die Taalkunde bly nie meer net 'n beskrywende wetenskap nie, maar word nou ook 'n verklarende wetenskap.

Met hierdie nuwe historiese taalbeskouing, waarin die aandag nie meer net op 'n bepaalde tydstip in die taal gevestig word nie, maar daarop gelet word as iets wat voortdurend beweeg, groei en verander, het die Taalkunde eindelijk gegroei tot 'n ware wetenskap.

Die onmiddellike vrugdraende gedagte was dat taalverwantskap nie alleen uit coreenstemming in 'n aantal woorde aangetoon kon word nie, maar dat daarvoor 'n vergelyking van die hele struktuur van die taal, met name van die vormleer, nodig is. Ook die belangrike Deense taalondersoeker Rasmus Kristian Rask (1787-1832) beklemtoon hierdie aspek baie sterk.

4.5.3.1 Sanskrit, die klassieke taal van Indië

Die eintlike deurbraak van die nuwe gedagte-wêreld in die taal-ondersoek is te danke aan een bepaalde gebeurtenis. Dit was die bekend word van die klassieke Indiese taal, Sanskrit, by die Europese taalgeleerdes. Daardeur word die vergelykende

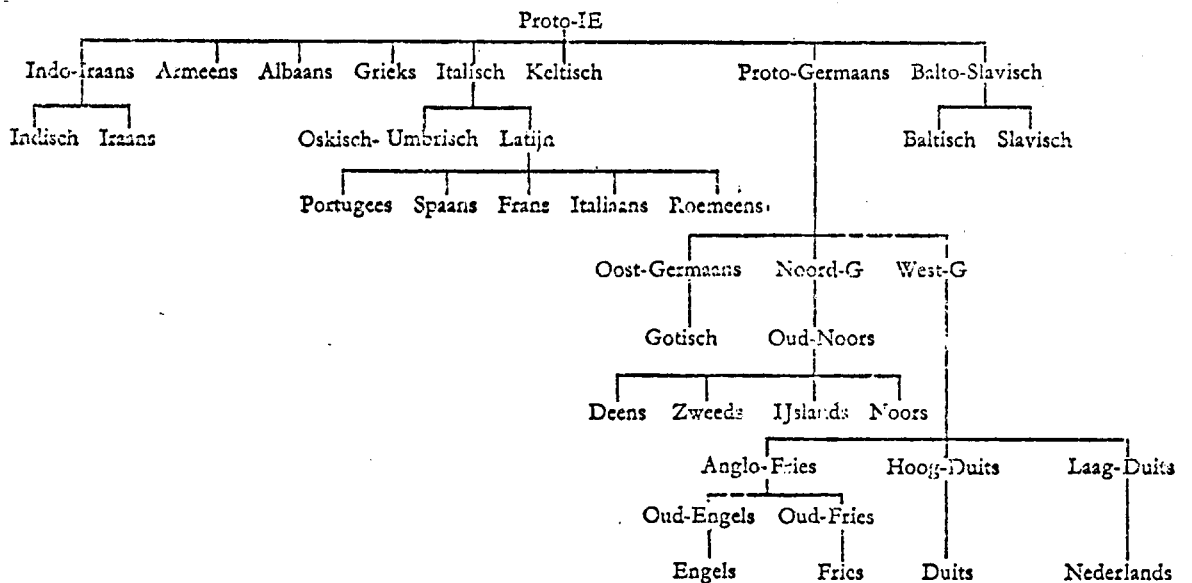
Indogermaanse taaltusie moontlik en kry die indogermanistiek voorlopig die leiding by die vooruitgang van die taalwetenskap. In 1786 vestig die Engelse geleerde Sir William Jones, 'n regter in Bengale, vir die eerste keer die aandag op die groot betekenis van Sanskrit in die taalstudie in die algemeen en hy spreek die mening uit dat daar 'n gemeenskaplike oorsprong moet bestaan tussen Sanskrit, Latyn, Grieks, Germaans, Kelties en Oud-persies wat nie op toeval kan berus nie. Al gou ontdek hulle dat hierdie ooreenkomste hul uitstrek tot 'n baie groot groep Europese en Indiese tale. Die voor die hand liggende verklaring was dat al hierdie tale teruggaan op een gemeenskaplike grondvorm en dat hulle in hierdie sin met mekaar verwant is en een taalfamilie vorm. Hierdie Indo-Europa of Indogermaanse taalfamilie leen hom by uitstek vir historiese ondersoek omdat van die tale van hierdie familie uit verskillende periodes, taamlik uitgebreide skriftelike bronne oorgebly het. Met behulp van hierdie bronne was taalgeleerdes in staat om die ontwikkeling vanuit die gepostuleerde gemeenskaplike beginstadium (die Proto-IE, eerder : Oer-Indo-Germaans) in al sy vertakkings redelik noukeurig te rekonstrueer. 'n Eenvoudige voorbeeld soos die onderstaande toon watter feite by hierdie rekonstruksie 'n rol speel.¹

	NEDERLANDS	ENGELS	ITALIAANS	FRANS
(1) <i>drie</i>	/dri/	/θri:/	/tre/	/trwa/
(2) <i>neus</i>	/nōs/	/nowz/	/naso/	/ne/
(3) <i>mij</i>	/mɛɪ/	/mi:/	/me/	/mwa/
(4) <i>hand</i>	/hɛnt/	/hænd/	/mano/	/mɛ̃/
(5) <i>zomer</i>	/zomɛr/	/sʌmə/	/estate/	/ete/
(6) <i>geven</i>	/xevə/	/giv/	/donare/	/done/

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsychologie en leergang-ontwikkeling, in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.12.

Uit die voorbeelde (1) - (3) blyk dat die 4 genoemde tale onderlinge ooreenkomste vertoon wat op verwantskap dui.

Uit (4) - (6) blyk dat in ander gevalle Engels en Nederlands, en Frans en Italiaans met mekaar ooreenkom terwyl beide tweetalle van mekaar verskil. Met behulp van hierdie soort van redenerings en observasies het die taalgeleerdes 'n beeld van die Indogermaanse taalfamilie verkry wat baie vereenvoudig soos volg weergegee kan word.¹



Hiermee is die denkbeeld van 'n Indogermaanse taaleenheid gebore.

1. Dik, S.C. en Kooy, J.G.: Beginnelsen van de algemene taalwetenschap, p.203.

Enkele woordvorme wat met mekaar ooreenkom soos in die tabel met woorde hierbo aangetoon, is vanselfsprekend nie voldoende om te kan konkludeer dat daar 'n verwantskap tussen twee of meer tale bestaan nie. Ons moet sistematiese ooreenkomste kan vasstel tussen heelparty reekse woordvorme, bv. dat 'n bepaalde foneem /x/ in taal I in bepaalde posisies binne die woordvorm reëlmatig ooreenkom met 'n foneem /y/ in ooreenkomstige posisies in die woordvorme van taal II. So 'n situasie stel 'n mens in staat om algemene reëls op te stel vir die klankontwikkeling wat die betrokke tale ondergaan het. Dergelyke algemene reëls word klankwette genoem. Dis hierdie klankwette wat die belangrikste hoeksteen vorm van die in die 19de eeu ontwikkelde histories-vergelykende metode.

Dis bekend dat twee tale in aangrensende gebiede gepraat word of waarvan die sprekers op 'n ander wyse intensiewe onderlinge kontak het, mekaar sterk kan beïnvloed. In hierdie geval word dit ontlening genoem. Met analogie word bedoel dat taalvorme hulle in fonologiese of grammatiese vorm aanpas aan die patroon van ander vorme waarmee hulle op enigerlei wyse sintagmatis of paradigmatis verband hou.

Twee Duitse ondersoekers, die broers Friedrich en A.W. von Schlegel het intussen in Parys verdere kennis van Sanskrit opgedoen. Die boek van Friedrich von Schlegel : Ueber die Sprache

und Weisheit der Inder (1808) maak allerlei wetenswaardighede omtrent Sanskrit in Duitsland bekend. Sonder om te aarsel neem hy die leerstuk van die betekenis van die grammatikale struktuur oor vir die vasstel van taalverwantskap. Sy feitlike taalkennis was egter beperk. Hierdie werk het baie belangstelling gewek.

4.5.3.2 Rasmus Kristian Rask (1787-1832)

Rask was een van die drie geleerdes wat as die vader van die vergelykende taalwetenskap bekend staan. In sy hoofwerk : Onderzoek om det gamle nordiske eller islandske Sprogs Oprindelse (Onderzoek na die Oorsprong van die ou Noordse of Yslandse taal) strewe hy daarna om die aard van die verband tussen Germaans (Rask noem dit Goties) en ander tale vas te stel. Hy staan afwysend teenoor verwantskap met tale soos Groenlands, Baskies en Fins, maar hy stem saam met 'n verwantskap met Grieks, Latyn, Slawies en Balties. Toe Rask dit beweer het, het hy nog geen kennis van Sanskrit gehad nie. Deur sy algemene taalkundige insig, waardeur hy sy tyd baie ver vooruit was, het hy 'n baie groot invloed op die denke van Jacob Grimm uitgeoefen. As sy werk in 'n taal geskryf was wat beter bekend was as Deens, sou Rask ongetwyfeld bestempel gewees het as dié grondlêer van die Taalwetenskap.

4.5.3.3 Franz Bopp (1791-1867)

Die eintlike grondlêer van die vergelykende Indogermaanse taalstudie is die Duitse geleerde, Franz Bopp. Hy het 'n grondige kennis van Sanskrit besit en vir die deur Bopp gestigte wetenskap was daar geen ander grondslag moontlik nie. Sy eerste geskrif is getitel: Ueber das Conjugations-system der Sanskrit-sprache in Vergleichung met jenem der griechischen, lateinischen persischen und germanischen Sprache (1816). Die titel van sy hoofwerk was : Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Gotischen und Deutschen (1833-1852). Dis Bopp se bedoeling om die oorsprong van die uitgange van die werkwoordsvorm na te doen. Hoewel Bopp die betekenis van die klankleer vir die taalvergeljking nie skerp genoeg gesien het nie, was hy 'n groot baanbreker en het hy met groot durf, skerpe ontleding en oorspronklike kombinasies 'n oorsig van die bou van amper alle Indogermaanse tale gegee. Sy boek: Vergleichende Grammatik was tientalle jare lank die standaardwerk op hierdie gebied.

4.5.3.4 Jacob Grimm (1785-1863)

Die derde prominente figuur in die vergelykende taalwetenskap was Jacob Grimm. Hy was ook bekend deur sy Kinder- und Hausmärchen wat hy in 1812 saam met sy broer Wilhelm uitgegee het. Grimm se groot verdienste lê op die gebied van Germaans maar hier het hy baie te danke gehad aan die denkbeelde van Rask.

Vandaar dat die tweede druk van Grimm se hoofwerk oor Germaans; sy Deutsche Grammatik, baie bevat wat in die eerste druk ontbreek omdat Grimm inmiddels Rask se : Unger'sche leer ken het. Hy het 'n uitvoerige hoofstuk oor die klankleer bygevoeg. In hierdie hoofstuk kom Grimm se uiteensetting voor oor die verskynsel wat ons die Germaanse Klankverskuiwing noem. (Wet van Grimm is dalk minder gepas as Wet van Rask) waardeur die reëlmatige ooreenkomste van bepaalde medeklinkers in Germaans met dié in ander Indogermaanse tale verklaar word. Byvoorbeeld dat die p van Latynse woorde soos pater en pecus 'n v word in die Afrikaanse vader en vee. (Goties nog f : fadar en - faihu) is 'n gevolg van hierdie klankverskuiwing. Dieselfde geld van die Latynse f in frater en findo, wat in Afrikaans 'n b word soos in broer en byt en due wat twee word. Hierdie ontdekking is vóór Grimm reeds deur Rask gedoen en Grimm het slegs hierdie verskynsels wat Rask aangetoon het, in 'n formule saamgevat. Grimm het hierdie grondreël egter wêreldkundig gemaak. Hy kan met reg die vader van die moderne historiese insig in die taal genoem word. Hy stel die historiese verhouding tussen vorme van verwante tale so noukeurig moontlik vas. Grimm het 'n romantiese belangstelling in alles wat van die volk kom en dus ook vir dialekte en vir die taal soos wat dit gepraat word. Hy was dit wat grondig afgereken het met die leer dat slegs Latyn en Grieks in waarheid bestudeer kan word en wat die logiese teorie uit die grammatika verban het.

4.5.3.5 Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Die belangrikste taalfilosoof van hierdie tydperk is Wilhelm von Humboldt.¹ Sy geniale kennis omvat tale soos Baskies, Maleis-Polinesies en Rooihuid-tale. In 'n indrukwekkende reeks geskryfte lê hy die resultaat van sy soeke en denke vas. Die belangrikste daarvan is : Ueber die Kawisprache auf der Insel Java (1836-1840). In die inleiding van hierdie werk openbaar hy sy wysgerige gedagte oor die taal. Hy sê van taal: "Sie selbst ist kein Werk, ergon, sondern eine Tätigkeit, energiea". Hy trek dus tussen taal en spraak geen grens nie. Op hierdie beswaar sou die algemene induktiewe grammatika vir alle menslike taal, soos wat hy dit gesien het, gestrand het. Sy groot verdienste was dat hy tot gemeengoed gemaak het dat taal in die eerste plek gesproke taal is. Tog het Von Humboldt op die algemene gang van die latere linguistiek nie veel invloed uitgeoefen nie.

4.5.3.6 Hermann Paul (1846-1921)

'n Mens kan die taallewe nie ondersoek sonder om met die psigiese lewe van die individuele mens rekening te hou nie. So ontstaan die psigologiese beginsel. Lewende tale en dialekte moet net so goed bestudeer word as ou tale. Hier het 'n heeltemal nuwe veld vir die wetenskap ontstaan. Die leer van die

1. Van Hamel, A.G. : Geschiedenis der Taalwetenschap, p.43.

vorming van klanke in die spraakorgaan, die fonetiek, sou hier 'n onmisbare hulpwetenskap blyk te wees wat sy eie weg moes gaan soek. Ofskoon die historiese en vergelykende klankstudie nog die hoofdoel was, het 'n paar linguiste tog 'n ander rigting ingeslaan. Heyman Steinthal het (onder invloed van Von Humboldt) in 'n reeks werke, heelwat aandag bestee aan die belangrikheid van veral die sielkunde van taal. Deur die duisterheid van sy gedagte en betoog het hy nie groot invloed uitgeoefen op die taalgedagte van sy tyd nie, en tog het hy die weg voorberei vir baie in Hermann Paul se : Prinzipien der Sprachgeschichte (1880). Paul was die man wat al hierdie nuwe insigte in 'n helder en sprekende vorm verenig het. Hierdie boek het net soveel reg om as samevatting van die taalwetenskaplike denke van die 19de eeu te geld as Brugmann se Grundriss. Analogie is 'n ou term in die Taalkunde, maar vroeër is dit opgevat as valse analogie waaronder alle onreëlmatighede verstaan is. Nou word daarop gewys dat dit een van die belangrikste taalbeginsels is. Paul benadruk in sy werk die feit dat daar al lankal in Indogermaans geen wortels, stamme en affikse bestaan het nie, maar alleen woorde, woorde wat deur die spreker gebruik is sonder dat hy aan die samestellende dele daarvan gedink het, want hy vorm hulle na die vorm van reeds bekende, bestaande vorme : dus analogies. Hierdie analogiese reproduksie berus op die geheue en nuwe formasies deur assosiasie. Oor die definisie dat taal spraak is, (vocal signs) was Paul¹ baie uitgesproke:

1. Allen, Harold Byron: Readings in Applied English Linguistics, p.33.

"No philologist should ever disregard the fact that whatever is written is not language itself; that speech rendered into unity always needs to be rendered back into speech before it can be dealt with". Verder sê hy:¹ "A further source of deception is the habit of starting not from the spoken, but from the written word. A word is not a united compound of a definite number of independent sounds, of which each can be expressed by an alphabetical sign, but it is essentially a continuous series of infinitely numerous sounds, and alphabetical symbols do no more than bring out certain characteristic points of this series in an imperfect way".

Die historiese filoloë kan net nie taal van taalgeskiedenis losmaak nie. Paul² sê hieroor: "What is explained as an unhistorical and still scientific observation of language is at bottom nothing but one incompletely historical" en "it is the task of science not merely to determine what reciprocally corresponds in the different language or dialects, but as far as possible to reconstruct the fundamental forms and meanings which have not come down to us". Paul en sy tydgenote het besef dat diachroniese stellings op volledige en akkurate sinchroniese stellings gebaseer moet wees. Hulle het egter die nadruk gelê op die feit dat beskrywende stellings as ondergeskik beskou moet word en eintlik nie die moeite werd is om te maak nie.

1. Allen, Harold Byron: Readings in Applied English Linguistics, p.33.

2. Ibid., pp.34-35.

Hoewel Paul 'n groot invloed op die studie van die linguistiek gehad het, het hy geweier om tale te bestudeer waarvan die geskiedenis nie bekend is nie en hy sê dat alle taalbetragting histories is.

4.5.3.7 Die opvattinge oor die semantiek wat bloot as histories beskou is

Die belangstelling vir die ontstaan, die wese en die belangrikheid van taal, was deur die eeue weinig taal-gerig en het hoofsaaklik in diens van ander dissiplines gestaan. Sonder 'n volkome beheersing van die algemene linguistiese sistematiek is die belangstelling in die taal noodlottig en onvrugbaar en dis veral van toepassing op die semantiek of betekenisleer wat gaan om dit wat ten grondslag lê van die taal. Gedurende die twintigerjare van die 19de eeu nadat Reisiq die betekenisleer as selfstandige gebied van die taalnavorsing afgeskiet het, lê die ondersoekers hulle aanvanklik veral toe op die historiese aspek daarvan, dit wil sê die ontstaan van woordbetekenisse en hulle veranderinge. Hulle staan hiermee midde in die historiesgerigtheid van die Junggrammatiker van daardie tyd¹:

"Sprachwissenschaft ist Sprachgeschichte". Mettertyd is die oorsake van die betekenisverandering ook in die navorsing betrek en daarmee het die opkomende psigologiese benaderingswyse 'n sterk houvas gekry. Vir Hermann Paul en andere is die woord-

1. Van Heerden, C.: Inleiding tot die Semantiek, p.1.

betekenis 'n voorstelling, 'n psigologiese begrip en nie 'n semantiese nie. Wilhelm Kroll¹ som die heersende beskouing van dié jare goed op waar hy sê: "Man ist sich heute darüber grundsätzlich einig, dass man die Sprache psychologisch betrachten muss". Van Heerden² sê dat die histories-psigologiese beskouing beperk gebly het tot die geskiedenis van die betekenis van die enkelwoord, dit wil volgens hom sê die kwessie van betekenisverandering en die verklaring daarvan by die woord. Daarby was die studie hoofsaaklik toegespits op die veranderinge van die bloot uiterlike vorm, die klanke, en die oorsake daarvan.

Hy sê verder dat uit die aard van die benaderingswyse die werk atomisties was en op die gebied van die betekenisleer nie veel opgelewer het nie. 'n Sintese waarin die taal gesien word as samehangende sisteem was buite hulle bereik.

Gedurende die 18de eeu met Locke se empirisisme word die onskheidbaarheid van taal en kennis weer eens benadruk. Hy vind so 'n noue verband tussen die twee dat die taal skaars los gesien kan word van ons kennis van die sake.

Von Humboldt³ huldig gedurende die 19de eeu ook hierdie standpunt. Hy beskou die taal as 'n voertuig wat deur die mens gebruik word om deur die menigvuldigheid van die hoogste en diepste van die wêreld te vaar: "Im Grunde ist alles was ich

-
1. Van Heerden, C.: Inleiding tot die Semantiek, pp.1-2.
 2. Ibid., p.2.
 3. Ibid., p.5.

treibe Sprachstudium". Die taal is nie net draer van die bekende nie, maar ook die middel waardeur die onbekende ontdek word. Hegel beklemtoon verder die onskeikbaarheid van taal en gees, die wederkerige afhanklikheid van gedagte en woord.

4.5.4 Die invloed van die histories-gerigte benadering van taal op taalonderrig

Taal bloot in sy historiese verband beskou, het weinig waarde vir taalonderrig en gee baie min insig in veral T2-onderrig. Die taal as sodanig en sy struktuur en werking kry maar weinig aandag en die mens se taalvermoë en die wyse waarop hy die taal bemeester, kom nie aan die orde nie. Die taalonderwyser belewe eintlik 'n baie lang tyd van onvrugbaarheid ten opsigte van die taalwetenskap se invloed op taalonderrig.

Die Duitse taalpedagoog Mager (1843)¹ meen dat die opvatting van die histories-vergelykende taalkunde in die onderrig van 'n vreemde taal wel toegepas kan word. Hy sê in die hoop dat leerlinge nie net passief leer dat byvoorbeeld hierdie Franse woord van daardie Latynse woord afstam nie, moet hulle ook, sonder om elke keer 'n woord in 'n woordeboek te moet naslaan, die proses van analogie leer verstaan. Hulle moet amper instinkmatig die vermoë ontwikkel om met behulp van die woordboureëls, van 'n gegewe Latynse woord die korrekte Franse woord

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.18.

self te kan aflei. Maar dan moet die onderwyser die leerling vertrouwd laat raak met die reël van die klankveranderings. Die onderwyser moet nie van die teorie uitgaan en desnoods meer agtergrond oor die etimologie wil gee nie. Hy moet dit liever só hanteer dat 'n leerling wanneer hy 'n sekere woord sien, die betrokke reël kan toepas en 'n hele ry soortgelyke voorbeelde van woorde kan verstrek sodat die reël dan sodoende verduidelik en vasgelê kan word. Leerlinge wat nie na een en 'n half of twee jaar se onderrig in Frans, kan vasstel dat pastor en pasteur afgelei is van patre, en produit van productum, en traiter van tractare en chair van caro en chaud van calidus en mancher van manducare, en wat nie uit die van Latyn afgeleide Franse woorde die oorsprong kan opspoor nie, bv. in la chaux, la chaussée, ens., het maar swak onderrig ontvang.

Mager sê verder dat die leerlinge die klankreëls moet ken wat byvoorbeeld die Latynse productum laat verander in die Franse produit sodat die leerlinge selfstandig, wanneer 'n woord soos conductum gegee word, die Franse conduit kan vorm. As die leerlinge wat Latyn ken, weet hoe produit ontstaan uit productum, kan hy deur analogie self die Franse woorde conduit, traduit, reduit, ens. vind. Hierdie toegepaste linguïstiek van Mager haak direk in op onlangse ontdekkings van taalkundiges, hy praat dan ook hul taal : Analogie en Lautwchsel is die sleutelwoorde

van die nuwe filologie. Wat die argument van Mager steun, is die feit dat sy leerlinge Latyn beheers het en dat 'n mens vir die onderrig van Frans, hiervan soveel moontlik moes gebruik maak. Oor die opleiding van die taalonderwysers sê Mager¹: "Den Vortheil, den die Schüler des echten Philologen vor denen der gewöhnlichen Sprachlehrer voraus haben, besteht weniger in der Methode, als darin, dass sie zu diesen Uebungen ein ganz andres grammatisches und onomatisches Wissen mitbringen". Dit beteken dat Mager 'n onderskeid maak tussen didaktiek (Metode) en filologiese kennis. Hierdie laaste aspek beskou hy van groot belang vir die taalonderwyser.

Sweet spreek egter kritiek uit teen wat hy noem die historiese metode, dit wil sê die gee van historiese verklarings vir bepaalde verskynsels as hulpmiddel by die onderrig van 'n vreemde taal. Sy argument is dat die struktuur van 'n taal in 'n gegewe periode as 'n organiese geheel beskou moet word en dat die verwerwing van die struktuur nie bevorder word deur die gee van uiteensettings oor die wysigings wat hierdie struktuur in die loop van die eeue ondergaan het nie. 'n Soortgelyke argument voer Sweet² aan teen die etimologiese woordverklaring in die onderrig van 'n vreemde taal : "The meaning

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.20.

2. Ibid., p.27.

of a word in a given period of a given language is a matter of usage, and the fact of its having had a certain meaning at some earlier period or in some cognate language does not necessarily afford any help in determining, and still less in remembering, its present meaning". Sweet maak hier al duidelik onderskeid tussen sinchronie en diachronie en benadruk die feit dat die taal in 'n bepaalde periode 'n samehangende sisteem vorm. Hy is soos Van der Gabelentz 'n strukturalis avant la lettre.

'n Ander belangrike opvatting vir die onderrig van 'n vreemde taal wat voortgekom het onder andere uit die werk van Wilhelm von Humboldt is dat 'n taal volk-, kultuur- en geskiedenisgebonde is. 'n Mens sou ook kan sê dat elke volk sy eie, vir 'n groot gedeelte, aangebore taal het. Dit beteken dat elke volk juis deur sy taal 'n bepaalde dinkwêreld het soos wat dit sy eie kultuur het. Von Humboldt¹ druk dit so uit : "Ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken".

Die eenheid van taal en dinkwêreld bring mee dat verskillende tale verskillende begrippe het. Tale verskil ook in die rykdom aan begrippe van 'n bepaalde soort. Die karakter en die denke van 'n nasie word ook deur die Redefügung, die moontlikhede wat die taal in sy sinsbou het, verrai. Op grond van hierdie

1. Ickenroth, op. cit., p.33.

verskille kan 'n mens onderskeid maak tussen arm en ryk tale. In hierdie kader is die volgende opmerkings van Von Humboldt¹ oor die onderrig van 'n vreemde taal verstaanbaar: "Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein, und ist es in der Tat bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält".

Von der Gabelentz² sê oor hierdie selfde idee dat elke taal sy eie bepaalde dinkgewoontes vertoon, dis waarop die taal steun en dit word van geslag tot geslag voortgeplant. Hier speel die idee van die erflikheid van die eenheid taal- en dinkwêreld saam. Uit die voorafgaande volg dan volgens Von der Gabelentz³ dat 'n mens in die vreemde taal moet leer dink. Hy sê die stadium waar 'n mens nog uit die moedertaal in die vreemde taal wil vertaal, moet so gou moontlik oorwin word. Die gedagtes in die vreemde taal moet onwillekeurig en onmiddellik vorm aanneem. Dis verder 'n baie gunstige teken as 'n mens in 'n vreemde taal begin droom. 'n Mens sou ook verder kon aflei dat die klem op die vergelyking van tale ook 'n rol gespeel het in die ontstaan van die bekende kontrastiewe taalanalise met die oog op die onderrig van een van die tale wat gekontrasteer is. (Later sal verder uitgebrei word oor die rol van kontrastiewe taalanalise).

1. Ickenroth, op. cit., p.33.

2. Ibid., p.34.

3. Ibid.

Ten slotte kan nog gemeld word dat die klem wat Paul onder andere gelê het op die feit dat taal spraak is, daartoe lei het dat die inhoud van die taalles meer en meer neig na die werklike alledaagse gesproke taal.

4.6 Die Neo-Direkte Metode (Ongeveer 1930-1960)

Hierdie metode kom voor in die periode tussen die Direkte Metode en die strukturalistiese benadering.

Die toepassing van die navorsing van die linguistiek gedurende die periode vóór, tydens en ná die Tweede Wêreldoorlog lê ten grondslag aan die gepropageerde vernuwning van die onderrig van vreemde tale. In hierdie periode ontstaan die Neo-Direkte Metode wat in linguistiese opsig verskil van die Direkte Metode. Die klem val egter nog steeds op die bestudering van die gesproke taal. Hierdie rigting is veral beïnvloed deur die bestudering van hoe 'n kind sy T1 leer (psigolinguistiek) en die behavioristiese opvattinge van Skinner wat Palmer ook aangehang het. Dit gaan hier oor die feit dat volgens die behavioriste die aanleer van taal, gewoontevorming is deur kondisionering en driloefeninge. Die volgorde waarop 'n kind sy taal aanleer, naamlik luister en praat, en die direkte assosiasie van woorde met hul betekenis, is die linguistiese basis van hierdie metode. Palmer se siening van die gestalt-psigologiese oefening van die sinspatrone wat in paradigmatische of sintag-

matiese opsig gevarieer kan word, vind hier sy neerslag asook die ordening en keuse van die taal wat bestudeer moet word. (Kyk onder 4.2.3.1 (g))

Tot die vernaamste opinieleiers en grondlêers van die Neo-Direkte Metode behoort Bloomfield, Fries en Lado (Amerika), P. Guberina (Joegoeslawië) en P. Rivence (Frankryk). Sommige navorsers plaas Harold E. Palmer ook in hierdie kategorie. Die rol van Bloomfield as linguïst sal later breedvoeriger behandel word. Harold E. Palmer se groot bydrae is reeds onder punt 4.2.3 bespreek. Lado en Fries was van die eerste taalkundiges en tegelykertyd taalonderwysers wat die term toegepaste taalkunde gebruik. Hulle was verbonde aan die English Language Institute in Michigan (Ann Arbor) en oprigters van die bekende tydskrif Language Learning (1948) met as ondertitel Journal of Applied Linguistics. Hulle het hulle ook beywer vir die toepassing van die kontrastiewe taalanalise wat 'n strukturalistiese grammatika as beskrywingskader het. Hulle begin met 'n stap-vir-stap foneemanalise van albei tale, gevolg deur 'n vergelyking van die foneemsisteme, en registreer daarna die verskille. Aspekte soos aksent en intonasie speel 'n groot rol in verband met die uitspraak van die T2. Lado het besonder baie gedoen vir linguïsties-verantwoorde taalvaardigheidstoetsing wat leerlinge se vaardigheid wil toets op die fonologiese, morfologiese, leksikale, sintaktiese en tekstuele terreine.

Guberina en Rivence was altwee aan taalkundige institute. verbonde en die institute het saamgewerk om op die basis van die fonetiek, kursusse vir volwassenes te skryf. Hul metode word strukturoglobaal genoem, dit wil sê dit is linguisties georiënteer op die strukturalisme. Uitspraak is by hulle baie belangrik. Guberina is soos Comenius baie geïnteresseer in die gebruik van die visuele in T2-onderrig om direkte vertaling soos by die Grammatika-Vertaal-metode te voorkom. Die kwessie van die taalsituasie waar taal betekenis kry, is vir hom baie belangrik.

4.6.1 Verskille tussen die Direkte Metode en die Neo-Direkte Metode

Die Neo-Direkte Metode onderskei hom van die Direkte Metode op onder ander die volgende punte:

- (a) Die hiërargie van vaardighede word pertinent gestel. Afhanklik van die gestelde prioriteit kies hulle òf die onderrig van die gesproke omgangstaal, òf die leesmetode (Michael West's reading approval - Michael West is bekend vanweë sy woordfrekwensie-tellings).
- (b) Die Neo-Direkte Metode probeer die onderrig van die grammatika deur sogenaamde strukturoefeninge (pattern practice) te organiseer.

- (c) Daar word 'n poging aangewend om by gebrek aan 'n vreemdtalige milieu, gebruik te maak van native speakers of ouditiewe hulpmiddels soos die grammofoon, radio, bandmasjien asook visuele materiaal.
- (d) Hulle baseer die leerstofkeuse en -ordening op gegewens uit die strukturalisties-georiënteerde taalkunde. Veral Palmer het hiertoe die eerste stoot gegee.
- (e) Die wyse waarop die leerlinge met die leerstof in aanraking kom, word bepaal deur die - wat Carpay¹ noem : "Associationistiesch - behavioristiese leerpsichologie". Dit lei tot 'n sterk meganistiese aanpak.
- (f) Die Neo-Direkte Metode stel hom ook ten doel om inligting te gee oor die land en die volk wie se taal geleer word.

4.7 Die rol van Ferdinand de Saussure (1857-1913)

As 'n mens die 19e eeu as die Goue Eeu van die histories-vergelykende linguistiek beskou, kan die 20ste eeu die eeu van die beskrywende linguistiek genoem word; beskrywend in die sin van Wilhelm von Humboldt² se definisie van die term: "The analysis of language as an internally articulated organism".

-
1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.34.
 2. Waterman, John T.: Perspectives in Linguistics, an Account of the Background of Modern Linguistics, p.61.

Hierdie benadering staan vandag bekend as strukturele linguistiek.

Die Switserse linguis, Ferdinand de Saussure, kan met reg die stigter van die moderne algemene linguistiek en strukturele linguistiek genoem word. Agter De Saussure lê daar 'n periode van oor die 2000 jaar van tradisionele grammatika. De Saussure is die eerste taalgeleerde wat die strukturele prinsiep uitgebrei het. Hy het ook bekendheid verwerf vir sy belangrike bydrae tot die Indo-europese vergelykende linguistiek. Hoewel De Saussure self amper nooit iets gepubliseer het nie, het twee van sy studente, Albert Seychehayé en Charles Bally, na sy dood sy aantekeninge en sy lesings bymekaar gemaak, redaksioneel versorg en gepubliseer onder die titel: Cours de linguistique Générale. Die publikasie van hierdie werk word soms 'n Kopernikaanse omwenteling op die terrein van die linguistiek genoem. Hierdie werk het ook in Duits, Engels en Afrikaans verskyn. De Saussure is dus in 'n groot mate bekend deur wat sy studente van hom onthou het. Die bydrae van De Saussure is mooi na waarde geskat deur Malmberg¹ as hy sê: "Most of the new movements in linguistics, which attach prime importance to descriptive studies, can be traced back more or less directly to De Saussure. Thanks to his insistence on the synchronic method, linguistic description has won for itself a place of honour and is now generally accepted".

1. Girard, Denis: Linguistics and Foreign Language Teaching, p.5.

De Saussure beklemtoon in sy werk veral die volgende sake:

- (a) Die analise van die gesproke in plaas van die geskrewe taal. Oor die algemeen is daar ooreenstemming in die linguistiek van die 20ste eeu oor die belangrikheid om die gesproke taal te beskryf en alles wat spraak inhou (Langue en Parole waaroor later meer). Die mondelinge taal het baie trekke wat die geskrewe vorm nie voldoende kan transkribeer nie en taal is in alle geval in hoofsaak spraak.
- (b) Die daarstelling van 'n deskriptiewe in plaas van 'n normatiewe benadering van taal. Die moderne linguistiek is allereers deskriptief. Dit wil nie abstrakte teorieë konstrueer nie. Die linguis neem die fenomeen taal waar en beskryf wat hy sien en hoor soos 'n wetenskaplike in 'n laboratorium waarnemings maak van en oor die materiaal voor hom.
- (c) 'n Beskrywing van alle tale en nie net van dié tale wat uit vergelykende of historiese opsig van belang is nie. 'n Linguistiese beskrywing maak dit moontlik om die besondere struktuur van 'n taal te ontdek wat anders is as die van elke ander taal. Pogings is aangewend om die universalia te identifiseer wat skynbaar eie is aan 'n groot aantal tale, maar die feit bly dat elke taal volgens sy eie sisteem van taaltekens funksioneer.

- (d) Die onderskeid wat daar bestaan tussen langue en parole. De Saussure¹ is ook een van die grondlêers van die foneemteorie. Hy het die pad na die bestudering van die funksionele waarde van die spraakklank gebou toe hy skryf: "Les phonèmes sont avant tout des entités oppositives, relatives et négatives. Ce qui le prouve, c'est la latitude dont les sujets jouissent pour la prononciation dans la limite où les sons restent distincts les uns des autres".

De Saussure se grootste bydrae tot die studie van taal lê in 'n reeks onderskeidings en definisies wat hy oor die wese van taal geformuleer het. Hy het eerste probeer om vir homself duidelikheid te kry oor die term taal. Volgens hom is taal 'n funksie en nie 'n vorm nie. Dit het hy waarskynlik direk of indirek uit die werke van Von Humboldt afgelei. Dit was De Saussure² wat 'n metode voorgestel het om funksie te bestudeer, naamlik: "that of patterning or structuring, and in this way plotting the activity that is language in its recognizable and describable relationships".

Nog 'n linguistiese beweging wat deur De Saussure se Cours geïnspireer is, is die Praagse Skool of soos die oorspronklike naam was le cercle linguistique de Prague. Die naam van Nikolas S. Trubetzkoy (1890-1938) is hier baie belangrik.

1. De Saussure, F.: Cours de linguistique Générale, p.64.
2. Waterman, John T.: Perspectives in Linguistics, an Account of the Background of Modern Linguistics, p.67.

Volgens Reichling¹ is De Saussure se siening oor taalwetenskap: "dat de algemeenheid die de taalwetenskap kan bereiken, niet enkel is gelegen in de historisch-vergelijkende studie en nog minder in het verklaren van de taalfeiten met behulp van andere, reeds bestaande, meer algemene wetenschappen, maar dat "la véritable science linguistique", de ware linguïstiese wetenskap, eerst de aard van haar voorwerp de taal moet vaststellen, "want", zegt hij, "sans cette operation elementaire, une science est incapable de se faire une méthode".

Volgens De Saussure² hang in 'n taal alles met alles saam en wel in elke taal op sy eie wyse: "La langue est un système où tout se tient et qui ne connaît que son ordre propre".

De Saussure³ meen dat die linguïstiek se taak op hierdie voorafgaande ondersoek na die aard van die taal, gekombineer met die histories-vergelykende deskriptiewe ondersoek van die veelheid van tale berus en om: "de chercher les forces qui sont en jeu d'une manière permanente et universelle dans toute les langues, et de dégager les lois générales auxquelles on peut ramener tous les phénomènes particuliers de l'histoire".

Hierdie insig van De Saussure het by amper niemand 'n toepassing gevind nie. Die rede hiervoor is dat De Saussure veronderstel dat die taal as objek van ondersoek 'n direkte gegewe is, 'n gegewe wat

1. Reichling, Anton: Verzamelde Studies, pp.12-13 .
2. De Saussure, op. cit., p.43.
3. Reichling, op. cit., p.13.

'n mens in die bewussyn van die sprekende persone sal kan vind. Dis hier waar die gebrek lê in De Saussure se analise van die wese van taal. Reichling¹ sê hier ons kan nie soos hy van die taalkunde eis: "de prime abord" stellen, "sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage". Reichling² verduidelik dan verder: "Tot de taal zoals De Saussure die beskryf, komen we alleen door een reeks conclusies. Het enige directe gegeven waarop de taalkundige zijn onderzoek kan richten, is het taalgebruik zelf en de notering der taalbouwsels in de geschreven teksten. Het enige wat de taalkundige als uitgangspunt kan nemen, is: "het systematische", niet, in welke vorm dan ook, "het systeem". De Saussure heeft wel getracht deze fout te corrigeren, maar de talrijke tegenstrijdige uitspraken hebben de uitwerking daarvan belet". Volgens Reichling moet die sisteem van die taal induktief vasgestel word dus empiries deur 'n juiste analise van die taalgebruik te maak, dis wat De Saussure la parole noem. Dis in lynregte teenspraak met die metodiek van De Saussure.

4.7.1 Diachroniese en sinchroniese taalstudie

Soos hierbo genoem, het De Saussure 'n reeks streng onderskeidings en definisies oor die wese van taal geformuleer. Een van die belangrikste van hierdie terme is die onderskeid wat hy maak tussen diachroniese en sinchroniese taalstudie. Onder die diachroniese

1. Reichling, op. cit., p.13.

2. Ibid., pp.13-14.

taalstudie verstaan De Saussure die taalverskynsels in hul historiese ontwikkeling en met die klem op die ontwikkeling self, die veranderinge waaraan taal onderhewig is, word in die verloop van die tyd bestudeer.

Onder die sinchroniese taalstudie verstaan hy die beskrywing van die struktuur van 'n taal soos dit op 'n bepaalde tydstip bestaan. Om wetenskaplik te kan wees, konsentreer die moderne linguistiek op 'n sinchroniese studie van taal. Een van die groot voordele van 'n sinchroniese taalstudie is dat 'n mens wanneer jy 'n beskrywing van 'n kontemporêre taal gee, jy dit dadelik aan die uitinge van die lewende taalspreker kan toets. De Saussure verduidelik die sinchroniese taalstudie met die voorbeeld van die toestand op 'n skaakbord. Alle tale verander aanhoudend, maar net soos wat die toestand op 'n skaakbord op 'n besondere tyd beskryf kan word sonder om na die geskiedenis van die skaakspel te verwys in terme van die posisies wat deur die onderskeie skaakstukke bekleed word, nêr so kan die onderskeie stadiums van 'n taal onafhanklik van die geskiedenis van die taal beskryf word.

4.7.2 Langue en parole

Nog 'n onderskeid wat De Saussure gemaak het is dié tussen die taalsisteem: langue en die taalgebeure: parole wat hy as 'n komplementêre, maar wesenlike verskillende aspek van die omvattende verskynsel langue sien. Die parole lewer vir die linguïes die taalmateriaal op waaruit hy die langue moet probeer rekonstrueer. Langue is nie komplete in elke spreker nie, dit bestaan slegs perfek binne in 'n gemeenskap.

Wat De Saussure in gedagte het met langue is die soort konsep wat ons het as ons van die Engelse taal praat in plaas van 'n spesifieke manifestasie daarvan wat ons parole noem in spraak of skrif. De Saussure¹ vergelyk langue en parole met die note van 'n musiekstuk (score) en die uitvoering (performance) daarvan. Elke uitvoering (parole) van 'n musiekstuk is uniek, nie dat dit op 'n besondere geleentheid plaasvind nie, maar ook dat dit heelwat verskille toon met betrekking tot die gehoor, die deelnemers, die dirigent, die instrumente, ens.

Dis langue wat ons onderrig sodat die leerlinge in staat kan wees om parole te gebruik om met T1-sprekers van die taal te kan kommunikeer. "La langue est l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre".

4.7.3 Toepassings op taalonderrig

Aspekte soos die diachroniese en sinchroniese studie van taal skyn ver van die wêreld van taalonderrig te wees. Tog is die linguïst nou geneig om sy aandag by die kontemporêre taal te bepaal en dit lei die taalonderwyser om alle aspekte van taal van baie nader te beskou as wat ooit in die verlede die geval was. Namate die inligting van die beskrywende linguïstiek vermeerder, sal die taalonderwyser hoe langer hoe meer inligting bekom oor die taal wat hy moet onderrig. Die huidige kennis van taal is nie noodwendig verkeer nie, maar dit mag dalk wel onvolledig wees. Sodra hierdie

1. Wilkens, D.A.: Linguistics in language teaching, p.33.

leemtes gevul word, sal die taalonderwyser in staat wees om die graad van sistematisering in sy onderrig te verhoog. Wanneer die werklike toekomstige taalbehoefte van die leerling bepaal kan word, sal dit ook bepaal in watter mate 'n onderwyser 'n parole-benadering moet volg. Die taalonderwyser het tradisioneel - vandag met moontlik moderner metodes - die taal onderrig wat die grammatikus of linguis beskryf het : die langue. (De Saussure se langue-benadering verskil van dié van die tradisionele grammatika omdat hy hom toespits op die individuele moderne taal). Hy probeer die leerling toerus met 'n praktiese stel taalreëls sodat die leerling korrekte sinne in 'n gegewe taal kan konstrueer. Hy verontagsaam dikwels die leerling se gebruik van die taal wat hy onderrig het. Die onderwyser gaan van die veronderstelling dat dat enigeen wat die taalsisteem aangeleer het, in staat sal wees om dit toe te pas op die situasie waarin hy hom sal bevind.

Onderrig begin met die taal (langue) en die sillabus gee dikwels die hoogste prioriteit aan linguistiese kriteria. Die noodsaaklikheid om tog veral die gesproke taal te onderrig, word gelukkig nou ook hoe langer hoe meer besef.

Tog is die taal wat in party taalboeke staan, nog nie 'n duidelike voorbeeld van alledaagse gesproke taal nie.

Veral aspekte in die bestudering van taal soos woord- en struktuur-tellings soos dit deur die Randse Afrikaanse Universiteit aangepak word, sal daartoe lei dat daar 'n duideliker doel vir taalonderrig sal wees. Die inhoud van die taalonderrig sal dan baie nader kom

aan dit wat die linguïes parole noem. Deur te verwys na die linguïes se beskrywings van parole, sal dit die onderwyser in staat stel om seker te maak dat hy daardie dele van die langue sal onderrig wat die grootste en mees praktiese waarde vir sy leerlinge het. In plaas daarvan om die vreemde taal of T2 in 'n neutrale situasie te onderrig, kan hy die taal in 'n konteks plaas wat so na as moontlik aan die situasie kom waar die taal aangeleer word. Dan is dit nie meer nodig om die hele taalsisteen te onderrig nie. Die prioriteite vir 'n taalkursus kan dan bepaal word en sekere taalitems kan ingesluit of uitgelaat word op grond van die behoeftes van die leerling. Die vertrekpunt word dan nie meer deur die algemene struktuur van die taal bepaal nie. Wat aangeleer word, is dalk kleiner in omvang, maar dit mag 'n groter toepaslike terrein dek.

Die idee van gespesialiseerde taalkursusse is nie nuut nie. Wat nuut is as gevolg van die ontwikkelings in die linguïetiek is dat die taal wat onderrig word, gedifferensieer word, nie net in woordeboek nie, maar ook in grammatika. Sodra die linguïes die taalonderwyser van 'n volledige analise van die taalvorme vir 'n spesiale taalkursus kan voorsien, sal dit 'n groot verbetering kan meebring vir die onderrig daarvan. Hoewel dit dalk nie heeltemal moontlik sal wees om 'n volledige parole-gebaseerde benadering in te voer nie, is dit nie wensdenkery nie. Die verbeeldingryke onderwyser kan met die beskikbare linguïetiese kennis sodanige taalma-

teriaal saamstel wat die leerlinge die algemene taalsisteen sal laat verwerf. Hierdie taalmateriaal sal van so 'n aard wees dat dit 'n hoë praktiese waarde het.

4.8 Die Amerikaanse taalkursus vir die leër

4.8.1 Die toestand op die terrein van die linguistiek

Die bevindings van die taalwetenskap was tot hiertoe dat kommunikasie en veral taalkommunikasie in gesproke vorm een van die belangrikste funksies van taal is. De Saussure se beklemtoning van wat parole is, laat ook sy invloed geld. Die studie in die psigolinguistiek van hoe 'n kind sy taal aanleer, het weer 'n rol gespeel by die volgorde waarin 'n kind sy taal moet aanleer naamlik: luister, praat, lees en skryf. Daar is ook kennis geneem van die behavioristiese siening dat die aanleer van taal gewoontevorming is en dat onder andere herhaling en memorisering baie belangrik is.

Die studie van die fonetiek het meegebring dat die klem sterk op gesproke taal en uitspraak geval het. Palmer se navorsing in verband met sinspatrone wat in paradigmatische of sintagmatiese opsig gevarieer kan word, is nou by baie linguïste bekend.

Al hierdie opvattings het 'n omwenteling op die gebied van taalnavorsing met die oog op taalonderrig teweeggebring. Die Taalwetenskap het oorgeskakel van die spekulatiewe studie van grammatikale konvensies na die beskrywing van die gesproke taal. Sō is daar byvoorbeeld ook ander dissiplines betrek soos die fisiologie, fonetiek, psigologie en selfs sosiologie en by daardie taalbeskrywing ingelyf.

Soos dit dikwels die geval is, is dit die oorlogsgebeure waaraan daardie nuwe taalbeskrywings skielik sy praktiese toepassing te danke gehad het.

4.8.2 Die taalkursus self

Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog en na die aanval op Pearl Harbour het die Amerikaanse leër 'n uiters dringende behoefte aan offisiere en manskappe gehad wat vreemde tale vloeiend kon praat. By die verowering van die Stille Oseaan het die Amerikaanse troepe wat met die grootste verskeidenheid bevolkingsgroepe in aanraking gekom het, groot kommunikasieprobleme ondervind. Veral sprekers van Japannees, Chinees, Russies, Duits, Thai, Birmaans, Maleis, Turks en selfs Noors en Fins is benodig. Die klassieke metode van taalonderrig, dié van die skryftaal, was hier volkome ontoereikend. Die gehalte van die onderrig in die moderne tale was op daardie tydstip nog uiters beroerd. Leerlinge het na 4 of 5 jaar se onderrig in 'n moderne taal nog steeds gehakkel en baie verkeerde en ouderwetse taal gebesig. Selfs by akademiese personeel het dit voorgekom. Dit word vertel dat 'n professor in moderne tale in hierdie tyd besoek gebring het aan 'n oorsese universiteit. Hy ontvang toe 'n eienaardige kompliment: You speak very well for a character out of a nineteenth century novel. 'n Ander professor in Frans het besoek ontvang van sy eweknie uit Parys, 'n oulike Franse dame. Toe sy met hom begin Frans praat was die professor se antwoord : I teach French, but I don't speak it.

Die leër het toe nie die gewone taalonderwysers om hulp gevra nie,

maar 'n beroep gedoen op die linguïste asook antropoloë. Die opdrag was om intensiewe taalkursusse op te stel wat die soldate in staat sal stel om die gesproke taal gou, doeltreffend en vloeiend baas te raak. Daar was geen tyd vir teoretiseer en debatteer nie. Die leër wou in 1943 resultate hê!

Alle prominente linguïste van daardie tyd is betrek soos: Bloomfield (Nederlands en Russies), Bloch (Japannees), Hall (Frans), Haugen (Noors) Hocket (Chinees) Moulton (Duits), Sebeok (Fins) Trager, Boas, Sapir, Fries en ander. Aangesien hierdie linguïste almal baie waardevolle, praktiese linguïstiese ervaring opgedoen het met die studie en beskrywing van die Amerikaanse Indianetale, kon hulle hierdie kennis dadelik gebruik.

Die basiese uitgangspunt van Boas was dat die meeste tyd aan die akkurate nabootsing van natuurlike alledaagse gesprekke van Tl-sprekers bestee moet word. Sapir en Bloomfield stem hiermee saam. Hulle het gaan leer by Sweet, Palmer en Jespersen. Bloomfield was die sentrale figuur en hy het weer gaan leer by die behavioriste.

Charles Fries het die bevindings van die moderne linguïstiek gaan toepas en hiermee het die geboorte van die sogenaamde toegepaste taalkunde of linguïstiek plaasgevind.

Die linguïste het aan die werk gespring en die onderskeie tale begin analiseer. Die resultate van hul analyses is as basis vir die taalmateriaal gebruik. Hulle metodes was nie in stryd met hul eie teorieë nie. Die linguïste het nou praktiese taalonderwysers geword.

Hierdie taalprogram het bekend gestaan as die Army specialized Training program, afgekort A.S.T.P.

Bloomfield het gesê dat die gedurige kontak met die gesproke vreemde taal 'n absolute vereiste is. Daar was 'n minimum van lees en skryf en daar is slegs aan die noodsaaklikste aspekte van die grammatika geraak. Klein klassies moes gedurig bymekaar kom vir nabootsing en drillwerk met 'n T1-spreker ('n informant genoem), wat opgetree het onder leiding van 'n linguis. Die T1-spreker was byderhand vir enige taalprobleem wat mag opduik. Die soldate moes 15 uur per week en soms tot 9 uur per dag dialoë leer en van ontbyt tot slapenstyd in die betrokke tale probeer dink. Meer as 15 000 soldate het in 28 verskillende tale onderrig ontvang en meer as 50 kolleges was hierin betrokke. Na 9 maande se gekonsentreerde onderrig, kon Amerikaanse offisiere gevangenes in 'n vreemde taal ondervra, spioenasiewerk aanpak en selfs radiuitsaaidienste in die vreemde taal behartig.

Daar was ook goed gedefinieerde doelstellings. Die hoofdoelstellings van die taalprogram was 'n uitstekende begrip van die gesproke taal met die klem op die vermoë om die taal met 'n goeie aksent te praat. Verder is die gewoontes en gebruike van die land waar die taal gepraat is beklemtoon, byvoorbeeld om met jou vurk in jou linkerhand te eet.

Wat eienaardig was van die opstellers van die leërkursus, was dat hulle glad nie die nodige erkenning aan Palmer se struktuuroefeninge en vervangingstabelle gegee het nie, terwyl hulle wel deeglike daarvan gebruik gemaak het.

Hierdie metodes het, hoewel hulle nie noodwendig nuut was nie, werklik uitstekende resultate opgelewer. Die publiek was so ver- ras dat Amerikaners 'n ander taal só gou en vlot kan leer praat, dat hulle navraag by die skole begin doen om uit te vind waarom dit dan daar so sleg gaan. Almal het geglo dat die formule vir suksesvolle onderrig van 'n vreemde taal nou ontdek is. Die redes vir die groot sukses met hierdie metodes was soos volg:

- (a) Die offisiere en ander manskappe is almal streng gekeur en was uiters goed gemotiveer.
- (b) Die leërowerhede was gewillig om die teorieë van die linguïste te aanvaar en te laat toepas.
- (c) 'n Groot verskeidenheid metodes en tegnieke is toegepas wat die so noodsaaklike variasie bewerkstellig het, wat op sy beurt weer die konsentrasie verhoog het.
- (d) Daar is slegs van T1-sprekers gebruik gemaak sodat die so belangrike voorbeeld wat gestel word ten opsigte van uit- spraak en die idiomatiese gebruik van die taal perfek was.
- (e) Die soldate het minstens 15 uur per week intensiewe onderrig ontvang en dit vir ongeveer 9 maande lank. Sommige taalge- leerdes beweer dat dit gelykstaan aan 2 jaar hoërskool- en 4 jaar kollege-opleiding.

- (f) Omdat die resultate van die onderrig so belangrik was, was daar volop geld beskikbaar vir hulpmiddels soos: magnetiese bande, taallaboratoriums en ander audiovisuele hulpmiddels.
- (g) Klein klassies het verseker dat elke soldaat sommer baie oefening in die gebruik van die vreemde taal ontvang het.
- (h) Die onderrig is deur uiters bekwame taalonderrigspesialiste verskaf en die projek is konstant waargeneem en aangepas.

Die linguiste het na die opstel van die taalkursusse vir die leer ook ander kursusse begin opstel (1943-1945). Hierdie nuwe metode het begin bekend staan as The new Key Method. Baie skole het probeer om hierdie metodes gedurende en na die Tweede Wêreldoorlog toe te pas, maar vir 'n gewone skool was dit prakties heeltemal onmoontlik om dit na te volg. Dit was eintlik 'n groot teleurstelling en frustrasie. Baie onderwysers het hierna maar weer hul toevlug gesoek by die ou bekende en uitgetrapte paadjie van die grammatika-vertaalmetode.

Na 1952 is pogings aangewend om tog weer te kyk hoe aspekte van hierdie benadering geakkommodeer kon word, want baie aspekte van die metode was linguisties goed verantwoord. Na die oorlog is daar in baie lande soortgelyke militêre taalskole opgerig. Sekere verandering is egter aangebring. Slegs die onderwyser wat 'n T1-spreker moet wees, het voor die klas opgetree. Lees en skryf het 'n belangriker plek begin beklee, en sistematiese grammatika is gebruik om

te kan opsom wat reeds geleer is. Dit het die basis geword vir die oudiolinguale metode wat weer gebaseer is op die struktureel-behavioristiese siening van taal.

4.9 Die strukturele benadering

4.9.1 Inleiding

Bloomfield en ander het aan die begin en gedurende die Tweede Wêreldoorlog met sy taalkursusse vir die Amerikaanse leër baie gedoen om die onderrig van 'n vreemde taal op 'n ander en ook gesonder voet te plaas. Tog moes Bloomfield in 1945 erken dat daar nog geen honderd Amerikaanse taalonderwysers is wat die werke van Sweet, Jespersen en Palmer gelees het nie en dat die kwaliteit van die onderrig van 'n vreemde taal aan Amerikaanse skole nog uiters swak is. Volgens Bloomfield¹ lê die fout nie by die onderwysers nie, maar: "in their training and direction, which is entirely in the hands of educationists and professors of literature". Die gevolg is dat die nodige linguistiese kennis ontbreek, want hulle het nie met die ontwikkeling daarvan tred gehou nie. Danksy die bestudering van die Indianetale het taalkundiges geleer hoe die struktuur van tale beskryf moet word²: "in realistic and intelligible terms and not in the traditional pseudo-philosophical jargon of our school grammars".

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.45 .

2. Ibid.

4.9.2 Die strukturele linguistiek en die rol van Bloomfield (1887-1949)

Bloomfield kan met reg die vader van die Amerikaanse strukturalisme genoem word. In Europa was dit veral beoefenaars van die strukturalistiese benadering soos Trubetzkoy, Jakobson, Bröndal, Hjelmslev, Bühler en Gardiner. Bloomfield se bydrae tot die taalwetenskap is nie maklik evalueerbaar nie. In die geval van De Saussure en Trubetzkoy kan ons praat van 'n skool, maar Bloomfield het nie 'n skool gestig nie. Hy het ook nie 'n groot aantal studente in die beskrywende linguistiek opgelei nie. Sy groot bydrae lê volgens Bernard Bloch¹ hierin: "There can be no doubt that Bloomfield's greatest contribution to the study of language was to make a science of it". Bloomfield was 'n opgeleide histories-vergelykende linguis wat dwarsdeur sy professionele loopbaan Germaanse filologie gedoseer het. Sy lewenstaak : Language (1933), het een van die klassieke werke in die linguistiek geword. Die linguistiek het reeds groot vordering gemaak, maar Bloomfield se siening en aanbieding bly onoortroffe. Die taalwetenskap het in sy tyd werklik geblom. 'n Sterker en verder ontwikkelde variant van die linguistiek van De Saussure was die Amerikaanse strukturalisme soos Bloomfield dit in 1933 voorgestaan het. Hierdie tydperk word deur sommige taalgeleerdes die Bloomfieldiaanse tydperk genoem. In die periode 1940-1950 was dit die dominante linguistiese teorie.

1. Waterman, John T.: Perspectives in Linguistics, p.88,

Die strukturalisme stel die foneemteorie bekend. Ferdinand de Saussure was een van die grondlêers van hierdie teorie. Hy ontsluit die pad na die bestudering van die funksionele waarde van die spraakklank. Bloomfield¹ sê later oor die foneem: "In order to recognize the distinctive features of forms in our language, we need only determine which features of sounds are "different" for purposes of communication".

Voorbeelde hiervan om aan te dui wat dit aan T2-onderrig bied, is die volgende.

'n Fransman wat Afrikaans sou wil leer, sal geen onderskeid maak tussen die /a/ in die Afrikaanse woord mat en die /aa/ in die Afrikaanse woord maat nie. Hoewel daar wat betref die uitspraak van die a-klanke verskille tussen Franse mag bestaan, veroorsaak dit geen verskil in betekenis nie. Met ander woorde die /a/ en die /aa/ is in Afrikaans verskillende foneme, maar in Frans is dit variante van dieselfde foneem. Die Afrikaanssprekende daarenteen wat Frans leer, sal op grond van sy eie foneemsisteem die woorde casse en case onderskeidelik met /a/ en /aa/ uitspreek terwyl die fonemiese verskil by hierdie woorde uitsluitlik in die stemloosheid en stemhebbendheid van die sisklank /s/ lê. Hier volg nog 'n voorbeeld om die twee begrippe foneties verskillend en fonemies verskillend te verduidelik. Die Engelse /p/, /t/ en /k/ voor 'n beklemtoonde vokaal word geaspireer /p^h/, /t^h/, /k^h/, maar voorafgegaan deur /s/ in 'n konsonantgroep is dit nie die geval nie bv.

1. Bloomfield, L.: Language, p.78.

steam : /stɪ:m/ - /stɪ:m/. Omdat die geaspireerde [t̚] en die nie-aspireerde mekaar nie in hierdie omgewing kan vervang nie, kan hulle ook nie kontrasteer nie. Hoewel verskillend, bly albei behoort tot die foneem /t/. Daarom word die Afrikaanssprekende wat die Engelse ten uitspreek as [te] ewe goed begryp as wanneer iemand dit het oor steam as /st^hi:m/. Moontlik sal die Engelssprekende net gewoon moet raak aan eenaardige foneemrealisasies.

In Afrikaans kom daar aan die einde van 'n woord slegs stemlose medeklinkers voor. Die Afrikaanssprekende wat dink dat ook in Engels die foneem /d/ in 'n eindposisie as /t/ gerealiseer word, maak 'n fout, want in Engels bly die stemhebbende medeklinker in die eindposisie kontrasteer met die stemlose (bad - bat). Tot die Tweede Wêreldoorlog was daar nog geen sprake van die toepassing van hierdie teorie op T2-onderrig nie. Die grondgedagte¹ van die strukturalisme is dat elke taal gesien moet word as 'n struktuur met 'n kommunikatiewe funksie waarin die waarde van elke element slegs bepaal word die geheel van sy verhoudings met ander elemente. Die struktuur word by elke geleentheid geskep wanneer die reëls van die taal toegepas word. Die siening dat taalelemente met mekaar verband hou in 'n sisteem of netwerk van sisteme in plaas van om slegs versamelings te wees van individuele items, is karakteristiek van wat bekend geword het as die strukturele benadering van linguistiese analise.

128. Van Hamel, A.G.: Geschiedenis der Taalwetenschap, p.43.

In die strukturele benadering bestaan 'n grammatika nie meer uit 'n geheel van reëls soos die tradisionele grammatika nie maar die strukture van die taal word gegradeer in plaas van die woorde. Daar het dus 'n duidelike verskuiwing plaasgevind van 'n item-gesentreerde siening (dit wil sê woordeskat) na 'n struktuur-gesentreerde taalsiening. Volgens die strukturaliste het individuele klanke, 'n woord of sinsdele geen linguistiese betekenis in homself nie, maar hulle kontrasteer en kombineer met ander items en die patrone van 'n linguistiese sisteem.

Die sin is sentraal. Dis die basiese eenheid van spraak, nie woorde in isolasie nie. Taalelemente het verband met mekaar in 'n sisteem (of netwerk van sisteme) in plaas daarvan dat dit slegs versamelings van individuele items is.

Die strukturalisme huldig die siening dat elke taal uniek is wat sy betrokke struktuur betref. Die sleutel tot linguistiese ondersoek is om die elemente van die sin in afsondering, maar as dele van 'n sistematiese geheel te bestudeer. Volgens Lyons¹ beteken die strukturele benadering dat : "each language is regarded as a system of relations (more precisely, a set of interrelated systems), the elements of which - sounds, words, etc., - have no validity independently of the relations of equivalence and contrast which hold between them".

1. Lyons, John: Introduction to Theoretical Linguistics, p.50.

Allen en Widdowson¹ sê oor die uitdrukking strukturalisme die volgende: "At this point it should be made clear that the expression structuralism has two distinct senses in current linguistic discussion. In its first and more general sense, structuralism is based on the belief that each language is a unique relational structure, and that the key to linguistic scholarship is to study the elements of a language not in isolation but as parts of a systematic whole". Die Praagse skool het hulle die eerste daarmee besig gehou.

Daar is verder ook 'n ander siening en dis die een van die dominante skool van Amerikaanse linguïste van 1940 tot 1950. Linguïste soos Bloch, Wells, Harris en Hockett² publiseer werk wat bekend staan as "structural taxonomic or Bloomfieldian grammar". Die term struktureel in hierdie konteks dui 'n karakteristieke belangstelling in die vorm in plaas van die betekenis aan.

Die eerste definisie van die term linguïstiese struktuur en van strukturalisme is ons verskuldig aan professor Emile Benveniste³ wat dit so stel: "Assuming that a language is a system, we then proceed to analyse its structure. Each system consists of items that operate on one another, and it is distinguished from other systems by the internal ordering of these items : this internal ordering constitutes the structure".

-
1. Allen, J.P.B. en Corder, S. Pit: Papers in Applied Linguistics, Volume 2, p.52.
 2. Ibid.
 3. Girard, Denis, Linguistics and Foreign Language Teaching, p.48.

Nog 'n definisie is van Bastide¹. Hy sê: "To regard a language (or each level of the language-phonological, morphological, and so-on) as a system, controlled by a structure that can be traced and described, is to adopt the structuralist' viewpoint".

In 1948 stel die groot Deense linguïst Hjelmslev² dit soos volg: "By structural linguistics, we refer to a group of studies, built up on the hypothesis that it is scientifically legitimate to describe a language as being in essence an autonomous body of internal inter-relationships, or, in a word, a structure".

Oor die begrip struktuur sê Halliday, McIntosh en Strevens³:

"A structure is not just a string of items with one or more variables in it, 'there two ...s here, ... n't?'"

A structure is a highly generalised statement of the meaningful relations between elements, it is the basic pattern of relationship between the parts of a clause, of a sentence or of any other unit, and thereby determines their value".

Die doel van die struktureel-linguïstiese benadering was om die waarneembare taalfeite van die alledaagse spreektaal van 'n enkeling of 'n gemeenskap te beskryf. Hoe groter die taalkorpus, des te betroubaarder sal dit wees. Die strukturaliste benadruk dat alle elemente in 'n taalsisteem op 'n sintagmatiese-paradigmatiese wyse met mekaar in verband staan. Deur 'n korpus gesproke

1. Girard, op. cit., p.48.

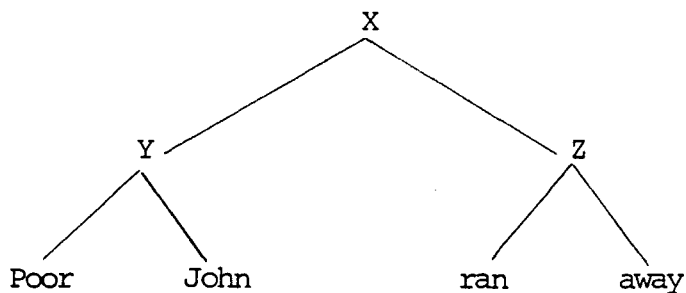
2. Ibid.

3. Ibid., p.49.

taal te segmenteer (foneem, woord, groep, sin, volsin) en ver-
vangings- en verspreidingsmoontlikhede te ondersoek, het hulle
woordklasse ontdek (paradigma's) wat verskillende sintagmatiese
verhoudings in die sin kan aangaan. Op hierdie wyse kan hulle
vervolgens sentence patterns gaan inventariseer.

Die term immediate constituent analysis is in 1933 deur Bloom-
field¹ voorgestel: "Any English-speaking person who concerns him-
self with this matter, is sure to tell us that the immediate
constituents of : Poor John ran away are the two forms poor John -
and ran away, that each of these is in turn, a complex form,
that the immediate constituents of ran away are ran and away
and that the constituents of poor John are poor and John".

Daar is 'n duidelike parallelisme tussen I.C.-analise en die tra-
disisionele prosedure van parsing sentences² in onderwerp en gesegde
en elkeen van hierdie waar van toepassing weer in woorde, frases
en bepalings. Bloomfield se I.C. sou soos volg met 'n boomdiagram
voorgestel kan word:



-
1. Lyons, John: Introductions to Theoretical Linguistics, p.210.
 2. Ibid.

Die elemente waaruit die bogenoemde sin dus gekonstrueer is, is poor, John, ran en away, ens.

Daar is egter nog nie uitgebrei op die bogenoemde dat byvoorbeeld poor 'n byvoeglike naamwoord is en dat poor John 'n naamwoord frase is nie, ens. Verder het ons ook nog nie gesê dat poor John onderwerp is en ran away die predikaat nie. Hierdie analise van die sin in sy constituents verskil van en is armer as die analise van die tradisionele grammatika.

Bloomfield¹ het hierdie siening maar slegs bekendgestel en dit verduidelik met behulp van voorbeelde. Hy het gepraat van: "A proper analysis of the sentence into constituents as one which takes account of the meanings". Sy navolgers soos Wells en Harris het die beginsels van die I.C.-analise in groter detail geformuleer en Bloomfield² se effens vae verwysing na : taking account of the meanings met eksplisiete distribusionele kriteria vervang. Uiteindelik het Chomsky hierdie teorie afgerond en geformaliseer en baie meer aandag geskenk aan die wese van die reëls wat benodig word om sinne met die gepaste constituent-structure te genereer. Die strukturalisme wil in sy taalbeskrywing probeer om die verklaring van die taal in die taal self te soek sonder om op ekstralinguistiese kriteria 'n beroep te doen. Onder invloed van die behaviorisme (waaroor later meer) beperk die strukturalisme hom tot die waarneembare en streef daarna om die element betekenis nie in die ondersoek te betrek nie. Die strukturele grammatika gaan dus van 'n korpus

1. Lyons, op. cit., pp.211-212.

2. Ibid., p.212.

van waarneembare taaluitings uit : daar word nie met sinne gewerk wat deur die ondersoeker self gemaak is nie. Hulle spreek hulle ook nie uit oor die grammatikaliteit van die ondersoekte taaluitings nie. Die sinne van die korpus word vervolgens op meganistiese wyse (dit wil sê sonder om rekening te hou met die betekenis) gesegmenteer en geklassifiseer in 'n hiërargie van konstituente. Die heuristiese prosedures - die sogenaamde discovery procedures - waarmee hierdie analise uitgevoer word, byvoorbeeld die substitusietegnieke van Fries vorm 'n belangrike ondersoekterrein binne die strukturalisme. Die Praagse skool het 'n metode bestudeer om die funksionele verhoudings van klanke van 'n taal te bestudeer. Hulle was veral geïnteresseerd in die strukturalisme as 'n tegniek om die onderlinge verhoudings van vorm en betekenis te demonstreer. Die vraag is dikwels gestel watter betekenis met watter vorm saamgaan. Die Praagse navorsers het hul eie antwoord verskaf deur fonetiese segmente in identiese omgewings te vervang om sodoende te probeer vasstel of sulke vervangings 'n verandering in betekenis te weeg bring. Betekenis het daarom die uiterste kriterium van identifikasie geword.

4.9.2.1 Bloomfield en Reichling se sieninge in verband met betekenis

Volgens Van Heerden is die strukturaliste se idealistiese of tradisionele beskouing van die aard en wese van taal en betekenis gekoppel aan die menslike rede en sy werking. Die mentaliste, sê Van Heerden¹, sien die taalsisteem : "as 'n psigiese besit van die lede

1. Van Heerden, C.: Inleiding tot die semantiek, p.5.

van die taalgemeenskap en dit word gerealiseer in die taaluitinge. Vir hulle is die objek in die taalkunde hierdie taalsisteem waarvan die taalgebruikers die draers is".

Bloomfield¹ verwys na die verskillende skole wat aan die mentalistic psychology gekoppel is as hy sê: "an exposition which stands on its own feet is more solid and more easily surveyed than one which is propped at various points by another and changeable doctrine". Vir Bloomfield² is die : "mental processes, images, feelings and the like", eintlik niks anders nie as 'n merely popular term for various bodily movements". Omdat die mentaliste taal as 'n psigiese besit beskou, heg hulle ook 'n psigologiese verklaring aan betekenis. Reichling³ stem nie hiermee saam nie. Hy sê : "Een "psychisch bezit" waar zij op een of andere wijze weet van zouden hebben - en dat veronderstelde de traditionele taalkunde juist - is het systeem zeer zeker niet. Een Nederlander weet van het Nederlandse taalstelsel wat hij daarvan op school geleerd heeft, of wat hij zelf daarvan uit vergelijking van Nederlandse uitingen onderling terecht of ten onrechte heeft afgeleid. Met andere woorden: hij weet wat hij als spreker moet "doen", de wetten van dat doen en de principes die aan die wetmatigheden ten grondslag liggen, zijn voor hem echter "terra incognita". Dis uit hierdie

1. Bloomfield, Leonard: Language, p.VII-VIII .

2. Ibid., p.142 .

3. Reichling, Anton: Verzamelde Studies, pp.64-65 .

taalgebruiksfeite dat die sisteem afgelei moet word omdat die feite 'n bepaalde sistematiek toon wat die taalkundige moet probeer vind.

Hierteenoor staan diegene wat hulle doelbewus losmaak van die gedagte van taal as 'n psigiese besit en daarmee ook van die sisteem as sodanig. Hierdie siening berus op die behaviorisme wat alle feite verwerp as onwetenskaplik wat nie deur 'n ondersoek waargeneem kan word nie, dit wil sê deur selfkennis en introspeksie. Daar is betekenis vir hulle soos Urban¹ dit stel en deur Van Heerden aangehaal: "Simply our name for cues to adaptive movement or to behaviour".

Bloomfield verwerp 'n sisteem van taalanalise wat vir sy resultate afhanklik is van nie-linguistiese kriteria. Vir Bloomfield² is die betekenis van 'n taalvorm: "the situation in which the speaker utters it and the response which it calls forth in the hearer". Die feit dat Bloomfield daarop aangedring het dat nie-linguistiese kriteria nie in 'n grammatikale beskrywing van 'n taal moet toegelaat word nie, het hom aan baie kwaai kritiek blootgestel. Dit was veral die geval toe volgelinge van Bloomfield soos Harris en Chomsky en ander betekenis heeltemal gaan uitskakel het as faktor by linguistiese ondersoek en taal slegs beskou het as opeenvolgende klanke en klankreekse. Die vraag ontstaan hier

-
1. Van Heerden, C.: Inleiding tot die semantiek, p.6.
 2. Bloomfield, Leonard : Language, p.139.

dadelik hoe so 'n teorie 'n kriterium kan verskaf waarvolgens verstaan en begryp onderskei kan word van ander gewoontehandelinge. Reichling se siening oor hierdie aspek het lynreg hierteenoor gestaan. Oor en oor het die klag gekom dat Bloomfield taal wil analiseer sonder om na betekenis te verwys.

Bloomfield¹ se eie siening oor betekenis is die volgende:

"The study of speech-sounds without regards to meanings is an abstraction : in actual use speech-sounds are uttered as signals".

Bloomfield definieer die betekenis van 'n taaluiting as die situasie waarin die spreker die taaluiting gebruik en die manier waarop die hoorder daarop reageer. Die situasies waarop mense met spraak reageer, sluit elke voorwerp en gebeurtenis in die wêreld in. Om 'n wetenskaplike, akkurate definisie vir elke taaluiting te gee, moet ons 'n wetenskaplike en akkurate kennis hê van alles wat daar in die spreker se wêreld is. Die werklike omvang van die mense se kennis is in vergelyking hiermee baie beperk. Ons kan die name van minerale definieer soos byvoorbeeld in chemie en mineralogie, maar ons weet nie mooi hoe om woorde soos liefde en haat te definieer nie.

Volgens Bloomfield is stellings oor betekenis die swakste punt in taalstudie en dit sal so bly totdat die menslike kennis baie verder ontwikkel het. In die praktyk definieer ons die betekenis van 'n taaluiting deur middel van 'n ander wetenskap. As dit nie

1. Bloomfield, op. cit., pp.139-140.

moontlik is nie gebruik ons hulpmiddels. Een daarvan is bv. demonstrasie. Eintlik is dit die proses met behulp waarvan kinders die gebruik van taaluitinge leer. Wanneer 'n T2-gebruiker genoeg van die nuwe taal verstaan, kan ons 'n woord definieer met behulp van 'n omskrywing soos dit in woordeboeke gedoen word. Of anders, as ons genoeg van die T2-leerlinge se eie taal verstaan, kan ons sy probleem verduidelik deur middel van vertaling. Die bogenoemde bevat niks wat ketters of intellektueel teenstrydig is nie. Dis slegs 'n feitlike stelling. Ons kan woorde nie baie goed definieer nie. Wiskundiges en logici moes hul eie tale uitvind om hierdie probleem te probeer bewoord. Linguiste het nie 'n spesiale manier om betekenis te benader nie en gebruik ook maar hulpmiddels en tegnieke soos demonstrasie en omskrywing. Bloomfield was uiters geïnteresseerd in betekenis, maar hy het daarna gestrewe om fisiese definisies te skep wat wetenskaplik verifieerbaar en kontroleerbaar is. Hy stel sy saak heeltemal eenvoudig¹. "The mentalists would supplement the facts of language by a version in terms of mind The mechanists demand that the facts be presented without any assumption of such auxiliary factors". Om Bloomfield se aandeel in die ontwikkeling van die linguistiek verder mee te illustreer, volg hier 'n aanhaling van Bernard Bloch (1907-1965)², wyle professor in linguistiek aan die Universiteit van Yale en redakteur van

1. Bloomfield, Leonard : Language, p.vii.

2. Waterman, John T: Perspectives in Linguistics, p.96.

Language en Bloomfield se kollega: "It is not too much to say that every significant refinement of analytic method produced in this country since 1933 has come as a direct result of the impetus given to linguistic research by Bloomfield's book. If today our methods are in some ways better than his, if we see more clearly than he did himself certain aspects of structure that he first revealed to us, it is because we stand upon his shoulders".

Reichling weerhou hom as linguis telkens daarvan om verdwaald te raak in 'n semantiek wat nie linguisties gefundeer is nie. Hy noem die semantiek die nagmerrie van die taalwetenskap. Vir Reichling is die betekenis van 'n woord dit wat in 'n woord gedink kan word en betekenis is die denkmoment wat aan die woordvorm sy bestaan gee. Reichling¹ sê: "De betekenis heeft dus een dubbel aspect : zij is determinant ten opsigte van de woordvorm en in zoverre heeft zij een vormgevende functie, zij geeft ons in de woorden iets "te weten" en in zoverre is zij "semantisch", d.w.z. betekenend".

Reichling probeer hom deurgaans op die linguistiese standpunt stel, maar dis duidelik dat hy dikwels by die Psigologie in die leer gegaan het. Sy siening van betekenis as 'n denkhandeling getuig reeds daarvan.

1. Reichling, Anton: Verzamelde Studies, p.30.

Die waarde van hulpwetenskappe soos die psigologie word ook deur hom erken, maar hy waarsku tog teen 'n soort spesifikasie wat nie op 'n volkome beheersing van die algemene linguistiese sistematiek gegrond is nie.

Linguiste is dit deurgaans eens oor die feit dat Reichling die linguistiek op die suiwerste manier bedryf het. Die groot vraag bly egter waarom so 'n basiese element in die taal soos die betekenis, psigologies verklaar moet word. Waarom denkhandeling? Hierdie soort semantiek gaan swaar gekniehalter aan die halterriem van die Psigologie. Tog word dit deur elke linguïst erken dat taalgeleerdes soos Reichling belangrike insigte gelewer het ten opsigte van 'n suiwer semantiek en ook linguïste se oë oopmaak het vir die faties-musiese laag van die sin waarop later teruggekom sal word.

4.9.3 Die rol van Charles C. Fries

Fries (1952) verwerp die nege tradisionele grammatikale kategorieë en selfs terme soos die lidwoord, selfstandige naamwoord, voor-naamwoord en byvoeglike naamwoord is vir hom nie aanvaarbaar nie. Hy laat slegs twee woordkategorieë toe : vormklasse wat hy van 1-4 nommer en funksiewoorde waarvan daar 15 is van A tot O. Fries¹ definieer die term funksiewoord en vormklasse soos volg:

1. Harsh, Wayne: Three Approaches : Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar In : English Teaching Forum, pp.5-6.

"By a function-word I mean a word that has little or no meaning apart from the grammatical idea it expresses. In such an expression as The mother of the boy will arrive tomorrow, it is quite clear that the words mother, boy, arrive and tomorrow have meaning in themselves - quite apart from their grammatical relation in the sentence. They are full words and have an independent meaning. But the words of and will express primarily grammatical ideas and have little or no meaning apart from the grammatical function they indicate. Of makes the word boy a modifier of the word mother, it is equivalent to a genitive inflection and the same idea would have been expressed by the boy's mother. Will here indicates primarily that the "arriving" will occur in the future and it is equivalent to a future tense inflection, it has no independent meaning. These words of and will are therefore called function words".

"Form class words like nouns, verbs, adjectives and adverbs, carry the primary lexical meaning and inflect or change form to indicate meaning".

Hierdie indeling verteenwoordig die strukturele tekens wat dan die grammatikale betekenis van 'n sin oordra. Fries¹ definieer hulle soos volg:

1. Allen, J.P.B. and Corder, S. Pit: Papers in Applied Linguistics, Volume 2, p.53.

(a) "Class 1 words fit into such frames as:

(The) _____ was good.

(The) _____ s were good.

(The) _____ remembered the _____

(The) _____ went there.

(b) Class 2 words fit the frames:

(The) 1 _____ good.

(The) 1 _____ (the) 1.

(The) 1 _____ there.

(c) Class 3 words fit the frames

(The) 1 is/was _____

(The) _____ 1 is/was _____

(d) Class 4 words fit the frames:

(The) 3 1 is/was _____

(The) 1 2 (the) 1 _____

(The) 1 2 there _____"

Die syfers 1,2,3 en 4 verwys na die onderskeie klasse. Verder onderskei Fries¹ ook 15 groepe van funksiewoorde soos byvoorbeeld: "Group A contains all words for the positions in which the word the occurs."

1. Allen and Corder, op. cit., p.54.

A	1	2	3	?
The	concert	was	good.	

e.g. a, an, every, no, my, our, some, any, six, etc.

A	1	B	2
The	car	had	moved.

e.g. was, got" ens."

Baie van die eenhede wat in die vorm 1-klas gegroepeer is, sou tradisioneel selfstandige naamwoorde genoem kan word en baie van dié in die vorm 2-klas is werkwoorde, ens.

Die vormklasse van Fries en die tradisionele rededele kom egter nie heeltemal en presies ooreen nie. Fries volg die strukturele benadering van die linguistiese analise deur 'n stel eenhede daar te stel wat objektief beskryf kan word en hy gebruik hierdie formele strukture as 'n basis vir die konsep van grammatikale betekenis. Deur sy beskrywing op distribusionele kriteria in plaas van betekenis te baseer, vermy Fries die noodsaaklikheid van subjektiewe besluite en probeer verseker dat elke onderdeel van die analise getoets en geverifieer kan word, nie net deur die linguis nie, maar ook deur enigeen wat dit wil raadpleeg.

Die prosedures van die sogenaamde taksonomiese linguïste het te doen met 'n formalisering van oppervlakte-strukture (waaroor meer in die volgende hoofstuk). Met oppervlaktestruktuur word bedoel¹:

1. Allen and Corder, op. cit., p.55.

"A type of analysis which segments each sequence of elements of a sentence into its constituent parts, and further segments the constituents in such a way that all the elements in the analysis are directly related to the linearly arranged sequence of events in the original text or speech-signal. Thus the surface structure of a sentence is a linearly arranged sequence of immediate constituents which can be represented in the form of a hierarchial bracketing". Die volgende voorbeeld word dan gegee:

Harry	enjoyed his first visit		
	enjoyed	his first visit	
		his	first visit
			first visit

Hierdie wyse van voorstelling staan bekend as 'n onmiddellike stuk (immediate constituent). Dit gaan oor die sintaksis. Dit kan nog nuttiger benut word indien die onmiddellike stukke verder ontleed word en die nodige toepaslike name toegeken word soos 'n naamwoordstuk (bv. Harry) en werkwoordstuk, ens. Die volgende soort analise¹ vind 'n mens dikwels in taalonderrigtekste:

Subject	Predicate	Object		
		Determiner	Numeral	Noun head
Harry	enjoyed	his	first	visit

1. Allen and Corder, op. cit., p.56.

4.9.4 Die strukturele siening en taalonderrig

Die strukturele siening het nie sonder invloed op taalonderrig gebly nie. Vir baie jare is die woord struktuur 'n modewoord. In baie taalboeke is dit nie ongewoon nie om afdelings te vind met die opskrif: strukture, waar dit voorheen grammatika was. So kan ons ook lees : die strukture van Frans of die basiese strukture van Engels. In boeke oor metodologie lees ons dan ook om die onderrig te begin met die eenvoudigste strukture van die taal.

Dit word gesuggereer dat daar slegs 'n bepaalde, beperkte aantal strukture is : party eenvoudig - en ander meer ingewikkeld en dat die aanleer van 'n taal die een-vir-een aanleer van hierdie strukture is. Deur hierdie beperkte aantal strukture aan te leer, sal 'n mens die moontlike reeks struktuursinne in die taal dek. As 'n mens egter met Chomsky se opvattinge saamstem - (waaroor later meer in die volgende hoofstuk) is dit nie die sinne in 'n taal wat strukture is nie, maar dat hulle struktuur het.

Die strukturele grammatika beskryf die spreektaal wat die leerlinge as kommunikasie-instrument nodig het. Die strukturele grammatika bied leerlinge eenhede in patrone (patterns) aan¹: "Analysis is helpful, but the learner is, or should be more concerned with sentence building. For this he needs to know the patterns of English sentences and to be told which words enter into which patterns".

1. Roulet, Eddy : Grammatica, Taalbescrijving en Onderwijs, p.36 .

Hulle stel die patroon van die sin soos volg in hul onderskeie kolomme voor:

Susan	het	Saterdag	'n pragtige rok	gekoop.
-------	-----	----------	-----------------	---------

Die leerlinge kan hierdie sin verander deur in een van die kolomme sekere elemente met nuwes te vervang bv.:

My ma		gister	'n nuwe hoed	
Sy suster	het	eergister	'n paar skoeke	gekoop .
Haar tante		verlede week	'n nuwe motor	

Die struktuur kan ook so verander word :

Saterdag	het	Susan	'n pragtige rok	gekoop .
----------	-----	-------	-----------------	----------

of

Susan	het	dit	Saterdag	gekoop .
-------	-----	-----	----------	----------

of

Susan	het	Saterdag	nie	'n pragtige rok	gekoop	nie.
-------	-----	----------	-----	-----------------	--------	------

Die vernaamste oorsaak van die invloed van die strukturalisme op vreemde-taalonderrig is die veronderstelling dat strukturalistiese ontdekkingsprosedures direk in pedagogiese tegnieke omgesit kan word. Verder het die groot nadruk van die strukturaliste op die analise van die gesproke taal ewe-eens konsekwensies vir vreemde-taalonderrig gehad. Boonop het in Amerika die groot daling van leerlinge wat belanggestel het om 'n vreemde taal aan te leer, na die Tweede Wêreldoorlog daartoe gelei dat die bestaande linguistiese benadering op groot skaal toegepas is.

Dis nie vir die taalonderwyser nodig om in allerlei teenstrydighede betrokke te raak nie. Die stelling dat strukture 'n internal ordering of linguistic items is, is die vrugbaarste stelling wat die linguistiek kan aanbied. Dit voorveronderstel dat taalonderrig nie moet belangstel in die afsonderlike eenheid, die woord, die sillabe of die klank nie, maar in die funksionering van linguistiese patrone of strukture. Dis hier waar die werklike omwenteling ten opsigte van taalonderrig plaasgevind het en nie soseer in die verbeterde hulpmiddels nie, hoe nuttig en effektief hulle ook gebruik kan word. Daar was eintlik drie stadia:

- (a) Eers is woorde buite 'n konteks onderrig. Om 'n taal te leer, het bestaan uit die verwerwing van 'n woordskat saam met die reëls waarvolgens die woorde saamgevoeg kan word.

- (b) Tydens die strukturele periode is die noodsaak van 'n konteks ontdek en dit was die groot waarde van die Direkte Metode.
- (c) Die derde stadium is dié van strukture. Die struktuur het die woord vervang as die belangrikste item van die taal wat aangeleer moet word en aspekte soos die fonologie, morfologie en sintaksis het aandag moes ontvang. Onder invloed van die linguistiese veldondersoek waar veral tale ondersoek is wat geen skryftradisie geken het nie (Amerikaanse Indianetale), ken die strukturaliste so baie prioriteit aan die spreektaal toe dat die skryftaal slegs as 'n vorm van die spreektaal beskou is.

4.9.4.1 Politzer se siening oor strukturalisme en taalonderrig

Politzer¹ sê oor die gesproke vorm van taal: "Language materials must be presented in spoken form before they are introduced to written form. In the initial phase of language instruction, the audiolingual skills must be dominant over reading and writing". Omdat luister- en praatvaardigheid in die taalverwerwingsproses van die kind voorafgaan aan lees- en skryfvaardigheid en omdat alleen luister- en praatvaardigheid universele menslike vaardighede is, het die strukturaliste daarop gestaan om ook vir die onderrig van 'n vreemde taal veral by die beginfase slegs hierdie twee vaardighede te oefen.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.352.

Politzer¹ noem 'n reeks opvattinge wat uit die strukturalisme vir die onderrig van 'n vreemde taal afgelei is. 'n Paar voorbeelde hiervan is:

- (a) Leerlinge moet alle foneemkontraste van die T2 leer onderskei en produseer, verkieslik deur aanbieding van minimale pare bv.:

S peat/pit R idem

S seat/sit R idem

- (b) Grammatikale morfeme moet in oefeninge geleer word, waarby die gebruik van 'n morfeem gekontrasteer word met die gebruik of die ontbreek van ander morfeme, bv.:

S does your brother speak French? R yes, he speaks French.

- (c) Woorde wat gevorm word op die basis van dieselfde afgeleide morfeme, moet in oefeninge geleer word waarin hierdie woorde bymekaar gegroep is en verbind word aan die basisstrukture waarvan hulle afgelei kan word, bv.:

S there was a lot of noise in the room

R it was very noisy

S there was a lot of rain yesterday

R it was very rainy.

- (d) 'n Konsep van die grammatikale eienskappe van 'n woord ('n grammatikale kategoriekonsep) kan gevorm word deur middel van oefeninge met vervangings met betrekking tot woorde wat tot dieselfde woordklasse behoort, bv.:

1. Van Els, et al, op. cit., p.352.

Voorbeeld: he puts my pen on the box

S your R he puts your pen on the box

S her R he puts her pen on the box

S desk R he puts her pen on the desk

- (e) Vorming van nuwe sinne kan doeltreffend geleer word met behulp van oefeninge waarin dieselfde handeling uitgevoer moet word by sintaktiese identiese of vergelykbare konstruksies, bv.:

S Charles works at home R Charles does not work at home.

- (f) Vorming van nuwe sinne kan doeltreffend geleer word deur uitbreiding van eenvoudige sinne na meer ingewikkelde sinne.

Voorbeeld: "My friend studies

S old R My old friend studies

S books R My old friend studies books

S interesting R My old friend studies interesting books".

Nog 'n rede waarom die strukturalisme so 'n sterk invloed op taalonderrig gehad het, is die feit dat vooraanstaande strukturaliste (soos Bloomfield) van oorsprong T2-onderwysers was en hulle altyd daarin geïnteresseerd gebly het soos Fries, Nida, Hall, Hockett, Bloch en ander. Volgens die taalonderwysers wat tegelykertyd aanhangers van die strukturalisme was, moet leerlinge eers taalstrukture leer. In hierdie strukture kan leerlinge maklik woorde inpas, bv.:

As sou gewees het, sou

If had been - ing - would have (done) Met slegs woorde kan jy niks konstrueer nie. Die sintaktiese strukture is nodig.

Oor die aspek van die uit die hoof leer van sinnetjies, is Palmer¹ baie uitgesproke: "Learning by heart is the basis of all linguistic study, for every sentence ever uttered or written by anybody has either been learnt by heart in its entirety or else has been composed (consciously or subconsciously) from smaller units, each of which must at one time have been learnt by heart. We may term primary matter all units learnt by heart integrally, and secondary matter all units built up or derived by the pupil from primary matter".

4.9.4.2 Bloomfield se siening oor hoe taal aangeleer word

Bloomfield² se siening ten opsigte van taalverwerwing en hoe dit geskied, is die volgende: "The command of a language is not a matter of knowledge : the speakers are quite unable to describe the habits which make up their language. The command of a language is a matter of practice. One might learn which notes are produced by the keys of a piano and one might memorize the notes and chords which make up a certain piece of music, but one would still be utterly unable to play the piece until one had practised it over and over again for many hours. The same thing is true of a language.

-
1. Palmer, Harold E.: The Scientific Study of Teaching of Languages, p.68.
 2. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.48.

It is helpful to know how it works, but this knowledge is of no avail until one has practised the forms over and over again until one can rattle them off without effort. To understand the forms is only the first step. Copy the forms, read them out loud, get them by heart, and PRACTICE THEM OVER AND OVER AGAIN, DAY AFTER DAY, until they become entirely natural and familiar. LANGUAGE LEARNING IS OVERLEARNING, ANYTHING LESS IS OF NO USE".

Ickenroth¹ vat die toepassing van Bloomfield se teorie vir die onderrig van 'n vreemde taal soos volg saam:

- (a) "De traditionele grammatica wordt verworpen. De leraar moet de werkwijze van de nieuwe taalkunde kennen, zodat hij niet meer allerlei zinloos geachte grammaticale verklaringen en regels geeft aan de hand van de oude school grammatica's. Hy moet de leerlingen confronteren met de vreemde taal en hen de bouwstenen daarvan laten ontdekken of laten zien aan de hand van formele kermerken. De betekenis van de taalbouwsels moeten de leerlingen leren in situaties.
- (b) Mondeling taalgebruik staat op de eerste plaats.
- (c) Herhaling en 'overlearning' zijn de voornaamste middelen om de taal echt te leren".

1. Ickenroth, op. cit., p.49.

4.9.4.3 Charles Fries se siening oor die toepassing van die moderne linguistiek op taalonderrig

In die voorwoord van sy : Teaching and Learning English as a Foreign Language¹ karakteriseer hy die werk van The English Language Institute of the University of Michigan as: "An attempt to interpret in a practical way for teaching the principles of modern linguistic science and to use the results of scientific linguistic research".²

Met betrekking tot die relatiewe belang van die aanleer van woordeskat ten opsigte van die aanleer van grammatika, neem hy 'n uitgesproke standpunt in. Die aanleer van die uitspraak en strukture het absolute prioriteit en dit word soos die aanleer van die T1 onbewus as habits verwerf. Hy sê:³

"In learning a new language, then, the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first the mastery of the sound system, to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. These are the matters that the native speaker as a child has early acquired as unconscious habits, they must become automatic habits of the adult learner of a new language. Of course these things cannot be learned in vacuum. There

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.50 .

2. Ibid.

3. Ibid.

must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system in actual use. A person has 'learned' a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary, mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit".

Fries¹ sê verder dat dit sy ervaring is dat leerlinge wat 'n baie groot woordeskat het, maar 'n slegte uitspraak en 'n on-Engelse gebruik van structural devices, baie probleme by taalonderrig veroorsaak omdat hulle nie meer kan of wil begin by elementêre onderrigaspekte nie.

Die strukturele beginsels wat die grondslag van Fries se benadering vorm, is die volgende:

- (a) Die linguistiek hou hom besig met die formele eienskappe van taaluitings, die opspoor van structural devices, dit wil sê woordpatrone, woordgroeppatrone, sinspatrone, ens. Hierdie patrone het structural meanings waarmee bedoel word dat byvoorbeeld die gebiedende wyspatroon 'n ander grammatikale betekenis het as die vraagpatroon. Die leksikale betekenis, dit wil sê die betekenis van woorde en idiomatiese uitdrukkings, is direk verbind met buitetalige dinge of situasies en behoort dus nie in die taalkunde tuis nie. (Hiermee verskil Reichling radikaal. Kyk 4.9.2.1)

1. Ickenroth, op. cit., p.51.

- (b) Taalverwerwing is 'n proses van gewoontevorming, dit wil sê die outomatiese gebruik van structural devices is onbewus.
- (c) Woordeskat is ondergeskik in dié sin dat woordeskatitems ingevoeg kan word in die patrone of sinskemas. Kennis van woorde word verwerf deur lewenservaring en kan eers op die lang duur goed funksioneer na baie oefeninge in konkrete taalgebruikssituasies.

4.9.5 Die behaviorisme

4.9.5.1 Inleiding

Die oudiolinguale metode van taalonderrig (waaroor later meer) het ontstaan op die basis van 'n strukturalistiese taalteorie. In die vooroorlogse strukturalisme kan 'n mens al duidelik behavioristiese tendense aanwys. Dinneen¹ (1967) wys daarop na aanleiding van 'n bespreking van die werk van Bloomfield dat daar breedvoerig aandag bestee word aan die toepasbaarheid van 'n behavioristiese SR-model op die analise van taalgebruik. Die behavioristiese siening van taal is dat taal 'n vorm van gedrag is en dat die aanleer van taal 'n gewoontevorming is en dat herhaling en memorisering onder andere baie belangrik is. Die oudiolinguale metode van die onderrig van 'n vreemde taal is eers later met behavioristiese opvattinge oor taalverwerwing verbind. Selfs in die

1. Bloomfield, L.: Language 1933 hoofstuk 2, The Use of Language.

vyftiger jare word nog maar terloops voorstelle gedoen om hierdie behavioristiese opvattinge op die onderrig van 'n vreemde taal toe te pas. Daarna word dit egter steeds duideliker dat strukturalisme en behaviorisme beskou kan word as die grondslae van die oudiolinguale metode van taalonderrig.

4.9.5.2 Die behavioristiese leermodel en behavioristiese beginsels in die taalwetenskap

In die behavioristiese leermodel word die leerproses as 'n verandering van gedrag beskou. Wanneer 'n proefdier agterkom dat hy deur 'n bepaalde handeling te verrig, kos kry, sal hy geneig wees om die handeling te herhaal. Op die stimulus (honger) reageer die dier met die respons/reaksie (die bepaalde handeling) wat wanneer die kos rûig kom, versterk word (reinforced). Na 'n eerste probeer-periode wat miskien tot die gewenste resultaat sal lei (trial and error), sal die handeling wat die juiste resultaat teweegbring, steeds vinniger verrig word. Die tyd tussen S + R word steeds korter, die verhouding tussen S + R het outomaties geword en 'n mens kan sê dat die proefdier iets geleer het. Skinner meen in sy : Verbal Behavior (1957) dat die aanleer van 'n taal nie noodwendig van enige ander vorm van leer verskil nie. Hoewel Skinner se veronderstellings gerig is op die verwerwing van die T1, het sy teorie veral op hierdie punt bekend geword deur die toepassing daarvan op die vreemde taal. Die oudiolinguale metode van taalonderrig dra ook die tekens hiervan en veral die aspek van struktuurdril oefeninge (Pattern drill). Die historiese ontwikkelings

in die taalpsychologie het uiteraard invloed gehad op die teorievorming van T1- en T2-verwerking. Daarby was die ontwikkeling van 'n behavioristiese na 'n mentalistiese taalpsychologie van baie belang. Levelt, en Levelt en Kempen (1976)¹ beoordeel in hul oorsig van historiese ontwikkelings van die taalpsychologiese ondersoek die volgende kriteria:

- (a) "Het onderzoek is mentalistisch of behavioristisch : by een mentalistische benadering wordt de verklaring van verbaal gedrag gezocht in structuur en werkwijze van het bewustzijn (vgl. termen als concepten, intenties, strategieën), bij een behavioristische benadering wordt die verklaring alleen gebaseerd op waarneembare gedrag, terwijl elke introspektie als onderzoeksmethode wordt afgewezen.
- (b) Het onderzoek is linguïstisch of nietlinguïstisch : er wordt al dan niet uitgegaan van linguïstisch verantwoorde overwegingen.
- (c) Het onderzoek is experimenteel of niet-experimenteel : er bestaat al dan niet belangstelling voor het experimenteel onder controle brengen van variabelen die het taalgedrag bepalen".

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.82.

Terwyl die grondslae van die taalpsigologie in Europa gelê is, het die vak hom die duidelikste en vinnigste in die V.S.A. ontwikkel. Tog is die taalpsigologie nog 'n baie jong wetenskap. Wundt verdien as eerste die naam van taalpsigoloog. As Wundt in 1875 in Leipzig 'n doseerpos aanvaar, is De Saussure daar reeds as student ingeskryf. Hulle het eintlik onafhanklik van mekaar ontwikkel. Wundt (1900) word die grondlêer van die taalpsigologie. Wundt se opvatting oor taalpsigologie was mentalisties, linguisties en nie-eksperimenteel nie. In Leipzig was Bloomfield 'n getroue leerling van Wundt. Later gaan Bloomfield na Amerika terug en kom daar onder ander invloed. In Amerika ontwikkel daar ná 1900 'n sterk behavioristiese tradisie onder leiding van Watson, Meyer en Weisse. Watson en Weiss verklaar dat die bewussyn van die mens ontoeganklik is vir wetenskaplike ondersoek en hulle wil nie langer introspektiewe gegewens gebruik nie. Hulle ag nie-waarneembare innerlike prosesse as nie-wetenskaplik verantwoord nie. Hierdie wetenskapfilosofie word meganisties of anti-mentalities genoem. Onder invloed van Weiss stap Bloomfield af van sy ou op Wundt geïnspireerde uitgangspunte en hy word die grondlêer van die Amerikaanse strukturalisme. Nou word behavioristiese beginsels ook in die taalwetenskap ingevoer.

Tussen 1915 en 1960 word die Amerikaanse taalpsigologie grotendeels behavioristies, nie-linguisties en eksperimenteel. Hulle het hulle grotendeels besig gehou met 'n ondersoek na die aanleer van woordbetekenisse.

In 1950 is daar 'n kentering te bespeur en kom daar inter-dissiplinêre samewerking tussen antropoloë, linguïste en sielkundiges. Hulle probeer om na te gaan wat die Amerikaanse strukturalisme vir die taalpsigologie kan beteken. In 'n werkweek onder leiding van Sebeok, Carroll en Osgood, word in 1953 die vakgebied psigolinguïstiek geskep. Die belangrikste taalpsigologiese publikasies uit die vyftiger jare, is van Miller (1951), Osgood (1957) en Skinner (1957).

Die einde van hierdie periode word ingelui deur Chomsky (1957 en 1959). Chomsky se Skinner Review beteken 'n keerpunt in die taalpsigologie. Die behavioristiese uitgangspunt moet plek maak ten gunste van 'n mentalistiese uitgangspunt. Daar is dus eintlik 'n terugkeer na die opvattinge van Wundt. Op die oomblik ontwikkel daar in die taalpsigologie verskeie rigtings, en net soos in die taalkunde neem die belangstelling vir semantiek sterk toe.

In die taalaanleerteorie is daar dus twee groepe: die behavioristiese en die mentalistiese teorie. Die behavioriste kies as uitgangspunt vir die beskrywing, verklaring en voorspelling van leergedrag, die uitsluitlike waarneembare gedrag. Die mentalistiese leerteorie baseer sy teorie op die struktuur en werkwyse van die bewussyn. Wat die siening van die taalverwerwingsproses betref, steun die behavioristiese opvattinge op leerteoretiese uitgangspunte waarby die nadruk lê op die rol van die verbale en nie-verbale omgewing.

Die mentalistiese opvattinge oor taalverwerwing steun veral op taalteoretiese uitgangspunte waarby die nadruk gelê word op die aangebore vermoë van 'n kind om 'n taal aan te leer.

Behavioriste praat dan ook by voorkeur van language learning terwyl die mentaliste dit het oor language acquisition. Hierdie verskille in uitgangspunte van 'n teorie oor taalverwerwing toon al by voorbaat aan dat daar baie groot verskille bestaan oor die uiteindelijke bereiking van 'n taalverwerwingsteorie.

4.9.5.3 Skinner en sy bydrae

Skinner beskryf en verklaar sy behavioristiese leerteorie met behulp van sy SR-model. Daar is hier sprake van 'n verbinding tussen 'n stimulus of stimulussituasie (S) van buite of in die organisme en die reaksie op respons (R) daarop van die organisme. Volgens die behavioristiese opvatting kan daar slegs wetenskaplike uitsprake gelewer word op uitsluitlike waarneembare gedragspatrone. Die onderskeid tussen menslike en dierlike gedrag word opsetlik vermy. Albei kan iets aanleer, ook al is daar vorme van menslike gedrag wat nie by die dier voorkom nie. By die behavioristiese psigologie lê die klem op gedrag wat sowel deur die mens as die dier aangeleer kan word. Dat hierdie gedrag hom beperk tot die mees eenvoudige vorms van leer, word beskou as 'n argument vir die fundamentele karakter hiervan : hoe meer algemeen die leerteorie geformuleer kan word, hoe groter is die waarde daarvan. Hierdie teorie moet die leergedrag van alle lewende wesens verklaar en daarom is daar geen plek vir mentalistiese begrippe soos be-

wussyn, planne, intensies en konsepte nie. As voorwaarde vir 'n wetenskaplike gedrag word die eliminasië van die bewussyn gestel. Hierdie behavioristiese gedragsanalise berus op die volgende aksioemas:

- (a) Alle gedrag word deur prikkels van omgewingsfaktore veroorsaak.
- (b) Gedrag kan verander word deur verandering van die omgewing.

Die eenvoudigste vorm van gedragsbeïnvloeding is kondisionering. Kondisionering is die verskynsel waarby 'n R opgeroep word deur 'n ander S as die S waarop die R die natuurlike of normale R is. Die term kondisionering is oorspronklik gebruik as 'n refleks wat in normale gevalle op stimulus A gevolg het, opgeroep is deur 'n ander stimulus B vanweë die aanhoudende assosiasie van B met A. Die Russiese fisioloog Pavlov (1849-1936) het die oudste kondisioneringseksperiment agter sy naam en daarom praat 'n mens by Pavloviaanse eksperimente van klassieke kondisionering.

Volgens Pavlov bestaan daar twee soorte prikkels en refleks: 'n onvoorwaardelike prikkel (OP) wat lei tot 'n onvoorwaardelike refleks (OR) en 'n voorwaardelike prikkel (VP) wat lei tot 'n voorwaardelike refleks (VR). Die Amerikaanse psigoloog Thorndike eksperimenteer aan die begin van die 20ste eeu met katte wat in 'n hok opgesluit is en met hul kos buite die hok. Die katte leer dan

uiteindelik om tot 'n sistematiese gedrag te kom. Thorndike noem dit "trial and error learning". Dit het die weg vir Skinner se leerteorie gebaan. Skinner maak 'n onderskeid tussen twee soorte gedrag en daarmee samehangend twee soorte van leer. Hy sluit rotte in 'n hok met twee hefboome toe. As 'n rot op die eerste hefboom druk, val die kos in 'n kosbakkie, druk die rot op die tweede hefboom, dan kry hy joukpoeier oor hom uitgestrooi. By hierdie eksperiment was diere ook in staat om te leer, want na 'n rukkie het die rotte op die eerste hefboom gedruk omdat hulle sodoende kos gekry het. Skinner se ondervinding was soos Pavlov dat die rotte meer dikwels en gouer op die korrekte hefboom gedruk het. Die verskil tussen Pavlov en Skinner se eksperimente was dat by Pavlov die diere vasgebind is en dus geen verandering in hul omgewing kan aanbring nie, terwyl dit by Skinner se rotte wel die geval was. Hierdie gedrag het 'n instrumente-funksie en word daarom instrumente of operante kondisionering genoem.

Skinner se leerteorie berus op die volgende beginsel : as 'n handeling tot 'n bepaalde effek lei, neem die kans op herhaling of nie-herhaling van hierdie handeling toe. As die handeling meer dikwels terugkeer, praat Skinner van positiewe versterking en as die handeling agterweë bly, van negatiewe versterking (by die rot lei die kos tot positiewe en die joukpoeier tot negatiewe versterking). Onder positiewe versterking (beloning) word dus ver-

staan : verhoging van die waarskynlikheid van 'n R op 'n S as gevolg van die feit dat die R korrek is en beloon word.

Onder negatiewe versterking (straf) : verlaging van die waarskynlikheid van 'n R op 'n S as gevolg van die feit dat die R foutief is en bestraf word. Die term versterking (reinforcement) word origens meestal in die sin van positiewe versterking gebruik. Volgens Skinner is 'n aanhoudende positiewe versterking die beste manier om die gewenste gedrag op te roep (te leer). Deur die aanhoudende positiewe versterking ontstaan dan gewoontevorming (habit formation). In die bogenoemde bespreking is Skinner se SR-model in breë lyne geskets met stimuli (Ss), veroorsaak deur omgewingsfaktore, wat in toenemende mate korrekte reaksies (Rs) skep, omdat korrekte Rs tot positiewe versterking van die leergedrag lei. Binne hierdie behavioristiese raamwerk het Skinner dierlike gedrag gehanteer. Uit die waarneming, sistematiesering en die voorspelling van dierlike R2 op die Ss in laboratoriumeksperimente wil hy vervolgens gevolgtrekkings aflei vir menslike gedrag en veral taalgedrag. Daarom dra die Amerikaanse behavioristiese taalpsigologie van die vyftiger jare duidelik die stempel van Skinner. Skinner beskou taal ook as 'n vorm van gedrag en taalverwerwing as 'n gedrag wat jy jou eie moet maak. 'n Teorie oor taalverwerwing is afgelei van 'n algemene, behavioristiese leerteorie.

Skinner wil 'n analise probeer gee van wat taalgedrag is deur te probeer vasstel watter veranderlikes hierdie gedrag bepaal. Hierdie veranderlike word beskryf in terme van S en R. Elke taaluiting vol op een of ander S wat verbaal of nie-verbaal is nie : in die laaste geval is daar sprake van 'n stimulusituasie waardeur 'n persoon tot 'n bepaalde taaluiting kom. Skinner hou alleen rekening met waarneembare gedrag : die verband tussen objektief-meetbare Ss en objektief-meetbare Rs word nie deur interne, nie-meetbare faktore in die bestudeerde organisme self beïnvloed nie. Hy gaan uit van 'n tabula rasa of empty organism: ook al is die vermoë om 'n taal te leer spesie-gebonde, dan nog hou Skinner hom nie besig met die analiseer van die vermoë wat die mens in staat stel om 'n taal te leer nie. Hy wil taalgedrag alleen bestudeer deur waarneming van die wêreld om die spreker, dit wil sê deur waarneming van eksterne faktore. Sy data is die taaluitings van die mens, en die voorwaardes waaronder die taaluitings geproduseer word is van die grootste belang. Die aanleer van 'n taal vind onder beheer van hierdie voorwaardes plaas en solank as wat individue aan dieselfde voorwaardes onderwerp is, sal hulle op dieselfde manier leer. 'n Verskil in leervermoë berus op verskil in leerervaring : hoe groter die ervaring word, des te meer neem die taalvaardigheid toe. Taalvaardigheid word dus bereik deur oefening in en ervaring met die produseer en verstaan van taaluitings.

Goedkeuring deur ouers is 'n belangrike vorm van versterking by die taalverwerwingsproses. As 'n kind op 'n S reageer met 'n uiting wat nie deur sy omgewing verstaan word nie, kan 'n R van ouers op so 'n uiting as vorm van versterking werk. Op daardie wyse word die grammatikale taalgebruik bevorder en nie ongrammatikale taalgebruik nie. Een enkele R is nie voldoende vir die leerproses nie : daarvoor is herhaling noodsaaklik. Hoe meer herhaling, des te beter word daar geleer. Dis verder ook waar dat Rs en herhalings van Rs noodsaaklik is om in alle geval iets te kan leer. Palmer¹ sê oor gewoontevorming by die aanleer van 'n taal : "Language learning, like all other arts as contrasted with sciences, is a habit-forming process. Proficiency in the understanding of the structure of a language is attained by treating the subject as a science, by studying the theory, but proficiency in the use of a language can only come as a result of perfectly formed habits. No foreign word, form or combination of these is 'known' or 'mastered' until we can use it automatically, until we can attach it to its meaning without conscious analysis, until we can produce it without hesitation and conscious synthesis".

Chomsky se kritiek op hierdie aspek van die strukturalisme kom in die hoofstuk oor die TGG aan die orde.

1. Palmer, Harold E.: The Principles of Language Study, p.54.

4.9.6 Reichling en sy opvattinge oor die musiese laag van die sin en die belangrikheid daarvan vir T2-onderrig

4.9.6.1 Die musiese laag

'n Aspek van die sin wat deur min linguïste by die bestudering van taal raakgesien is of besondere klem ontvang het, is die aspek van die sinsklank.

Terwyl 'n mens praat, bring hy volgens Reichling¹ "geluidsbouwsels" voort. Elkeen wat 'n bepaalde taal beheers, bemerk dat wanneer 'n taal gepraat word, daarin duidelike onderskeidende eenhede voorkom : die sinne. Wanneer 'n persoon op 'n stasie sou vra: Hoe laat vertrek die trein na Johannesburg? kan ons vasstel dat die spreker 'n bepaalde geluidseenheid voortbring het wat ons sin noem. Die onderskeidende kenmerk van die sin is 'n bepaalde melodie. Dis 'n afgeronde geheel van hoogte-, sterkte- en duurverskille² in die spraakgeluid wat onderbeek kan word deur gepaste pouses. So 'n soort spraakmelodie word die sinsklank of ook wel sinsintonasie of sinsmelodie genoem. Hierdie sinsklank behoort tot die musiese aspek van die spraakgeluid. In die musiese laag is daar belangrike beginsels wat die semantiese aspek van die sinstruktuur bepaal. Hierdie musiese laag omvat alle spraakgeluidsverskynsels vir sover hulle nie die woordvorme as sodanig uitmaak nie. Alle verskynsels wat die woordvorm

1. Reichling, A.: Verzamelde Studies, p.25 ,

2. Ibid., p.26.

en nog ander min of meer op woorde gelykende elemente omvat, word die fatiese aspek genoem (woordeskat, sintaksis) wat ook draer van die betekenis kan wees.

Die sinsintonasie is die beste middel om wanneer geen ander aanwysings in die woordmateriaal of die situasie aanwesig is nie, die hoorder tot voltooiing van sy interpretasie te bring. In die sin : Hoe laat vertrek die trein na Johannesburg?, weet die stasiemeester uit die sinstoon dat daar nie iets aan hom meegedeel word nie, maar dat die persoon hom iets vra. Hoewel hy in hierdie taaluiting die feite uit die woordmateriaal of uit die groepering daarvan sou kon afgelei het, kan hy in baie ander gevalle ook sonder enige steun van die woordmateriaal uitsluitlik op grond van die intonasie tot hierdie afleiding geraak. Die sinsintonasie vervul dus eintlik die funksie van reliëfgewing. Dit wil sê dat deur die sinsintonasie 'n invloed op die feitlike inhoud van die sin uitgeoefen word. In die musiese laag kom dus 'n ingewikkelde samestelling van funksies tot uiting. Ander aspekte wat die stasiemeester agterkom ten opsigte van die persoonse vraag oor hoe laat die trein na Johannesburg vertrek, is of dit 'n man of 'n vrou is wat dit vra, want hy kan dit aan die hoogte van die stem agterkom. (Gemiddeld is die stem van 'n vrou 'n oktaaf hoër as dié van die man). Ook kan die stasiemeester iets agterkom ten opsigte van die emosionele toestand waarin die spreker verkeer, byvoorbeeld of hy senuweeagtig is al dan nie.

Die musiese of intonasielaag kan ook nog inligting gee oor die maatskaplike groep waartoe die spreker behoort en dikwels ook 'n aanduiding gee van die streek waar die persoon vandaan kom. Deur middel van die sinstoon¹ (klemtoon) kan daar verder 'n groot verskeidenheid nuanseringe deur middel van die sin uitgedruk word. Dit blyk uit die verplasing van die betoning van die volgende voorbeeld: Hy het die perd geslaan. Van Heerden² wys op die volgende moontlike variasies:

Hý het die perd geslaan.

Hy hét die perd geslaan.

Hy het dié perd geslaan.

Hy het die pérd géslaan.

Hy het die perd gesláán.

Of in die voorbeelde : Hoé laat is dit?

Hoe láát is dit?

Hoe laat ís dit?

Hoe laat is dít?

So ook met Jy. Jy? Jy! Of : My kinders. My kinders? My kinders!
As gevolg hiervan kan verskillende sinne met identieke fatiese inhoudes van mekaar onderskei word.

1. Van Heerden, C.: Inleiding tot die semantiek, p.57.

2. Ibid.

Reichling¹ gee verder die volgende voorbeeld om die belangrikheid van die musiese laag van die sin te beklemtoon. "Ze komt morgen om twaalf uur dan gaat ze eten koken als ze klaar is om half twee dan gaan we uit". Wanneer hierdie sinne korrek geïntoneer word, lyk hulle s6: "Ze komt morgen om twaalf uur. Dan gaat ze eten koken. Als ze klaar is om half twee, dan gaan we uit". Of: "Ze komt morgen om twaalf uur. Dan gaat ze eten koken als ze klaar is. Om half twee dan gaan we uit. Die vraag is wat dit veroorsaak het dat hierdie taalstrukture nou wel tot hul reg kom. Die antwoord is dat oor die strukture heen die sinsklank bepaal het wat bymekaar hoort. Elke T1-spreker weet gewoonlik onmiddellik wat bedoel word. Volgens Reichling is dit as gevolg van die melodie van die sin en van niks anders nie. Die sin vertoon 'n voltooide melodie. Hierdie melodie is geen musikale melodie nie, maar 'n musiese melodie. Dit het geen vaste intervalle nie, maar slegs verskille tussen die tone². 'n Sin word gekenmerk deur so 'n musiese melodie. Die sin bestaan uit 'n woord of woorde en/of groepe van woorde waaroorheen so 'n musiese melodie klink. 'n Sin is dus 'n woord of 'n kompleks van woorde wat deur 'n musiese melodie gekenmerk word. So 'n musiese melodie word dan die sinsklank genoem. Die sinsklank het dus 'n grammatiese funksie omdat dit op sy eie wyse aandui watter woorde en/of groepe saam 'n sin uitmaak.³

1. Reichling, A.: Algemene Taalwetenschap, p.7.

2. Ibid., p.8.

3. Ibid., p.9.

Die Praagse professor Pick het ontdek dat 'n mens in die menslike spraakgeluidsgewing twee betreklike onafhanklike geluidsaspekte kan onderskei : die fatiese aspek en die musiese aspek. Die taalkunde kan nou met behulp van hierdie bewys die teorie oor die sin ontwikkel.

Die doel van die aanduidings van die musiese laag is dus om verbande te lê tussen woordbetekenisse om sodoende 'n volledige en sinvolle kommunikasie moontlik te maak.

4.9.6.2 Die belangrikheid van die musiese laag vir die onderrig van 'n T2

Volgens die toegepaste linguistiek is dit uiters belangrik dat enige aspek van die T2 ter wille van betekenis, in 'n alledaagse taalsituasie onderrig behoort te word. Onder situasie word dan verstaan alle gegewens van 'n nie-kontekstuele aard wat die taalgebruiker help om 'n bepaalde taaluiting te kan interpreteer.

'n Ander aspek wat net so belangrik is met betrekking tot betekenis, is die konteks van 'n bepaalde taaluiting. Onder die konteks word verstaan alle taalgegewens binne die uiting wat die taalgebruiker help om die taaluiting te verstaan.

Daar is reeds aangetoon dat die moderne toegepaste linguistiek daarvan uitgaan dat die gesproke taal onderrig moet word en dat die volgorde verkieslik moet wees : luister - praat - lees en skryf. Die gesproke taal het dus by die volgorde van onderrig voorrang bo die geskrewe taal. Die meeste linguiste beweer verder dat as 'n

mens met die gesproke taal begin, jy veiliger by die geskrewe taal kan uitkom. Die aspek van die musiese laag wat uitsluitlik by die mondelinge gebruik van die taal prominent na vore kom, speel 'n baie belangrike rol ten opsigte van betekenis en dit word dikwels heeltemal verwaarloos. Baie onderwysers het tog al moes agterkom hoedat leerlinge 'n bepaalde sin wat op 'n bepaalde wyse geïntoneer word, nie korrek kan interpreteer nie.

Ek is van mening dat leerlinge reeds op die laerskool met hierdie aspek van taal vertrouwd moet raak en dat daar baie meer aandag aan hierdie aspek bestee moet word. By die inskerping van taalaspekte deur middel van betekenisvolle driloefeninge sal vir die aspek van die sinsklank, plek gemaak moet word sodat 'n bepaalde betekenis tuisgebring kan word. Taalvorme wat humoristies en/of sarkasties en as understatements gebruik word, gaan as gevolg van 'n gebrek aan aanvoeling ten opsigte van die sinsklank by baie leerlinge asook volwassenes verby. Dis ook die geval met die beklemtoning van sekere woorde in die sin wat die besondere interpretasie van die sin affekteer. By die onderrig van byvoorbeeld 'n dialoog is die aspek van die musiese laag van die uiterste belang omdat dit juis die dialoog is wat die natuurlikste vorm van taalgebruik is. Dat ons oë hiervoor oopgemaak is, het ons aan Anton Reichling te danke.

Hier het ons dus belangrike insigte in die taalwetenskap wat hoegenaamd nie na behore tot hul reg kom in T2-onderrig nie. Die sin en woord se natuurlike intonasiepatrone, frasering, beklemtoning, ens. vorm 'n ryke verskeidenheid van middele wat semantiese verandering en nuanseringe in die taal bewerkstellig. Dit is eintlik dié middele wat een taal wesenlik van 'n ander taal onderskei. Dit is duidelik dat ons hier by uitstek dié terrein het wat in T2-onderrig tot sy reg moet kom. Dit sluit o.a. sistematiese oefening in ten opsigte van :

- (a) Die tipiese intonasiepatroon van die T2 se stelsin, vraagsin en bevelsin.
- (b) Natuurlike sinsfrasering.
- (c) Korrekte beklemtoning om die semantiese reliëf van sinne na vore te bring.

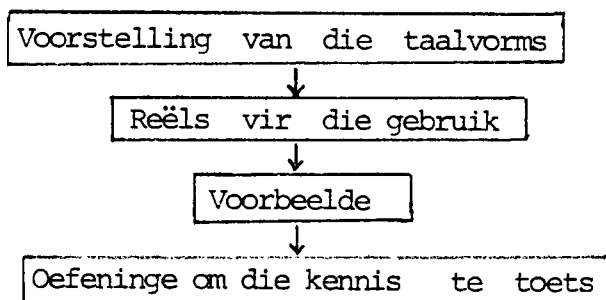
Dis te hope dat hierdie aspekte van T2-onderrig in die toekoms tot hulle reg sal kom.

4.9.7 Kritiek op die strukturalisme

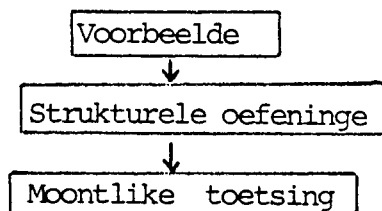
Hier sal aanvanklik veral die kritiek op die strukturalisme as rigting in die linguistiek bespreek word. By die bespreking van die oudiolinguale metode van taalonderrig waarin die strukturalisme sy sterkste neerslag gevind het, sal die kritiek meer gaan oor hoe die strukturalisme verkeerdelik op taalonderrig toegepas is. Die vooruitgang op die gebied van die vorm en inhoud van die grammatika het so groot gelyk dat die strukturaliste gedink het dat

hulle eindelijk die volledige en noukeurige grammatika-model gevind het wat nou vir eens en vir altyd die plek van die tradisionele grammatika vir die taalbeskrywing en taalonder- rig kan inneem. Almal was van die welslae van hierdie benadering verseker, veral omdat die strukturele taalkunde na Language van Bloomfield, 'n behavioristiese taalopvatting gehuldig het. Oudiovisuele metodes en strukturele oefeninge het vanaf 1940 soos paddastoel uit die grond geskiet as gevolg van die inlywing van linguïste en van sielkundiges by die opstel van hierdie kur- susse. Die deduktiewe metode moes plek maak vir die induktiewe metode. Diagrammaties kan dit soos volg voorgestel word:

Deduktief



Induktief



Oor die Skinneriaanse invloed sê Jakobovits¹: "This is a strange situation indeed. Teachers and therapists are practical people by necessity and they ought not to be castigated for adapting methods which seem to work. The two most notable and successful accomplishments achieved by the Skinnerians are programmed instruction and behavioral modification, yet the theoretical foundations from which they have sprung are simplistic and inadequate in the extreme. This is a curious paradox wherein surely lies the bankruptcy of the modern social scientific enterprise : what seems to work best on practical grounds, should not, it seems on theoretical grounds, and the theories that appear to be more sophisticated and more powerful do not enable us to develop effective practical approaches. It would seem to be a betrayal of the intellectual spirit to accept that which works when it should not, yet it would be folly to reject that which works merely because on theoretical grounds it ought not".

Die belangrikste kritiek teen die strukturalisme is van Chomsky. Volgens hom was die vooruitgang ten opsigte van die tradisionele grammatika minder groot as wat 'n mens in die vyftiger jare gedink het. Dit skyn of die strukturele grammatika op bepaalde punte 'n agteruitgang beteken het op die tradisionele grammatika.

1. Jakobovits, Leon H.: Foreign Language Learning, p.34 .

Chomsky is nie baie beïndruk met die taalbeskrywing van die strukturaliste nie, en dit gaan by hom dan ook glad nie soseer oor die aanleer van 'n taal nie. Hy sê in sy voorwoord vir die werk van P. Roberts¹: English Syntax : Modern structural linguistics has reached levels of rigor that often exceed those of traditional grammar, and it has revealed previously unrecognized aspects of linguistic structure. However, it provides little insight into the processes of formation and interpretation of sentences. Study of these questions has been outside the scope of modern structuralism, which has limited itself, almost completely, to the system of inventories of elements (phonemes, morphemes) and to analytic procedures that may assist in determining these elements. There has been some discussion of syntactic patterns, but it has been fairly primitive as compared with traditional grammar".

Die strukturele grammatika gee danksy die strenge inagneming van vorm- en distribusiekriteria, beskrywings wat noukeuriger en meer eksplisiet is as die tradisionele grammatika's. Veral wat die vorm betref, het die strukturele grammatika 'n belangrike tree vorentoe gedoen. Puntsgewys kan die kritiek teen die strukturalistiese benadering soos volg saamgevat word²:

-
1. Roulet, Eddy: Grammatica, taalbeskrywing en onderwijs, p.39.
 2. Ek maak hier baie dankbaar gebruik van die uitstekende bespreking in Eddy Roulet se : Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching, p.27.

- (a) Die strukturele grammatika gee 'n onvolledige beskrywing van die grammatikale sisteem van die taal. Hulle verskaf slegs 'n inventaris van vorms en konstruksies wat in 'n korpus voorkom, maar wat beperk is. Daar word ook geen reëls verskaf met behulp waarvan 'n oneindige aantal sinne gebou kan word nie. As ons saamstem dat taalkennis beteken dat ons 'n oneindige aantal taaluitings wat ons nog nooit vantevore gehoor of gesien het nie, kan verstaan en self kan produseer nie, moet ons die leerlinge se kreatiewe taalgebruik ontwikkel.

Chomsky het aangetoon dat dit by die strukturalisme ontbreek en dat die strukturele grammatika nie daarmee rekening gehou het nie.

- (b) Die strukturele grammatika beskryf slegs die oppervlaktestruktuur van sinne en dis ontoereikend om 'n verklaring van die grammatikaal-belangrike feite te gee. Chomsky gee dan die volgende bekende voorbeeld om aan te toon dat die strukturele grammatika geen verklaring vir die strukture kan gee nie:

John	is	easy	to	please	
John	is	eager	to	please	

Hierdie twee sinne vertoon dieselfde struktuur wat indruis teen die intuïsie van die spreker vir wie in die eerste sin John voorwerp is van please. (Daar kan gesê word: It is easy to please John), terwyl John in die tweede sin die onderwerp is).

Die tradisionele grammatika onderskei hierdie twee taaluitings wel en kan hulle korrek analiseer.

R.H. Wagner¹ skryf: "Hence, if patterns are established solely on the basis of surface structures, it is to be expected that a particular pattern will collapse several deep structures with different interpretations and different potentials".

Hy haal dan 'n struktuur aan uit A.S. Hornby² se : A Guide to patterns and usage wat dadelik aantoon dat daar verskillende diepte-strukture deurmekaar gebruik word:

	wanted		(a)
	wished		(b)
Bill	helped	John to paint the picture .	(c)
	taught		(d)
	reminded		(e)

Slegs met (a) en (b) kan 'n mens 'n splitsing-transformasie toepas wat dan 'n struktuur genereer soos:

1. Roulet, Eddy: Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching, p.30 .
2. Roulet, Eddy: Grammatica, taalbeskrywing en onderwijs, p.43 .

(i) What Bill wanted was for John to paint the picture.

(ii) Voor (e) moet ons 'n voorsetsel byvoeg :

What Bill reminded John of was to paint the picture

By 'n vertaling in Duits is daar minstens drie verskillende strukture:

(iii) Bill wollte (wünschte) dass John das Bild malt (a') (b')

(iv) Bill half (lernte) John, das Bild zu malen. (c') (d)

(v) Bill erinnerte John daran, das Bild zu malen (e)¹

(c) Die strukturele grammatika heg baie waarde aan sekondêre feite soos morfologiese of morfofonologiese aspekte (soos die tradisionele grammatika te veel waarde geheg het aan sekondêre feite soos die skrifbeeld) en hulle verwaarloos belangrike algemeenhede.

(d) Die sintaksis is in die strukturele grammatika meer nog as in die tradisionele grammatika herlei tot 'n onbelangrike aspek van bespreking. Daar word geen duidelike aanwysings verskaf vir die verhouding tussen die taalbousels onderling sodat dit vir die sprekers duidelik is nie (Reichling gee wel aandag aan die sogenaamde musiese aspekte van die sin soos onder 4.9.6 bespreek). Geen reëls word verstrek met behulp waarvan 'n mens van die een sin na die ander kan oorgaan nie. Patrone soos volg word byvoorbeeld gegee²:

1. Roulet, op. cit., p.43.

2. Ibid., p.41.

- (i) I expected it
- (ii) "Someone fired the man"
- (iii) "The man quit work"

Maar nêrens word grammatikale reëls gegee om van bogenoemde sinne 'n samegestelde sin te kan bou nie soos:

- (iv) "I expected the man who quit work to be fired"

Die strukturele grammatika gee dus as grammatika nie voldoende inligting om nuwe sinne te leer maak en veral in die geval van saamgestelde sinne nie.

- (e) Die leerlinge sal des te makliker foute begaan aangesien die strukturele grammatika oor die algemeen onvoldoende uitleg gee om die verstaan en korrekte gebruik van 'n struktuur te waarborg. Die voorbeeld van Wagner (vgl. 2 bladsy 261) toon dit reeds aan. Oor die algemeen geld dat by die aanbieding van 'n nuwe struktuur deur middel van voorbeelde en oefeninge of vervangingstabelle, te veel inligting wat noodsaaklik is vir die gebruik, die transformasie of die vertaling van die struktuur nie eksplisiet gegee word nie. Op hierdie wyse kan die leerling hom nooit korrek leer uitdruk nie! J.T. Lamendella¹ sê in sy bespreking van Modern English: "Explanations of grammatical structures in E.S.L. texts are generally insufficient to permit the student to understand what is involved in correct use of a structure". Volgens Roulet kan slegs eksplisiete konstruksiereëls hierdie fout regstel.

1. Roulet, op.cit., p.44.

- (f) Die strukturele grammatika gee die pedagoog geen kriteria van grammatikaliteit nie, en dit maak ewemin 'n stelselmatige onderskeid moontlik tussen bepaalde vlakke van grammatikaliteit.
- (g) Omdat die strukturele grammatika hom nie uitlaat oor grammatikaliteit en afwyking nie, is dit geen bevredigende beskrywingsapparaat vir twee gebiede wat in die speurwerk, in die praktyklinguistiek en in die taalpedagogie 'n steeds belangriker rol speel nie : die fouteanalise en die stylanalise. Verder word daar ook nie 'n voldoende basis geskep vir die kontrastiewe analise en vertaling nie.
- (h) Hoewel die Neerlandici en by monde van veral Reichling ver voor was op die gebied van die semantiek, laat die strukturele linguistiek die studie van die betekenis buite beskouing. Sodoende word die inligting wat onmisbaar is vir 'n sistematiese onderrig van die woordeskat en meer in die algemeen van die verstaan van die geskrewe en ouditiewe taaluiting, nie verskaf nie.

Die eerste strukturaliste het die nadruk op die vorm en distribusiekriteria gelê ten koste van die semantiese en situasiefaktore. Verder het die sielkundiges ook baie belang gestel in die behavioristiese rigting van Skinner en die aanleer van taal in trapsgewyse fases. Die gevolg was dat die onderrig van strukture terwille van strukture en die gebruik van die strukture in die alledaagse taalgebruik verwaarloos is.

L. Newmark¹ sê oor taalboeke wat hy onder oë gehad het :

"Inspection of language textbooks designed by linguists reveals an increasing emphasis in recent years on structural drills in which pieces of language are isolated from the linguistic and social context which make them meaningful and useful to the learner. The more we know about language, the more such drills we have been tempted to make. If one compares, say the spoken language textbooks devised by linguists during the Second World War with some of the recent textbooks devised by linguists, he is struck by the shift of emphasis from connected situational dialogue to disconnected structural exercise".

In die jare 1950 tot 1960 het daar gedurig taalboeke verskyn wat veels te veel klem gelê het op meganiese dril oefeninge. Leerlinge het verveeld geraak en was/is dikwels nie in staat om die aangeleerde strukture in 'n alledaagse situasie te gebruik nie.

Die strukturalisme was die oorsaak dat taalonderwysers begin dink het dat die taal die enigste veranderlike faktor in die pedagogie is. Aanleer- en onderrigprobleme het só dikwels in die slag gebly. F.C. Johnson² spreek hieroor baie kwaai kritiek uit: "The result is that language teaching methodology today is virtually in the stage it was fifty years ago when Harold Palmer and others were developing the concept of pattern practice".

1. Roulet, Eddy: Taalbescrijving en onderwijs, p.49.

2. Ibid.

Die leemte in die strukturalisme was dikwels om 'n bepaalde metodologie voor te skryf met die klem op die beskrywing van die taalsisteem, maar met nie voldoende inagneming van die gebruik van die taal nie. Die taalpedagoog wil graag 'n antwoord ontvang op die volgende vrae: Wat moet ons onderrig? en Hoe moet ons onderrig? Volgens Roulet is die eerste vraag beantwoord, maar nie die tweede nie. Die probleem wat die strukturele benadering van taalonderrig geskep het, is dat dit as gevolg van die baie sterk klem op meganiese oefeninge, leerlinge se kreatiewe taalvermoëns in die kiem gesmoor het. (Hierdie aspek sal onder die opskrif kritiek op die oudiolinguale metode verder bespreek word). 'n Prominente aanhanger van die strukturele benadering en die oudiolinguale metode van taalonderrig, William Moulton¹, erken self dat daar wel swakhede in hierdie benadering is : "To judge by what my fellow linguists and I have sometimes said in the past, it might seem as though we thought that we - and alone - knew all the answers to all the problems of language teaching. We most emphatically do not. In matters of language pedagogy-planning lessons, designing drills, using the laboratory - we know no more than the next man and a good deal less than many. The one thing we have to offer is linguistic theory - a rather exciting body of theory on what language is and how it works. This means that, when the language teacher wants to know what aspects of language should be drilled, we may have some ideas worth listening to; but when he then asks how these things should be drilled, our ideas are worth no more than anyone else's".

1. Roulet, op. cit., p.50.

Dis bekend dat die strukturele benadering tot die onderrig van 'n T2 of vreemde taal gebaseer is op die teorie van die verbale kondisionering van Skinner wat natuurlik ontoereikend is. Noam Chomsky¹ was die een wat hierdie benadering absoluut gehekel het. In 1964 sê hy by 'n kongres vir taalspesialiste: "Within psychology, there are now many who could question the view that the basic principles of learning are well understood. Long accepted principles of association and reinforcement, gestalt principles, the theory of concept formation as it has emerged in modern investigation, all of these have been sharply challenged in theoretical as well as experimental work. To me it seems that the principles are not merely inadequate, but probably misconceived - that they deal with marginal aspects of acquisition of knowledge and leave the central core of the problem untouched".

Hoewel die kritiek op die strukturele benadering en die strukturalisme baie streng is, het die strukturalisme myns insiens tog 'n uiters positiewe invloed gehad op dit wat in die klaskamer gedoen is en word. Geen ander linguistiese denkrigting het so 'n groot en positiewe invloed uitgeoefen op die voorbereiding van taalonderrigmateriaal nie. Daar het ook nog geen linguistiese teorie op skool die lig gesien wat die onderrig van 'n T2 sodanig kan lei dat dit sal voldoen aan die eise van die opponente van die struk-

1. Roulet, op. cit., pp.50-51.

turalisme nie. In 'n latere hoofstuk sal ek terugkom op die moontlike aanpassings wat gemaak behoort te word en wat, saam met die jongste kennis van die linguistiek, wel beter resultate behoort op te lewer. In die deel oor die oudiolinguale metode van taalonderrig sal ook verder ingegaan word op die strukturele basis van hierdie benadering.

4.9.8 Kontrastiewe analise en fouteanalise

4.9.8.1 Inleiding

Die histories-vergelykende tydperk in die taalwetenskap het eintlik die eerste stoot gegee in die rigting van taalvergelyking om so-doende ooreenkomste en verwantskappe in die veelheid van tale te probeer vasstel.

Die grondlêer van die K/A is die taalwetenskaplike Charles C. Fries (1945). Hy het hom beywer vir 'n sistematiese kontrastiewe analise van 'n vreemde taal met dié van die moedertaal. Hy wil met sy taalwetenskaplike kennis die probleme wat die leerlinge het by die aanleer van 'n vreemde taal probeer voorspel en dan aangepaste oefenmateriaal daarvoor opstel.

Sweet¹ noem hierdie werkwyse terloops as hy aandring op : "systematic summaries of conflicting associates - the confusions and divergencies in each pair of languages".

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.53.

In baie handboeke en artikels word die volgende bekende aanhaling van Fries¹ oor die K/A gebruik : "The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner".

Ook Ladø het hom vir hierdie nuwe wetenskap beywer. Sy werk is gebaseer op 'n baie lang en praktiese ervaring as taalwetenskaplike en T2-onderwyser. Hy het baie klem op die rol van die T1 in die T2-leerproses gelê. Hy sê hieroor²: "... the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him and those elements that are different will be difficult".

Ladø³ sê verder hieroor: "... that individuals tend to transfer the forms and meanings and the distributions of forms and meanings of their native language and culture - both productively when attempting to speak the language and act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives. Problems are those units and patterns that show structure differences between the first language and the second. The structurally analogous units between languages need not be taught : mere presentation in meaningful situations will suffice Different emphases in teaching are required for the different language backgrounds, and a comparison tells us what we should test and what we should not test".

-
1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.312.
 2. Ibid., p.313.
 3. Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching, p.198,

Ferguson¹ is, saam met baie ander linguiste, daarvan oortuig dat een van die hoofprobleme by die aanleer van 'n T2 die versteuring is wat daar plaasvind tussen die T1 en die T2 van die leerling as gevolg van die strukturele verskille van die tale. Die natuurlike gevolgtrekking wat hy maak, is dat 'n noukeurige kontrastiewe analise van die twee tale, 'n uitstekende basis vorm vir die voorbereiding van taalonderrigmateriaal, die beplanning van kursusse en die ontwikkeling van werklike klaskamertegnieke.

Volgens David Wilkins² is die belangrikheid van die K/A dat die foute en probleme wat in die aanleer en gebruik van 'n vreemde taal voorkom, veroorsaak word deur die versteuring van ons T1. Waar die struktuur van die vreemde taal ookal van dié van die T1 verskil, kan ons moeilikheid verwag ten opsigte van die aanleer en die begaan van foute by die gebruik van die taal. Om 'n vreemde taal aan te leer, beteken eintlik om hierdie probleme te oorkom. Waar die strukture van die twee tale ooreenkom, is daar gewoonlik geen probleme nie en werklike onderrig van hierdie aspekte is nie nodig nie. Om net aan hierdie taal blootgestel te word, is genoeg. Die onderrig van 'n vreemde taal móét egter juis toegespits word op daardie punte wat struktureel verskil. Oor die algemeen is dit so dat hoe groter die verskille tussen die twee tale is, hoe groter sal die probleme wees. Hieruit volg dat die probleme by die aanleer van byvoorbeeld Engels, sal verskil indien die moedertaal van die persoon wat Engels wil aanleer, verskil van 'n ander persoon. Omdat die onderrig toegespits moet word

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.313.

2. Wilkins, op. cit., p.198.

op die verskille tussen tale, sal die onderrig ook verskil wanneer die T1 van die leerling verskil van dié van ander leerlinge. Wanneer 'n vergelykende studie - 'n kontrastiewe analise - van die teikentaal en die T1 uitgevoer word, kan die verskille tussen die tale ontdek word. Nou word dit moontlik om die probleme wat die leerlinge sal hê, te voorspel. Dit sal verder ook bepaal wat die leerlinge moet leer en wat die onderwyser moet onderrig. Volgens Wilkens is die resultate van die kontrastiewe analise daarom in taalonderrigmateriaal, die sillabus, toetse en navorsing ingebou.

Volgens Wilkins kan die K/A as 'n linguistiese strategie vir taalonderrig aangewend word. Die probleme wat daar bestaan ten opsigte van die aanleer van 'n T2, word gewoonlik aangedui deur 'n groter frekwensie van taalfoute in die leerlinge se taalvaardigheid (performance). Om vas te stel of die probleme wat die leerlinge het hoofsaaklik te doen het met die verskille wat daar bestaan tussen hul T1 en die T2, moet ons probeer nagaan hoe doeltreffend foute terugherlei kan word na die T1. As die begaan van foute net 'n geval was van oordrag en beïnvloeding van die T1 op die T2 en as dit gereeld sou gebeur, sou die voorspelling redelik maklik wees, maar dis dikwels nie die geval nie.

Volgens Wilkins moet die K/A so uitgevoer word dat dit 'n linguistiese verklaring van die bekende foute gee in plaas van om die foute te voorspel. Die vraag is of dit moontlik is om dele van die taal te kan identifiseer wat dieselfde is onder ander wat verskillend is en of dit 'n geval is dat foute plaasvind slegs by dié aspekte waar die twee tale

verskil en dat hierdie soort foute almal as gevolg van die invloed van die T1 plaasvind. Die bewys kan volgens Wilkins gelewer word dat die antwoord op hierdie vrae nee is.

Natuurlik is daar T1-uitdrukkings wat in die T2 oorgedra word. Die probleem is egter om al die foute in terme van verskille tussen die T1 en T2 te verklaar. Om die moeilikheidsgraad en taalfoute te probeer verklaar deur na taalversteuring te verwys, is nie 'n bevredigende oplossing vir al die feite nie. Baie navorsing is nog hiervoor nodig.

Wanneer 'n K/A van twee tale op 'n wetenskaplike basis in plaas van 'n pedagogiese basis berus, is dit eintlik nie 'n onderwys hulpmiddel nie. Aangesien dit linguisties gesproke eerder wetenskaplik as pedagogies toepasbaar is, is sulke kontrastiewe studies nie oordraagbaar nie (transferable). Chomsky beklemtoon die verskil tussen 'n linguistiese grammatika wat 'n beskrywing van taalvermoë (competence) is en 'n pedagogiese grammatika wat probeer om die leerlinge te voorsien van die vermoë om sinne van 'n bepaalde taal te verstaan en te produseer. Dieselfde onderskeid bestaan by kontrastiewe analises. Vir pedagogiese toepassings moet daar 'n hiërargie van moeilikhede bepaal word. Dit sal verskil van die hiërargie wat slegs op teoretiese beginsels berus, want dit is belangrik om te onderskei tussen wat moeilik is om te verduidelik en wat vir die leerlinge moeilik is om te internaliseer. Hierdie twee mag dieselfde of nie dieselfde wees nie. Sodra hierdie hiërargie bepaal is, moet vasgestel word of hierdie voorspellings ooreenkom met wat leerlinge se probleme in werklikheid is. Wat

soms probleme by die K/A oplewer, is die feit dat sekere navorsers die strukturalistiese grammatika as basis vir die analise gebruik het en ander weer die TGG. Sommige geleerdes beweer dat vertaling uit die T1 in die T2 een van die beste tegnieke vir 'n K/A skyn te wees. Die feit dat 'n leerling 'n baie groter kennis van albei tale moet hê om te kan vertaal, mag nooit uit die oog verloor word nie. Leerlinge sal dan nog baie meer foute begaan as voorheen en dis dan juis een van die doelstellings om die aanleer van 'n T2 te laat plaasvind sonder of liefers met so min foute moontlik. Slegs op 'n baie gevorderde vlak sal dit matig gebruik kan word.

4.9.8.2 Kontrastiewe analise

Kontrastiewe analise (K/A) en fouteanalise (F/A) is betreklike jong takke van die toegepaste linguistiek en die laaste jare het daar meer en meer belangstelling vir hierdie wetenskappe ontstaan. Die K/A kan egter nie sonder verifikasie van resultate deur die FA en andersom klaarkom nie. Baie mense beskou K/A soms as 'n sinoniem vir toegepaste linguistiek. Die oorsprong en verantwoording van die K/A lê in die toepasbaarheid van die gegewens wat verkry word uit 'n vergelykende analise van die T1 en T2. Die K/A wil 'n vergelyking maak tussen die strukture van twee tale om die verskilpunte te bepaal en om moontlike probleme wat kan ontstaan, te voorspel. Hierdie verskille veroorsaak al die probleme om 'n T2 aan te leer. Moeilikhedverskille tussen tale kan bepaal word deur die aantal elemente wat kontrasteer, te tel. Die hoofdoel is om leerlinge se probleme vooraf

te ontdek en om daarna te weet watter aspekte baie meer aandag as ander moet ontvang. Uit navorsing o.a. van Bientz het dit geblyk dat daar wel ooreenkomste bestaan tussen die voorspellings van die K/A en die werklike foute wat leerlinge begaan. Om al die gegewens te kan hanteer, word daar dikwels van 'n rekenaar gebruik gemaak. Die inligting wat so verkry word, gee ook insigte wat belangrik is vir die samestelling van 'n sillebus vir 'n bepaalde taalprogram.

Wat die leerlinge moet leer, is die totaal van die verskille en ooreenkomste wat deur 'n K/A bepaal word soos : fonetiese verskille, 'n vergelykende woordeskat : aanwesigheid, afwesigheid en verspreiding van elke element in die taal. 'n Volledige K/A van twee tale en kulture sal 'n oneindige hoeveelheid verskille aantoon. Die opsteller van 'n T2-kursus sal maar tevrede moet wees met 'n selektiewe lys van moontlike verskille. Die soort en aantal items word bepaal deur die verwagte eindproduk (terminal behavior) van die leerlinge en dit word beïnvloed deur die beskikbare tyd. Sodra die doeltaalelemente vasgestel is, moet hulle volgens kategorieë gerangskik word. Om die werk van Chomsky saam met van die ander navorsingsresultate te probeer benut, kan 'n mens besluit dat die eerste items wat onderrig moet word, kernsinne moet wees (kernel sentences). Die leerlinge sal dan leer dat 'n eenvoudige verklarende sin uit 'n onderwerp en 'n gesegde bestaan. Sodra die verskille, moeilikheidsgraad, belangrikheid van

items, ens. bepaal is, kan die opsteller van 'n taalkursus hierdie aspekte in 'n bepaalde volgorde en in leseenhede opstel wat die bloudruk sal vorm van die taalprogram. Dit moet verkieslik deur 'n linguis, 'n taalonderwyser gedoen word. Sekere strukture sal meer lesse nodig hê as ander. Net soveel probleme moet in 'n les ingebou word wat die leerlinge werklik binne die bepaalde tyd kan baasraak.

In die verlede het die empiriese beoordeling van die ervare onderwyser die volgorde van die aanbieding en beklemtoning van sekere taalmateriaal in die taalboek bepaal. Baie onderwysers het self reeds lyste met belangrike verskille opgestel. Die meeste taalboeke kan nog geen gebruik maak van vergelykende taalstudies nie, want daar bestaan nog nie volledige kontrastiewe analises van byvoorbeeld Afrikaans en die Bantoetale, Afrikaans en Engels en byvoorbeeld Afrikaans en Duits nie. Baie min onderwysers het die linguistiese agtergrond om van hierdie materiaal te gebruik sonder die hulp van deskundiges.

Om 'n paar voorbeelde te gee van die verskille wat daar bestaan tussen bv. Frans en Afrikaans, kan 'n mens na die plek van die byvoeglike naamwoord in Frans en in Afrikaans kyk. In Afrikaans sê ons : Dis 'n wit kat, maar in Frans is dit : C'est un chat blanc. (Behalwe as dit 'n voegwoord is uit die rykje met uitsonderings bv. : long, gros, beau, jeune, joli, haut, petit, vieux, grand, bon, mauvais, méchant). Die byvoeglike naamwoord in Frans kom meesal ná die selfstandige naamwoord.

Om 'n K/A te maak van die volgende paar sinnetjies in Engels, Duits, Afrikaans en Frans, lewer interessante gevolgtrekkings op:

- (a) I want to go to town at four o'clock.
- (b) Ich möchte um vier Uhr in die Stadt gehen.
- (c) Ek wil om vieruur stad toe gaan.
- (d) Je veux aller en ville a quatre heures.

Om die verskille tussen bogenoemde sinnetjies slegs deur baie oefening aan te leer, is nie genoeg nie. Leerlinge moet doelbewus op hierdie verskille gewys word sodat hulle bewus en gekonsentreerd kan oefen om nie weer hierdie foute te begaan nie.

Van die begin van sy ontstaan af was die K/A hoofsaaklik 'n toegepaste K/A gewees. Een van die belangrikste besware wat teen die K/A aangevoer word, is dat 'n goeie teoretiese grondslag ontbreek. Chitoran (1974)¹ sê hiervan: "Although an impressive number of contrastive studies has been written contrastive linguistics is still far from constituting a systematic theory with a clear and validated methodology".

'n Didakties-georiënteerde K/A kan egter wel van nut wees al is daar onderliggende beginsels wat nog glad nie opgeklaar is nie. 'n Voorvereiste is 'n bevredigende linguistiese beskrywing van `n die T1 `n die T2.

1. Cohen, Andrew D.: Error Analysis and Error Correction with respect to the Training of Language Teachers, In : Workpapers in Teaching English as a Second Language, p.107.

Dat tale verskil, word bewys deur die feit dat dit juis die verskille is wat die aanleer van 'n T2 dikwels so 'n moeilike taak maak. Dit lê voor die hand dat hoe groter die fonologiese, sintaktiese, leksikale, ortografiese en kulturele verskille tussen die T1 en T2 is, des te moeiliker die aanleer daarvan is. Spesiale maatreëls is nodig om hierdie leerprobleme op te los. By die onderrig van 'n T2, gaan die onderwyser daarvan uit dat die leerlinge vaardig is in die gebruik van die T1. Hierdie vaardigheid is nie net 'n louter taalversteurende faktor by die aanleer van 'n T2 nie. So hoef die onderwyser van Engels as 'n T2 aan byvoorbeeld Afrikaanssprekendes nie aandag te skenk aan die reëls wat in Engels die plek bepaal van die lidwoord en die adjektief nie, want dis dieselfde in Afrikaans : Die stout seun - the naughty boy. Die leerlinge doen dit outomaties reg. So ook hoef hy leerlinge nie daarop te wys dat die woordjie : room sowel vir slaapvertrek as 'n woonvertrek gebruik kan word nie, in Afrikaans gebruik ons kamer. Daar word dus allereers intensief van die ooreenkomste gebruik gemaak.

4.9.8.3 Fouteanalise

Saam met die ontstaan van die K/A gedurende die tydperk van die vergelykende historiese taalkunde is mettertyd die hulp van taalwetenskaplikes ingeroep om 'n verklaring te probeer vind vir die verskynsel van die sogenaamde taalfout. Die taalonderwyser het probeer leer uit die resultate van die vergelykende taalstudie, maar hierdie beskrywings kon nie altyd 'n oplossing en verklaring vir alle taalfoute bied nie.

Fouteanalise is waarskynlik ook direk 'n gevolg van die beskrywing deur linguïste van tale en hul ooreenkomste en verwantskappe. Nou kan linguïste ook vasstel in hoe 'n mate die begaan van foute ooreenstem met die onderskeie verskille tussen tale en hoe dit die begaan van foute raak wanneer tale aangeleer word. Foute het altyd in die onderrig van 'n vreemde of tweede taal 'n groot rol gespeel. Dieselfde foute kom maar oor en oor en jaar na jaar in eksamens voor. Die meeste mense kan lekker lag as iemand 'n Duitser, Nederlander, Engelsman of Fransman se pogings om korrek Afrikaans te praat, naboots en dit beteken nie net met 'n snaakse aksent praat nie.

Die vernaamste rol van FA is om uitsluitel oor die leersukses te gee en verder het dit 'n diagnostiese taak om aan te dui wat nog nie volledig beheers word nie en waar verdere onderrig en oefening nodig is. Fouteanalise is ook een van die middele vir 'n onderwyser om vas te stel wat die leerlinge se taalvermoë op 'n bepaalde tydstip van 'n taalkursus is. Die meeste onderwysers beoefen FA eintlik vanselfsprekend vir remediërende doeleindes, maar moontlik nie altyd op 'n wetenskaplike wyse nie, omdat hulle nie daarvoor tyd het nie. Hulle hou rekord van leerlinge se foute, klassifiseer hulle en gebruik hulle dan as basis vir die voorbereiding van taallesse.

Fouteanalise word deesdae ook aangewend om die T2-leerlinge se leerstrategie te verstaan¹: "The learner is seen to pass through a series of successive, transitional dialects of the second language

1. Cohen, Andrew D.: Error Analysis and Error Correction with respect to the Training of Language Teachers, In : Workpapers in Teaching English as a Second Language, p.107.

while attaining competence in the language". Nenser¹(1971) noem dit approximate systems. Pit Corder gebruik die term transitional competence.

Reeds voor die ontstaan van die K/A is daar al verhandelings oor foute gelewer. (Sogenaamde common errors). Die aandag wat die FA op die oomblik ontvang, hang saam met die ontwikkeling van die K/A wat nie in staat is om 'n oplossing te bied vir die beskrywing en verklaring van alle foute nie. Veral onder invloed van Pit Corder het die opvatting die laaste jare veld gewen dat die taalgebruik van 'n T2-leerder in elke stadium van die taalverwerwingsproses beskou moet word as 'n sistematiese poging om die T2-data te hanteer. Die taaluitings van 'n T2-leerder is dan ook, in vergelyking met die T2-norm, nie foutiewe of afwykende, uitings nie, maar vorm deel van 'n eie linguistiese sisteem. Corder maak 'n onderskeid tussen 'n error en 'n mistake. 'n Mistake beskou hy as gevolg van agtelosigheid, vergeetagtigheid, moegheid, gebrek aan konsentrasie, ens., terwyl 'n error 'n basiese leemte in die taalvermoë van die leerling aantoon. Oor die begrip fout (error) is daar ook heelwat verskillende opvattinge : "Zydatis² (1974), stresses the appropriateness of the term "error" in the actual teaching context, that is, as a pedagogic strategy towards reinforcing correct surface forms and inhibiting incorrect forms".

1. Cohen, op. cit., p.107.

2. Ibid.

Clark (1975)¹ sê dat : "information about errors need not be regarded as punishment, but may be a form of information feedback to the learner, as well as to the teacher". Allwright (1975)² stel voor dat : "the learner really cannot learn in class without knowing when an error is made (either by him or by someone else). The burden is on the teacher to be a source of information about the second language and to react to errors whenever it seems appropriate to do so".

Daarom is die term fouteanalise, een van die mees klassieke begrippe in die toegepaste linguistiek, eintlik nogal misleidend. In kindertaalstudies word die taal van 'n kind al lankal nie meer as 'n versameling foute beskou in vergelyking met die taal van volwassenes nie. Selinker³ gebruik vir hierdie stadium van die aanleer van 'n T2 die term tussentaal (interlanguage).

Daar skyn minstens sewe oorsake vir 'n T2-leerling se foute te wees. Daar is ongelukkig nie ooreenstemming onder linguiste oor die korrekte terminologie vir hierdie kategorieë van foute nie:

- (a) Die leerling se T1 versteur die T2. Die leerling dink in sy T1 en die T2 kom so in die gedrang. Juis daarom word daar aanbeveel om so min moontlik gebruik te maak van die T1.

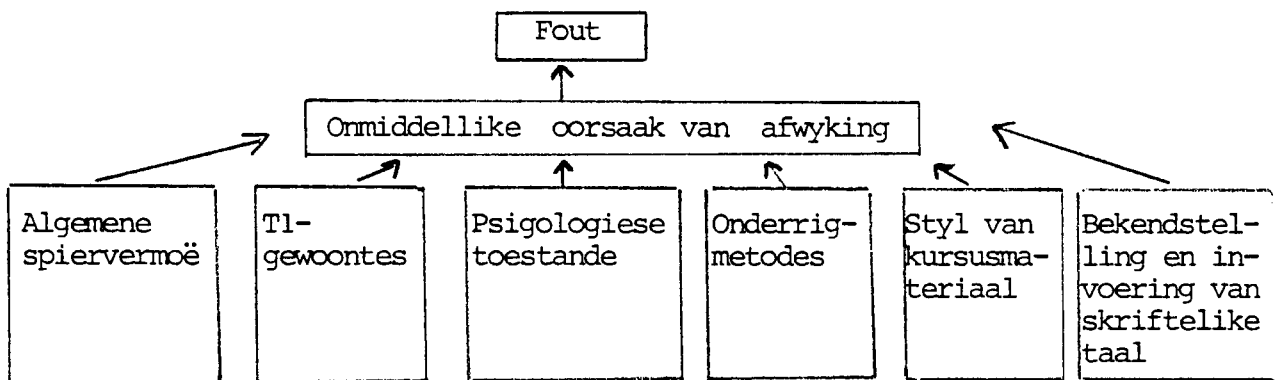
-
1. Cohen, Andrew D.: Error Analysis and Error Correction with respect to the Training of Language Teachers, In : Workpapers in Teaching English as a Second Language, p.107.
 2. Ibid.
 3. Ibid.

- (b) Die T2 het dikwels inherente verwarrende aspekte, byvoorbeeld die baie uitsonderings wat daar gewoonlik op die reëls is.
- (c) Die onderwyser en/of die taalmateriaal help die begaan van foute onbewus aan. Die onderwysers bied die taalmateriaal heeltemal onopsetlik s6 aan dat dit juis die maak van foute bevorder. Ons weet ook nog te min van hoe die T2-leerling die T2 verwerf. Wanneer 'n leerling leer om te sê: 'n paar piesangs en hy leer ook die woordjie : tee, wil hy dalk ook sê: 'n paar tee. Leerlinge word ook dikwels gevra om iets in die taal te sê wat hulle nog glad nie kan doen nie, byvoorbeeld om 'n onvoorbereide toespraak te hou. Sodoende word leerlinge juis gedwing om in hulle T1 te dink.
- (d) Leerlinge begaan ook foute as gevolg van die omgang met sprekers wat 'n dialektiese taal praat.
- (e) Jakobovits (1970)¹ wys daarop dat party T2-leerlinge ook swak is in 'n besondere aspek van die grammatika van die T1 wat 'n verklaring kan wees van die soort unieke foute wat die leerlinge begaan.
- (f) Leerlinge help selfs foute in die T2 aan deur 'n verkeerde leerstrategie wat toegepas word om die las van die aanleer van 'n T2 te probeer verlig. Selinker noem dit :

1. Cohen, Andrew D.: Error Analysis and Error Correction with respect to the Training of Language Teachers, In : Workpapers in Teaching English as a Second Language, p.109.

"Strategics of second language learning"¹. Leerlinge het elkeen hul eie taalaanleg, intelligensie, motivering en 'n leerstyl om die T2 aan te leer. Dit speel wel deeglik 'n rol in die aanleer van 'n T2. Hatch (1974)² noem dit : "Some may be data gatherers while others are rule formers".

- (g) Foute is slegs agterlosige taalgebruik. Die leerling het net soos in die T1, dit net vergeet; hy mag gespanne wees, of net nie goed opgelet het nie; of die onderwyser oefen te veel druk uit.
- (h) Baie dikwels is die presiese oorsaak van 'n taalfout nie duidelik nie. Met behulp van 'n diagram kan die oorsake van heelparty taalfoute soos volg voorgestel word:



In die K/A speel die fout 'n belangrike rol. Dis belangrik omdat daar 'n direkte verband is tussen leermoeilikeid en fout, en fout en leermoeilikeid. Slegs 'n gedeelte van moontlike foute kan deur die K/A voorspel word en ook slegs 'n gedeelte van die foute wat werklik begaan is, kan deur die K/A verklaar word. Die FA kan hoofsaaklik binne die K/A van nut wees.

1. Cohen, op. cit., 109.

2. Ibid.

Die doel van FA is om 'n sistematiese beskrywing van foute te gee wat deur die T2-sprekers begaan word en ook om die oorsake van die foute te probeer aantoon. 'n Leerling dra immers die elemente van sy T1 oor op die T2 en veroorsaak so versteuring. Die foute wat die leerlinge maak, kan gebruik word as die bewys van die linguistiese organisasie van die leerlinge se T1. 'n Snaakse of eienaardige aksent kan ook geïnterpreteer word as 'n bewys van die fonologiese stelsel van die T1. Dit gee verder 'n aanduiding van die leerling se taalvermoë in die T2. Ons verkry ook waardevolle inligting ten opsigte van die leerling se probleme op verskillende stadia. Hierdie inligting is belangrik vir die beplanning van kursusse en die samestelling van taalmateriaal.

4.9.8.4 Didaktiese implikasies van kontrastiewe analise en fouteanalise

Hoe sal die nodige kontrastiewe inligting die werklike taalonderrig beïnvloed? Daar is baie mense wat hulle besig hou met kontrastiewe analise en wat die bewering maak dat veral op die grammatikale vlak die taalanalise direk aan die leerlinge in eksplisiete vorm oorgedra moet word. Die onderwyser beskryf die kontras en verduidelik die probleem. Maar die teorie van K/A bevat niks om dit of enige ander onderrigprosedure te regverdig nie. Dis 'n saak waaroor besluit moet word in die lig van die metodologiese oortuigings van die onderwyser. In hierdie geval sal dit waarskynlik bepaal word deur die onderwyser se algemene houding ten opsigte van die waarde van eksplisiete grammatika-onderrig wat weer gebaseer is op die onderwyser se eie ervaring as taalaanleerder en taalonderwyser. Baie min onderwysers

sal hierdie inligting op dieselfde wyse benut. Veral by leerlinge in die primêre skool is dit van baie min nut. Dit mag waarde hê by leerlinge in die senior klasse. Die kontras van T1- en T2-strukture sal aan die leerlinge verduidelik kan word as die onderwyser van mening is dat dit die leerling se taalvaardigheid sal verbeter. Dit kom coreen met die opvattinge ten opsigte van taalonderrig van die laaste paar jaar. Hocking¹ (1973) se siening oor K/A word deur hom soos volg geformuleer: "Interference studies can undoubtedly help to solve problems for them (sc. language teachers), at least to the extent of bringing the problems sharply into focus. The problem still remains of what to do with the information they give us when we have got it". Wanneer daar vasgestel is dat daar sistematiese foute begaan is ten opsigte van 'n bepaalde sintaktiese T2-kategorie en dat hierdie foute terughertoe kan word na versteuring van 'n T1-kategorie, sodat aangeneem kan word dat die T2-kategorie 'n hoër moeilikheidsgraad het, kan die volgende gedoen word om dit te verbeter:

- (a) Die taalitem kan so 'n plek in die sillabus gegee word dat daar optimale aandag aan geskenk word, dit wil sê 'n manier wat ten doel het om foute te voorkom.
- (b) In die remediërende fase kan herhaling van en hernude aandag aan die betrokke item gegee word.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.338.

- (c) Banathy¹ sê dat die ruwe gegewens wat van die K/A verkry word, slegs dan vir leerstofseleksie en -ordening van waarde kan wees wanneer:
- (i) die mate van verskil en soort verskil vir elke element beskryf is,
 - (ii) die graad van die leermoeilikhed beskryf is in terme van die aard van die leermoeilikhed,
 - (iii) die belang van die element in terme van byvoorbeeld die nut en frekwensie vasgestel is,
 - (iv) die aard van die vereiste beheersing van die item (bv. reseptief/produktief vasgelê is,
 - (v) die mate van beheersing vasgestel is (bv. fonologiese/ fonetiese korrekte uitspraak).

Dis darem nie nodig dat 'n volledige K/A van die T1 en T2 verskaf word nie. Banathy² sê hieroor:

"The developer of a foreign language course however, will be satisfied with less than a list of all possible differences. The collection of target elements of a language course will constitute a selective listing of contrastive findings".

1. Van Els, et al., op. cit., p.339.

2. Ibid.

Met 'n K/A kan linguïste gewoonlik wel vasstel waar die moontlike foute begaan sal word, maar nie watter soort foute nie; veral fonologiese foute kan voorspel word, maar nie sintaktiese foute nie. 'n FA stel onderwysers in staat om vas te stel wat die huidige toestand van die leerling se intertaal is. Dit gee 'n idee van die leerlinge se T2-sisteem. Sommige linguïste praat dan ook van 'n performance analysis in plaas van error analysis. As 'n fout te doen het met die T1, moet die onderwyser ekstra klem lê op die verskille tussen die T1 en die doeltaal. As dit 'n fout is wat die leerlinge heeltemal verwar, mag hulle dalk gehelp word met die betrokke reël van die taaluiting.

As 'n hulpmiddel vir die T2-onderwyser is fouteanalise nie altyd prakties nie, want dit kan nie die reëlsisteem van die tussentaal presies spesifiseer nie en dit slaag ook nie daarin om as 'n tegniek kommunikatiewe taalvaardigheid volledig te beskryf nie. 'n Uitvoerige fouteanalise vereis baie tyd en dis nie iets wat veral die taalonderwyser eintlik het nie. Dis goed moontlik dat leerlinge doelbewus sekere strukture en uitdrukkings wat radikaal van hul T1 verskil, heeltemal vermy en dus daarmee ook geen foute begaan nie. In hierdie geval neem vae omskrywings wat nie noodwendig taalkundig verkeerd is nie, die plek van die oorspronklike uiting in. Dit toon dus nie aan hoe die stand van hul taalvermoë in die T2 is nie.

4.9.9 Die linguistiek en die oudiolinguale metode van taalonderrig

4.9.9.1 Die linguistiese basis van die oudiolinguale metode

Die strukturalistiese opvattinge oor taal en die behavioristiese opvattinge oor hoe taal aangeleer word soos in die voorgaande bespreking, vorm die belangrikste basis van die oudiolinguale metode. Daar kan ook seker sonder teenpraak gesê word dat daar geen linguistiese taalteorie bestaan wat so 'n groot invloed op taalonderrig gehad het as juis die strukturalisme nie en wat dit só eksplisiet vir die taalonderwyser uitgespel het. Die audiovisuele metode van taalonderrig is deur die Joegoeslawiese fonetikus Guberina saam met die linguis-didaktikus Rivenc ontwikkel. Dié taalmateriaal gaan saam met visuele materiaal soos skyfies, strokiesfilms, ens. en hierdie visuele komponent vorm 'n integrale deel van die taalmateriaal wat nié by die oudiolinguale taalmateriaal die geval is nie. Die audiovisuele en die oudiolinguale metode van taalonderrig kom egter baie ooreen wat die taalpsigologiese en linguistiese beginsels betref.

Die goue tyd van die oudiolinguisme was die jare 1958 tot 1964. Heelparty linguiste was nie gelukkig oor 'n linguistiese regverdiging vir die oudiolinguale metode nie, maar die aantal leerlinge wat 'n vreemde taal as vak wou neem, het in die tyd vóór 1958 baie afgeneem. Die Modern Language Association het

groot geskrik en dadelik met sy veldtog begin. Die strukturaliste het by die onderrig van 'n vreemde taal oudiolinguale metodes gebruik en die strukturaliste was taalwetenskaplikes. Dis 'n kombinasie wat nie verbeter kan word nie, so is gedink. 'n Nuwe manier van onderrig het ontstaan en nog wel met 'n wetenskaplike ondersteuning en gesag. Hierdie metode van taalonderrig is daarna as die logiese keuse beskou en hierna was dit onmoontlik om die oudiolinguale metode van die strukturalisme te skei. Hierdie metode was 'n voortsetting van die intensiewe militêre taalkursusse wat in vrede tyd bekend gestaan het as die Army Specialized Training Program. Die geheim van die sukses van hierdie kursusse het nie net gelê in die nuwe wyse van seleksie, ordening en oordrag nie, maar ook gedeeltelik in die feit dat hier baie intensiewe onderrig gegee is aan klein groepies baie sterk gemotiveerde leerlinge.

Die mees vooraanstaande taalkundige en taalonderwyser wat aan hierdie program vir die leer gewerk het, was Leonard Bloomfield asook Hall, Hockett en Bloch. Hierdie prominente linguïste het self die taalonderrig aan die soldate gaan behartig en die toepassings van die linguïstiek vir taalonderrig gegee. Een van die belangrikste linguïstiese aspekte van hierdie metode is die klem op die gesproke taal soos reeds deur De Saussure en Sweet benadruk : analise van die gesproke in plaas van die geskrewe taal. Die een is oudiolinguaal, dinamies en verbygaande en die ander is visueel, staties en blywend. Danksy De Saussure het die

linguistiek hierdie onderskeid ingesien en die belang van die dialoog, dit wil sê die belang van die gesproke taal, het só 'n prominente plek ontvang.

Dit spreek vanself dat die ontwikkeling van die moderne kommunikasiemiddele soos die telefoon, radio en televisie wat veral, indien nie uitsluitlik op die gesproke taal gebaseer is, grootliks bygedra het tot die uitbreiding van hierdie opvattings.

Die geskrewe taal is egter nie minder belangrik nie. Sommige linguiste meen dat die agteruitgang van die kennis van die geskrewe taal baie ernstige intellektuele en kulturele skade kan veroorsaak. Hoe belangrik die gesproke taal in die wêreld van vandag ookal is, die aktiewe of passiewe kennis van die geskrewe taal behou sy volle waarde. Die geskrewe taal het as groot voordeel die dimensie van tyd en ruimte. Die geskrewe taal laat die kulturele erfgoed van 'n gemeenskap voortleef en maak die uitwisseling van wetenskaplike ontdekkings, dus van die vooruitgang, moontlik. Die geskrewe taal lê aan die oorsprong van die beskawing en bly dus die basis daarvan uitmaak. Dit kan dus nooit uit taalonderrig uitgelaat word nie. Maar vanuit linguistiese standpunt bly die geskrewe taal 'n onvolmaakte kommunikasiemiddel, want die geskrewe taal kan 'n gegewe mededeling slegs onvolledig uitbeeld byvoorbeeld aspekte soos beklemtoning, intonasie, pouses, emosionele botone, ens.

Fries en Laçø is in beginsel teen die aanleer van 'n vreemde taal gebaseer op geskrewe tekste omdat 'n mens ook in die T1 die taal eers mondeling en daarna skriftelik aanleer. Die gesproke taal moet egter as gevolg van linguistiese en pedagogiese redes vóór die geskrewe taal onderrig word aangesien 'n mens om goed te kan skryf, eers goed moet leer luister. Aan die hand van gegewens uit die toegepaste taalkunde, die psigolinguistiek en die studie van die kommunikasiemiddele, blyk dit absoluut noodsaaklik te wees dat daar aan die gesproke taal voorrang verleen moet word. Die geskrewe taal is niks anders as 'n hulpmiddel nie om die gesproke taal te vervang. By die eerste taal sukkel die onderwyser met sy leerlinge wat die foneme verkeerd afskryf (afskryffoute) en by die T2 moet die onderwyser die verkeerde uitspraak van klanke soos deur die skrif weergegee, verbeter. Die beskrywende linguistiek het, soos deur Bloomfield beklemtoon, die werklike waarneembare taalvorme bestudeer wat mense gebruik en nie wat die grammatika sê wat hulle behoort te sê nie. Die klem val op die klank en daarna op die visuele. Die geskrewe taal is volgens die behavioristiese opvattinge eintlik slegs van die gesproke taal afgelei. Die gesproke taal is primêr en gaan aan die geskrewe taal vooraf. Taalkundiges en sielkundiges beskou die taal tans in die eerste plek as 'n gesproke verskynsel. De Grève en Van Passel¹ sê :

1. De Grève, M., Van Passel, F.: Taalkunde en Onderwijs in levende talen, p.131.

"Psycholofgen en taalkundigen beskouwen thans unaniem die taal op die eerste plaats als een gesproken verschijsel". C.E.Osgood en T.A. Sebeok soos op dieselfde bladsy deur De Grève en Van Passel aangehaal, praat van drie soorte van taalgebruik : die visuele, die gesproke en die geskrewe taal. Hulle kom tot die slotsom dat "in the audio-lingual band, language is on its own".

Die oudiolinguale metode wil die taal vaslê en inslyp deur middel van sinspatrone/struktuursinne sonder eksplisiete behandeling van die grammatika om dan sô te kom tot 'n outomatiese beheersing van die vier gebruiksaspekte van taal in die volgorde : verstaan, praat, lees en skryf. As gevolg van die moontlikhede wat nuwe ouditiewe hulpmiddels soos die bandmasjien en die taallaboratorium gebied het, het hierdie metode veral in Engeland en Frankryk 'n groot aanhang gekry. Die oudiolinguale taalkursusse bevat hoofsaaklik oefeninge wat op so 'n wyse gerangskik is dat dit die formele verhoudinge van die taalstruktuur demonstreer.

Die oudiolinguale metode beskou dan ook spreekvaardigheid as die vernaamste doelstelling van T2-onderrig. Die strukturaliste het ook gewys op die natuurlikheid van die volgorde van taalgedrag naamlik dat dit in 'n aantal vaardighede (skills) verdeel kan word soos luister, praat, lees en skryf. Vir die volgorde van die skills word die moedertaal as voorbeeld geneem. Hoewel die oudiolinguale metode van die onderrig van 'n vreemde taal of T2

ontstaan het op die basis van 'n strukturalistiese taalteorie, kan daar in die vooroorlogse strukturalisme reeds duidelike behavioristiese neigings aangewys word. Dinneen (1967) wys daarop na aanleiding van 'n bespreking van die werk van Bloomfield (1933, hoofstuk 2, *The use of language*), dat daar deur hom uitvoerige aandag bestee word aan die toepasbaarheid van 'n behavioristiese SR-model op die analise van taalgebruik. By die SR-model is daar sprake van 'n verband tussen 'n stimulus of stimulussituasie (S) van buite of in die organisme en die reaksie of respons (R) daarop van die organisme. Wetenskaplike uitsprake word slegs gemaak ooreenkomstig die waarneembare taalgedrag. Die onderskeid tussen menslike en dierlike gedrag word hier vervaag. Terwyl die strukturaliste dit as hul hoof-taak beskou het om die natuurlike tale te beskryf, het hulle dit aan die sielkundiges oorgelaat om teorieë oor taalgebruik te kan verklaar. In die bloeityd van die strukturalisme in die taalkunde is die habit theory in die leerpsigologie geformuleer. Die stroming wat ontstaan het en wat op die habit theory gebaseer is, is die behaviorisme genoem.

Volgens Skinner is taal 'n vorm van gedrag en taalverwerwing is om dié gedrag jou eie te maak. Die nabootsing van woorde en strukture lewer 'n belangrike bydrae tot taalverwerwing en daarom is herhaling as 'n baie belangrike middel tot versterking beskou.

Skinner was die grondlêer van die taalverwerwingsteorie wat onder die naam audio-lingual-habit theory die teoretiese basis geword het vir die oudiolinguale metode. Hulle het egter nie besef dat hulle 'n teorie vir die verwerwing van die moedertaal op die verwerwing van 'n tweede taal toegepas het nie. Volgens hulle is leer deur analogie belangriker as leer deur analise. Bogenoemde leerteorie is baie entoesiasties deur taaldidaktici ontvang. Politzer¹ (1961) skryf hieroor : "Language is behavior and behavior can only be learned by inducing the student to behave". Hierdie taalgedrag kan die leerling volgens die teorie aanleer deur aan hom die relevante stimuli vir die aanleer van die taal te verskaf en geheel volgens die teorie kan 'n mens die response versterk deur hulle te beloon, waarmee dan die basis vir die 4 fase-struktuuroefening gelê is soos beliggaam in die taalprogram van die taallaboratorium.

4.9.9.2 Die linguistiese beginsels van William Moulton

In die verslag wat William Moulton in 1961 voorberei het vir die Negende Internasionale Kongres van Linguïste : Trends in European and American Linguistics, gee hy 'n baie interessante en goed-gedokumenteerde beeld van : Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960. In hierdie artikel

1. Matter, J.F. en Koster, C.J. : Taalonderwijs aan de lopende band, p.15.

bespreek hy sy linguistic principles waarop die nuwe taalonderrig wat bekend gestaan het as die New Key gebaseer is en waaroor volgens hom ooreenstemming sou bereik wees. Hy propageer 'n baie sterk verskuiwing van die item-gesentreerde na die struktuurge-sentreerde denkwysse oor taal. Hierdie beginsels is¹:

(a) Taal is spraak, nie skrif nie.

Dit beteken dat die elemente van 'n taal voorgestel en onderrig moet word in die gesproke vorm voordat die skryftaal bekend-gestel word. Die skriftelike beeld kan onderrig word vanaf die oomblik dat die gevaar nie meer bestaan dat die uitspraak na-delig beïnvloed sal word nie.

(b) Taal is 'n stel gewoontes

Dit hou in dat die onderrigmetodes gerig moet wees op die ge-woond raak aan en die verwerwing van intonasie- en sinspatrone (automatismes) deur aanhoudende driloefeninge.

(c) Onderrig moet in die taal geskied, nie oór die taal nie

Anders gestel : die leerlinge moet nie oor die taal praat nie, maar die leerlinge moet oorlaai word met oefeninge wat aan hulle die outomatismes sal leer wat eie is aan die doeltaal. Ver-klarings en reëls hoort nie in die eerste fases van so 'n kursus tuis nie.

1. Rivers, Wilga M.: The Psychologist and the foreign-language teacher, p.5.

- (d) 'n Taal is wat die moedertaalspreker sê, nie wat iemand dink wat hulle behoort te sê nie.

Dit wil sê dat leerlinge nie 'n teoretiese, akademiese en boektaal moet leer nie, maar dat aan hom werklike taalsituasies aangebied moet word.

Hy het hierdie beginsels The slogans of the day¹ genoem. Moulton het egter geen melding gemaak van navorsing in die sielkunde van die aanleer van 'n vreemde taal nie. Hy sê hier in sy slogans ook niks oor die metodes van onderrig nie, maar gee slegs die teoretiese benadering tot taalonderrig. Moulton beskou hierdie leuses as goeie formulerings van die linguistiese beginsels waarop die strukturaliste hul taalonderrig gebaseer het.

4.9.9.3 Die siening van Wilga Rivers oor die teorie van die oudiolinguale metode en enkele praktiese toepassings op taalonderrig

Rivers (1964) was een van die vernaamste teoretici en gangmakers van die oudiolinguale metode. Haar uitstekende werk : The Psychologist and the Foreign-Language Teacher is met groot geesdrif ontvang.

In Rivers beluister die taalonderwyser die stem uit die veld omdat sy 'n omvangryke praktiese ervaring van vreemde taalonderrig gehad het en verder ook omdat haar boek vanuit 'n teoretiese standpunt hom as volstrek konkluderend vir die praktyk van die onderrig van 'n vreemde taal aandien. Rivers baseer haar insigte op die behavioristiese opvattinge oor taalverwerwing, en haar boek word as die teoretiese fondament van die oudiolinguale metode beskou.

1. Rivers, op. cit., p.5.

Rivers¹ onderstreep die kermerke van die nuwe vreemdetaalonderrig wat Carroll (1960) s6 genoem het en sy gaan van 'n viertal basiese veronderstellings uit :

"(a) Foreign language learning is basically a mechanical process of habit formation".

In hierdie verband beweer Rivers dat T1- en T2-verwerwing 'n meganiese karakter het en dat dit beter is om nie van 'n intellektuele proses te praat nie. Sy verwys hier ook na Brooks (1960). Uit haar eerste veronderstelling (assumption) lei Rivers drie konklusies af wat sy corollaries noem om die dringende karakter van hierdie konklusies te onderstreep. Die konklusies is :

Corollary 1 : "Habits are strengthened by reinforcement"

Corollary 2 : "Foreign-language habits are formed most effectively by giving the right response, not by making mistakes".

Corollary 3 : "Language is behavior and behaviour can be learned only by inducing the student to behave".

Rivers gee ook haar eie toeligting op hierdie konklusies. Oor die eerste corollary s6 sy dat die moontlikheid om sinspatrone op 'n eindelose wyse te varieer, tot die konstruksie van pattern drills lei waarvan die vierfase-oefening die meeste toegepas is :

- eers hoor die leerling die voorbeeld-patroon;
- vervolgens gee hy die verlangde variasie;
- daarna hoor hy die korrekte variasie;
- wat hy dan ten slotte herhaal.

1. Rivers, op. cit., pp.19-22.

Die derde fase gee 'n onmiddellike terugkoppeling waardeur versterking optree; die derde fase word dan weer stimulus vir die vierde fase, waarin die leerling slegs naboots.

Haar kommentaar oor die tweede corollary is dat 'n goeie reaksie meer leereffek as 'n foutiewe een het : om die kans om 'n goeie reaksie te verhoog, moet die verlangde variasie so minimaal moontlik wees. Ten slotte benadruk Rivers oor die derde corollary dat die taalleerder soveel moontlik gemotiveer moet wees om via pattern practice die vreemde taal te leer. Dat hierdie proses nie so eenvoudig is nie, stel sy baie duidelik.¹ Sy sê, in ander klasse word die leerling wat oorspronklikheid en inisiatief toon, beloon, maar in die vreemde taalklas moet hy dit onder geen omstandighede doen nie. Hy moet slegs naboots en dit wat hy kan sê, beperk tot die paar eenvoudige idees waarvoor hy die vreemde uitdrukkings geleer het.

Verder wys Rivers² daarop dat die onderwyser deur sorgvuldige beplanning van sy taalonderrig die gemotiveerdheid moet handhaaf. Sy sê dit beteken nie om die taalmateriaal deur ander te vervang, terwyl dieselfde benadering behoue bly nie, maar dis 'n verandering ten opsigte van die leerproses wat vereis word : van die aktiewe drill-oefening na bv. 'n oefening in luisterbegrip of 'n vraag-en-antwoord-oefening oor 'n aspek van die kultuur. Rivers se ander basiese veronderstellings is:

-
1. Rivers, Wilga M.: The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, p.91.
 2. Ibid., p.461.

- (a) Taalvaardigheid word meer effektief aangeleer as die taalitem in die vreemde taal eers in 'n gesproke en daarna in 'n geskrewe vorm aangebied word.
- (b) Om 'n vreemde taal aan te leer, is dit beter om van analogie as van analise gebruik te maak.
- (c) Die betekenis wat die woorde van 'n taal vir die T1-spreker het, kan slegs aangeleer word in 'n verwysingsraamwerk van die kultuur van die volk wat die taal praat.

Volgens Rivers minag die oudiolinguale groep nie die belangrikheid van linguistiese analise nie. Hulle glo vas dat die taalmateriaal wat 'n leerling moet aanleer, deur deskundiges met 'n deeglike begrip van die struktuur van die taal opgestel moet word. Sulke deskundiges moet ook 'n deeglike begrip hê van die verskille tussen die T1 en die T2 van die leerling. Rivers¹ aanvaar dat taal 'n rule governed behavior is en dat een van die take van taalonderrig is om maniere te vind om leerlinge te help om taalreëls te internaliseer. Die vraag kan gestel word hoe ons die grammatika van die taal moet onderrig. Volgens Rivers² hou taalgebruik in lower-order skills. Dit wil sê : "The manipulation of elements which occur in fixed relationship in clearly defined systems"³ en higher order skills. Dit wil sê "the level of expression of personal meaning".

-
- 1. Allen & Corder : Techniques and Applied Linguistics, p.71 .
 - 2. Ibid.
 - 3. Ibid.

Die oefeninge met struktuursinne (pattern practice) is toepaslik op 'n vlak waar die leerlinge die lower order skills moet vaslê, maar nie baie geskik op 'n vlak waar die leerling probeer om sy vermoë te ontwikkel om die T2 vir persoonlike betekenis te gebruik nie.

Volgens haar kan daar in die hoër klasse meer klem op reëls wees aangesien leerlinge hier dikwels in abstrakte reëls belangstel. Rivers vat haar siening van die oudiolinguale metode van onderrig soos volg saam. Sy sê sinstruktuuroefeninge en die memorisering van dialoë vorm die basis van die oudiolinguale benadering. Dis bruikbare tegnieke om die vreemdetaal-response op die manipulerende vlak outomaties te maak. Albei verskaf direkte oefening van strukture, meganiese assosiasies en uitdrukkings wat in die alledaagse taal in gebruik is. Wanneer hierdie basiese tegnieke goed gehanteer word, stel hulle die leerling in staat om amper dadelik te weet of sy respons korrek en toepaslik is en dit gee hom dus sodoende ook die geleentheid om die respons óf mondeling óf in sy gedagte reg te stel voordat dit as sy gewoonterespons vasgelê word. Wanneer die betrokke taal van die dialoë en die sinstrukture van nut is in werklike alledaagse taalsituasies en uitdrukkings en strukture in 'n groot verskeidenheid van kontekste herhaal word, verskaf die tegnieke waardevolle oefening in die aktiewe gebruik van die taal vir die wat Rivers¹ noem die : "give-and-take of communication".

1. Rivers, Wilga M.: The psychologist and the foreign-language teacher, p.149.

4.9.9.4 Die rol van Nelson Brooks in die toepassing van die strukturalistiese taalteorie op die terrein van die praktiese taalonderrig

Die grondlêers van die oudiolinguale metode is Charles Fries, Robert Lado en veral Nelson Brooks. Terwyl Fries en Lado hulle veral besiggehou het met die uitwerk van 'n metode van taalonderrig vir volwassenes, was dit Brooks wat hierdie metode aangepas het vir die gebruik op skool. Brooks is een van die eerstes wat die behavioristiese opvatting oor die aanleer van taal vir die onderrig van 'n vreemde taal in volledige besonderhede uitgewerk het.

4.9.9.4.1 Oor die term oudiolinguaal

Hoewel Charles Fries (1945) die beginsels van die nuwe metode van taalonderrig reeds in breë trekke uitgewerk het, is die benaming oudiolinguaal van 'n later datum. Oorspronklik is benamings soos oral approach en aural-oral method in gebruik. In 1940 gebruik Pierre Delattre die term aural-oral vir sy onderrig van Frans. Hy wou absoluut onderskeid maak tussen die gesproke en die geskrewe taal. In die gesproke taal is hierdie term egter verwarrend. 'n Mens weet dat daar na die oor en die mond verwys word, maar jy kan nie hoor watter een eerste kom nie.

In 1958 het die term audiolingual in swang gekom tot baie groot verdriet van die man wat hierdie term eerste gebruik het, naamlik Nelson Brooks. Dit is die eerste keer gebruik in 'n regeringsdokument van die V.S.A. wat getitel is: Modern Foreign Languages in the High School. In Webster's Third International Dictionary¹ wat in 1971 gepubliseer is, staan die definisie: "Audiolingual-involving a drill routine of listening and speaking in language learning".

Brooks² verduidelik self dat hy audiolingual alleen wou gebruik het as vervanging van die verwarrende aural-oral om vaardigheid in die gesproke taal aan te dui teenoor die term visual-graphic in vaardigheid in die geskrewe taal, dus alleen in 'n kombinasie as audiolingual facility, maar nooit as aanduiding vir 'n metode nie. In die kombinasie audiolingual method beskou hy dit as 'n baie onnoukeurige en selfs misleidende en skadelike term. Hier word immers in die term audiolingual method gesuggereer dat hierdie metode heeltemal sonder die geskrewe vorm van die taal wil klaarkom, wat absoluut nie die geval is nie.

Volgens Brooks³ is daar 4 belangrike aspekte van die term audiolingual wat onthou moet word. Hy sê hiervan:

-
1. Brooks, Nelson: In : The Modern Language Journal p.236, Volume LIX September-October 1975 Nos. 5-6
 2. Ibid., p.237.
 3. Ibid.

- (a) Oudiolinguaal beskryf wat taal is en alles wat dit was gedurende meer as 99 persent van die geskiedenis van die mens.
- (b) Dit beskryf wat taal is en alles wat dit oor die hele wêreld vir elke menslike wese tussen die ouderdomme van 2 en 5 jaar beteken.
- (c) Dit beskryf wat taal is en alles wat dit in verreweg die grootste deel van die volwasse bevolking van die wêreld is, want die werklike aantal mense wat kan lees en skryf, is baie kleiner as wat 'n mens dink.
- (d) Oudiolinguaal beskryf wat taal vir die meeste mense is, selfs vir hulle wat kan lees en skryf, want lees en skryf is, ten spyte van hulle uiterste belangrikheid, maar 'n betreklike klein deeltjie van ons daaglikse lewe ten opsigte van die totaliteit van ons taalgedrag.

4.9.9.4.2 Brooks se siening oor betekenis en die rol van die oudiolinguale metode in die onderrigsituasie

In die kritiek op die oudiolinguale metode (waaroor later meer) is dit opmerklik dat dit juis die aspek van betekenis is wat aangegryp word. Daar word onder andere beweer dat die oudiolinguale metode van taalonderrig veels te min rekening gehou het met betekenis en daarom in baie gevalle misluk het.

Brooks¹ sê hieroor : "Audiolingual can never be separated from meaning. Even the linguists are now ready to admit that if it doesn't have meaning, it isn't language. There is a serious warning here for teachers who either inadvertently or deliberately have coached their students in the use of language sounds that were devoid of meaning".

Volgens Brooks² is die tweeledige verwantskap in die gesproke taal onmisbaar. Brooks noem dit : "two performing as one". Dit gebeur in speletjies en in sportsoorte soos in tennis, boks en op bv. 'n wiplank waar elke aksie van die een, afhanklik is van die aksie van die ander. Brooks beskuldig die sielkundiges daarvan dat hulle baie stadig was om te beseef dat een persoon tog nie 'n akkurate demonstrasie kan gee van wat taal werklik in sy essensie is nie.

Die groot vraag bly vir Brooks wat die rol van die oudiolinguale taal is in die taalkursusse wat ons onderrig. Om baie redes is die antwoord vóór die ouderdom van 12 of 13 baie duidelik. Een van die redes is dat albei helftes van die brein tot om en by puberteit by die aanleer van taal betrokke is. Hierna is dit slegs die linker deel van die brein wat met taal te doen het en die aanleer van enige taal word moeiliker. (Hieroor later meer onder die opskrif : die verwerwing van die T1 en T2).

1. Brooks, Nelson: In : The Modern Language Journal p.237, Volume LIX September-October 1975 Nos. 5-6.

2. Ibid.

Om hierdie rede sê Brooks, moet daar 'n ander plan beraam word. Elke normale kind leer sonder enige moeite speel-speel audiolinguale taal. Om die geskrewe taal aan te leer, is iets heeltemal anders. Die juiste verband tussen hierdie twee hoofterreine van taal is nog 'n groot geheim.

Daar bestaan geen twyfel meer oor die feit dat taal in ons genes vasgelê is nie. Hiermee stem deskundiges soos George Miller, Eric Lenneberg en Roger Brown almal saam. Ons praat om dieselfde rede as wat ons kruip en loop. As die biologiese rytheid die juiste vlak bereik, gebeur hierdie dinge net eenvoudig. Maar ons leer om te kruip en te loop al is ons heeltemal aan ons self oorgelaat. Ons leer ook om te praat, maar daar is een voorwaarde. Ons sal eers leer om te kruip en dan om te loop sonder dat enigiemand anders naby is of nie. Dis nié die geval met praat nie. Ons moet in die teenwoordigheid van die gesproke taal wees en daaraan met ander deelneem om dit te kan leer. Die taal wat in ons genes is, is audiolinguale taal. Die geskrewe taal, die visueel-grafiese is heeltemal 'n ander saak. Dit wil natuurlik nie sê dat die deurdringende karakter van die begrip audiolinguaal, beteken dat elke metode van vreemde taalonderrig wat nie op beginsels gebaseer is wat voorsiening maak vir 'n hoofsaaklike audiolinguale benadering, veral aan die begin, veroordeel moet word nie.

Brooks gee 'n voorbeeld na analogie van musiek oor 'n verwronge begrip van korrekte taalvermoë. Dis volgens hom soos die student in musikologie aan wie gesê is dat hy ná die kursus sy plekkie onder die bespelers van die musiekinstrumente maar kan inneem, maar nie kan nie. Die leerling wat jare lank 'n taalkursus volg en nooit die werklike teiken- of doeltaal (target language) hoor nie, moet baie teleurgestel en gefrustreerd voel. Hierdie gevoel van teleurstelling het ook onder die mense bestaan toe dit geblyk het dat die oudiolinguale metode nie die resultate gelewer het waarop gehoop is nie. Tog moet 'n taalkursus volgens Brooks wat sonder hierdie aspek wil klaarkom, as onvolledig beskou word. Volgens Brooks is die volgende aspekte 'n opsomming van die noodsaaklikste prosedures van die oudiolinguale metode van taalonderrig.

- (a) Alle taal het die gesproke taal as basis - hoofsaaklik in die vorm van dialoë. Hierdie dialoë word soms op band opgeneem. In 'n oudiolinguale taalles word die leerling dus nooit met 'n geskrewe teks gekonfronteer wat taalmateriaal bevat wat nie eers mondeling geoefen is nie.
- (b) Wanneer leerlinge luister en lees, leer hulle om direk van die doeltaal na begrip te kom sonder die voordeel van die T1. As hulle praat en skryf, leer hulle om direk van die pre-verbale gedagte na die uitdrukking in die doeltaal te kom sonder die voordeel van die T1.

- (c) Die onderwyser help die leerling om wat hy leer, te internaliseer deur die inner speech in die doeltaal aan te moedig.
- (d) In die begin is dialoog, die aaneenlopende storie en basiese sinne alles nuttige taal om aan te leer. Dialoog kom die naaste aan natuurlike en normale spraak. Aangesien die uitwisseling van gedagtes tussen twee persone basis is vir taalverwerwing en kommunikasie, moet die leerling so veel moontlik hieraan deelneem.
- (e) Daar is baie keer lang tye in die klas waarin die T1 glad nie gebruik word nie. Wanneer dit wel deur die onderwyser gebruik word, is dit slegs om 'n semantiese betekenis te voorsien, om 'n nuwe tegniek te demonstreeer of om, en dit liefste selde, 'n baie moeilike konstruksie te verduidelik.
- (f) Die onderwyser sal absoluut probeer vermy om leerlinge te vra wat die betekenis van die doeltaal in die T1 is.
- (g) Daar is ongeveer sewe verskillende dinge wat in elke taalles gedoen kan word :
- (i) Inleiding in die doeltaal (Stel van situasie)
 - (ii) Hersiening van wat geleer is
 - (iii) Die stel van vrae (Vraag-en-antwoordtegniek)
 - (iv) Aanbieding van dit wat geleer moet word.

- (v) Struktuurdriloefeninge
- (vi) Bestudering van woordeskat
- (vii) Skriftelike oefeninge en voorafbeskouing van die volgende les
- (viii) In elke taalles is daar een of ander skriftelike oefening.
- (ix) Die onderwyser maak seker dat alle taal wat onderrig is vir elke leerling betekenis het. Daar is nie noodwendig visuele hulp nie.
- (x) 'n Groot verskeidenheid interessante onderrigtechnieke word gebruik.
- (xi) Die onderwyser respekteer 'n optimale rangskikking van die vaardighede. Namate die kursus vorder, word die hoofklem van die oudiolinguale na die kennis van lees en skryf verskuif.
- (xii) 'n Stadiger pas vir die aanleer van die taal word aan die begin aanvaar met die besef dat die aanvangstaal volledig beheers sal word om later vinniger te kan vorder.
- (xiii) Die onderwyser regverdig die belangrikheid van memorisering en staan daarop dat sekere dinge van buite geleer word.
- (xiv) In die aanvangsonderrig sal daar in elke klas struktuurdril wees, maar nie baie lank nie.

- (xv) In die meeste vakgebiede hou onderrig en leer, verduideliking en begrip in. Die bestudering van 'n nuwe taal sluit ook in : die stel van die voorbeeld, nabootsing, herhaling en die vorming van nuwe taalgewoontes.
- (xvi) Grammatikale verduidelikings word indien nodig, tot die laaste deel van die les uitgestel wanneer die Tl gebruik kan word.
- (xvii) Wanneer 'n nuwe en baie moeilike konstruksie onderrig word, kan die onderwyser dit met behulp van die volgende stappe onderrig :
- (a) Verduideliking van betekenis (in Tl)
 - (b) Mondelinge voorbeeld deur onderwyser, met herhaling deur leerlinge.
 - (c) Verduideliking indien nodig in die Tl.
 - (d) Struktuurdril
 - (e) Persoonlike toepassing (transfer)
 - (f) Vrye uitdrukking (free expression)
- (xviii) Daar moet sterk op gelet word dat die leerlinge die meeste praatwerk doen en die onderwyser die minste.
- (xix) Die onderwyser beheer die taalvlak van die teks en pas dit aan soos nodig, maar op so 'n manier wat in ooreenstemming is met die benadering wat hy volg.

(xx) Die onderwyser demonstreer ook die invloed van die kultuur op die taal en wys daarop dat taal 'n lens is waardeur die kultuur van die volk waargeneem kan word.

Carpay¹ haal in sy werk die volgende aanhaling aan oor wat Freudenstein (1968) se didaktiese beginsels van die oudiolinguale metode is:

1. "Hören, Verstehen und Sprechen sind das zentrale Anliegen des Unterrichts.
2. Alles, was nicht unmittelbar zur Spracherlernung beiträgt, darf sich in den ersten Unterrichtsjahren nur mehr oder weniger zufällig ergeben.
3. Grammatische Regeln und Übersetzungen tragen zur Spracherlernung nicht bei, und sie sind darum unter allen Umständen auszuschließen.
4. Im Unterricht ist volle Einsprachigkeit durchzuführen. Jede muttersprachliche Auszerung wirkt lernstörend.

(Hierdie beginsel word alleen in die oudiovisuele metode, maar nie in die oudiolinguale metode gevolg nie).
5. Der Lernstoff wird in Modellen und Mustern eingeführt und vom Schüler in analogen Beispielen geübt.

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijsleerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.50.

6. Der Lernweg führt von der Reproduktion sprachlicher Vorbilder zur Produktion im offenen Dialog.
7. Die Reihenfolge der zu erlernenden Fertigkeiten führt vom Hörer über das Sprechen zum Lesen und Schreiben - und zwar immer in dieser Reihenfolge".

4.9.9.4.3 Brooks se siening oor die sogenaamde pattern practice en die linguistiese redes vir hierdie oefening

Dit spreek vanself dat die leerling wat 'n vreemde taal (of T2) moet of wil leer, die taal nie sal baasraak as hy slegs demonstrasies en verduidelikings ontvang nie. Hy sal ook die gebruik van die taal moet oefen. Om as soldaat in gelid te stap of die geweer presies gelyk met die ander te presenteer, kan nie geleer word deur dit slegs een of twee keer te doen nie. Dit moet tientalle kere geoefen word. Kyk ook maar na die vasbeslotenheid waarmee die jong kind die fundamentele strukture van sy T1 herhaal en herhaal voordat hy 'n redelike graad van beheersing behaal. 'n Vreemde of tweede taal kan nie sonder dieselfde soort volharding verwerf word nie.

Ten opsigte van drillwerk sê Brian Tiffen¹ die volgende:

Die bemeestering van taal is 'n vaardigheid. Dit kom neer op 'n verwerwing van 'n nuwe en komplekse stel gedragsgewoontes. Om hierdie gewoontes te kan verwerf, is baie herhaling nood-

1. Tiffen, Brian: A Language in Common, p.20.

saaklik. Herhaaldelike maar kort oefeninge van die taaliteme wat aangeleer moet word, bespaar tyd en is verder 'n middel om seker te maak dat die leerlinge 'n outomatiese beheersing van die strukture van die taal verkry.

Palmer se vervangingstabelle het die grondslag gelê vir en die basis geword van die oefen met sinstrukture wat in paradigmatische of sintagmatiese opsig verander kan word. 'n Voorbeeld van so 'n vervangingstabel is die volgende. Nadat 'n eenvoudige winkel-toneeltjie in dialoogvorm in st. 2 of 3 onderrig is, kan die volgende tabelletjie wat daarop gebaseer is, deur die leerlinge gebruik word.

Die leerling:

		blou	handskoene		
Het u		grys	skoene		
Oom	'n paar	wit	rokke	asseblief	?
Tannie		swart	hemde		
		bruin	dasse		

Sistematiese struktuuroefeninge (pattern practice) vorm die kern van die oudiolinguale metode. Die uitgangspunt by die saamstel van dergelike oefeninge is dat taalbeheersing op gewoontevorming (habit formation) berus en nie op die toepassing van in metataal geformuleerde taalreëls nie. 'n Tweede uitgangspunt is dat taal primêr

'n sisteem van strukture is sodat die oefen van strukture belangriker geag word as byvoorbeeld 'n vinnige uitbreiding van die woordeskat of aandag vir die semantiek. Die implisiete leermodel wat deur die oudiolinguale metode nagevolg word, sluit baie nou aan by die behavioristiese leermodel van Skinner. 'n Mens herken daar onmiddellik die bekende Skinneriaanse beginsel om met die eenvoudigste, veranderlike taalitem te begin. Aspekte soos aktiewe leerlingdeelname, veelvuldige oefening en die onmiddellike versterking daarvan (reinforcement) is hier baie prominent. Pattern drills is bedoel vir die overlearning van strukture, dit wil sê die leerlinge moet die oefening voortsit totdat hulle die gevraagde prestasie outomaties kan lewer. Vanuit 'n linguistiese standpunt is die sogenaamde drills gemotiveer deur 'n siening van die aanleer van taal as 'n slotfilling process. Voorbeelde van dergelike oefeninge is die volgende:

(i) Stimulus: Ek gee die pen aan my vriend.

Respons : (Herhaling)

S : Onderwyser

R : Ek gee die pen aan my onderwyser,

So ook met : meisie, vrou, broer.

(ii) S : Wys vir my die foto, asseblief.

R : (Herhaling)

S : Koerant

R : Wys vir my die koerant, asseblief.

So ook met : rok, brief, kamera, trui.

(iii) S : Hulle is in Kaapstad.

R : Hulle was in Kaapstad gewees.

S : Volg julle hierdie paadjie?

R : Het julle hierdie paadjie gevolg?

Struktuuroefeninge onderrig nie self 'n morfologiese of 'n sintaktiese struktuur nie. Dit onderrig 'n komplekse struktuur waarin die fonologiese, morfologiese en sintaktiese komponente aanwesig is. Hieroor sê Girard¹ as hy Pierre Delattre aanhaal:

"Language exercises cannot rightly be called 'structural' unless they are based on the phonological facts of the language, as revealed by the rigorous analysis of structural linguistics. That is the only kind of analysis that can account for all structural levels at once - phonetic, prosodic, morphological, syntactic and semantic".

Brooks² wy 'n afsonderlike hoofstuk aan pattern practice. Hy sê hieroor die volgende : Ons het as kinders die T1 heeltemal deur analogie en glad nie deur analise aangeleer nie. Waarom kan ons nou nie probeer om met behulp van analogie ook die T2 aan te leer nie. Dis die geheim van die beginsel van struktuurdril. In plaas daarvan om leerlinge taaluitinge te laat leer wat baie ver-

1. Girard, Denis : Linguistics and Foreign Language Teaching, p.58.

2. Brooks, Nelson: Language and Language Learning, pp.152-153.

anderlikes bevat en waarvan hy nie een baie goed ken nie, moet hy liever met taaluiting werk wat slegs 'n identiteits- of minimale verandering toon en dan selfs dikwels op dieselfde plek in die sin. So kan die leerling gewoon raak aan wat konstant en wat veranderlik is.

Die oefen met hierdie struktuursinne wat afgewissel kan word, ag Brooks van groter belang as die eksplisiete formulering van ingewikkelde taalreëls soos wat dit in die grammatika-vertaalmetode die geval was. Grammatikareëls moet slegs in diens van pattern practice staan. Dis vir hom ook belangrik dat daar eerder onderrig gegee word in die belangrikste strukture met 'n baie hoë frekwensie as wat daar gepoog word om die hele reeks strukture oppervlakkig te dek.

Brooks¹ sê oor grammatikale reëls dat dit naïef sal wees om voor te stel dat leerlinge nie van nuttige grammatikale reëls voorsien moet word nie. Maar, sê hy, hierdie reëls moet beperk wees en hulle moet in 'n taal gestel wees wat die betrokke taalaspek heeltemal duidelik maak en nie net aan leerlinge wat dit reeds weet nie, maar ook aan dié leerlinge wat dit nie weet nie. Oor die algemeen moet reëls aan die leerlinge gegee word nadat hulle aanhoudende oefening in die gebruik van die struktuur waarna die reël verwys, gehad het. Die hoeveelheid onderrigtyd wat hieraan bestee word, moet egter minimaal wees. Oor die meganiese tipe

1. Brooks, op. cit., p.154.

driloefening sê Brooks¹ dat struktuuroefeninge soos wel met die dialoog die geval is, geen aanspraak maak op kommunikasie nie. Dis vir kommunikasie wat die spel van toonlere en arpeggios vir musiek is, naamlik oefening in strukturele vaardigheid. Dit word slegs terwille van oefening onderneem sodat die gebruiksvaardigheid 'n gewoonte en outomaties word. Dis soos dit moet wees wanneer die verstand eerder op die boodskap as op die verskynsel van die taaluiting konsentreer. Die struktuurdril trek voordeel uit die mens se verstandelike vermoë om die identiteit van strukture waar te neem waar daar 'n verskil is in inhoud en die vermoë om vinnig met behulp van analogie te leer. Analise het sy eie bepaalde plek, maar analogie word daarenteen gebruik om deur middel van struktuurdril beheer van die taalstruktuur daar te stel sonder al die tyd en moeite wat vir grammatikale verduidelikings nodig is. Dis volgens Brooks nie nodig om 'n oorlosie uitmekaar te haal voor jy kan sê hoe laat dit is of om 'n motor uitmekaar te haal en inmekaar te sit voordat jy 'n motor kan bestuur nie.

Aangesien elke mens sy eie taal deur nabootsing en analogie en sonder die voordeel van analise bemeester het, is dit tog redelik om te aanvaar dat iets van hierdie vermoë die kind sal kan help in die aanleer van 'n ander taal. Dis volgens Brooks aan struktuurdril te danke dat hierdie vermoë kan funksioneer.

1. Brooks, op. cit., p.146.

Die pattern practice moet lei tot die vorming van taalgewoontes, dit wil sê tot die inslyp van strukture wat die taalaanleerder dan outomaties tot sy beskikking sal hê in 'n werklike kommunikatiewe taalsituasie : as hy die strukture beheers, hoef hy hulle afhanklik van die situasie, slegs met die woorde wat hy kan kies, in te vul. Die ondersoek na die frekwensie van strukture is van die grootste belang vir die onderrig van 'n vreemde of tweede taal. In die sentrum van hierdie onderrig van 'n vreemde taal staan dus die oefen van strukture om 'n basiese vaardigheid van luister en praat aan te kweek : uitbreiding van die woordeskat word met klem na 'n later fase in die taalonderrig verwys en dieselfde geld vir lees- en skryfoefening. Brooks lei uit die behavioristiese siening van die verwerwing van die T1 af dat die leer van 'n vreemde taal of T2 op die basis van analogie beter is as op die basis van analise. Pattern practice is dus die aangewese metode. Brooks¹ sê dan verder: "From the point of view of psychology, pattern practice is an effective learning tool because it depends upon the reaction to hidden sameness as contrasted with minimal differences when one utterance is compared with another". (Dis 'n aspek waaroor die kritici hulle sterk uitlaat en waaroor later meer).

Oor die belangrikheid van betekenisvolle driloefeninge en die sogenaamde transfer daarvan na 'n ander situasie, spreek Wilga Rivers² haar duidelik uit in haar werk. Hieroor sê sy die volgende.

1. Brooks, op. cit., p.154.

2. Rivers, Wilga M.: The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, pp128-129.

Een aspek wat duidelik uit die navorsing oor oordrag (transfer) uitstaan, is dat om die oordrag van taaluitings in die klaskamer na die taalsituasies daarbuite werklik effektief te laat wees, die klaskamer die vereistes van 'n werklike taalwisselwerking so na as moontlik moet simuleer. 'n Abstrakte akademiese studie van 'n vreemde taal, waarvan baie ongelukkige leerlinge sal kan getuig, lei nie na die noodsaaklike oordrag nie. Soos Guthrie gesê het ons leer wat ons oefen. Die leerlinge moet oefening kry om voorbeelde van die kenmerkende eienskappe van 'n vreemde taal te kan afsonder van die matrys van spraak en skrif. Hulle moet hierdie voorbeelde daarna in die lig van grammatikale reëls ondersoek en probeer om soortgelyke vorms wat hiermee ooreenkom, te skep. Uiteindelik sal dit dan die taal wees wat die leerlinge leer. Dis dus duidelik dat as die effektiefste oordrag van 'n kommunikatiewe situasie in die vreemde taal moet plaasvind, aan elke leerling die geleentheid gebied moet word om die taal vir kommunikasie in die klaskamer te gebruik.

Brooks¹ onderskei 12 soorte dril oefeninge soos :

- | | |
|------------------|-------------------|
| 1. repetition | 7. expansion |
| 2. inflection | 8. contraction |
| 3. replacement | 9. transformation |
| 4. restatement | 10. integration |
| 5. completion | 11. rejoinder |
| 6. transposition | 12. restoration |

1. Brooks, op. cit., pp. 156-161.

Al hierdie tipes word met voorbeelde toegelig. Met 'n bepaalde struktuur as uitgangspunt kan ander strukture op allerlei wyses geoefen word. Dis egter van groot belang dat elke verandering in die grondpatroon, minimaal moet wees. Die leerling moet s6 lank met een reeks struktuurdriloefening aanhou tot die aangebode stimuli na onmiddellike reaksie lei.

Eers dan is die automatic habit formation voltooi.

'n Hulpmiddel wat van groot belang vir die struktuurdriloefening beskou is, is die taallaboratorium. Hieroor s6 Brooks¹ dat die taallaboratorium effektief kan wees in die taalaanleerproses ten opsigte van herhaling en die oorleer (overlearning) van gedragspatrone wat gewoonte moet word. Die voordeel van die masjien bo die lewendige persoon is duidelik as daar aan die aspek van herhaling gedink word. Die masjien kan op presies dieselfde wyse herhaal wat voorheen ges6 is en die masjien kan dit s6 doen sonder om moeg of gefrustreerd te raak. Die masjien kan ook die leerling se response opneem wat hy nou meer krities kan beoordeel wanneer dit teruggespeel word as wanneer hy homself hoor praat. Hy kan ook sy response met die oorspronklike een vergelyk en dan dikwels ontdek wat vir hom nie duidelik was terwyl hy geluister en herhaal het nie.

1. Brooks, op. cit., p.189.

4.9.9.4.4 Belangrike beginsels wat van toepassing is in die samestelling van driloefeninge

- (a) Kies die sinstrukture wat onderrig moet word, bv. hoef nie, behoort te, om te, omdat, ens.
- (b) Maak 'n lys van die probleme en stel die konflikpunte vas tussen die T1 en die T2 sook die fonologiese verskille.
- (c) Stel die volgorde vas waarin hierdie probleme aangebied behoort te word : van die eenvoudige na die ingewikkelde, van die bekende na die onbekende.
- (d) Stel ook die volgorde van die driloefeninge vas deur met die eenvoudigste en mees meganiese te begin om daarna teen die einde die meer gesofistikeerde te behandel.
Byvoorbeeld : herhaling, eenvoudige vervanging, vervanging met twee veranderlikes, transformasie, omsetting, ens.
- (e) Stel ook 'n interne volgorde binne elke driloefening vas deur uit 'n groot aantal sinne die beste te kies. Vermo so veel moontlik sinne wat kunsmatig of van weinig praktiese waarde is, bv. :
My kleremaker is ryker as joune of :
My tannie se pen is in die tuin of
Is katte groen?
Maak ook seker of die sinne wat onderrig word binne die leerling se daaglikse ervaring is.

- (f) As die driloefening op band opgeneem is, maak seker dat die intonasiepatroon heeltemal natuurlik is.

Die vier-fase-dril sien gewoonlik so daaruit:

Onderwyser se baan	Stimulus		korrekte respons	
Leerlinge se baan		response		korrekte respons herhaal

- (g) Varieer die aanbieding om eentonigheid te voorkom. Besluit hoe lank elke driloefening moet wees volgens die leerling se vermoëns om dit te kan inneem en om hierop te kan konsentreer.

- (h) Enige driloefening word die beste geleer in volledige betekenisvolle kontekste.

Delattre se siening oor die voordele en beperkinge van die gebruik van struktuurdriloefeninge word soos volg deur Girard¹ aangehaal. Hy sê struktuurdriloefeninge is slegs 'n middel tot 'n doel, maar hy dink dis 'n baie effektiewe middel so lank as wat 'n mens die moontlikhede en beperkinge besef om leerlinge te leer om binne die grammatikale raamwerk van 'n vreemde taal te dink sonder om deur die TL versteur te word. Struktuurdriloefeninge vergemaklik die vorming van nuwe linguistiese

1. Girard, Denis : Linguistics and Foreign-Language Teaching p.69.

gewoontes wat uiteindelik tweede natuur word sodat die spreker of skrywer al sy aandag aan die kommunikeer van sy idees kan gee in plaas daarvan om afgelei te word deur die meganisme van uitdrukking. Die beperkinge wat dikwels baie streng is en waaronder die leerlinge gedurende 'n kursus van struktuurdriloefeninge gehou word, asook die konsentrasie op een probleem op 'n keer met 'n model om na te boots en met beheer oor die akkuraatheid van die nabootsing, verseker dat die ontwikkeling van swak linguistiese gewoontes tot 'n minimum beperk kan word. Die verskillende tipe driloefeninge wat beskryf is, is nuttige gereedskap. Hulle besit egter geen magiese krag nie. Dit bied ook geen nuwe oplossing van die allergrootste probleem in taalonderrig naamlik om motivering daar te stel wanneer dit nie alreeds bestaan nie. Die waarde van driloefeninge is tot 'n groot mate daarin geleë in hoe hulle gebruik word om die doel en beperkings van driloefeninge te besef en in 'n duidelike begrip oor die rol van die onderwyser.

4.9.9.5 Carrol (1960) se vier kenmerke van die nuwe onderrigstyl

J.B. Carrol¹ (1960) noem 4 kenmerke van die onderrig van 'n vreemde taal (nuwe styl) binne die kader van die strukturalisme.

- (a) Taalitems word normaalweg in hul gesproke vorm aangebied en geleer voordat hulle in hul geskrewe vorm aangebied word.

1. Girard, op. cit., p.69.

- (b) Onderrigmetodes berus op 'n sorgvuldige, wetenskaplike analise van die kontraste tussen die leerlinge se T1 en die teikentaal.
- (c) Klem word op die noodsaaklikheid van die oorleer (over-learning) van taalpatrone gelê deur 'n spesiale tipe van driloefening bekend as struktuurdril.
- (d) Daar word sterk druk geplaas op die wenslikheid of selfs noodsaaklikheid om te leer om response te gee in situasies wat so veel moontlik ooreenkom met die werklike kommunikatiewe taalsituasies.

Die eerste kenmerk (a) wat Carroll noem, verwys na die volgorde by die verwerwingsproses van die T1 en die vierde kenmerk (d) verwys na 'n belangrike onderdeel van die audiolinguale metode : die gesproke dialoë wat situasiegebonde is.

4.9.9.6 Die dialoog as 'n aspek van die audiolinguale metode van taalonderrig

4.9.9.6.1 Inleiding

Een van die vernaamste komponente van die audiolinguale metode van taalonderrig is die dialoog. Die gebruik van die dialoog is nie nuut nie. Reeds in die 17de eeu het 'n sekere groep linguiste (ten spyte van die feit dat hulle primêr Latiniste was) die noodsaaklikheid ingesien om leerlinge oefening in die gesproke lewende tale te gee in plaas daarvan om hulle te onderwerp aan

'n mengelmoes van reëls en uitsonderings. Dis gebaseer op die opvatting van die linguistiek dat kommunikasie 'n noodsaaklike funksie van taal is en dat die gesproke taal bestudeer moet word. Die dialoog kom die naaste aan normale spraak. Taal is tog veral die uitwisseling van gedagtes tussen twee of meer persone in 'n alledaagse taalsituasie. Volgens Brooks is dit die natuurlikste en interessantste manier om met taal kennis te maak. Leerlinge moet leer om werklik die rol van deelnemer te vervul. Volgens die voorstanders van die dialoog verskaf die dialoog die beste toestande aan die leerlinge vir persoonlike deelname en daarom vir die aanleer van nuwe taalgewoontes. Pedagogies-didaktiewe argumente vir die kies van die dialoog as leerstofdraer is verder dat die lewensegte situasie die nuuskierigheid prikkel, die leerlinge se inspanning word direk beloon, die taalmateriaal van die dialoog kan gemaklik in die klas in soortgelyke situasies benut word en die motivering van die leerlinge word verhoog omdat hulle ervaar dat hulle met die geleerde taal somer gou 'n gesprek kan voer. Die baie herhaling wat vir 'n buitestaander oormatig lyk, maak dit uiteindelik die moeite werd. Die dialoog is verder ook boeiend, dit hou verband met die werklikheid, dis samehangend, kort en nie met persone en sake oorlaai nie. Deur middel van dialoog word die uitspraak, die vormleer en die sintaksis geïntegreer en induktief aangeleer. Die invloed

van die T1 word ook verminder veral wanneer die situasie waarmee die dialoë verband het, goed geïllustreer word. Die voorstanders van die dialoog beweer verder dat die dialoog, indien dit korrek saamgestel is en dit linguistiese strukture in 'n situasie aanbied, dit vir die leerlinge baie makliker is om hierdie strukture te onthou.

Aangesien die oudiolinguale metode van taalonderrig se doel is om die vreemde taal of T2 in die volgorde luisterpraat-lees en skryf te onderrig, val die klem in die eerste jare van onderrig op die taal soos dit in alledaagse situasies gepraat word. Namate die leerlinge vorder, word meer aandag aan die literêre uitdrukkingsvorme geskenk en die laaste twee aspekte, naamlik lees en skryf, word dan meer en meer benadruk. Op geen stadium word die luister- en praatvaardighede egter verwaarloos nie. Gedurige oefening vind hierin plaas.

4.9.9.6.2 Aspekte van die onderrig en benutting van die dialoog

Veral in die begin, maar ook later, bestaan die kern of die basis van die taalles, ook wel die steierwerk genoem, aanvanklik uit dialoë. Hulle bevat alledaagse uitdrukkings en weggesteekte, basiese strukture met 'n hoë gebruiksfrekwensie wat funksioneel in 'n situasie aangebied word. Hierdie dialoë

word aangeleer deur 'n proses van nabootsing en memorisering bekend as mimicry-memorization of kortweg genoem die mim-mem. approach. Die onderwyser se rol is kortliks soos volg wat eintlik vir amper enige taalles geld:

- (a) Aanbieding
- (b) Herhaling
- (c) Benutting (Exploitation)

Die leerlinge leer die sinne van die dialoog sodanig dat hulle elke sin van buite ken. Eers luister hulle na die onderwyser of 'n moedertaalspreker se stem op die band tot hulle die klanke en intonasie van die sinnetjies wat hulle moet leer, kan onderskei. Daarna herhaal hulle die eerste sin nadat die onderwyser dit gesê het tot hulle dit vloeiend en akkuraat kan sê.

Hierna volg die ander sinne van die dialoog en die klas word groeps-gewys asook individueel getoets of hulle dit reg sê. Sodra 'n groep weifel, word dit weer klassikaal herhaal. Hierdie klassikale herhaling word dialoog wanneer verskeie sinne reeds aangeleer is. Die vraag- en antwoordtegniek kan nou tussen die een helfte en die ander helfte van die klas tussen rye en individue in die klas plaasvind sodat alle leerlinge oefening kry in die stel van vrae asook die beantwoording daarvan.

Die manier waarop die dialoog gesemantiseer (d.w.s. betekenisvol) moet word, kan op verskillende wyses plaasvind. Die onderwyser kan van visuele materiaal gebruik maak, maar hy kan ook mondeling die sin se ekwivalent in die T1 gee. Deur verskeie outeurs word aanbeveel dat die onderwyser 'n ekwivalent van die volledige dialoog in die T1 moet voorlees of in geskrewe vorm aan die leerlinge moet verstrek. Hierdie vertaling in die T1 moet volgens Lado nie letterlik, maar slegs 'n ekwivalent wees.

Nadat 'n dialoog aangeleer is, volg verwerkings van die dialoog met 'n meer persoonlike toepassing vir die leerlinge se eie situasie. Hierna volg driloefeninge soos reeds bespreek, gebaseer op die aangeleerde strukture van die dialoog om die sogenaamde language habits te vorm. 'n Belangrike aspek van die driloefeninge is vervanging met behulp van die vervangingstabel soos reeds bespreek.

Sommige skrywers van oudiolinguale kursusse verkies om ook drilwerk te gee in ander strukture behalwe dié wat in die dialoog aan die orde kom om 'n meer logiese ontwikkeling van basiese taalvereistes te voorsien.

Leerlinge moet só bekendgestel word aan alledaagse uitdrukkings dat dit leerlinge daartoe lei om 'n natuurlike gesprek in 'n alledaagse situasie te kan voer. Die gevaar bestaan egter dat kunsmatigheid ontstaan as gevolg van die doelbewuste inbouing van die spesifieke taalstrukture.

Struktuurdril ontwikkel ook die gebruiksmoontlikhede van die betrokke strukture buite die verband en funksie van die besondere dialoog sodat leerlinge oefening ontvang om die strukture in 'n wyere konteks te gebruik.

Struktuurdril vind eers mondeling plaas met 'n soortgelyke tegniek as dié van die dialoog. Transformasies vind plaas om sodoende nuwe sinne te genereer. Klassikale herhaling en herhaling in groepe vind hierna plaas en daarna individuele herhaling,

Dis baie belangrik dat die leerlinge weet in watter situasie of omstandighede die betrokke strukture gebruik kan en moet word. Aandag word ook aan die lees van die dialoog en die strukture geskenk, maar die eerste prioriteit by die onderrig van nuwe materiaal bly altyd die mondelinge benadering om uitspraakfoute by die skriftelike beeld te voorkom. Sodoende word die leerlinge se aandag op die verband tussen klanke en simbole/skrifbeelde gevestig. Die skriftelike oefeninge is aanvanklik eenvoudige transkripsie-oefeninge van woorde en sinne uit die dialoog. Variasies van sinstrukture word ook geskryf uiteindelik kan leerlinge kort paragrafies skryf na aanleiding van byvoorbeeld 'n paar vragies oor 'n betrokke struktuur. Hierna kan die dialoog ook in prosavorm weergegee word met 'n effense wyer omvang, maar tog hoofsaaklik opgebou uit die bekende taalmateriaal van die geleerde dialoog. 'n Verskeidenheid van oefeninge kan op die weergawe in prosavorm gebaseer word deur byvoorbeeld leerlinge sekere sinne van die leesstuk met 'n sekere woord te laat begin, deur die leesstuk te begin in die eerste persoon of met hulle

Waar leerlinge gevra word om meer besonderhede van 'n persoonlike aard te verskaf, word die inhoud streng beheer sodat leerlinge nie in linguistiese slagysters beland waarvan hy nog geen kennis dra nie.

Op 'n meer gevorderde vlak word leesstukke van 'n meer literêre gehalte gekies en daar word veral gelet op die moeilikheidsgraad en die beeld wat die leesstuk skep van die kultuur van die mense wat die taal praat. Hulpmiddels soos die bandmasjien word ook dikwels in hierdie verband gebruik.

'n Aspek waarop veral Fries die aandag vestig, is die feit dat alle taal wat onderrig word teen 'n normale praatspoed gepraat moet word sodat leerlinge vanuit die staanspoor die Tl-spreker wat teen 'n normale tempo praat, sal kan verstaan. Hy moet sodoende ook gewoon raak aan die natuurlike ritme van die taal. Ausubel (1964) is egter van mening dat 'n stadiger spreektempo en namate die leerlinge vorder, 'n stelselmatige opvoering hiervan, beter resultate sal lewer. Ausubel¹ sê hieroor:

"Artificial simplification is always justifiable during the early stages of any learning process. When any given passage of material is presented to the beginner, he can, of course, be exposed first to a slowed-down version and then to a normal speed rendition".

1. Carpay, J.A.M. : Onderwijsleerpsychologie en leergang-ontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.74 .

Ander skrywers is van mening dat die onderwyser die eerste keer die sinnetjie stadig moet sê en aan leerlinge verduidelik hoe dit eintlik moet klink waarna die leerlinge dit herhaal.

4.9.9.6.3 Die rol van die liedjie in die oudiolinguale metode van taalonderrig

Wilga Rivers en Nelson Brooks beklemtoon albei dat 'n verskeidenheid van onderrigtegnieke van die uiterste belang is om leerlinge se belangstelling en motivering te behou. In die psigolinguistiek word dit by die bespreking van die leerproses beklemtoon dat 'n kind beter leer as hy gemotiveerd is. Linguiste en taalonderwysers sê ook dikwels dat 'n taal slegs geleer kan word deur die taal te praat. Daarom moet leerlinge se praattyd hoër wees as die van die onderwyser. Konstante deelname aan 'n interessante aktiwiteit deur liefs alle leerlinge sal die praattyd van die leerlinge aansienlik verhoog.

Die liedjie word reeds jare lank as 'n belangrike aktiwiteit van die oudiolinguale metode beskou en daar is baie T2-boeke wat die liedjie as 'n onderrigtegniek insluit. Dis vir sowel die leerling as die onderwyser 'n aangename aktiwiteit wat uitstekende oefening in strukturele items asook uitspraak kan verskaf. Die leerlinge se reaksie op die gebruik van 'n liedjie as 'n taalaktiwiteit, is nie net 'n meganiese drill-oefening nie. Dis eerder 'n aktiewe, aangename deelname aan

die sing van 'n bekende wysie. Dit skep verder 'n ontspanne en genotvolle atmosfeer in die klaskamer en dit maak die les weer lewendig. Leerlinge se aandag word sodoende heraktiveer in die geval van vermoeidheid en verveling.

Nog 'n rede waarom leerlinge dit geniet is omdat hulle dadelik verstaan wat hulle sing. Die rede is dat die inhoud van die liedjie deel moet vorm van die betrokke taalsituasie en dus bekende woordeskat bevat. Die liedjie kan ook gebruik word om sekere leksikale items en idiomatiese frases bekend te stel. Dit verhoog ook die woordeskat en toon die verband tussen taal en kultuur. Om die woorde, gebaseer op 'n bekende wysie, te skryf, is glad nie so 'n onoorkoomlike taak nie.

4.9.9.6.4 Die rol van die taalspeletjie in die oudiolinguale metode van taalonderrig

Die taalspeletjie in moderne taalonderrig is nie tyd mors nie. Wat inleidend onder 4.9.8.6.4 gesê is, geld tot 'n groot mate ook vir die taalspeletjie. Taalspeletjies kan, indien goed beplan, baie nuttige addisionele maniere verskaf om dié aspekte van taal wat reeds behandel is, verder informeel te dril. Taalspeletjies is ook besonder geskik om heel informeel belangrike inligting oor die leerlinge aan die onderwyser te verskaf. Onderwysers kan, terwyl die leerlinge besig, aspekte vasstel soos :

- (a) Die omvang van die leerlinge se woordeskat.
- (b) Die leerlinge se vermoë om sinne te konstrueer.
- (c) Die leerlinge se kennis van die sinstruktuur.
- (d) Die leerlinge se vermoë om sinne te transformeer.
- (e) Die leerlinge se vermoë om met begrip te luister en byvoorbeeld opdragte uit te voer, ens.

Terwyl leerlinge aktief met die betrokke taalspeletjie besig is, vergeet hulle van die formele onderrigssituasie en is volkome ontspanne en daar heers 'n aangename atmosfeer.

Daar bestaan vandag selfs boeke met 'n groot verskeidenheid van taalspeletjies : elkeen van hulle met sy eie spesifieke vaslegging van 'n taalprobleem. Daar is byvoorbeeld blokkiesraaisels, woordbouoefeninge, raaisels, opdragte, spel oefeninge, tekenspeletjies, skattejag, taalspeletjies vir groepe, ens. Alle leerlinge kan aan 'n taalspeletjie deelneem en dit ondersteun die geheue. Die taalspeletjie moedig leerlinge ook aan om te lees, want die instruksies van die betrokke speletjie moet eers gelees word. Leerlinge moet dus eers die betekenis van die instruksie verstaan. Dikwels word omskrywings van woorde gegee waarna leerlinge die korrekte woord moet soek. Leerlinge besef nie tydens 'n taalspeletjie dat hulle wel besig is om te leer nie en doen dus s6 nuttige taalervaring op.

4.9.9.7 'n Kritiese waardering van die belangrikste aspekte van die oudiolinguale metode van taalonderrig in die lig van die kennis van die linguistiek

4.9.9.7.1 Inleiding

Die heftigste kritiek teen o.a. Skinner se leerteorie en die strukturalistiese siening van taal is deur Chomsky uitgespreek. Dit sal in die volgende hoofstuk aan die orde kom. Die klem sal daar dan sterker val op die linguistiese verskille en uitgangspunte van die T.G.G. en die strukturalisme soos beliggaam in die oudiolinguale benadering tot taalonderrig. Die manier van taalonderrig gebaseer op die strukturalistiese siening van wat taal is en hoe taal geleer word, is ná 1960 aan baie kritiek onderhewig. Onderwysers het agtergekom dat by die habit formation soos die behavioriste hulle dit voorgestel het, die leerlinge in die klas briljant kan antwoord op vrae met betrekking tot struktuuroefeninge, maar in die alledaagse taalsituasie nie gepas kan reageer nie. Dit kan gedeeltelik verklaar word uit die feit dat by die behavioristiese aanpak die betekenis dikwels verkeerdelik in die slag gebly het.

Die T2-onderwyser se groot probleem was nog altyd om die leerling se taalvermoë só te ontwikkel dat hy die taalreëls onbewus kan toepas terwyl hy bewus sy aandag bepaal by die idees wat hy wil oordra. Daarom het linguiste gesê dat taalgebruik 'n gewoonte is. Die T2-leerling is suksesvol wanneer hy byna instinktief die toepaslike taal in enige gegewe kom-

munikatiewe konteks kan gebruik. Die vraag is hoe die gewoonte aangeleer en die vermoë verkry word.

Dit het nou duidelik geword dat sintaktiese strukture self uitgebrei en gemodifiseer moes word en meer aandag aan betekenis en die konteks bestee moet word. 'n Meer en sterker kommunikatiewe benadering word nou beklemtoon. Daar is ook beweer dat die aanleer van taal nie 'n gewoonte is nie. Ons kan nie al die moontlikhede van taal ervaar nie en tog moet ons die vermoë verwerf om 'n hele reeks van uitinge te kan produseer en verstaan. Dit lyk tog, het sommige linguïste gesê, of die leerlinge taalreëls sal moet aanleer. 'n Konserwatiewe berekening is dat daar ongeveer minstens 10^{20} sinne is wat elkeen 20 woorde lank is. As 'n leerling dit moes leer, sal dit hom ongeveer 1000 keer die geskatte leeftyd van die aarde neem om hierna te luister. Hierdie berekening word dan ook dikwels as 'n regverdiging vir die vermoë om taal te genereer, aangevoer.

Die eenvoudigste oorlewingsituasie in 'n vreemde land vereis 'n redelike vermoë om taal te genereer, selfs alleen al om 'n T1-spreker te verstaan terwyl hy op 'n natuurlike wyse van sy taal gebruik maak. Die volgende word vertel van 'n persoon wat in Duitsland probeer het om 'n apteek te vind. Hy praat met 'n man in die straat.

Ich - wollen - tablets - apotheke

Die Duitser in die straat:

Ach so, ich verstehe. Sie suchen eine Apotheke. Leider bin ich hier unbekannt. Aber ich glaube schon irgendwo nein, jetzt hab ich's neben dem Dingsda. Wie heisst's? Neben dem Denkmal gehen sie hier geradeaus ... nein, fragen sie lieber die Dame drüben nein, besser nicht. Tut mir leid, ich hab's eilig. (Stap weg)

Die verstaan van die stimulus, so is gemeen, kom immers tot uiting in die korrekte respons.

Dit mag in die natuurlike taalsituasie verdedigbaar wees, maar in die kunsmatige leersituasie is daar geen waarborg dat die leerling wat sinne leer uitbrei, transformeer, vervang en dit op 'n volkome kunsmatige manier, hierdie uitings ook verstaan nie. In baie gevalle is daar slegs sprake van tonggimmastiek. Die betekenis van 'n taaluiting is gekompliseerder as 'n eenvoudige stimulus - respons - verhouding. Dit sou kon inhou dat die respons slegs positief deur die stimulus bepaal word. Dis egter wel moontlik, sonder om die oudiolinguale metode uit die staan-spoor te verdoem, om met behoud van 'n aantal tipiese eienskappe van die oudiolinguale metode meer aandag aan die betekenis te skenk. Hiermee word ook dadelik die kommunikatiewe waarde van die betrokke taaluiting verhoog. Dit het dan ook wêreldwyd gebeur nadat daar geweldige kritiek teen die oudiolinguale metode losgebars het. By struktuuroefening vind dit plaas deur konteks-

tualisering of soms genoem situasionalisering. Die saak van betekenis en daarmee samehangend die onvermoë van die leerling om die taal as kommunikasie te gebruik, was die grootste punt van kritiek teen die oudiolinguale metode. Ook op 'n ander punt het daar kritiek gekom. Terwyl die behavioriste geleer het dat die leerling uit die verband : stimulus-respons die grammatikale reël self moet aflei, was daar leerpsigoloë van mening dat die leer van aspekte van taal waarin sterk reëlmatighede te bespeur is soos die grammatikale strukture, vinniger aangeleer word wanneer daar aan die leerling insig gegee word (kognisie) in die reëlmatighede (code) in die sogenaamde cognitive-code-learning. Dit het soms 'n verdere wysiging in die beginsels van die oudiolinguale metode teweeggebring. Die reël wat aan die orde gekom het in die struktuuroefening is nou via deduksie (van die reël na die toepassing) en nie meer na induksie (van die toepassing na die reël) onderrig nie. Dit was en is egter dikwels die geval dat wanneer kognitiewe insig teleurstel en ontbreek, die behavioristiese benadering dikwels weer by die agterdeur insluip. (Die kwessie : deduksie - induksie sal in die volgende hoofstuk bespreek word).

Tydens die groot taalkongres in Berlyn in 1964 opper J.B. Carroll die wenslikheid om die oudiolinguale metode te kombineer met die goeie elemente van die kognitiewe grammatika-metode. Die rede

daarvoor is dat die resultate van die oudiolinguale metode van T2-onderrig nie aan die hoë verwagtings daarvan voldoen het nie. Gedurende die kongres het Carroll¹ gesê: "The audiolingual habit theory which is so prevalent in American language teaching was perhaps, fifteen years ago in step with the state of psychological thinking at that time, but it is no longer abreast of recent developments. It is ripe for major revision, particularly in the direction of joining with it some of the better elements of the cognitive code - learning theory. I would venture to predict that if this can be done, then teaching based on the revised theory will yield a dramatic change in effectiveness".

Nog 'n beswaar is dat die oudiolinguale metode te lank met los sinne werk : 10 of meer van elke sinspatroon as gevolg waarvan die belangstelling by die leerlinge afneem.

Die belangrikste besware wat Rivers² teen die oudiolinguale metode het is :

- (a) Die geringe positiewe oordrag van oefening via struktuur-oefening na spontane taalgebruik in 'n werklike kommunikatiewe taalsituasie.
- (b) Die lae motivering van T2-leerders vir die eindelose na-bootsing- en veranderingstake in dialoë en struktuuroefeninge. Leerlinge moet in die struktuuroefening sê wat die onderwyser sê en nie wat hulle self wil sê nie.

1. Valdman, Albert : Trends in Language Teaching, p.105.

2. Rivers, Wilga : Teaching foreign language skills, pp.32-55.

(c) Die geringe insig van T2-leerders in wat hulle leer as gevolg van voortdurende analogieprosedures. Hieroor sê Carroll¹:

(i) "The frequency with which an item is practised per se is not as crucial as the frequency with which it is contrasted with other items with which it may be confused".

(ii) "The more meaningful the material to be learned, the greater is the facility in learning and retention. The audiolingual habit theory tends to play down meaningfulness in favor of producing automacity".

(d) Die groot tydsverloop tussen die aanbieding van mondelinge taalgebruik en die eerste skriftelike taalgebruik. Hieroor merk Piepho² op dat : "Jeder Praktiker wird bestätigen, dass einige Schüler sich erst dann spontan und sicher an Sprechübungen und Spielen beteiligen, wenn sie sich am Schriftbild versichern konnten".

Ook Burstall³ sê die volgende hieroor :

"Many children complain that they cannot remember words unless they see them written down and, consequently, experience considerable difficulty during the oral phase of French learning. Only 35% of the sample (...) claim

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsychologie en leergang-ontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.77.

2. Ibid., p.72.

3. Ibid.

that they can remember a word easily once they have heard it. The majority prefer some form of visual support".

(e) Die suggestie dat die metode geskik is vir alle soorte T2-leerders ongeag ouderdom en T2-aanleg.

Lakoff¹ sê: "It is not completely acceptable to say that the conscientious teacher finds himself in an uncomfortable position, being aware that the methodology of audiovisual (and audiolingual) methods and structural exercises is inadequate, but having no alternative to it at present".

Die ontwikkeling van onderrigmetodes is eintlik 'n ononderbroke proses waarin 'n mens nie breek met 'n ou metode en dit heeltemal met 'n nuwe vervang nie. Dis 'n konstante ontwikkeling in teorie en praktyk na 'n nuwe metode en ontwikkeling wat altyd beter as die oue sal wees. Beter beteken hier gebaseer op nuwe resultate en insigte van die linguistiese teorie wat ons beter insigte in taal gee en hoe taal werk en gevolglik 'n beter benadering tot taalonderrig. Geen enkele linguistiese teorie of enige enkele grammatika kan volledig aan al die vereistes van 'n metode van taalonderrig voldoen nie. Die rede hiervoor is dat geen grammatika wat op 'n sekere teorie gebaseer is, omvattend genoeg is om 'n finale antwoord te gee op alle vrae oor byvoorbeeld waaruit 'n taalsisteem bestaan, hoe dit werk en hoe ons in hierdie verband die taal moet onderrig om die taal volledig te bemeester nie.

1. Lakoff, R.: Transformational Grammar and Language Teaching, In : Language Learning, p.117.

4.9.9.7.2 Aspekte van die dialoog

Die kritici van die dialoogmetode wys daarop dat die luister- of leesverhaal nie aan die begin van die onder-
rigproses van die oudiolinguale metode mag staan nie. Hulle wil hierby 'n vraagteken plaas. Heuer¹ wys daar-
op dat verhale in die klas dikwels baie beter ontvang word as dialoë. Volgens hom is dit gemakliker om verhale lewenseg in die klas te bring as dialoë, en verhale bied volgens hom ook 'n moontlikheid tot konwersasie. 'n Mens kan jou daaroor uitspreek terwyl 'n mens 'n dialoog maar net kan napraat. Hy beweer verder dat verhale beter aansluit by die belangstelling en verwagtings van die leerlinge as die luister en napraat van hoorspelagtige dialoë. Hy sê ook dat die meeste leerlinge meer gemoti-
veerd aan 'n klasgesprek oor 'n verhaal deelneem as aan die vertolking van 'n rol in 'n dialoog.

Hier word egter uit die oog verloor dat wanneer leerlinge vanaf die begin gewoon raak om aktief aan die les deel te neem, hulle hul sogenaamde skaamtegevoel sal verloor. Te veel taalklasse in die verlede en selfs nou nog ontaard in 'n absolute eensydige verkeer van die onderwyser se kant met geen deelname deur die leerlinge nie. Om 'n verhaal te bespreek sodat alle leerlinge gelyktydig betrokke is, is ook nie die maklikste tegniek vir 'n T2-onderwyser nie.

1. Carpay, J.A.M.; Onderwijs-leerpsychologie en leergangont-
wikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.76.

Dit kritiek word soms gehoor dat die dialoog nie altyd egte kommunikatiewe taalgebruik is nie. Sekere strukture word herhaal voordat hulle geïnternaliseer is. Leerlinge word nie daarin betrek nie en dit mag steriotipe gedrag in die hand werk. Dis tog die herhaling van iemand anders se woorde. Ander beweer dat die sogenaamde role playing en die gebruik van dialoë eintlik maar net replikas is van kommunikasie, maar nie kommunikasie nie omdat dit deur die onderwyser gestimuleer word. Daar word ook melding gemaak van die hoë eise wat die korrekte aanbieding van 'n dialoog aan die onderwyser stel en om gedurende hierdie proses die leerlinge se belangstelling te bly behou. Aan die ander kant kan daar wel gesê word dat by 'n entoesiaste aanbieding, die dialoog hom werklik leen tot toepaslike dramatisering en elementêre vervanging en improvisasies. Ook leen hierdie tegniek hom tot groepwerk en leerlinge kan in so 'n situasie hulle eie taal probeer formuleer. Dis wel uiters belangrik dat die dialoog outentiek is. Met behulp van 'n dialoog wat outentiek is, is dit moontlik om taalmateriaal funksioneel in 'n situasie aan te bied.

Rivers¹ sê dat die aanleer van dialoë geen doel op homself is nie en slegs as tegniek geregverdig is vir sover dit die leerlinge voorsien van die vir kommunikasie-benodigde taalelemente. Baie dialoë het bly steek in die memoriseerfase.

1. Rivers, Wilga M.: Teaching Foreign-Language Skills, p.174.

Leerlinge leer wel om enkele sinne met 'n aanvaarbare uitspraak te reproduseer, maar hulle bestee te weinig aandag aan die betekenis van die geleerde dialoog.

Hulle kom ook nie by die toepassing van die nuwe kennis buite die oefenfase uit nie, gedeeltelik ook al omdat hulle die geleerde dialoog reeds vergeet het wanneer hulle 'n volgende dialoog moet memoriseer. As dit die hele opbrings van die leer en oefen met dialoë is, dan moet dit 'n tydrowende en nogal sinlose aktiwiteit genoem word, aldus Rivers. Boeren¹ onderskei drie tipes konwersasies in die kader van die eksploitasie :

- elementêre konwersasie
- geleide konwersasie
- begeleide konwersasie

Elementêre konwersasie vind sy toepassing by leerlinge wie se moontlikhede om hulle te uit, nog baie gering is. Die onderwyser beperk homself tot die stel van vrae wat direk by die dialoog aansluit. Daarna laat hy die leerlinge die verhaal van die dialoog navertel en hy laat hulle die situasie van die dialoog uitbeeld. Ten slotte probeer hy om die materiaal van die dialoog te laat gebruik in 'n situasie wat analoog of parallel is aan dié van die dialoog self waarby die materiaal van vroeër geleerde dialoë soveel moontlik met

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.358.

die nuutgeleerde materiaal geïntegreer word. Visuele hulpmiddels kan ook 'n groot rol speel by die aanbieding van die dialoog.

By geleide konwersasie is die afstand tot die begin-dialoog groter as in 'n elementêre konwersasie. Dit word ook gekenmerk deur die feit dat die onderwyser die hele proses lei, veral deur die stel van streng gerigte vrae. Begeleide konwersasie is ten slotte die klasgesprek oor 'n gekose gesprekstema. Hierdie gesprekstema kan aan die leerlinge aangebied word in die vorm van 'n leesstuk, onderhoud, gedig of toneel uit 'n film of toneelstuk. Die onderwyser kan hieraan deelneem, maar hy kan ook slegs as 'n buitestaander die hele proses begelei veral as die opdrag aan die leerlinge is om 'n bepaalde situasie uit te beeld. Sommiges mag as einddoel van die taalles die aktiewe en kreatiewe gebruik van die geleerde dialoog benadruk. Indien dit in die oë van baie onderwysers die mees aangewese middel is om daardie einddoel te verwesenlik, deur so vinnig moontlik oefening in produktiewe vaardigheid te verskaf, moet daar iets bygevoeg word. Law¹ beveel soos Palmer aan om die leerlinge eers 'n inkubasieperiode te gun sodat die taalmateriaal geassimileer kan word. Daar moet aan die leerlinge baie geleentheid gebied word om aan hul ontvanklikheid vir verbale materiaal te laat reggeskied.

1. Van Els, et al., op. cit., p.359.

Ook Wilkins¹ wys daarop dat dit foutief is om die reseptiewe vaardighede louter as passief te sien. Hy benadruk verder veral dat, as 'n mens die leerlinge alleen konfronteer met nuwe taalmateriaal in die kader van en met die oog op oefening in produktiewe taalgebruik, die leerlinge baie langsaam en weinig intensief kennis maak met die nuwe taal. Juis by taalverwerwing is 'n ryk en intensiewe kontak met taal 'n vereiste. Hierdie soort kontak is juis goed moontlik in luister- en leesaktiwiteite. Elke taalgebruiker beskik oor meer reseptiewe taalmateriaal as oor produktiewe taalmateriaal.

Pimsleur en Quinn² sluit hierby aan as hulle sê : "The so-called receptive skills of listening and reading are vastly more complex than many of us had imagined".

Wanneer bogenoemde aspekte deeglik in aanmerking geneem word, kan die gebruik van dialoë van groot waarde wees.

4.9.9.7.3 Die gebruik van struktuuroefeninge

Heel dikwels word die volgende voorbeelde van Ferguson³ aangehaal om aan te toon dat 'n driloefening verkeerd kan gaan.

-
1. Wilkins, D.A.: Second-language learning and teaching, p.66.
 2. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.79.
 3. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.471.

S1	<u>This is a chair.</u>	R1	<u>(Répetition)</u>
S1	<u>(Mango)</u>	R1	<u>This is a mango.</u>
S1	<u>(Table)</u>	R1	<u>This is a table.</u>
S1	<u>(That)</u>	R1	<u>This is a that.</u>
S1	<u>(Teacher: No! Think, (Please)</u>	R1	<u>This is a think please.</u>
S1	<u>(Teacher: No! A thousand times</u> <u>no!)</u>	R1	<u>(At last) That is a table.</u>
S1	<u>(Teacher: Ah! Correct) (Eye)</u>	R1	<u>I is a table/I am a table</u>

Daar is verder ook besware teen die meganiese karakter van die struktuuroefening. Daar moet ook geen foute begaan word nie. Die positiewe funksie van die maak van foute in die leerproses (bekend as die tussentaalvaardigheid) moet beskou word as 'n noodsaaklike stap op die pad na 'n goeie beheersing van die T2. Foute is 'n wesentliche onderdeel van tussentaalvaardigheid en daarom sal so 'n opset van struktuuroefening waarin die leerlinge geen foute meer kan maak nie, dalk in beginsel verkeerd kan wees. Palmer en Lado lê die nadruk op 'n outomatiese beheersing van die grammatikale strukture. Hulle maak onderskeid tussen die mechanics of grammar en meaning of communication.¹ Hulle veronderstel dat die spreekvaardigheid bevorder kan word deur meganiese oefening. Die resultaat van hierdie opvatting is soms die oorsaak van oefeninge soos die volgende² of die een hierbo:

1. Van Els, et al., op cit., p.370.

2. Ibid.

S1 John is going to be a teacher (Mary)

R1 Mary is going to be a teacher.

S1 Father

R1 Father is going to be a teacher.

S1 Granny

R1 Granny is going to be a teacher.

Dis moontlik om hierdie oefening foutloos te doen sonder om enige idee van die betekenis en die strukturele patroon van hierdie taaluitings te hê.

Van Parreren¹ meen dan ook dat die driloefening die leerlinge kognitief blind maak. Tog was Nelson Brooks self nie teen grammatikale verduidelikings nie en hy het die moontlikhede asook die beperkings van die struktuuroefening besef. Leerlinge mag volgens Brooks verduidelikings oor die reëls van die taal ontvang slegs nadat baie oefening in die gebruik van die taal gegee is, maar die onderrigtyd van die reël moet minimaal bly.

Bestryders van hierdie metode wek die indruk dat die oudiolingualiste hul vreemdetaalonderrig of T2-onderrig volledig op betekenislose en nie-konteks- of situasiegebonde struktuuroefeninge gebaseer het. Rivers het egter baie dialogoefening en konwersasies aan die hand van werklike of gesimuleerde situasies toegepas. Die kritiek hier is dus op die blote meganiese oefening. Die essensie van elke verbale gedrag, naamlik kommunikasie tussen mense, word heeltemal uit die oog verloor.

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.77.

die huidige neiging is juis om meganiese en kommunikatiewe aspekte van taal weer bymekaar te bring in plaas daarvan om dit afsonderlik te oefen. Daar moet egter ook onthou word dat daar leerlinge is wat pragtige prestasies lewer met vervangingstabelle en transformasies en taaltoetse, maar wat glad nie kan konverseer nie, en dat daar ook leerlinge is wat hopeloos in toetse vaar, maar wat oor enigiets sal kan praat.

Newmark en Reibel¹ (1968) kom op grond van 'n ondersoek op die gebied van T1-verwerwing tot die gevolgtrekking dat die kind sy taal nie leer omdat die taal wat hy in sy omgewing opvang, grammatikaal gestruktureer is nie, maar omdat die taal situasioneel gestruktureer is. Volgens hulle bestaan die struktuuroefening in sy mees tiperende verskyningsvorm wat 'n reeks items wat louter grammatikale kenmerke in gemeen het en geen funksionele verband het met 'n bepaalde kommunikatiewe situasie nie. Daarom voeg hulle daaraan toe²: "On the other hand, the successive utterances in a normal discourse, say in a dialogue or piece of connected text, rarely share the same grammatical structure, but nevertheless exhibit a highly structured situational or contextual cohesion. And the example of the child indicates that situational rather than grammatical cohesion is what is necessary and sufficient for language learning to take place".

Ook H. Brown³ (1972) benadruk die belang van betekenis bo struktuur, semantiek bo sintaksis en situasionele konteks bo meganiese herhaling

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.371.

2. Ibid.

3. Ibid.

van strukture. Hy heg dan ook baie waarde aan wat hy noem situasionele ordening. Die genoemde studies is gebaseer op 'n ondersoek op die gebied van kindertaal en dis nog glad nie duidelik hoe hierdie gegewens 'n onmiddellike toepassing vir T2-onderrig het nie. Tot op datum lyk dit verstandig om wat betref T2-onderrig, die beginsel van gewoontevorming in die struktuuroefeninge nie van die hand te wys nie, maar te soek na maniere om dit te verbeter sodat die positiewe oordrag van die in die struktuuroefening-geleerde struktuur na die normale gespreksituasie gemakliker kan verloop.

Ander besware teen struktuuroefeninge is veral in die gevalle van taalmateriaal waar egte sinvolheid in die taalmateriaal ontbreek en wat dan demotiverend op die leerlinge kan inwerk. Daar kan verder ook gewys word op die gevaar dat 'n vervangingsoefening die natuurlike intonasiepatroon in die gedrag kan laat kom omdat die leerlinge die neiging het om die woord wat vervang word, te beklemtoon ten koste van die eintlike sinspatroon.

Die vraag kan nou gestel word hoe die struktuuroefening dan wél moet plaasvind sonder om die vernaamste bestaansrede van die struktuuroefening, naamlik gewoontevorming, aan te tas. Dit kan deur middel van gekontekstualiseerde of situasionele struktuuroefening plaasvind. Paulston¹ noem dit meaningful drill.

'n Voorbeeld hiervan is die volgende. Die konteks is reeds in die klassituasie gegee en die onderwyser wys 'n aantal voorwerpe aan en vra;

1. Van Els, et al., op. cit., p.372.

- S1 Waar's die boek? R1 Op die tafel.
 S1 Waar's die kryt? R1 In die doos.
 S1 Waar's die potlood? R1 Op die bank.

Hierdie oefening kan nie sommer net outomaties gedoen word nie. As die leerlinge die woorde wat gebruik word, nie verstaan nie, kan hy die oefening nie doen nie. Hierdie oefening is ook betekenisvol omdat die woorde na iets wat in die klas gebeur, verwys. Verder word die natuurlike intonasiepatroon van die sin ook nie geweld aangedoen nie aangesien die leerlinge outomaties die klem op die laaste woord sal lê. Situasionaliteit in die klas kan maklik verwesenlik word deur 'n paar eenvoudige tekeninge op die skryfbord en deur bv. gebruik te maak van die flenniebord, muurkaarte en werklike voorwerpe. Met gevorderde leerlinge kan 'n soort situasionele oefening aangepak word wat slegs die struktuur van die sin aandui en die voltooiing van die struktuur aan die oorspronklikheid van die leerlinge oorlaat. Die struktuur :
Jy moet liever, word verstrek.

- S1 Dit reën buite. R1 Dan moet jy liever hier bly,

(tuisbly, nie uitgaan nie, ens.)

- S1 Ek het hoofpyn. R1 Dan moet jy liever dokter toe gaan.

Ek dink ek gaan griep kry.
 (Gaan bed toe, neem 'n glas warm melk, ens.)

- S1 O hene, die trein R1 Dan moet jy liever gou maak.

vertrek oor 20 minute. (vertrek dadelik, neem 'n taxi, ens.)

Die struktuur van die sin word gegee, maar daar is baie korrekte antwoorde moontlik. Die leerlinge word gedwing om op dië inhoud van sy reaksie te konsentreer. Hy moet woorde probeer vind wat van toepassing is op die in S gegewe situasie. Hierdie soort situasionele oefeninge, beweeg meer in die rigting van 'n gespreksituasie. Hoewel ook in hierdie oefening die leerlinge in die laaste instansie geoefen word in die outomatiese hantering van grammatikale strukture, lyk dit of hierdie oefening 'n groter oordragmoontlikheid bied as die streng beheerde struktuuroefening. Hoewel struktuuroefeninge dikwels met behulp van 'n taallaboratorium plaasvind, kan dit ook deel vorm van die normale klaswerk. Rivers¹ gee 'n uiteensetting oor die wyse van aanbieding van die struktuuroefening in die klas. Uit die deur Rivers gepropageerde werkswyse blyk die belangrikste aspek te wees die noodsaak van nougesette waarneming van leergedrag en leervordering van die leerling en van 'n direkte en aangepaste reaksie daarop deur die onderwyser. Met 'n struktuuroefening in die klas is 'n leerling 'n onderwyser uiters aktief besig.

Hoewel leerlinge se vermoë om sinne met behulp van 'n vervangings-tabel soos 'n gedig op te lê, geen waarborg is vir die leerling se korrekte gebruik van dieselfde strukture by die toonbank van 'n supermark nie, kan daar tog nuttig gebruik gemaak word van die vervangingstabel. Die onderwyser het in die vervangingstabel 'n middel om in die klas, na gelang die behoefte van die oomblik 'n groot hoeveelheid sinne van dieselfde tipe te laat genereer.

1. Rivers, Wilga, M.: Teaching Foreign-Language Skills, p.105.

Mackay¹ noem 'n sekere soort vervangingstabel 'n matching table.

Die besondere kenmerk van hierdie tabel is dat om die tabel goed te kan gebruik, die leerlinge die betekenis van die betrokke items goed moet ken omdat hierdie items slegs paargewys bymekaar pas.

'n Eenvoudige voorbeeld hiervan is die volgende:

Ons	sit	hoede	aan	koppe	
		skoene		voete	.
		ringe	op	vingers	

Hierdie oefening kan opgevolg word deur vrae soos : Waar het jy jou hoed gekoop? Hoeveel het dit gekos? Van watter hoed hou jy die meeste?, ens. om werklike kommunikatiewe taal aan te moedig.

'n Effens meer ingewikkelde voorbeeld is die volgende:

Wat ek sou doen as

Ek	sou	'n	rak	gemaak				leer
			rok	gebak				papier gehad het
			koek	gesny	het	as	ek	materiaal
			brief	geskilder				meel
			plakkaat	geskryf				hout

1. Mackey, William Francis: Language Teaching Analysis, p.272.

Die onderwyser wat hierdie struktuur gedril het, moet seker maak dat die leerlinge ook verstaan wat hulle sê. Deur die vraag te stel : Het jy 'n rok gesny?, moet 'n dogter antwoord: Nee, maar ek sou dit gedoen het as ek materiaal gehad het. Hierna kan verdere vrae volg soos : Van watter kleur rok hou jy? Watter nommer dra jy? Maak jy jou eie klere?, ens.

4.9.9.7.4 Samevatting

Samevattend kan daar gesê word dat T2-onderrig in die struktuuroefening vir meer as 25 jaar 'n belangrike oefenmiddel tot sy beskikking het en dit nie hoef te laat vaar om die aspek van betekenis meer tot sy reg te laat kom nie. Tot vandag toe word daar nog steeds tegnieke bedink wat voorheen nie met die drill-oefening gedoen is nie. Die struktuuroefening bied deur sy ryk skakering en verskyningsvorme groot moontlikhede vir 'n effektiewe gebruik. Maar die leerling sal altyd die gevoel moet hê dat hy met 'n sinvolle taak besig is. Die volgende aspekte is baie belangrik met die oog op 'n doeltreffende gebruik van die struktuuroefening. Wat hierna volg, is 'n lys met vrae wat elke T2-onderwyser aan homself moet vra om seker te wees dat die drill-oefening wat hy gebruik nie net formeel korrek is nie, maar ook betekenisvol:

- (a) Is die sin wat leerlinge moet leer sinvol of onsin?
- (b) Selfs wanneer die sin sinvol is, is dit 'n sin wat 'n T1-spreker self sal gebruik?

- (c) Het die sinne verband met die leerlinge se alledaagse taalervaring en taalbenodigdhede?
- (d) Sal die sinne dalk aanstoot gee ten opsigte van die bestaande kulturele lewenspatroon? Voorbeelde hiervan is wanneer 'n Rooms-Katolieke priester 'n sin sou moes leer soos : Ek gaan my werk bedank of 'n vegatariër wat moet sê: Ek het gister 'n hamburger geëet of Moslems wat moet sê: Ons eet altyd spek op 'n bord of 'n dame wat moet sê: Ek het op die ouderdom van 16 begin skeer.
- (e) Het die sinne in die driloefening verband met mekaar? In die volgende Engelse vervangingstabel gaan dit oor onreëlmatige werkwoorde.

He	saw		book	
	found		pencil	
	bought	the	knife	
	lost		money	
	stole			

Semanties is hierdie driloefening vir die leerlinge betekenisloos. Wie is die hy? Wie het geld gesteel? Daar is 'n ander manier om hierdie werkwoorde in 'n betekenisvolle konteks te plaas. Hier is 'n moontlike voorbeeld:

Ons kantoorpiekniek

- Onderwyser : Bring die eetgoed - die dames
 Leerling : Die dames het die eetgoed gebring.
 Onderwyser : Bestuur die karre - die mans.
 Leerling : Die mans het die karre bestuur.
 Onderwyser : 'n Baie lekker dag - almal
 Leerling : Almal het 'n baie lekker dag gehad.

Hier is tog 'n aangename situasie en 'n soort storietjie.
 Dit gee betekenis aan die sinne wat die leerlinge sê.

- (f) Het die sinne 'n aangename betekenis? Die sinne hoef nie altyd baie vrolik te wees nie, maar 'n tragiese konnotasie moet liefers vermy word. 'n Voorbeeld hiervan is: Die man is verlede week oorlede.

Onderwyser : Hy het in daardie huis gewoon.

Leerling : Die man wat in daardie huis gewoon het, is verlede week oorlede.

Onderwyser : Hy het rose gekweek.

Leerling : Die man wat rose gekweek het, is verlede week oorlede.

Onderwyser : Hy was 'n bankier.

Hy het 'n Ford gery ens.

Leerlinge moet hul aandag by die situasie bepaal. Die situasie moet begryplik, interessant en nie aanstootlik wees nie.

Dis begryplik dat 'n bepaalde oormatige gebruik van hoofsaaklik meganies-ingekelede vorms van struktuuroefening soos dikwels in die taallaboratorium die geval is, die struktuuroefening in 'n verkeerde daglig gestel het. Die verbeterings ten opsigte van 'n meer situasie-gebonde struktuuroefening het gelei tot 'n groter motivering by die leerlinge. In die verwerwing van taalvaardigheid in die T2, hetsy reseptief of produktief, hetsy mondeling of skriftelik, sal daar altyd een of ander vorm van oefening aan die orde moet kom. Die leerlinge sal die T2 nie leer beheers as hy alleen maar demonstrasies en verduidelikings ontvang nie. 'n Persoon het ook nog nooit 'n groot rugbyspeler geword deur jare lank na alle groot Springbokwedstryde te gaan kyk of deur presies die reëls van die spel te leer ken en die taktiek van die speler te probeer deurkyk nie. Hierdie kennis sal hom weliswaar help by die opbou van 'n rugbyloopbaan, maar die onderdeel van die selfdoen, die oefening, bly noodsaaklik. Watter taalbeskouing 'n mens ookal mag huldig, elke linguis en taalonderwyser sal die bestaan van volledige of altans nagenoeg meganies-funksionerende taaloutomatises erken. Dit hoef nie te beteken dat 'n mens daarmee die taalaanleerproses ook opvat as wesenlik en uitsluitend 'n meganiese proses van gewoontevorming nie. Wel sal elkeen aan een of ander vorm van oefening 'n plek in die onderrigproses wil toeken.

Hoe swak die teoretiese posisie van die sogenaamde habit-skill benadering mag wees, kan 'n mens dit maar met die generatiewe grammatika of die grammatika-benadering gaan vergelyk wat effektiwiteit betref. Dis ook opvallend dat ten spyte van 'n volledige verdoeming van die oudiolinguale metode van taalonderrig die nuwe metode in geen enkele boek presies uitgespel word nie. Daar is ten slotte 'n duidelike tendens dat die onderwysprofessie wat met T2-onderrig gemeed is, bereid is om verskeie benaderings te oorweeg, 'n kombinasie van teorieë en tegnieke wat te enige tyd beter sal wees as die eksklusiewe gebruik van slegs een metode. Daar is ook weinig ondersteuning vir enige beweging wat die ene ware metode wil seek. Onderwysers, leerlinge en die baie komponente van die taal self is te gevarieerd om op 'n bepaalde metode te kan aandring. Daarom kan 'n mens ook saamstem met die aanhaling uit die bundel van Pimsleur en Quinn soos aangehaal deur Carpay¹ : "The audio-lingual movement had succeeded admirably in bringing an emphasis on the spoken language into the classroom, and in making teachers aware of the complexity of the language learning task; yet, precisely because of these achievements, new problems had arisen which need a broader and stronger theoretical framework than audio-lingualism could provide".

1. Carpay, J.A.M.: Onderwys-leerpsychologie en leergang-ontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.79 .

HOOFSTUK 55. TRANSFORMASIONELE GENERATIEWE GRAMMATIKA EN T2-ONDERRIG

"We are endowed by nature with certain linguistic powers. Of this we are certain, for if we were not so endowed, our speech accomplishments would be rather in the nature of miracles than normal phenomena. They are strange powers, powers of which little is known but their potency and effects".

H. Palmer (1932)

5.1 Inleiding

In die geskiedenis van die teoretiese linguistiek was Noam Chomsky die eerste persoon wat gevra het wat 'n grammatika is, wat 'n grammatika moet wees, hoe taal in die menslike gees werk, wat die psigologiese implikasies van 'n linguistiese beskrywing is, wat gebeur wanneer ons sinne maak en wat die verband tussen verskillende sinne is.

Baie boeke is al oor taal geskryf, maar nooit tevore is daar oor hierdie probleme gehandel nie.

Om selfs 'n beknopte oorsig van die T.G.G. te gee, is 'n onbegonne taak en ook nie die doel van hierdie studie nie.

Daarom beperk ek my hoofsaaklik tot 'n basiese agtergrondstelling en dié aspekte van die T.G.G. wat moontlik relevant is ten opsigte van T2-onderrig.

Die drie boeke wat sover in hierdie eeu die grootste opspraak verwek het in die sinchroniese taalwetenskap, is Ferdinand de Saussure se postume publikasie Cours de Linguistique générale van 1916, die tweede druk van Leonard Bloomfield se boek Language van 1933, en Noam Chomsky se Syntactic Structures van 1957. Twee jaar vóór Syntactic Structures verskyn, doktoreer Chomsky aan die Universiteit van Pennsilvanië in die strukturele linguistiek, onder Zellig S. Harris met 'n dissertasie getitel: Transformational Analysis. Hierdie tesis is egter nooit gepubliseer nie. Syntactic Structures van 1957 kan beskou word as die openbare aankondiging van die geboorte van 'n nuwe wyse van taalbeskouing, naamlik die transformasionele generatiewe grammatika (TGG). Vanaf 1957 het Chomsky heelwat aanhangers gekry en die oorspronklike teorie is heelwat uitgebrei, aangevul en gewysig. Chomsky se vooringenomenheid met die sintaksis is gekritiseer deur 'n nuwe skool van generatiewe semantici waaronder Katz, Fodor en Postal. Hulle argument is dat betekenis en sintaksis deurmekaar vleg: die grammatika begin met 'n beskrywing van die betekenis van 'n sin en genereer dan die sintaktiese strukture deur middel van sintaktiese en leksikale reëls.

Die werk wat vandag verteenwoordigend is van Chomsky en Kie.se opvattinge, is Aspects of the Theory of Syntax waarin Chomsky hom ook oor die semantiese aspek van sy teorie uitlaat. Hierdie teorie is vandag al ruim 22 jaar oud en dit word op baie Amerikaanse skole gevolg. Die strukturalisme is vandag al 50 jaar oud en is in baie skole en by baie taalonderwysers nog heeltemal onbekend.

Chomsky se invloed op die linguistieke denke en kundigheid is diep en indringend. Elke linguis van betekenis wat in die afgelope dekade iets gepubliseer het, hou dan ook gewoonlik rekening met Chomsky se idees.

5.2 Die terme transformasioneel en generatief

5.2.1 Transformasioneel

Van Rensburg¹ stel dit soos volg: Transformasioneel het te make met verandering, en binne die raamwerk van hierdie grammatikateorie: die veranderings/variasies - van basies dieselfde taalgegewe - wat daar in menslike taal kan voorkom Dit kom ook daarop neer dat 'n grammatika aan die sinne van 'n taal twee soorte strukture toeken: strukture wat op 'n meer abstrakte vlak voorkom, en strukture wat op 'n meer konkrete vlak voorkom. Wanneer dit gebeur, en daar word verbande tussen die sinne op hierdie vlakke gelê, het mens met 'n transformasionele grammatika te make".

1. Van Rensburg, M.C.J., Van Wyk, E.B., Steyn, J.C.: Taalseminaar 1973, TGG : 'n Eerste Oorsig, p.3.

Eenvoudiger gestel, is die term transformasioneel eintlik die naam van 'n baie eenvoudige begrip. Transformasie is 'n nuwe naam vir 'n bekende ding. Die woord transformasie kan egter ook verwarring veroorsaak. In die onderrig van 'n T2 of vreemde taal is die woord al vanaf die beginperiode van die struktuuroefening gebruik. Brooks¹ dui die transformasie in die kader van die struktuuroefening soos volg aan: "A sentence is transferred by being made negative or interrogative or through changes in tense, mood, voice, aspect or modality". Elke taalonderwyser is bekend met 'n opdrag op skool soos: Skryf die volgende sin in die lydende vorm: Jan koop die fiets, en dan word daar geskryf: Die fiets word deur Jan gekoop. Laasgenoemde sin is nou 'n transformasie, 'n herskrywing, van die eerste sin. Transformasies in die TGG lê egter 'n taalteoretiese verband tussen oppervlaktestrukture en dieptestrukture, terwyl transformasies in T2-onderrig praktiese oefeninge is waarby sprake is van 'n omsetting van 'n taaluiting op die vlak van die oppervlaktestruktuur. 'n Transformasieoefening kan dus op 'n transformasiereël in die TGG lyk, maar dis nie noodwendig nie. Die transformasionele grammatici beweer daar is in elke taal 'n groep basiese sinne. Hierdie sinne noem hulle kernsinne en alle ander sinne kan uit hierdie kernsinne afgelei word deur middel van transformasies. Jan koop die fiets is bv. 'n kernsin, en deur transformasie kry mens: Die fiets word deur Jan gekoop.

1. Brooks, N.: Language and Language Learning, p.159.

5.2.2 Generatief

Oor die term generatief sê dieselfde skrywer¹ die volgende:
 "Generatief het te make met die maak/generereer van taalvorme. Daardeur word die inherente menslike vermoë om gedurig skepend met sy taal te kan omgaan - steeds nuwe sinne te kan vorm, en steeds nuwe sinne te kan verstaan - in 'n grammatika geïnkorporeer. Hierdie rigting in die taalwetenskap vat die winste van die voorafgaande tydperke en studierigtings saam, formaliseer die beskrywende apparaat van hierdie rigtings en suggereer maniere waarop die swakhede in hulle veronderstellings en metodes verbeter kan word".

Vir hierdie groep taalkundiges is 'n grammatika 'n stel reëls wat as hulle toegepas word, alle toelaatbare sinne in die taal oplewer (generate) en geen ontoelaatbares nie. 'n Transformasionele grammatika is dan 'n stel transformasiereëls waarvan die toepassing alle toelaatbare (grammatikale) sinne van 'n taal oplewer, en geen ontoelaatbares (ongrammatikale) nie. Chomsky² se eie siening oor wat 'n generatiewe grammatika is, is soos volg. Hy sê: "A generative grammar is a system of explicit rules that assign to each sequence of phones (sounds), whether of the observed corpus (text-sentence, paragraphs, etc.) or not, a structural description that contains all information

1. Van Rensburg, et al., op. cit., p.4.

2. Chomsky, N.: Some Methodological Remarks on Generative Grammar, In: Word, 17, p.221.

about how this sequence of phones is a properly formed or grammatical sentence, and if not, in what respects it deviates from well-formedness. In particular, then, this grammar distinguishes a class of perfectly well formed (fully grammatical) sentences".

5.3 Die oorsprong van die transformasionele generatiewe grammatika

Die vraag kan gestel word waar Chomsky se grondliggende gedagtes van die kreatiewe aspek van die TGG vandaan kom. Die antwoord is dat Chomsky 'n navolger van Descartes is. Descartes¹ sê: man has unique abilities that cannot be accounted for on purely mechanistic grounds, although, to a very large extent, a mechanistic explanation can be provided for human bodily function and behavior. The essential difference between man and animal is exhibited most clearly by human language, in particular, by man's ability to form new statements which express new thoughts and which are appropriate to new situations". Descartes² laat hom ook uit oor die verskille tussen mens en dier wat veral daarin uitkom dat die mens taal kan gebruik. Hy sê hieroor: " it is a very remarkable fact that there are none so depraved and stupid, without even excepting idiots, that they cannot arrange different words together, forming of them a statement by which they make known their thoughts; while, on the other hand, there is no other animal, however perfect and fortunately circumstanced it may be, which can do the same".

1. Chomsky, N.: Cartesian Linguistics, p.3 .

2. Ibid., p.4.

Dat hierdie onderskeiding tussen die mens en die dier om taal te gebruik, nie gebaseer is op periferiese fisiologiese verskille nie, word ook deur Descartes¹ verduidelik as hy sê: "..... it is not the want of organs that brings this to pass, for it is evident that magpies and parrots are able to utter words just like ourselves, and yet they cannot speak as we do, that is, so as to give evidence that they think of what they say. On the other hand, men who, being born deaf and dumb, are in the same degree, or even more than the brutes, destitute of the organs which serve the others for talking, are in the habit of themselves inventing certain signs by which they make themselves understood". Alle grammatikareëls moet volgens Chomsky aangebied word in die vorm van formules. Die transformasie-formule vir : Jan koop die fiets wat getransformeer word tot: Die fiets word deur Jan gekoop, sou bv. wees:

$$N_1 + W + N_2 - N_2 + H + Vs + N_1 + Verl + W$$

Een van die voedingsbronne van die TGG is die simboliese logika wat Chomsky en sy navolgers ook self toegee. Nog 'n voedingsbron is die tradisionele skoolgrammatika met sy sinsontleding, woordsorte, vervoegings en verbuigings. Chomsky skryf herhaaldelik dat die TGG beskou moet word as 'n terugkeer tot die tradisionele skoolgrammatika. Volgens hom het die ou grammatikas eerder 'n hersiening as 'n verwerping nodig gehad.

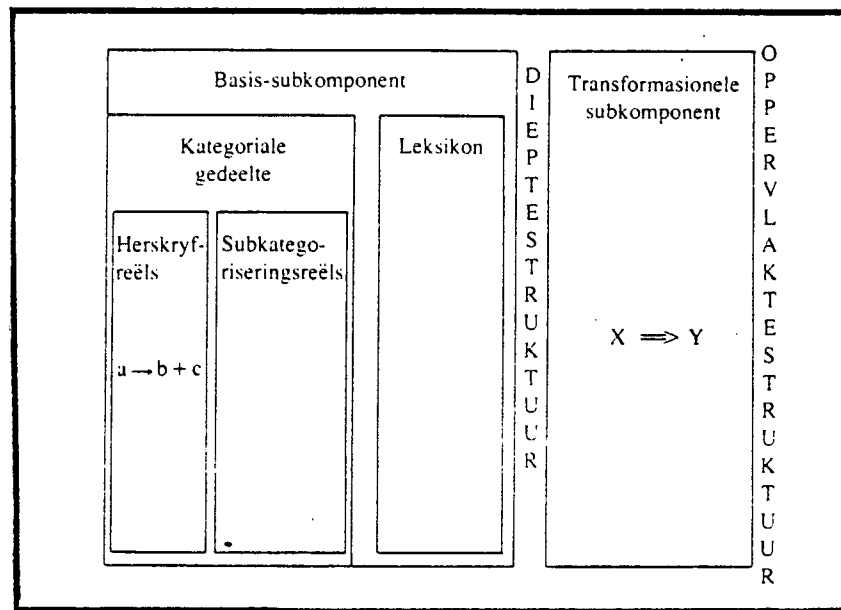
1. Chomsky, op. cit., p.4.

Verder is 'n derde voedingsbron die tipe strukturalisme van Zellig Harris-hulle, 'n tipe strukturalisme waarin volgens Combrink¹ : "die vormlike aspek van die taal die uitvoering dirigeer en waarin die betekenis nie tweede viool nie, maar tiende trompie speel, en 'n tipe strukturalisme waarin daar nog gans en gaar nie raakgesien is dat die basiese taalbousels nie sin en morfeem is nie, maar sin en woord".

"Chomsky behandel betekenis soos 'n lastige stiefkind en die alfa en omega van taalstudie is die vormlike aspek van taal - d.w.s. die reeks geluide wat 'n spreker voortbring, en die reeks spier- en senuweeveranderinge wat die geluide veroorsaak in 'n hoorder".

Die TGG kan 'n mens vergelyk met 'n komperprogram, naamlik 'n device wat alle grammatikale sinne en niks anders as grammatikale sinne van 'n bepaalde taal genereer nie. Hierdie vergelyking met 'n komperprogram hou in dat die reëls van die grammatika niks aan die interpretasie van die leser mag oorlaat nie, maar volledig eksplisiet moet wees. Chomsky ken in 1957 hoegenaamd geen plek toe aan betekenis nie. Chomsky se eerste siening kan skematies soos volg geïllustreer word²:

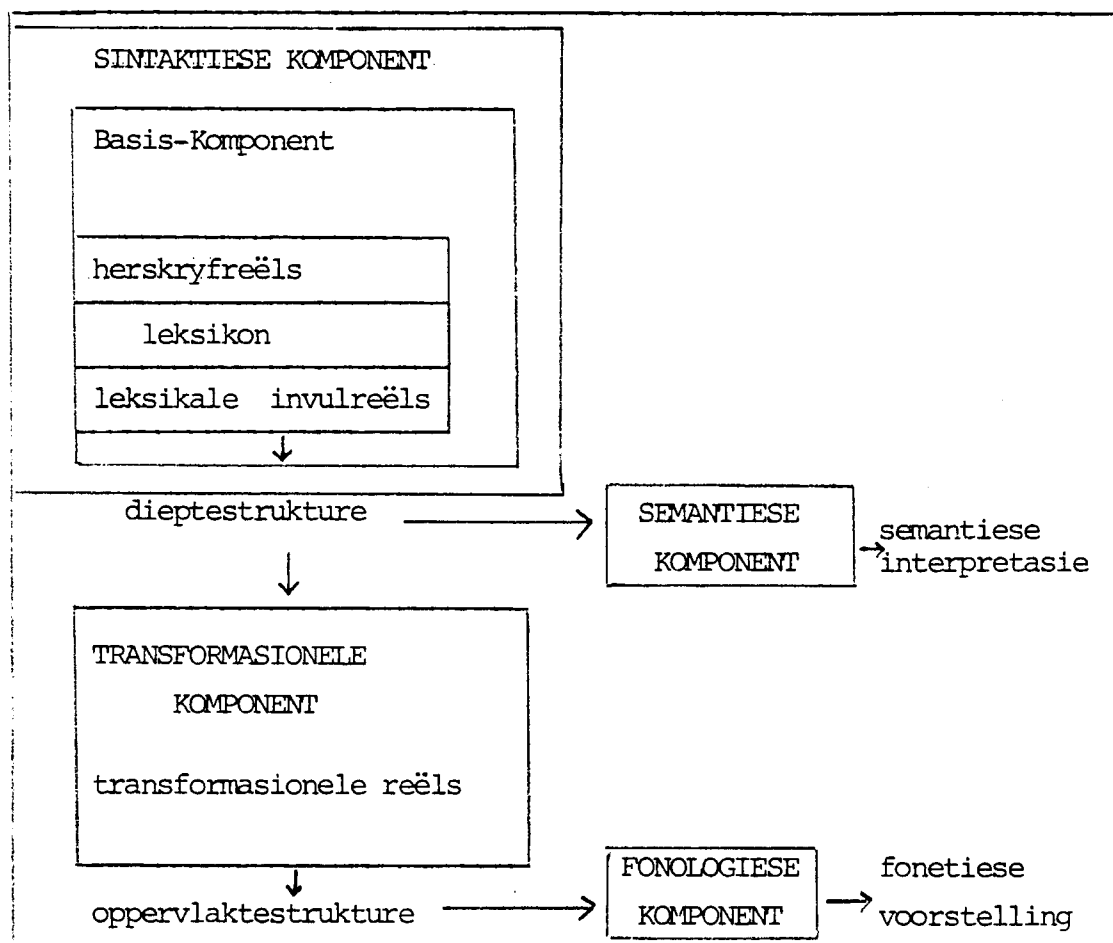
-
1. Combrink, J.G.H.: Transformasionele Generatiewe Grammatika, In : Klasgids, November 1969.
 2. Van Rensburg, M.C.J., Van Wyk, E.B., Steyn, J.C. Taalseminaar 1973, TGG : 'n Eerste Oorsig, p.8.

'n Skematiese voorstelling van die *sintaktiese komponent*

In die 1965-model¹ van die TGG bestaan 'n grammatika uit drie komponente : 'n sintaktiese, 'n fonologiese en 'n semantiese komponent. Die sintaktiese komponent bestaan uit basiese reëls (met leksikon) en uit transformasiereëls wat 'n oneindige versameling abstrakte formele strukture spesifiseer. Die fonologiese komponent gee aan hierdie strukture hulle fonetiese vorm, terwyl die semantiese komponent hul semantiese interpretasie bepaal. Die laaste twee is dus suiwer interpreterend en hulle gebruik die inligting wat deur die sintaktiese komponent gelewer word.

1. Chomsky, N.: Aspects of the Theory of Syntax, p.40.

Die sintaktiese komponent genereer vir elke sin 'n diepte-
struktuur en 'n oppervlaktestruktuur. Die dieptestruktuur
is die sogenaamde output van die basisreëls en die sogenaamde
input van die semantiese komponent; die oppervlaktestruktuur
is die output van die transformasiereëls en die input van die
fonologiese komponent. Skenaties kan so 'n grammatika soos
volg voorgestel word¹:



1. Hulshof, H.: Transformationeel-generatiewe grammatica in artikelen, p.57.

5.4 Dieptestruktuur en oppervlaktestruktuur

Van Ek¹ verduidelik die twee lae van taalgebruik soos volg. Hy sê 'n mens kan onderskeidelik 'n onderlaag (dieptestruktuur) van taal onderskei wat outomaties funksioneer en wat nie-situasioneel bepaalde taalgebruik is nie en 'n bolaag (oppervlaktestruktuur) wat streng deur die situasie, met inbegrip van die doel van die spreker of skrywer bepaal word. Tot die onderlaag behoort die motoriese aspek wat nodig is om spraakklanke te kan voortbring en morfologiese verskynsels soos eier - teenoor eiers en boek - teenoor boeke. Tot die bolaag behoort o.a. besluite omtrent die gebruik van 'n vraagsin of 'n mededelingsin, van 'n ontkenning of 'n bevestiging.

Hieruit sou 'n mens dus kon vasstel dat die verskynsels uit die onderlaag, baie goed geoefen kan word sonder dat dit nodig is om op betekenis en situasie te let, terwyl die bolaag verkieslik in situasies geoefen moet word. Die groot probleem hier is dat die grensgebied tussen albei lae baie breed en uiters vaag is.

In enige sintaktiese beskrywing moet die waarneembare sintaktiese struktuur van sinne, die oppervlaktestruktuur, verband hou met die meer abstrakte struktuur.

1. Van Ek, J.A.: Het Onderwijs in moderne vreemde talen, p.39.

Die verskil tussen oppervlakte- en dieptestruktuur word geïllustreer deur die feit (wat maklik deur T1-sprekers van die taal opgemerk word) dat party sinne ander sinne bevat as deel van hul interne struktuur.

'n Voorbeeld hiervan is:

I was surprised by John's refusal to come - wat dan

John refused to come bevat

Verder weet 'n T1-spreker of sinne grammatikaal of ongrammatikaal is deur interpretasie. Hy weet ook dat die sin: Visiting aunts can be a bore, dubbelsinnig is m.a.w. of die spreker bedoel: He visits the aunts of : The aunts visit him. Chomsky sê dat die oppervlaktestruktuur dié aspek van beskrywing is wat die fonetiese vorm van sinne bepaal, terwyl die dieptestruktuur die semantiese interpretasie bepaal. Hier egter is daar ook al weer die moontlikheid dat oppervlaktestrukture ook mag bydra tot die semantiese interpretasie. Die reëls wat die verhoudings uitdruk tussen oppervlakte- en dieptestruktuur in sinne, word grammatikale transformasies genoem. Die reëls van die grammatika moet volgens Chomsky absoluut eksplisiet wees.

Die basiese grammatikale reëls genereer volgens Chomsky die dieptestruktuur van 'n sin en die transformasiereëls verander die dieptestruktuur in 'n oppervlaktestruktuur. Daar is baie transformasie-

reëls om aktiewe sinne in passiewe sinne te verander of enkelvoud in meervoud of om die elemente van 'n sin te herrangskik. Dis die transformasionele reëls wat die dubbelsinnigheid van 'n sin soos: I like her cooking verklaar. Ander bekende voorbeelde van hierdie soort sinne is : He is easy to please en He is eager to please.

Dit beteken dat die reëls outomaties sinne genereer (d.w.s. die reëls karakteriseer sinne, of definieer hulle as grammatikaal) sonder om 'n T1-spreker se intuïtiewe kennis van taal in die proses te gebruik.

Hierdie twee karakteristieke eienskappe: die gebruik van transformasionele reëls wat die diepte- en oppervlaktestrukture aan mekaar heg en die eksplisiete generatiewe aard van die reëls is waarna spesifiek verwys word as daar van TGG gepraat word.

5.5 Taalvermoë (competence) en taalgebruik (performance)

'n Skielike wending is in 1957 aan die ewolusie van die linguistiek gegee deur die publikasie van Noam Chomsky se Syntactic Structures, 'n werk waarin vir die eerste keer die TGG-teorie beskryf is. Die begrippe langue en parole van De Saussure vervang hy met competence en performance. Dis belangrik om Chomsky se spesiale gebruik van die terme in gedagte te hou, want normaalweg gebruik ons die term competence om performance aan te dui. 'n Voorbeeld

hiervan is die sinnetjie: He gave a competent speech.

Competence was eers 'n verwarrende term aangesien die opvatting voorheen was dat competence 'n persoon se vermoë was om die 4 taalvaardighede te kan beoefen. Kortliks was dit s6 dat 'n leerling as taalvaardig beskou is as hy 'n T1-spreker redelik goed kon verstaan, baie min of geen foute begaan het in sy eie gebruik van die grammatika van die taal of woordeskat en die taal met 'n redelike vloeiendheid en gemak kon lees en skryf. Uitgaande van die konstatering dat 'n spreker-hoorder (T1-spreker) van 'n bepaalde taal in staat is en die aangebore vermoë besit om in die taal 'n oneindige aantal sinne - waaronder dus ook sinne wat hy nooit eerder gehoor het en wat nooit voorheen gebruik is nie - te produseer en te verstaan, konkludeer die TGG dat elke taalgebruiker oor 'n linguistiese vermoë of taalbeheersing (linguistic competence) en 'n geïnternaliseerde sisteem beskik. Hiermee word bedoel dat elke taalgebruiker 'n onderliggende implisiete kennis van sy taal besit wat hom in staat stel om met ander sprekers van die taal te kommunikeer, en om te kan onderskei tussen goedgevormde en afwykende sinne.

Competence is beskou as iets wat verskeie treë v66r performance gekom het. Competence word in die TGG gebruik in die kader van die speurwerk na universalia. Die gebruik wat die mens van hierdie taalkennis maak, noem Chomsky performance. Hieronder word verstaan die werklike taaluitings van die taalgebruiker in konkrete situasies en dit word verder gekenmerk en beperk deur 'n

aantal nie-linguistiese faktore soos beperktheid van die geheue, tydnoed, onoplettendheid, verstrooidheid, slordigheid, steurings in die kommunikasie-kanaal, ens. as gevolg waarvan baie gebruike van die performance ongrammatikaal is. Ons begin dikwels met false starts. Ons begin 'n sin op een manier en voltooi dit dan op 'n ander manier. Dis alles deel van performance.Competence is die geïdealiseerde sisteem wat grondliggend is aan ons taalvaardigheid.

Die competence word beskou as die beheersing van die reëls van die taal wat deur elke normale taalgebruiker op grond van 'n aangebore vermoë verwerf is. 'n Grammatika in hierdie opset is die beskrywing deur middel van 'n eindige versameling reëls van die competence van die ideale spreker-hoorder. Hiervan sê Chomsky¹: "A grammar of a language purports to be a description of the ideal speaker-hearer's intrinsic competence". Vier belangrike karaktertrekke van die T1-spreker se taalkennis of taalvermoë (competence) is:

- (a) vorm
- (b) betekenis
- (c) kommunikasie
- (d) kreatiwiteit

1. Chomsky, N.: Aspects of the Theory of Syntax, p.140.

Performance of taalgebruik is nie altyd in ooreenstemming met taalvermoë (competence) nie, aangesien ons dikwels sinne vorm wat ons as onaanvaarbaar kan beskou as ons dink in terme van taalvermoë (competence). Die model van die competence, die grammatika, gee geen uitsluiting oor die wyse waarop 'n performance-proses verloop nie. Dit bestaan uitsluitlik uit geordende abstrakte reëls. Die model pretendeer nie dat hierdie geordende reëls aandui watter stappe die taalgebruiker doen as hy taaluitings produseer nie. Dit toon slegs verhoudings aan en abstraheer van tydsfaktore en situasies 'n raamwerk waarin taalgebruik plaasvind.

Watter plek die competence-grammatika in 'n performance-model moet hê, is nog 'n baie omstrede en onduidelike saak. Hier het ons eintlik te make met dieselfde probleme as die ondersoeker het wat wil vasstel op watter wyse die spelreëls van skaak in die performance van die skaakspeler funksioneer. Dis nie onaanneemlik dat die skaakspeler as hy 'n set bedink, alle relevante spelreëls stap vir stap nagaan nie. Die spelreëls vorm die geïnternaliseerde kennis wat aan hom die basis verskaf waarop hy sy onderskeie sette kan kies.

5.6 Chomsky se kritiek op die oudiolinguale metode van taalonderrig

Die heftigste kritiek teen die oudiolinguale metode van taalonderrig wat grotendeels op die strukturalisme en die stimulus-reaksieteorie oor leerprosesse van Skinner gebaseer is, kom indirek reeds in 1959

van Chomsky met sy resensie oor Skinner se boek: Verbal Behavior. Skinner en Chomsky verteenwoordig die twee belangrikste standpunte in die linguistiek naamlik: die behaviorisme teenoor die mentalisme. Sonder om origens die bedoeling te hê om iets vir taalonderrig te doen, bring Chomsky met sy artikel 'n fundamenteel-teoretiese besinning te weeg op die heersende taaldidaktiek.

Chomsky se opvattinge oor die TGG het sielkundiges vir die eerste keer gedwing om hul beskouings oor taalgedrag in hersiening te neem. Hy wou aantoon dat die leerteorie in prinsiepe nie 'n persoon se vermoë om taal te gebruik, kan verklaar nie en dat die verwerwing van S/R-waarskynlikhede 'n totaal onekonomiese verklaring van die aanleer van taal is. Dit is teoreties onmoontlik om die waarskynlikheid van woordgroepeerings in nuwe kombinasies te bereken. Daar is geen perke aan die aantal nuwe sinne wat gevorm kan word nie. Gevolglik kan 'n persoon se taalgebruik (performance) nie gebaseer word op die beperkte monster sinne wat hy reeds gerealiseer en ervaar het nie. Volgens Chomsky is die behavioriste nie in staat om te verduidelik hoe die mens 'n taal aanleer nie en Chomsky ontken dat taalgedrag afhanklik is van eksterne stimuli. Chomsky bestry dan ook die denkbeeld dat die mens 'n passiewe organisme is waarin die taal van buite af ingebring word, dit wil sê dat die taal leer deur inwerking van die omgewing.

Die strukturaliste kan geen verklaring gee vir die feit dat een en dieselfde taaluiting twee betekenis kan hê nie behalwe as jy die TGG gebruik en sê dat hierdie sinne oppervlakte- en dieptestrukture het.

Sy belangrikste argument teen Skinner is dat taal 'n spesiespesifieke aanleg van die mens is en nooit uit 'n dierlike gedrag verklaar kan word nie. Dit kan ook nie tot konklusies lei oor menslike gedrag nie om nie te praat van taalgedrag nie. Die mens is die enigste lewende wese op aarde wat taal gebruik en hy het ook 'n besondere aanleg vir taal. Hy stel dit dan ook dat dit, wetenskaplik gesien, nie die juiste manier is om leerbeginsels te verklaar wat afgelei is van proewe met diere nie, soos dit by die behavioriste die geval is en dit dan toe te pas op 'n baie meer komplekse gedrag wat diere nie vertoon nie.

Volgens Chomsky leer elke mens sy eie taal, nie omdat hy op dieselfde wyse as sy soortgenote (die dier) gekondisioneer sou wees nie, maar omdat hy 'n aangebore vermoë daartoe het om die gewens wat in die taaluitings vervat is en wat hy hoor, te organiseer tot 'n grammatika (innate capacity of innate principles).

Hy sê hierdie aangebore vermoë funksioneer soos volg. Vanaf sy geboorte kom die kind in kontak met taal. Via sy taalvermoë sal die kind wat hom van hierdie proses uiteraard nie bewus is nie, hipoteses vorm oor die struktuur van die taal waaraan hy blootgestel is. Die spesifieke vermoë van 'n kind om in 'n baie kort

tydjie 'n baie ingewikkelde grammatika te verwerf, vergelyk Chomsky met deduktiewe teorie. Die kind het so iets soos aangebore beginsels wat 'n mens jou sou kon voorstel as kennis van universele beperkings op die vorm wat die grammatika kan hê. (Oor die begrip language acquisition device - L.A.D. - sal in die volgende hoofstuk oor taalverwerwing verder uitgebrei word).

Die kind toets hierdie hipotesis via verdere taalaanbod en later ook in sy eie taalproduksie. As hy agterkom dat 'n hipotese of reël wat hy gevorm het, nie voldoen nie, omdat hy strydig blyk te wees met 'n nuwe taalaanbod, verander hy hom. Hy het 'n stel verwerpingsmeganismes wat hom in staat stel om dadelik te sê of 'n sin wat hy hoor of maak goed gevorm is (grammatikaal is) of nie (ongrammatikaal is). So sal hy deur korrigerings vanuit sy omgewing agterkom dat die hipotese wat hy vir hom gevorm het oor bv. die verlede tyd van die werkwoord koop - het gekoop, by die verlede tyd van betaal, nie blyk te voldoen nie. So ontwikkel die leerling sy vermoë (competence) om in die T1 grammatikale sinne te produseer.

Die aanwending van die intellek en veral van bewuste en onbewuste persepsie sal taalonderrig volgens Chomsky nie nadelig beïnvloed nie. Die menslike geheue kan baie meer teweegbring as slegs papegaaierk. Die mens se geheue (memory) is meer perfek as die beste geheue van 'n rekenaar. Dis nie 'n statiese pakhuis nie,

maar 'n dinamiese sensusentrum.

By kognitiewe prosesse van leer, is die leerlinge nie vasgevang in gewoontes nie, want hy besit 'n kreatiewe krag wat hom ook in taal openbaar. Die behavioriste verklaar die selfkorreksie van die leerlinge vanuit die analogie-beginsel. Volgens Chomsky¹ is die menslike taal sō onnoemlik gekompliseer en die verwerwing daarvan kos die leerling/kind relatief so min tyd dat die beginsel van analogie nie in staat is om die taalverwerwing te verklaar nie, en dat 'n mens dus 'n aangebore taalvermoë moet veronderstel. 'n Mens kan jou egter met D.A. Wilkins² afvra of die behavioriste, wanneer hulle praat van leer via analogie en wanneer die mentaliste praat van leer via analise, hulle dalk wel twee verskillende dinge bedoel, aangesien die behavioriste tog die vermoë om analogieë te lê, wel in die kind aanwesig veronderstel.

Chomsky³ konkludeer dat ons 'n taalteorie nodig het wat die formele eienskappe van die grammatika ondersoek. Dan kom egter die moeilike punt: "Although such a study, even if successful, would by no means answer the major problems involved in the investigation of meaning and causation of behavior, it surely will not be unrelated to these".

-
1. Chomsky, N.: Review of B.F. Skinner, Verbal Behavior (1957) in Language, p.56.
 2. Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching, p.171.
 3. Ibid., p.56.

In feite sê Chomsky hier dat 'n taalteorie wat aandui wat verwerf word, nie ipso facto aandui hoe die taalverweringsproses verloop nie. Die afstand tussen die vrae wat en hoe vorm egter 'n kloof wat vir elke taalverwerwingsteorie problematies is.

Die feit dat Skinner na sy botsing met Chomsky hom absoluut nie verder verweer het nie, kan toegeskryf word aan die onnodige skerp taal waarin Chomsky teen hom te velde getrek het. Dis dan ook eintlik ironies dat ten spyte van Chomsky se briljante optrede, dit nog altyd die behavioriste en die strukturaliste is wat die onderrig van 'n T2 beïnvloed het en nog steeds beïnvloed. Dieselfde kan nie van die mentalisme gesê word nie.

5.7 Die TGG as teorie en sy waarde vir taalonderrig: 'n kritiese beskouing

5.7.1 Inleiding

Voordat 'n mens jou baie krities oor die waarde van die TGG vir T2-onderrig gaan uitspreek, moet 'n mens billikheidshalwe teenoor Chomsky sê dat Chomsky self so eerlik was om nooit te beweer dat sy taalteorieë iets te sê het vir taalonderrig as sodanig nie. Dis egter nie snaaks dat hulle die leier van die ophefmakende linguistiese rewolusie gedwing het om sy idees oor die onderrig van 'n vreemde of T2 kenbaar te maak nie.

By die North East Conference on the Teaching of Foreign Languages (1966) wat as titel gehad het : Linguistic Theory, sê Chomsky¹ dat hy geen deskundige is op die gebied van die onderrig van 'n vreemde taal nie. Hy sê dan verder : "I am, frankly, rather sceptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology. Certainly the teacher of language would do well to keep informed of progress and discussion in these fields, and the efforts of linguists and psychologists to approach the problems of language teaching from a principled point of view are extremely worth while, from an intellectual as well as a social point of view. Still, it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a 'technology' of language teaching". Chomsky suggereer dus duidelik die nie-toepaslikheid van sy teorie vir taalonderrig. Nog 'n aanhaling van Chomsky² waar hy hom uitlaat oor taalonderrig by dieselfde konferensie, toon dat hy die "ou" teorie waarop onderrig gebaseer is, verwerp. Hy waarsku teen ongeëvalueerde aannames van die linguistiese teorie na die praktyk net omdat dié of daardie meester se teorie so en so sê. Hy sê: "In general, the willingness to rely

1. Allen, J.P.B., Van Buren, Paul: Chomsky: Selected Readings, p.152.
2. Ibid., p.155.

on 'experts' is a frightening aspect of contemporary political and social life. Teachers, in particular, have a responsibility to make sure that ideas and proposals are evaluated on their merits, and not passively accepted on grounds of authority, real or presumed. The field of language teaching is no exception. It is possible - even likely - that principles of psychology and linguistics, and research in these disciplines, may supply insights useful to the language teacher. But this must be demonstrated, and cannot be presumed. It is the language teacher himself who must validate or refute any specific proposal. There is very little in psychology or linguistics that he can accept on faith".

In 1968 vra hulle Chomsky in 'n radio-onderhoud van die BBC of die hipotese van innate principles van taalverwerwing dalk implikasies het vir taalonderrig. Ook hier val hy die drills en bybehorende stimulus-respons-assosiasies aan en benadruk die kreatiwiteit van die taalvermoë. As konklusie gee Chomsky¹ sy baie aangehaalde sfinksagtige opmerking: "All we can suggest is that a teaching program be designed in such a way as to give free play to those creative principles that humans bring to the process of language-learning and I presume to the learning of anything else. I think we should probably try to create a rich linguistic environment for the intuitive heuristics that the normal learner

1. Macintyre, A.: Noam Chomsky's View of Language: Readings in Applied Transformational Grammar, pp.96-113.

automatically possesses". Die leerlinge moet volgens Chomsky via hul taalvermoë hipoteses oor die reëls van die taal wat hy besig is om aan te leer, kan vorm. Dat Chomsky met hierdie suggestie die indruk wek dat hy die ou grammatika-vertaalmetode van taalonderrig aanbeveel waarby immers via analise en reëls gewerk word, was teleurstellend vir daardie mense wat nou gedink het dat die taaldidaktiek daarmee 'n groot stap terug sou doen. Dit bly 'n vraag of hulle in hul opvattings reg is. Die verwarring het blykbaar ontstaan as gevolg van die term reël wat gebruik word vir sowel die hipoteses wat die kind onbewus vorm uit die taalgegewens wat aan hom gebied word, sowel as vir die eksplisiete grammatika-onderrig soos dit op die skole gegee is en nog gegee word. Die aanhangers van die mentalisme meen dat dit voldoende is om die leerlinge in kontak te bring met voorbeelde van die natuurlike taal. Volgens Chomsky neem die taalvermoë van die leerlinge 'n groot gedeelte van die taak van die onderwyser oor. Hierdie gedagte is nie splinternuut nie. Reeds in die vorige eeu meen Von Humboldt dat 'n mens alleen die voorwaarde kan skep waaronder 'n taal geleer word. Hiermee het Chomsky heelhartig saamgestem en dis ook 'n baie belangrike aspek van die klaskameronderrig. Die aspek van oefening in die taal word baie in die oudiolinguale metode van taalonderrig benadruk, maar daaroor het 'n mens nie baie duidelikheid by die TGG nie.

Die veronderstelling van die bestaan van 'n vermoë vir die verwerwing van die T1, mag op homself aanvaarbaar wees, maar daarmee is nie gesê dat bv. die taalvermoë vir die verwerwing van 'n T2 ewe goed sal funksioneer nie.

Dis dus nie die TGG se doel om 'n pedagogiese hulpmiddel by die aanleer van 'n taal te wees nie, maar slegs 'n formulering van 'n mens se skeppende taalvermoë. Dis nié die TGG se taakstelling om 'n tipe grammatika daar te stel wat van nut is by die aanleer van 'n taal nie. Chomsky het hom hoofsaaklik oor competence uitgespreek en taalonderrig het met performance te doen. Die vestiging van 'n vermoë het egter veel te doen met die moontlikhede ten opsigte van gebruik. Hoewel Chomsky geen antwoord gee op die vraag hoe sy teorie op die aanleer van 'n T2 toegepas kan word nie, is dit natuurlik op sigself nie 'n beswaar teen die teorie nie. Die waarde van 'n taalkundige teorie hang ten slotte nie af van sy toepasbaarheid op 'n spesifieke veld soos T2-onderrig nie. Chomsky se aanhangers het probeer om sy teorie op taalonderrig toe te pas. Daar is ook die ouer garde van taalonderwysers wat deur ontwikkelings soos die direkte metode en die oudiolinguale metode jare lank in 'n hoek gedruk is en wat nou, danksy die nuwe teorieë van Chomsky wat neig na die ou skool, weer hoop kry. Dis die voorstanders van die grammatika-vertaalmetode. Dis egter nie waarheen Chomsky mik nie. Sy bemeestering van reëls is totaal iets anders as dié van die ou formele metode. Hy bedoel dié taalreëls wat lei na die uiteindelijke vestiging van 'n taalvermoë (competence).

5.7.2 Chomsky se bydrae tot die metodologie van taalonderrig

Wat Chomsky gedoen het, is om die leemtes in die leermodel van Skinner aan te toon. Hy het nie probeer om 'n geldige alternatief in die plek daarvan te stel nie omdat dit nie sy terrein is nie. Tog het sy idees die ondersoek na ander metodes in 'n nuwe rigting gestuur en hy het ook 'n bydrae gelewer tot die rehabilitasie van bepaalde pedagogiese tegnieke wat te gou deur die strukturaliste veroordeel is.

Chomsky het baie daartoe bygedra om die aksent te verlê na die kennis van die leerstrategie wat aan 'n nuwe metodiek vir taalonderrig moet voorafgaan en om die taalpsigologiese ondersoekwerk op hierdie gebied te ontwikkel. Hy dwing ook alle onderwysers wat hulle besighou met T2-onderrig tot 'n meer rasonale benadering van hul probleme.

Chomsky het die volgende tegnieke van taalonderrig weer in ere probeer herstel asook op ander aspekte van taal nuwe lig gewerp. Ek sal hierdie aspekte puntsgewys aandui:

- (a) Dat die leerling wel foute mag begaan omdat foute 'n belangrike element is in sy leerstrategie. (Die strukturalistiese siening van die oudiolinguale metode van taalonderrig het gemeen dat 'n mens moet voorkom dat 'n leerling foute begaan).

Pit Corder¹ sê hieroor: "It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning".

- (b) Sommige linguiste noem ook die nut om leerlinge ongrammatikale voorbeelde van taal voor te hou om 'n leerling te leer om die generaliserings wat kenmerkend is vir die linguistiese competence te verwerf. Lakoff² sê hieroor: "The teacher must give the learner a boost to making his own generalizations to learning how the native speaker understands and intuitively uses these sentences. This necessarily implies that it is essential to give the learner ungrammatical sentences, so that he can study these along with the grammatical ones to decide for himself what the difference is, so that when he is on his own and has to make a decision for himself, he can rely on his new generalising ability in this sphere to make the right generalization".
- (c) Oor die plek van verduideliking sê Kandiah³ : "The discussion of the problems above illustrates its restoration of intellectual activity to a position of respectability in the classroom".

-
1. Corder, Pit S.: The Significance of Learner's Errors, In: Iral 5, 1967-p.167.
 2. Lakoff, R.: Transformational Grammar and Language Teaching, In: Language Learning 19, 1969-pp117-140.
 3. Kandiah, T.: The Transformational Challenge and the Teacher of English, In: Language Learning 20, 1970, pp.151-182.

- (d) Voorrang moet verleen word aan die vrye skeppende uitdrukkingsvermoë, ook as dit soms gebeur ten koste van die korrekte uitdrukking. Ralph Hester¹ gee hieroor die volgende prikkelende gedagte: "Uncorrected incorrectness is not to be feared as much as the banning of originality and the mistakes it entails".
- (e) Die TGG bied aan die taalonderwyser 'n algemene opvatting oor die taalsisteem wat juister en vollediger is as dié van die ander grammatika-modelle en dit behoort die taalonderwyser ook te voorsien van die beste linguistiese basis vir 'n taalonderrigpedagogie.
- Dit lê nie in die daarstel van spesifieke reëls en prosedures nie, maar om die onderwyser se begrip van die wese van taal en die besef van die kompleksiteit van die taalaanleerproses. Baie van die huidige werk in linguistiek het geen direkte toepassings in die klaskamer nie. Dit beteken egter nie dat dit geheel en al irrelevant is vir taalonderrig nie. 'n Onderwyser wat 'n goeie linguistiese agtergrondskennis besit, is in 'n beter posisie om sy kritiese oordeel uit te spreek in die keuse en skepping van materiaal en meer geneig om deeglike pedagogiese besluite te neem.

1. Hester, Ralph: Teaching a Living Language, p.81.

(f) Die TGG is nie 'n skadelike breuk met die grammatika-
 modelle wat tot op datum die botoon in taalonderrig
 gevoer het nie, maar dis 'n samevatting van die be-
 langrikste bydraes van die tradisionele en struktu-
 rele grammatika. Dit het 'n versoening te weeg gebring
 tussen metodologieë. Hierdie versoening is veral op die
 gebied van die sintaksis, bv. as 'n mens kyk na die sin-
 taktiese dubbelsinnigheid wat na vore kom in die sin :
the hatred of the enemies¹. Die tradisionele grammatika
 gee homself rekenskap - hoewel onvoldoende eksplisiet -
 van die intuïtiewe korrekte onderskeid tussen subjek-
 genitief en objek-genitief, terwyl die strukturele gram-
 matika 'n dergelike onderskeid van logies-semantiese aard
 verwerp omdat dit nie deel is van hul formele en distribu-
 sionele kriteria van hierdie grammatika nie. Chomsky behou
 die tradisionele onderskeid en maak dit meer eksplisiet :
 so versoen hy korrektheid van inhoud met noukeurigheid van
 vorm.

(g) Dié wat die opvatting van die strukturaliste² verwerp, naam-
 lik dat elke taal 'n heeltemal eie struktuur het, en saam
 met Chomsky wil aanneem dat die beskrywing van alle tale
 dieselfde algemene vorm het en gebruik maak van dieselfde
 tipe reëls (vormuniversalia), dat die tale selfs kategorieë

1. Roulet, Eddy: Linguistic Theory, Linguistic Description and
 Language Teaching, p.44.

2. Ibid., p.64.

en dieptestrukture gemeenskaplik het (wesensuniversalie), sien die betrekkinge tussen die kennis van die T1 en die onderrig van 'n T2 of vreemde taal in 'n heeltemal ander lig. Die T1 is dan nie langer, soos vir die aanhangers van die oudiovisuele en oudiolinguale metodes van taalonderrig 'n ergerlike bron van interference wat so gou moontlik geneutraliseer moet word nie. Die T1 is vóór alles 'n kosbare hulpmiddel. Die leerling kan dan in die T1-lesse (met dien verstande dat die lesse natuurlik anders aangebied word) algemene kennis opdoen van die sisteem en die funksionering van 'n taal. Dit sal hom by die aanleer van 'n T2 baie goed te pas kom. H.E. Brekle¹ sê hieroor: "Diese Aufgabe ist so zu lösen, dass dem Schüler im Sprachunterricht solche Kategorien und Begriffe vermittelt werden, die - wie es der theoretische Ansatz der allgemeinen Grammatik verlangt - für alle Sprachen gültig und anwendbar sind; die für die Kenntnis und Beherrschung der jeder Sprache eigentümlichen lexikalischen und oberflächlichen strukturellen (Syntax, Morphologie und Phonetik) Phänomene können als jeweils besondere Realisierung allgemeinerer Sprachlichen Strukturierungsprinzipien im einzelsprachlichen Unterricht so in einem weiteren theoretischen Zusammenhang adäquat erklärt werden".

Hierdie opvatting van die onderrig in die T1 as inleiding op die probleme van die taal in die algemeen, wen hier by ons en ook in Europa meer en meer veld. Dit blyk byvoorbeeld uit die aanbeveling wat op die simposium van die Raad van Europa² (1972) aangeneem is:

-
1. Roulet, Eddy: Grammatica, taalbescrijving en onderwijs, p.64 .
 2. Ibid., p.65 .

fundeer die onderrig van die grammatika van die T2 op die algemene kennis van die grammatika wat aangeleer is by die onderrig van die T1.

- (h) Deur aan te neem dat verskillende tale taaluniversalia en dieptestrukture in gemeen het, lewer die TGG volgens Roulet aan ons die onmisbare middeweg om van die een taal na die ander oor te gaan as daar sprake is van vertalings en van kontrasterende analise.

G. Nickel¹ wat die voordele van die generatiewe grammatika vir die kontrasterende analise ondersoek, verklaar op die Tweede Internasionale Kongres vir Toegepaste Linguistiek te Cambridge dat: "A further advantage is the conception of 'deep structure' and 'surface structure' in TGG. In the light of this notion many structural differences between source and target language turn out to be mere superficial: a deep structure feature common to both languages may be manifested differently in the surface of the languages". As voorbeeld gee hy die volgende sinne:

The accident killed many people

Bei (durch den) dem Unfall wurden viele Menschen getötet

en

This aircraft seats 100 people

In diesem Flugzeug können 100 personen platz finden,

1. Roulet, op. cit., p.65.

wat lyk of hulle baie van mekaar verskil, maar wat op die dieptestruktuurvlak baie maklik identies lyk as ons dit met Fillmore se grammatika beskryf. Fillmore se grammatika is 'n variant van die TG-model.

- (i) Met die TGG kan die begrippe : grammatikaliteit, ongrammatikaliteit en semi-grammatikaliteit bepaal word. Volgens Roulet kan ons nie sonder hierdie begrippe in taalonderrig en veral by die evaluering van die kennis en die fouteanalise klaar kom nie. 'n Absolute en willekeurige norm soos wat die tradisionele grammatika bepaal het, skryf die TGG nie voor nie. Maar met die TGG is ons in staat om te bepaal of een of ander sin die gevolg is van die korrekte gebruik van die reëlsisteen waarop hy die onderrig die keuse geval het (in die besef dat daar net so veel sisteme en subsisteme bestaan as wat daar taal-dialekvlakke is) en, in die ander geval, die aantal en die aard van die reëls wat weggelaat is of waarteen foute begaan is. Met die TGG kan ons heel presies die aard en graad van die gemaakte foute beskryf en ons het nou 'n onmisbare hulpmiddel om die foute te verstaan en te verbeter, om die kennis van die leerproses reg te evalueer en ten slotte, vir die studie van die onderrigstrategie.

Pit Corder¹ sê van die bogenoemde: "They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he

1. Roulet, op. cit., p.66.

undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is the more important aspect), they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn".

- (j) Met die TGG kan ons die begrippe: afwyking en styl bepaal, waarmee ons dadelik 'n instrument het vir stylanalise van literêre tekste. Hoewel dit binne die bestek van hierdie studie nie onmiddellik relevant is nie, maar veral vir die T1 van belang is, is dit tog baie interessant. R. Ohman¹ het literêre tekste van Faulkner, Hemingway, James en Lawrence ondersoek en vasgestel dat hierdie skrywers se styl eksplisiet gekenmerk kan word volgens die aantal en tipe transformasies wat elkeen by hul sinsbou gebruik. J.P. Thorne² het bewys dat die TGG 'n instrument kan wees om die kenmerke van poëtiese styl te beskryf. Volgens hom verskil dit van prosa as gevolg van 'n bepaalde afwyking van die fonologiese, grammatikale en semantiese norme of reëls wat eie is aan 'n bepaalde digter.

1. Roulet, op cit., p.66.

2. Ibid., p.67.

Met die TGG kan ons volgens Roulet die afwyking met betrekking tot die standaardstyl bepaal en ook die reëls wat oortree is, aandui en tipeer as die sisteem van 'n bepaalde digter.

- (k) In die mees resente fonologiese en semantiese ontwikkeling gee die TGG nuwe en sistematiese inligting wat 'n steeds belangriker rol in die taalpedagogie behoort te speel. Die generatiewe fonologie en die grammatika het dieperliggende reëlmatighede aan die lig gebring wat tot nou toe onopgemerk is deur die fonoloë soos bv. die reëls vir die klem op saamgestelde selfstandige naamwoorde in Engels.

Vir die semantiek het die TGG nog nie veel verder gevorder op die ontwerp van 'n teorie nie. Die bekende R. Wardhaugh¹ het reeds die belang aangetoon van die inligting oor 'n semantiese teorie oor die interpretasie van 'n sin soos die van Foder en Katz, vir die onderrig van lees (verstaan van die geskrewe taal): "Comprehension requires for more than understanding the meanings of the individual words and then fusing these meanings by some mysterious process so that sense will result. It is this process, the fusion itself, that requires a close examination. It has syntactic and semantic components, about which the linguist can provide important information".

1. Roulet, op. cit., p.68.

5.7.3 Kritiese opmerkings oor die TGG in die lig van T2-onderrig

Hoewel die voorafgaande opmerkings almal 'n positiewe klank gehad het en hoewel dit so is dat die TGG 'n noukeuriger en vollediger grammatikamodel is en 'n model lyk te wees wat 'n vernuwing in taalonderrig sou kon bewerkstellig, is daar ook 'n negatiewe kant.

Die indirekte kritiek van die TGG op strukturalistiese en behavioristiese uitgangspunte vir vreemdetaalonderrig of T2-onderrig het 'n aantal ou sekerhede ten opsigte van T2-onderrig laat wegval. Vir hierdie ou sekerhede het die taalpedagoë nog geen nuwes aan die hand gedoen nie. Die verdienstes van die TGG op die gebied van 'n suiwerder taalbeskrywing is onmiskenbaar. Tog is ons in die verband van hierdie studie baie meer geïnteresseerd in die toepassingsmoontlikhede van die teorie van die TGG. Die TGG het hom, in teenstelling met die strukturalisme, onafhanklik van die praktyk van vreemdetaalonderrig ontwikkel. Baie linguïste het eintlik maar teruggeskrik vir die toepassingsmoontlikhede van die TGG vir vreemdetaalonderrig. Daaroor bestaan daar dan ook meer menings as sekerhede, en die menings is dikwels so teenstrydig dat gevolgtrekkings nie maklik gemaak kan word nie. Baie van die sogenaamde goeie eienskappe soos aangedui, word bevraagteken en die pogings van die afgelope meer as tien jaar om die TGG werklik in die praktyk toe te pas, het aan die meeste taalonderwysers geen bevrediging geskenk nie. Die belangrik-

ste kritiek teen die praktiese gebruik van die TGG in die klaskamer kan puntsgewys soos volg saamgevat word.

- (a) Om 'n eksplisiete beskrywing van taal te kan gee, gebruik die TGG in veral die meer resente grammatikas 'n abstrakte en ingewikkelde apparaat wat 'n mens nie sommer so in die onderrig van 'n taal kan gebruik nie en veral nie met leerlinge nie.

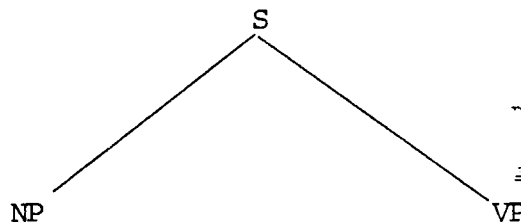
Die eenvoud van die eerste herskryfreëls van Chomsky in sy Syntactic Structures van 1957 mag daartoe gelei het dat die pedagoë effens te gou beïndruk is. Hulle kan moontlik wel gedink het dat leerlinge 'n sin soos volg abstrak sou kon voorstel¹:

Sentence

NP + VP

(Noun phrase en verb phrase)

Dit wil sê, vervang simbool sin deur simbool NS (naamwoordstuk en WS (werkwoordstuk en om leerlinge dan die boomdiagram te laat teken:



1. Chomsky, N.: Syntactic Structures, pp.26-p.27.

Maar die transformasionele reëls word dan meer ingewikkeld en moeilik om te gebruik. Hier volg een van die eenvoudigste passiewe transformasies¹:

Structural analysis: NP - Aux - V - NP

Structural change : X1 - X2 - X3 - X4 →
 X4 - X2 + be + en + X3 -
 by + X1

Met behulp van die boomdiagram kan 'n mens die struktuur van die sin voorstel en ook weer 'n nuwe boomdiagram aflei. 'n Mens kan bv. 'n sin in die passief verander deur die volgorde van die elemente waarmee 'n mens begin het, te wysig en deur die elemente be en en by by te voeg.

Die vraag wat taalonderwysers stel, is of die voordeel of wins wat 'n mens sou hê om nou baie presies 'n sin te kan beskryf, deur abstrakte voorstellingswyses en simbole nie te duur betaal word nie. Vir 'n bepaalde soort leerling is dit heeltewel te moeilik om te verstaan. Die metataal en die linguistiese eenhede en reëls het ná 1957 sô abstrak geword dat daar op geen enkele vlak van T2-onderrig gebruik van gemaak is nie.

1. Chomsky, op cit., p.112.

(b) Die TGG word dikwels slegs 'n leë en skematiese formalisme wat in handboeke dikwels lei tot 'n te simplistiese voorstelling van die linguistiese feite. Baie handboeke gebruik slegs die metataal en die formalisme en verwaarloos die belangriker elemente van die teorie van Chomsky soos bv. die dieptestruktuur en taal-universalia. Hieroor kom daar dan ook van die kant van ander taalkundiges baie kritiek. Bowen en Moore¹ sê:
 As there is more to mathematics than knowing the notation, so there is a great deal more to transformational theory than the clever juggling with formulas. In fact, over-concentration on formulaic abbreviations can obscure the underlying fundamental notions that the theory seeks to represent".

So veroordeel Lakoff² Owen Thomas en Eugene R. Kintgen se poging : Transformational Grammar and the Teacher of English met die woorde: "These authors are not using transformational grammar : they are using only its hollow shell formation (.....) Rather than teaching students to reason, they seem to me to be teaching students to use new formulas. Instead of filling in patterns of sentences - surface structures - students now have to learn patterns of abstractions - the rules themselves. And these rules are without exceptions, fakes".

-
1. Roulet, Eddy : Grammatica, taalbescrijving en onderwijs, p.71.
 2. Lakoff, R.: Transformational Grammar and Language Teaching, In:Language Learning 19, 1969, pp.117-140.

Lakoff¹ bewys verder aan die hand van 'n bekende voorbeeld dat die transformasiereëls vir die lydende vorm in Engels soos wat Chomsky dit gee in : Aspects of the Theory of Syntax onteoreikend is en dat hulle daarom : "are of no use as a pedagogical device : it does not enable students to reason better, nor does it make clearer generalizations than they need to know to use the passive as a native speaker does". Wat belangrik is om te weet, is die algemene opvatting oor taal, die heuristiese metodes wat in die ondersoek gebruik is en die op- en aanmerkings op 'n bepaalde konstruksie. In 'n artikel van Jakobovits² word die volgende voorbeeld gegee van die toepassing van die TGG: "Change the following list of words using the sex transformation: boy, father, bull, sun - which might yield girl, mother, cow, moon". Of om 'n ander voorbeeld te gee: "Change the following list of verbs by effecting a perfective transformation : to drown, to love, to switch on the light, to talk - which yields : to eat, to play chess, to sleep, to read".

Hierdie gedagte-kronkel is vir my nie baie duidelik nie.

- (c) Die TGG verskaf geen linguistiese of metodologiese basis aan struktuuroefeninge met transformasies nie.

1. Lakoff, op. cit., p.131.

2. Jakobovits, Leon A.: Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language, In: Language Learning XVIII, nos 1 en 2 pp.89-109, Junie 1968.

Rosenbaum¹ sê hiervan: "The rules in a transformational grammar are quite different from the rules countenanced by prescriptive linguistic descriptions and from the instructions for sentence building found in so many textbooks (.....) Ongoing work in transformational grammar shows that it is incorrect to think of two sentences as being related by a transformational rule or a set of rules which somehow converts one sentence into another".

Eintlik moet ons twee soorte transformasies onderskei : die sogenaamde naïewe transformasies waarmee ons 'n sin kan omsit in 'n ander sin en die transformasies van Chomsky waarmee ons 'n abstrakte dieptestruktuur kan omsit in 'n oppervlaktestruktuur, wat ons daarna moet onderwerp aan morfologiese reëls om die vorm van 'n sin uit die spreektaal of die skryftaal te verkry. Hierdie verwarring is moontlik te wyte aan 'n te haastige lees van die eerste uitgawe van Chomsky se grammatika waarin kernsinne onderskei word wat ooreenstem met die mees eenvoudige verklarende aktiewe sinne soos:²

Mijn moeder maakt het eten klaar

Hiervandaan is dit moontlik om met behulp van sogenaamde opsionele transformasies die negatiewe aktiewe, of vraende en gedeeltelike vraende strukture te maak:

Mijn moeder maakt het eten niet klaar.

Maakt mijn moeder het eten klaar?

Wie maakt het eten klaar?

-
1. Roulet, Eddy: Grammatica, taalbeschrijving en onderwijs, p.72
 2. Ibid.

Reichling¹ lewer pragtige kommentaar oor die aspek van diepte- en oppervlaktestrukture wat dan ingespan sou kon word om dubbelsinnige sinne te kan verstaan en verklaar. Dat daar verwarring sou wees om sekere sinne te verstaan, is nie die probleem nie. Alle sinne staan tog in 'n verband, in 'n teks.

They are flying planes, is seker dubbelsinnig, maar verstaan ons dit omdat ons die sin met behulp van 'n transformasie kan verander na : Planes are flown by them?

Nee, dis nie so nie.

Reichling² sê: "Wat is dan wel die reden? De reden is eenvoudigweg, dat elke uiting altijd en eeuwig in een situatie of in een tekst voorkomt, en dat geheel de taalsystematiek op deze aanvulling door tekstuele of situationele gegevens is aangelegd". "Ik heb het paleis op de dam gekiekt. Mijn maat zegt : Zo, nee, ik deed het vanaf de brug over het Singel - en wij begrijpen elkaar".

Die verband tussen die betekenis hang nie af van die grammatikale struktuur nie, maar deur die gemeenskaplike situasie van hoorder en spreker. Vir die doeleindes van taalonderrig is terme soos dieptestruktuur en oppervlaktestruktuur veels te abstrak.

1. Reichling, A.: Verzamelde Studies, pp.90-91.

2. Ibid., p.90.

(d) Dit het gelyk of hierdie opsionele transformasies die noodsaaklike inligting vir die opstel van struktuur-oefeninge met transformasies sou verskaf, aangesien hulle die leerling leer om van 'n basissin oor te gaan na 'n afgeleide sinswending.

Die formulering van die reëls was nog altyd baie ingewikkeld vir die meeste leerlinge. Daarom is die reël geïllustreer met een of meer voorbeelde van sinstransformasies soos bv. met struktuursinne in die taallaboratorium. Maar sodoende verloor ons een van die voordele van die transformasiereël: die presiese kenmerke van sy werkingsfeer. Transformasionele oefeninge was al lankal voor Chomsky se tyd bekend as 'n pedagogiese tegniek.

Metodologies gesien, kan ons nie uit die transformasiereëls wat Chomsky gebruik, aflei dat ons 'n taal moet onderrig met behulp van transformasieoefeninge nie.

Anita Pincas¹ maak dit soos volg duidelik: "The most serious misinterpretation is the belief that transformational grammar implies that language teaching should be by transformational drills".

1. Pincas, Anita: Transformational Generative, and the EFL Teacher, In: English Language Teaching 22, 1968, pp. 210-220.

Daar bestaan ook groot twyfel of die taalonderwyser met 'n TGG die progressie in 'n taalkursus kan bepaal. Die TGG is geen sisteem waarmee die onderwyser stap vir stap sinne uit die taal kan bou nie. 'n Mens kan ook nie uitgaan van 'n klein aantal kernsinne sodat dit aan die onderwyser 'n bepaalde aantal basisuitinge sou aandui en van basiese taaluitinge oorgegaan kan word na meer ingewikkelde taaluitinge nie. Daar kan ook nie met sekerheid beweer word dat die reëlsisteem soos die linguis dit opstel, nie alleen 'n taalbeskrywing inhou nie, maar ook 'n weergawe is van die kernprosesse wat 'n rol speel by taalverwerwing en taalgebruik.

Lamendella¹ skryf uitvoerig oor hierdie probleem in sy artikel oor Rutherford se handboek: "We have no reason to believe that there is an isomorphism or even any relationship whatsoever between the structures, categories and rules of any theory of description and the cognitive structures and processes involved when humans learn, store and use language".

Chomsky het self baie daartoe bygedra dat hierdie dubbelsinnigheid ontstaan het omdat hy aan die begin met sy : Syntactic Structures hom voorgeneem het om die reëlsisteem waarmee alle grammatikale sinne van 'n taal bepaal kan word, te rekonstrueer.

1. Lamendella, J.T.: Review of W. Rutherford : Modern English, p.150.

Hy het pas later veral in Aspects of the Theory of Syntax laat deurskemer dat hierdie reëlsisteen 'n model is van die competence van die T1-spreker.

- (e) Die TGG beskryf alleen die competence wat alle taalgebruikers in gemeen het, en waarmee 'n oneindige aantal grammatikale sinne gebou kan word.

Competence sê niks oor ons vermoë om te kommunikeer nie en Chomsky klassifiseer dit taamlik vaag onder performance.

Competence is slegs 'n sinsvlak-grammatika met gedeeltelike beskrywings. Tog is dit juis die kommunikatiewe aspekte wat so 'n belangrike rol speel by die onderrig van 'n T2. Die skeiding van competence en performance gee nie net blyk van 'n onderskatting van performance in die TGG nie, maar bowenal 'n volledige verontagsaming van die noodsaaklike verbande wat daar tussen competence en performance bestaan.

Taal vervul 'n kommunikatiewe funksie. Daarom moet ons nie net die formasiereëls onderrig nie, maar ook praatreëls¹ sodat leerlinge ook weet wanneer 'n grammatikale taaluiting in 'n besondere konteks linguisties en situasioneel werklik toepaslik is. Die klag wat so dikwels gehoor word dat leerlinge goed vaar met oefeninge in die klas, maar die T2 nie vir enige besondere doel

1. Corder, S. Pit: Introducing Applied Linguistics, p.93.

buite die klas kan aanwend nie, is juis te wyte aan die feit dat daar wel 'n grammatikale vermoë (competence) bestaan, maar nie 'n kommunikatiewe vermoë nie (performance). Hulle het die eerste een verwerf sonder die ander een. Dié probleem is tot vandag toe sō dat die linguistiese teorie slegs begaan is oor die interne struktuur van sinne. Daarom sal die soort beskrywings wat die onderwyser nodig het om die kommunikatiewe taalvermoë van sy leerlinge sistematies te ontwikkel, ontbreek. Taalgebruik is meer as net die produksie van goedgevormde sinne. Die skeiding tussen competence en performance lei tot die gevaarlike gevolgtrekking dat taal uitsluitlik introspektief bestudeer kan word, dis duidelik 'n oorreaksie teen die behavioriste wat hulle slegs bepaal het by die direk-waarneembare taalverskynsels.

Die studie van die performance word deur die TGG op die agtergrond geskuif en verwaarloos. Dis waarom die strukturaliste (dit wil sê vōor Chomsky) veel meer invloed op die onderrig uitgeoefen het. Hulle het met die oppervlaktestruktuur gewerk - met die gebruik! Die aanleer van 'n T2 veronderstel nie net die verwerwing van 'n sekere competence nie, d.w.s. bepaalde reëls van 'n T2 nie, maar ook van 'n ooreenstemmende mate van performance. Dit wil sê, van die reëls soos toegepas op die luister en produksie van die alledaagse spreektaal. Van hierdie reëls weet ons nog nie veel nie. Die beste transformasionele beskrywings lewer slegs 'n deel van die inligting wat nodig is om bv. 'n taalkursus te kan opstel.

Helbig¹ sê hieroor: "An der Notwendigkeit von generativen Strukturen für den Sprachunterricht dürfte deshalb kein ernsthafter Zweifel bestehen. Nur sollte man sich bewusst bleiben, dass es sich um Langue-Strukturen handelt, die nicht in gleicher Weise Parole-Strukturen sind und insbesondere nicht den idiomatische Strukturen gerecht werden, die für die Kommunikation - schon am Anfang des Unterrichts - ausserordentlich wesentlich sind. Diese Einschränkung spricht nicht gegen die generative Sprachtheorie, spezifiziert aber deren Bedeutung in der Applikation auf den Fremdsprachenunterricht".

- (f) Die TGG huldig 'n te beperkte opvatting van die linguistiese competence. Hy verwaarloos in die besonder wat deur verskeie taalkundiges die communicative competence genoem word. Dis tog dwaas om aan leerlinge te leer hoe om korrekte Engels of Afrikaanse sinne te bou, sonder om hulle tegelykertyd te leer hoe die selfde sinne in die onderskeie situasies van die daaglikse kommunikasie gebruik word.
- (g) Die TGG bepaal hom oor die algemeen hoofsaaklik by die beskrywing van die sin en verskaf geen inligting oor die struktuur van die dialoog en paragrawe nie. Hoe beter jy die linguistiese strukture van die gesprek ken, veral die vraag-en-antwoord-verhouding,

1. Helbig, G.: Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprach-unterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien, p.302.

hoe beter kan jy die leerling leer om in die T2 'n gesprek te voer. Verder kan jy nou ook vasstel watter linguistiese inhoud in 'n taalkursus ingesluit moet word.

- (h) Daar is verder die probleem dat die TGG so vinnig sy teorieë verander en ontwikkel dat 'n onderwyser nouliks 'n kans het om 'n bepaalde siening in die onderrig van 'n T2 te gebruik of dit het al weer verander en moet nou as verouderd beskou word. Die teorie het in die jare 1955-1965 heelparty wysigings ondergaan dat die eerste toepassings vir taalonderrig al verouderd het op die oomblik dat dit verskyn het. Die jongste is bv. die terugkeer van die morfologie in die TGG. Baie stellings bly natuurlik slegs teorieë en kan dikwels nie empiries bewys word nie. Watter TGG-bewerking moet 'n T2-onderwyser nou volg?
- (i) Daar is nog nie so baie transformasionele generatiewe beskrywings van die belangrikste tale wat onderrig word nie. Bowendien is hulle onvolledig en gebaseer op verskillende bewerkings van die teorie.
- Chomsky het baie kritiek uitgespreek oor Skinner se leermodel, maar hy het niks daarvoor in die plek gestel nie.
- Die onderwyser weet dat die metodologie van oudiovisuele hulpmiddels en struktuuroefeninge baie leentes het, maar hy beskik oor geen beter reeds uitgetoetste alternatief nie. Veral op die gebied van taalverwerwing (waaroor later meer) bestaan daar dus

nog geen volledige oplossings vir al die taalonderwysers se probleme nie. Dis egter die taalonderwyser wat die oplossings sal moet verskaf.

- (j) Die teoretiese motivering van die beginsel van struktuuroefeninge, soos wat dit in die oudiolinguale metode aangebied word, word deur die TGG afgewys. Tog word daar verskillend gedink oor die vraag of bepaalde oefeninge wel of nie toelaatbaar is nie, vanuit 'n TGG-standpunt. Jakobovits¹ sê daarvoor dat vanuit 'n teoretiese standpunt die ontwikkeling van 'n T2-taalvermoë gemaklik moet kan word deur leerlinge transformasie-oefeninge te laat doen van die volgende tipe:

I cannot pay my rent because I am broke;

If I weren't broke I could pay my rent;

Given the fact that I have no money, I cannot pay my rent;

How do you think I could possibly pay my rent if I am broke;

Since I am broke, the rent cannot be paid;

To pay the rent is impossible given the fact that I have no money, etc.

Die voordeel van hierdie soort transformasieoefeninge en struktuuroefeninge is volgens Jakobovits dat transformasieoefeninge 'n verbinding lê tussen oppervlakte- en dieptestruktuur, terwyl struktuuroefeninge uitsluitlik tot die vlak van die oppervlaktestruktuur beperk

1. Jakobovits, Leon A.: Foreign Language Learning, a Psycholinguistic Analysis of the Issues, pp.21- 22.

bly. Hierdie soort dril oefening is volgens Jakobovits beter as pattern drills.

Daar is vandag heel party soortgelyke suggesties in werke oor die TGG, maar nêrens word duidelik gemaak waartoe sulke oefeninge moet dien en watter plek hulle in die geheel van 'n kursus moet inneem nie. Die motivering is dikwels dat die leerlinge 'n grammatical competence moet ontwikkel. Die ontwikkel van 'n grammatical competence is egter in die onderrig van 'n vreemde of T2 'n snaakse begrip. Die leerling het immers reeds 'n grammatical competence aangesien hy sy T1 beheers.

In die toepassing van die TGG gaan linguïste dikwels nie uit van die vraag watter probleme van die onderrig met behulp van taalkundige gegewens opgelos kan word nie, maar van die vraag hoe linguïstiese nutjies 'n plek kan vind in reeds vasstaande onderrigprosedures.

Hoewel sekere linguïste beweer dat die TGG die ou tradisionele grammatika wat deur die strukturaliste gesistematiseer is, verder verfyn, stem ander hiermee weer glad nie saam nie. Rosenbaum¹ wys op die groot verskil tussen deskriptiewe reëls in 'n grammatika en preskriptiewe reëls ten behoeve van T2-leerders.

Volges hom is daar sprake van 'n volstreekte misplaaste popularisering van die TGG ten behoeve van taalonderrig. Die suiwer transformasie-oefening behoort tot die oudste en bekendste oefening in T2-onderrig, maar die TGG kan nie beskou word as 'n taalteorie wat aan hierdie soort oefening enige teoretiese grondslag gee het nie.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Nongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.186.

Uit die feit dat sommige sinne in strukturele opsig transformasies van ander sinne is, volg nie dat met dergelike sinne ook só geoefen moet word nie. Van Ek¹ noem oefeninge waarby aktiewe sinne in die passief oorgesit moet word nie net nutteloos nie, maar ook selfs skadelik. Hulle is nutteloos omdat die T2-gebruiker in die praktyk nie die minste behoefte het aan die vermoë om aktiewe sinne in passiewe sinne oor te sit nie. Dis volgens Van Ek op verskillende gronde selfs skadelik. 'n Paar van hierdie gronde is²:

- (i) Sinne in die lydende vorm kom volstrek nie altyd met sinne in die bedrywende vorm waarvan hulle as afgelei beskou kan word, ooreen nie.
- (ii) Dis ook nie korrek dat alle bedrywende sinne met 'n voorwerp in die lydende vorm oorgesit kan word nie.
- (iii) Wanneer ons alleen die mees elementêre betrekking: handelende persoon - handeling - objek beskou, sou ons kon sê dat Jan slaan Piet en Piet word deur Jan geslaan dieselfde 'beteken'. In die praktyk word die keuse egter tussen beide sinne bepaal deur 'n aantal faktore, in die besonder deur die vraag of ons wil sê wat Jan doen of wat Piet oorkom. Of ons die verskil tussen die twee sinne semanties of stilisties noem, maak vir die onderwyser nie saak nie.

1. Van Ek, J.A.: Het onderwys in moderne vreemde talen, p.46.

2. Ibid.

Wat belangrik is, is dat hulle in duidelik verskillende omstandighede gebruik word. Dit bly egter nog 'n tipe sin wat die leerling bemeester het en wat hy oral in hierdie omstandighede kan aanwend. Die baie nadele wat, soos uit die voorgaande blyk, verbind is aan oefeninge waarby die situasionele konteks ontbreek, het sommige onderwysers daartoe gebring om sistematiese struktuuroefeninge uit hul taalprogram te skrap. Newmark en Reibel¹ maak die belangrike stelling: "to abandon the notion of structural grading and structural ordering of exercise material in favour of situational ordering". Dis egter nie nodig om die sistematiese inoefen van strukture weg te doen nie omdat dit 'n belangrike steun vir die verwerwing van reëlbegrip kan wees, mits die sinvolle 'n hoë prioriteit geniet, want dis reeds by die kleuter die geval. Die oplossing vir hierdie probleem moet dan ook nie gesoek word in die oorboordgooi van sistematiese struktuuroefeninge nie, maar in die samestelling van streng situasioneel-gebonde struktuuroefeninge. 'n Mens moet egter noulettend daarop toesien dat die taal geen geweld aangedoen word terwille van die oefening nie.

Die vraag of die nut van struktuuroefeninge in T2-onderrig afgelei kan word van 'n TGG-deskripsie van die reëlsisteem, van 'n taal, is duidelik 'n omstrede kwessie. Hierdie probleem sal deur die taalpedagoë self opgelos moet word omdat die TGG geen didaktiese implikasies wil bied nie. Transformasieoefeninge in T2-onderrig kan

1. Van Ek, op. cit., p.46.

nie gemotiveer word op grond van transformasiereëls in die TGG nie omdat die begrip transformasie hier 'n fundamenteel verskillende betekenis het. In die TGG word via transformasies 'n taalteoretiese verband gelê tussen oppervlakte- en dieptestruktuur. By die onderrig van 'n T2 is transformasies praktiese oefeninge waarby uitsluitlik sprake is van 'n omsetting van taaluitings op die vlak van die oppervlaktestruktuur.

- (k) Die vraag kan gestel word hoe grammatikareëls taalvaardigheid kan bevorder. Denninghaus¹ meen dat taalonderrig nie verbeter word deur leerlinge onderrig in grammatika te gee nie. Hy vra homself af waarom iemand wat 'n T2 leer, eksplisiet meer reëls van die taal sou moet ken, as wat hy van sy eie taal ken. Ook sonder die kennis van reëls kan 'n mens jou voldoende in die T1 of T2 uitdruk. Die leer van reëls het geen invloed op die werklike vermoë om te kommunikeer nie. Volgens Denninghaus (1971) is eksplisiete kennis van TGG-reëls vir die T2-leerder eerder 'n belemmering as 'n hulpmiddel vir die verwerwing van T2-vaardighede. Linguistiese reëls soos die wat eksplisiet in die TGG geformuleer is, hoort eerder in taalkundeonderrig tuis en nie in taalonderrig nie. Liebert² (1971) soos deur Extra aangehaal, stel baie nadruklik vas dat: "Thus far I have seen no convincing evidence that knowledge of grammar rules is necessary for good usage".

-
1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.187.
 2. Extra, G.: Taalverwerving en vreemdetalenonderwijs, p.71.

Ook Ickenroth¹ wys daarop dat in die tradisionele grammatikas dikwels sprake is van onvolledige of nie-eksplisiete reëls, terwyl die reëls in die TGG so eksplisiet en abstrak is dat daar aan die T2-leerling dikwels oorbodige inligting verskaf word in nie-hanteerbare vorm.

As grammatikareëls nuttig is vir T2-onderrig, kan die die TGG dit nie regstreeks lewer nie en 'n didaktiese bewerking daarvan is noodsaaklik. Dis egter nog baie onduidelik hoe so iets moet lyk en watter reëls dan wel aangeleer moet word.

Wilkins² (1972) beweer dat 'n mens by die onderrig van 'n vreemde taal, gebruik kan maak van die produk van linguistiese reëls, maar nie van die reëls self nie. Hy sê dat daar geen rede is om te veronderstel dat die organisasie van die onderrig noodwendig die organisasie van die taalbeskrywing moet reflekteer nie.

'n Beskrywende volgorde is nie dieselfde as 'n pedagogiese volgorde nie. Die doelwitte van taalonderrig en linguistiek is verskillend. Die linguis het nie ten doel om die verwerwing van 'n taal te vergemaklik wanneer hy die taal beskryf nie. Wilkins weet van geen kriteria wat van die linguistiek afgelei is wat wetenskaplik toegepas kan word op sake soos seleksie en gradering in taalonderrig nie. Dis prosesse wat swaar leun op die linguistiese intuïesies van die onderwyser. Dit moet nie vanselfsprekend as beginsel aanvaar word dat die organisasie van 'n linguistiese beskrywing behoort voorgeskryf te word vir die praktyk van taalonderrig nie. Daar is baie in linguistiese navorsing wat nóg

-
1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, pp.100-103.
 2. Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching, pp.226— 227.

toepassings nóg implikasies nóg insigte vir taalonderrig bied. Van Ek¹ (1970) pleit vir gebruiksreëls in die onderrig van 'n vreemde taal en hy sê dit moet didaktiese en nie linguistiese reëls wees nie, ook al moet die didaktiese reëls aan linguistiese reëls getoets word. Hoe die didaktiese reëls moet lyk, sê hy egter nie.

Opsommenderwys kan ons dus sê dat die TGG-teorie ná 1960 dié beweging in die Amerikaanse linguistiek is wat baie invloedryk en wyd verspreid is. Onderwysers kan gebruik maak van die insigte wat deur die reëls verskaf word, maar nie van die beskrywing van die reëls self nie. Hierdie reëls is nie noodwendig dieselfde reëls wat sinvol is vir leerlinge en hulle help om te leer nie. Die aanbieding van onderrigmateriaal kan nie deur die reëls van 'n linguistiese grammatika gedikteer word nie omdat daar in 'n klaskamer baie ander faktore is waarmee ons rekening moet hou. Hierdie faktore het nie noodwendig iets met linguistiek te doen nie. Die keuse vir die onderwyser is eintlik: (a) Die aanbieding van taalreëls met behulp van taal in situasies òf (b) Die gebruik van taal in betekenisvolle situasies sodat die taalreëls geïnternaliseer en in enige taalsituasie korrek gebruik kan word.

Die laaste een (b) is die een waaraan taalpedagoë gedurig sal moet werk.

1. Van Ek, J.A.: Het onderwys in moderne vreemde talen, pp.32-- 35.

Die groot kritiek van die TGG is dat leerlinge se kreatiwiteit gesmoor word en die baie belangrike bydrae van die TGG is juis om die taalpedagoë se aandag hierop te vestig.

Die vermoë van elke mens om onbeperk voort te gaan met praat, selfs in nuwe situasies (die generatiewe vermoë) sodra 'n bepaalde taalvermoë eers verwerf is, moet die T2-onderwyser diep laat nadink. Ons huidige taalonderrigtechnieke met dikwels papegaaiagtige driloefeninge van niksseggende, meganiese, situasielose sinnetjies het hiermee nou volledig in die slag gebly. Kort meganiese oefeninge het soms nog wel 'n plekkie in die taalonderrigproses terwille van uitspraak en vlotheid, maar die taalsituasie waarin dit plaasvind, moet nooit uit die oog verloor word nie. Die T2-onderwyser sal gedurig in gedagte moet hou dat dit wat die leerlinge leer, in so veel moontlike ander situasies toegepas moet word, want die leerlinge besit die kreatiewe vermoë om dit te kan doen. Dit moet slegs aan die gang gesit word. Chomsky se wenk om 'n rich linguistic environment te skep dui ook hierop. Een van die belangrikste aspekte wat taalonderwysers in hierdie proses nooit mag verwaarloos nie, is om hul leerstrategieë sō te kies dat dit leerlinge motiveer en aanmoedig en die omstandighede waaronder hulle leer, aangenaam maak. Onder hierdie omstandighede sal leerlinge soos in hul T1, baie beter vordering maak. Leerlinge moet beseft hulle is in elke taalles werklik betrokke en kan sodoende taal betekenisvol manipuleer omdat die taalvermoë (competence) onbewus gevestig is.

Wat Chomsky met sy teorie ook beklemtoon en aan die taalonderwyser suggereer, is die feit dat intellektuele aktiwiteite by veral die sekondêre leerlinge wel 'n plek het. Dis dalk in die jongste tyd te veel as taboe beskou.

HOOFSTUK 66. TAALVERWERWING BY DIE KIND6.1 Inleiding

Daar is vandag by die bestudering van die psigo- en sosiolinguistiek seker geen terrein wat meer aandag ontvang as juis dié van hoe 'n kind sy taal leer en dié van sy bevatlikheid vir taal nie. Taalontwikkelingstudies en studies oor taalprobleme en -afwykings is dan ook gedurende die afgelope 20 jaar aan die orde van die dag. Baie konferensies, simposia en sogenaamde Summer Institutes word wêreldwyd gehou.

Die ontwikkeling van die psigolinguistiek kon gedefinieer word as die vak wat teoretiese linguistiek gebruik om mentale prosesse wat onderliggend is aan menslike linguistiese gedrag te analiseer. Gedurende die sewentiger jare was die hoofdoel van die psigolinguistiese navorsing om meer en meer te konsentreer op die fenomeen van taalverwerwing. Die beklemtoning van aspekte van interaksie in taalverwerwing en die identifisering van babataal (motherese) as 'n duidelike sosiolinguistiese register toon 'n baie pertinente betrokkenheid aan van die sosiale sielkunde in die fenomeen van taalverwerwing. Die hulpwetenskappe van die psigolinguistiek behoort tot die mees komplekse soorte wat daar is, soos die neurologie en die breinsjirurgie wat uitsluitel gee oor die bou en die funksionering van die sentrum waarin spraak ontstaan, oor die plastisiteit van die hersingskorsgebiede, oor

die gevolge van breinbeserings, ens.

Om dan ook binne die bestek van hierdie studie aan hierdie studieveld te laat reg geskied, is onmoontlik en uit die aard van die onderwerp nie nodig nie. Tog moet daar rekening gegee word van wat ons kan leer ten opsigte van T2-onderrig wanneer ons nagaan hoe 'n kind sy T1 aanleer en verwerf.

In Suid-Afrika is die terrein van hoe die aanleer van 'n T1 plaasvind, nog nie eintlik baie ontgin nie ten spyte van die feit dat ons so 'n groot skat van verskillende tale het.

Hierdie toestand kan moontlik eers dan verander wanneer daar, soos Jan Vorster¹ dit stel: "a course in linguistics, with due emphasis on psycholinguistics, is incorporated into the curriculum of all teacher's trainees in South Africa". Al wat ek wil doen, is om na te vors en weer te gee of daar op die terrein van die psigo- en sosiolinguistiek, wat vandag ten opsigte van die bestudering van taal, helder in die linguistiese kalklig staan, aspekte is wat vir ons iets te sê het vir die onderrig van 'n T2. Of dit kan só gestel word: wat kan T2-onderrig uit taalverwerwing leer?

1. Vorster, Jan: Report on the International Christian University Language Sciences Summer Institute and the First International Congress for the Study of Child Language, Tokyo, July-August 1978, p.11.

Opmerking: Ek maak in hierdie hoofstuk o.a. dankbaar gebruik van die artikels en referate van drs. Jan Vorster. Hy kan seker in Suid-Afrika beskou word as een van die gesaghebbendste persone op hierdie gebied.

Kindertaal as 'n navorsingsgebied het enorm uitgebrei en die getal publikasies hieroor groei elke maand.

Vir die leerlinge in die skool en veral die sekondêre leerlinge kan die ideale toestande vir die verwerwing van 'n T1 nooit weer presies s6 geskep word nie. Die spraakgewoontes wat so deur onvermoeide infantiele herhaling verkry is, kan nie geïgnoreer word wanneer die leerling met sy T2-studie begin nie.

Nelson Brooks¹ vra in een van sy werke hoevéél kinders dan wel praat. Na 'n noukeurige telling is daar vasgestel, en dis reeds deur baie ouers vermoed, dat die mondelinge produksie van woorde deur kinders verrassend hoog is. Op die ouderdom van 4 produseer sommige kinders tot oor 'n duisend woorde per uur, met ongeveer 400 woorde per uur as 'n verteenwoordigende waarskynlike gemiddelde op hierdie vlak. Dis nie onge woon om 'n vyfjarige kind te vind wat van tien tot vyftien-duisend woorde per dag gebruik nie. Wat dit beteken met betrekking tot oefening van 'n vaardigheid, is uiters betekenisvol vir die ouer leerling van 'n T2.

6.2 Die verwerwing van 'n taal en die aanleer van 'n taal

Die proses van taalverwerwing² voltrek hom volledig ten opsigte van die T1 van elke normale mens en in wisselende mate ten opsigte van enige ander taal of tale wat 'n individu mag aanleer. Dit vind in 'n natuurlike taalomgewing plaas sonder formele

-
1. Brooks, Nelson: Language and Language Learning, p.41.
 2. Vorster, Jan: Wat kan taalonderrig uit taalverwerwing leer? In: Nuusbrief, Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, Des. 1977, p.2.

onderrig. Daar is blykbaar wel enkele elemente in die formele taalonderrig aanwesig wat tot hierdie proses bydra. Die aanleer van 'n taal (T2) geskied deurgaans, maar nie noodwendig nie, in 'n formele leersituasie met terugvoering van dit wat geleer is (feedback). Daar vind foute-korreksies plaas, reëls word dalk aangeleer en die leersituasie vind in 'n kunsmatige linguistiese omgewing plaas. Gewoonlik word ook slegs een aspek van die grammatika op 'n keer aangebied.

6.2.1 Primêre taalverwerking

Dis die eerste fase van die taalverwerwingsproses¹ vandat die proses begin totdat die kind dieselfde sisteem wat onderliggend is aan die taalgebruik van volwasse sprekers van die taal op elementêre vlak beheers. Aanvanklik is die kind se taal onortodoks. Aan die einde van die primêre verwerwingsproses wat vir die meeste kinders teen die ouderdom van 4 jaar is, is dit eenvoudig-ortodoks. Hierdie terme word uitsluitlik met betrekking tot die aanleer van die T1 gebruik, maar daar is geen rede waarom dit mutatis mutandis ook nie met betrekking tot ander tale gebruik kan word nie. Dis dan ook waarskynlik so dat die verwerking van tallose van ons landgenote (waaronder baie immigrante) se tweede of derde taal êrens in die primêre fase bly vassteek het op pad na die vlak van eenvoudig-ortodoks.

1. Vorster, Jan; Wat kan taalonderrig uit taalverwerking leer? In: Nuusbrief, Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, Des. 1977, p.3.

6.2.2 Sekondêre taalverwerwing

Hieronder word verstaan die geleidelike toename in kompleksiteit van die kind se taal totdat hy die taalgedrag van volwasse moedertaalsprekers kan ewenaar. Daar bestaan baie navorsing wat 'n dramatiese toename in kompleksiteit tussen vier en tien jaar aantoon. Dit dui daarop dat daar gedurende hierdie hele periode 'n ontwikkeling aan die gang is. Die ewe dramatiese konstantheid van die werkwoord/woord-ratio, sowel as die feit dat al die kompleksiteitskriteria reeds by die vierjariges meetbaar aanwesig is, dui daarop dat die eerste fase, dié van onortodokse taalgebruik, teen vier jaar afgeloop is.

6.3 Taalverwerwingsteorieë vir die T1 of moedertaal

Verskillende teorieë oor taal en taalverwerwing lei tot verskillende teorieë en toepassings vir vreemdetaal- of T2-onderrig.

Vir die teorievorming op hierdie gebied is daar twee belangrike strominge aan te wys: binne 'n leerteoretiese kader, die behavioristiese psigologiese siening, en binne 'n taalteoretiese kader die TGG of mentalistiese siening.

Vir die teorievorming met betrekking tot taalverwerwing was die ontwikkeling van 'n behavioristiese na 'n mentalistiese taalpsigologie van fundamentele belang. Omdat die

taalverwerwingsproses 'n beeld gee van die ontwikkeling van een van die belangrikste menslike funksies, kan die taalontwikkelingspsigologie by uitstek fungeer as toetssteen vir die aanvaarding van 'n teorie oor die proses van leer by 'n mens. Op geen terrein van die psigologie het daar egter die laaste jare sulke ingrypende en vinnige veranderings plaasgevind as juis op die terrein van die taalontwikkelingspsigologie nie. Dis juis hierdie veranderings wat die teoretiese basis van die klassieke opvattinge oor die menslike leergedrag versteur het. Om te leer, het betrekking op duursame veranderings wat in menslike of dierlike gedrag gekonstateer kan word. 'n Leerteorie wat alle menslike en dierlike leergedrag op bevredigende wyse beskryf, verklaar en voorspel, bestaan daar nie. Die vernaamste oorsake vir die verskille tussen die bestaande leerteorieë kan soos volg gestel word¹:

- (a) Hulle rig hulle op 'n beskrywing, verklaring en/of voorspelling van verskillende aspekte van menslike en/of dierlike leergedrag.
- (b) Hulle gee 'n verskillende beskrywing, verklaring en/of voorspelling van dieselfde aspekte van hierdie leergedrag.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde - het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.103.

Die verskille tussen die behavioristiese leerteorie (empirisme) en die generatiewe taaltheorie (rasionalisme) word deur Hulshof¹ met behulp van die volgende globale en mooi samevattende vergelykingstabel aangetoon.

<u>LEERTHEORIE</u>	<u>TAALTHEORIE</u>
1. Taal is gedrag. Taalgedrag is reaksies op prikkels. De menselijke geest is een orgaan ter aanpassing aan de omgeving.	1. Taal is een door regels bepaald systeem. Taalgedrag is een stimulusvrij en van nature produktief proces. De menselijke geest bevat wetten en regels die aangeboren zijn.
2. Analyse van de performance, de input van het IAD.	2. Analyse van de linguïstic competence, van het IAD zelf.
3. Een pasgeboren kind is een tabula rasa. Alle kennis is het resultaat van ervaring (Locke; empirisme). De praktijk is de beste leerschool.	3. Een pasgeboren kind beschikt over bepaalde ideeën (Descartes; rationalisme). Stimulans om de aangeboren kennis expliciet te maken, is het enige dat nodig is.
4. In het uitgaan van de buitenwereld in filosofische zin realistisch (Aristoteles). Oppervlakte.	4. In het uitgaan van de binnenwereld in filosofische zin idealistisch (Plato). Diepte - oppervlakte

Uiterste verteenwoordigers van albei strominge is Arthur Staats en David McNeill.

1. Hulshof, H.: Transformationeel-generatiewe grammatica in artikelen, p.5.

6.3.1 Die behavioristiese siening

Soos reeds volledig in hoofstuk 4 bespreek, het die Amerikaanse strukturalisme oor 'n periode van ruim 30 jaar die taaltoneel oorheers, en daarmee het 'n behavioristiese teorie van taalverwerwing gepaard gegaan. Die behavioristiese teorie van Skinner kies as uitgangspunt vir die beskrywing, verklaring en voorspelling van leergedrag insluitend waarneembare gedrag. Behavioriste praat by voorkeur oor language learning. Skinner postuleer 'n tabula rasa, 'n empty organism oftewel 'n black box; ook al is die vermoë om 'n taal te leer spesiegebonde, dan nog beteken dit nie dat daar een of ander komplekse vermoë moet wees wat die mens in staat stel om 'n taal te leer nie. Skinner wil taalgedrag bestudeer en voorspel deur waarneming van die wêreld rondom die spreker, dit wil sê, deur waarneming van eksterne faktore. Wat ook baie belangrik by Skinner is, is die feit dat gesproke taal voorafgaan aan geskrewe taal in die taalverwerwingsproses.

Die hoekstene van hierdie teorie is frekwensie van stimuli, nabootsing en versterking van response. Bloomfield¹ sien taalverwerwing as die vorming van habits wat deur overleer-ning ontstaan. Die betekenis van leksikale eenhede en

1. Bloomfield, L.: Language, pp.29-31.

grammatikale konstruksies word deur ervarings en taalgebruikssituasies geleer en vernameelik deur die reaksie wat taaluitings by medetaalgebruikers teweegbring. By Bloomfield staan practice soos by Sweet, Jespersen en Palmer, sentraal. Op grond van die hoë frekwensie van sekere taalstrukture wat die kind by sy ouers hoor, boots hy hierdie strukture na, en hierdie nabootsing self sowel as die goedkeuring wat dit by die ouers wegdra, dien as versterking van die response. Dit is maklik om te voorspel dat so 'n teorie van taalverwerwing weerklank sou vind in die onderwyspraktik. Die hele oudiolinguale metode van taalonderrig met sy grondveronderstelling dat die aanleer van 'n taal basies 'n meganiese proses van gewoontevorming is, is dan ook soos reeds voorheen gestel op die strukturalisme en die behavioristiese taalverwerwingsteorie gebaseer.

Arthur Staats¹ (1968) is 'n belangrike verteenwoordiger van wat die neobehaviorisme genoem word. Hy wy 'n aparte hoofstuk aan taalverwerwing waarin hy betoog dat na die Chomsky-Skinner stryd, die neiging bestaan om alle leerteoretiese benaderings van taal te diskwalifiseer asof hulle almal Skinneriaans is. As daar egter 'n leerteorie kom met 'n meer bewese en eksperimenteel gestaafde interpretasie van wat taalverwerwing eintlik is, dan sou so 'n teorie van meer belang wees as wat Chomsky

1. Extra, Gaus: Taalverwerving en vreemdetalenonderwys-
teoretiese agtergronden van het onderwys in moderne
vreemde talen, p.11.

en sy navolgers oor taalverwerwing sê, sê Staats. Hy wys in die verband op die verskil in uitgangspunt tussen 'n leerteorie en 'n taalteorie : die laaste is beskrywend werksaam, die eerste verklarend. Ook al kan die TGG baie beduidende waarnemings en beskrywings van taalgedrag lewer, kan hulle hiervan nooit verklarings gee nie omdat die TGG hom nooit besighou met die voorwaardes waaronder die aanleer van 'n taal plaasvind nie.

'n Sistematiese beskrywing van die reëlsisteem wat die taal-leerder in 'n toenemende komplekse mate hanteer, is 'n beskrywende model : niks minder en niks meer nie. Vir 'n verklaring van taalgedrag moet ons die faktore nagaan wat taalgedrag veroorsaak. Daarvoor is 'n meer verfynde SR-model nodig as wat Skinner dit gegee het, sê Staats. Hierdie model kan duidelik maak hoe die grammatikale uitings tot stand kom. 'n Voorbeeld hiervan is die volgende. Wanneer 'n kind sinne hoor of gebruik, leer hy dat nomina op ander plekke in die sin staan as verba. Deur hierdie soort ervarings verwerf die kind 'n sistematiese versameling taalgewoontes of verbale SR-meganismes. So sal ook onsinwoorde deur 'n kind as nomen of verbum geïnterpreteer word, afhanklik van die situasie. Op die stunulus van 'n volwassene: This is a wug, sou 'n kind soos volg kan reageer: These are two wugs. In 'n ander situasie sou die

volgende kon gebeur. Die stimulus van die volwassene sou kon wees: Did you wug the dog yesterday? en die kind sou hierop reageer met : Yes, I wugged it yesterday. Daar is in die opvatting van Staats sprake van 'n leerproses, waarby die kreatiwiteit van die kind dan hierin bestaan dat hy woorde uit een bepaalde klas deur allerlei eventueel oneindig baie woorde uit dieselfde klas kan vervang, ook al sou die kind so 'n nuwe, deur hom geproduseerde sin nooit eerder gehoor het nie. Hierin stem Staats saam met Chomsky as hy praat oor kreatiewe vermoë. In die opvatting van Staats is die rol van die woordassosiasie-vermoë by die aanleer van 'n taal noodsaaklik. Gestel die kind het die woord man in 'n bepaalde konteks geleer, en die woord running in kombinasies soos byvoorbeeld running dog en die kind sal dan die woorde man en running wat hy nog nooit eerder met mekaar in verband gebring het nie, kombineer tot man running of running man, is daar wel sprake van oorspronklike gedrag. Die kind hoef die kombinasie nie voorheen te gespreek of te gehoor het nie, maar die gedrag is geleerde gedrag : die kind kan die nuwe kombinasie alleen produseer op grond van sy woordassosiasievermoë en dis die resultaat van 'n leerproses.

Staats het die twispunt tussen die leerteorie en taalteorie nog nadrukliker aan die orde gestel. Volgens hom word taalgedrag en taalontwikkeling deur anatomiese, genetiese en fisiologiese

faktore bepaal en daarnaas deur leerprosesse en ervarings-
 gegewens wat nie universeel nie, maar groeps- en individuge-
 bonde is. Omdat die Chomskyaanse linguistiek hom met hierdie
 aspekte nie besighou nie, kan dit daardeur ook maar 'n beperkte
 teoretiese kader bied. Behalwe Staats het Mac Corquodale¹
 (1970) probeer om Skinner te verdedig.

6.3.2 Transformasionele grammatika en Chomsky se aangeborenheidsteorie

Vanaf die laat vyftigerjare moes die strukturalisme as die
 heersende taalteorie in toenemende mate plek maak vir die
 transformasionele generatiewe grammatika (TGG). Die verskille
 tussen hierdie twee taalbeskrywings is radikaal. Die TGG stel
 die volgende eis: moet nie taalgedrag beskrywe nie, maar pro-
 beer verklaar wat dit is wat taalgedrag moontlik maak. Die
 probleem van taalverwerwing is dus nie om die gestadige toename
 in die kind se taalvaardigheid te beskryf nie, maar om te ver-
 klaar hoe die proses plaasvind in die kort tydjie van 24 maande²
 (McNeill 1966) en wat dit moontlik maak.

Die kern van Chomsky se aangeborenheidsteorie is dat taalverwer-
 wing absoluut nie dieselfde is as die bekom van 'n repertoire van
 sinne nie. Daar móét veronderstel word dat die taallerende kind
 uit die spraak wat hy aanhoor, 'n stel konstruksiereëls saamstel

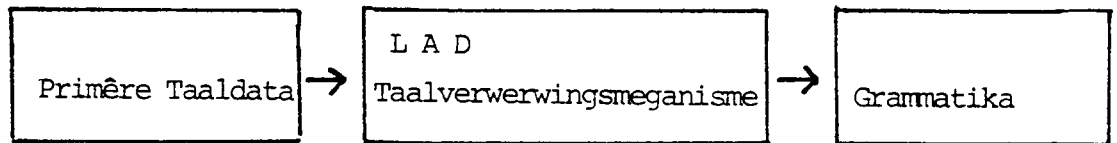
-
1. Extra, Guus: Taalverwerving en vreemdetalenonderwijs - teoretiese agtergronden van het onderwijs in moderne vreemde talen, p.15.
 2. Vorster, Jan: Primary Language Acquisition: Quarrels and Provisional Conclusions, p.1.

met behulp waarvan hy enige aantal nuwe sinne kan produseer en hierdie sinne moet deur die taalgemeenskap waaraan hy behoort, aanvaar en verstaan kan word. Hierdie konstruksiereëls kan nóg deur die oorgrote meerderheid van die taalgemeenskap, nóg deur die kind wat besig is om hulle sy eie te maak, eksplisiet geformuleer word nie, want hulle is geïnternaliseer. Dis 'n fantastiese prestasie om op 'n baie jong ouderdom 'n uiters ingewikkelde grammatika te kan internaliseer. Dit word toegeskryf aan die aangebore struktuur van die kind se brein en aan 'n kritiese periode van taalgereedheid wat vroeg in die kind se lewe voorkom van ongeveer 2 jaar tot puberteit. Oor die sogenaamde kritiese periode word baie menings gewissel. Daar is heelparty navorsers wat sê dat die kritiese periode en die afname daarvan nie biologies verklaar behoort te word nie. Volgens Carroll¹ kan die afname te wyte wees aan die konsolidasie van die gewoontes wat in die T1-verwerwing gevestig is en hul steuring deur die verwerwing van nuwe gewoontes. Verder mag dit ook wees dat die groot individuele verskille in T2-aanleg wat waargeneem kan word, individuele verskille weerspieël in die mate van afname van hierdie kritiese periode. (Hierop sal later nog verder uitgebrei word).

1. Carroll, J.B.: Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Learning, In: Tesol Quarterly: Volume 5, June 1971, p.109.

Daar is drie entiteite, en hul verhoudings tot mekaar, wat in die aangeboreheidsteorie van taalverwerwing 'n rol speel. Dit kan skematies soos volg voorgestel word¹.

Figuur 1



Die teorie kom kortliks daarop neer dat die meganisme, die LAD (Language Acquisition Device), primêre taaldata ontvang, en op grond daarvan die grammatika konstrueer waarvan hierdie data 'n steekproef is. Die LAD is die aangebore erfgoed van die kind. Die psigolinguïst kan hierdie meganisme nie direk waarneem nie en daarom moet hy om die struktuur daarvan te kan aflei, 'n vergelyking maak tussen die primêre taaldata en die uiteindelijke grammatika wat die kind op grond daarvan konstrueer. Hoe groter die ooreenkoms tussen die primêre taaldata en die linguïstiese inligting wat die kind nodig het om die taal te kan gebruik, hoe eenvoudiger is die LAD en hoe kleiner is die rol wat aangebore struktuur veronderstel moet word om by taalverwerwing te speel. Indien die ooreenkoms tussen hierdie twee entiteite egter gering is, moet aanvaar word dat die interne struktuur van die kind se verstand by geboorte baie meer kompleks is.

1. Vorster, Jan: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer, In: Nuusbrief Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, Des. 1977, p.15.

6.3.2.1 Kritiek op die LAD en Piaget se siening

Dis nie baie duidelik watter karakteristieke eienskappe van die vroeë kindertaal deur Chomsky se hipotese dat die kind 'n aangebore kennis van taalstrukture het, bewys word nie. Chomsky stel sy LAD as 'n teorie, dis nie bewys nie. Dis ook nie duidelik watter soort kennis in die LAD moet ingesluit wees nie. Is dit voorgaande kennis van die kategorieë waarvolgens taalervaring organiseer soos die onderskeiding tussen selfstandige naamwoorde en werkwoorde? Of is dit voorgaande kennis van die formele meganismes waarvan taal hom bedien soos transformasionele reëls of nie een van die twee nie? Nog 'n vraag is hoekom die teorie van die LAD-hipotese verwag dat sekere grammatikale strukture en funksies vroeër universeel tevoorskyn kom gedurende die taalverwerwingsproses as ander en sekere strukture wat aangeleer word gouer as ander. Dis 'n moontlikheid dat die LAD nie vir sekere aspekte wat later in taal aangeleer word, voorsiening maak nie. Hoe kan daardie aspekte dan ooit aangeleer word as Chomsky beweer dat die kompleksiteit en abstraksie van taal dit ondenkbaar maak dat dit sonder die hulp van 'n LAD aangeleer kan word.

Nog 'n probleem is die rol van die situasie in die taalaanleerproses. Dis moeilik om te glo dat die kind die betekenis kan verstaan sonder aansienlike ervaring van taal in situasies. Volgens Chomsky is die blootstelling aan taal in 'n situasie

slegs 'n voorvereiste vir die aktivering van die taalverwerwingsmeganisme en dit is eintlik irrelevant vir die werklike rigting wat die aanleerproses inslaan. Die groot vraag is of die sogenaamde voorgaande kennis (innate knowledge) van die kind juis aangebore moet wees. Kon die kind die basiese kategorieë waarvan taal gebruik maak, ook maar nie deur sy ervaring met die wêreld gedurende sy kinderjare geleer het nie? Chomsky beskou die kind se linguistiese vermoë as beheer deur 'n spesifieke linguistiese oorerwing. Maar baie sielkundiges voel dat baie van die kind se vroeë vermoë vir taal toegeskryf kan word aan sy algemene intellektuele ontwikkeling.

Van Parreren¹ maak die volgende opmerking oor die vermoede dat die LAD 'n ryk aangebore struktuur is wat nodig is om die kind se verwerwing van taal te verklaar op grond van die beperkte aantal aangebore linguistiese data. Hy sê hy betwyfel of die grootte van die taalkorpus wat aan die kind gebied word, werklik so onbelangrik is. Dis glad nie seker dat die LAD so rasionalisties werk nie en die opvatting dat kinders toegerus is met 'n sistematiese, hipotesevormende rekenaar kom nie ooreen met wat bekend is oor die gedrag van 'n kind nie. Inteendeel, dit skyn of die sosiale kontak met volwassenes 'n kritieke faktor is in die ontwik-

1. Van Essen, A.J., Menting, J.P.: The context of foreign-language learning, p.116.

keling van die kind. Is daar dan enige rede om aan te neem dat die kind se linguistiese ontwikkeling anders verloop? Baie sielkundiges gebruik Piaget¹ se teorie van kognitiewe ontwikkeling om te kan kom tot 'n verantwoording van die vorme en funksies van kinderspraak in sy vroeë stadium.

As daar rekenskap gegee kan word van die struktuur van die taal van kinders sonder om op die LAD 'n beroep te doen, kan die hipotese-meganisme dit ook doen. Ons sal nog baie meer te wete moet kom van wat kinders werklik doen terwyl hulle leer om te praat en te verstaan, voordat 'n teorie oor taalverwerwing geformuleer kan word. Dit mag wees dat die strategieë wat betrokke is in die ontwikkeling van 'n linguistiese struktuur nie so gekompliseerd is dat 'n komplekse aangebore meganisme nodig is nie.

Piaget² se stellings het te doen met menslike gedrag soos dit in die onderliggende organisasie weerspieël word. Piaget se bespreking van organisasie is veral nuttig om die konflik te help oplos tussen die twee tradisionele opvattinge van die suigling: die opvatting dat die pasgebore kind as 'n vormlose klomp wag om deur sy omgewing gemanipuleer te word en die siening dat hy 'n komplekse meganisme is wat binne in hom 'n volledige bloudruk dra van sy toekomstige ontwikkeling.

1. Allen, J.P.B., Corder, S.Pit: Papers in Applied Linguistics, Volume 2, p.311.

2. Ibid., p.312.

Piaget onderskei twee tipes van organisasie: die organisasie wat die algemene manier bepaal waarin die menslike wese 'n wisselwerking sal uitoefen met sy omgewing en daarvan sal leer en die organisasie wat die produk is van daardie interaksie. Die beginsels wat bepaal hoe die leerproses plaasvind, noem Piaget¹: "functional variants". Dis oorerflike eienskappe van 'n mentale funksionering wat heeltemal normaal is vir alle vlakke van dink van die kleuter se ontdekking van sy omgewing tot die wetenskaplike se poging om die wêreld sinvol te interpreteer. Die patroon van organisasie wat as gevolg van hierdie leerproses neergelê is, staan aan die ander kant bekend as sogenaamde schemata of cognitive structures en hul uiteindelijke vorm hang nie net af van die oorgeërfde funksiepatrone af nie, maar ook van die tipiese eienskappe van die omgewing waarin die leerproses plaasvind. Aangesien ons almal groot word in omgewings wat ongeveer dieselfde is wat die belangrikste aspekte betref, is die algemene eienskappe van die volwassene se dinkpatroon universeel, maar dis nie die geval omdat hulle volledig gespesifiseer is heel aan die begin van die kleuterbrein nie. Indien daar, soos Chomsky beweer, spesiale strukturende hoedanighede noodsaaklik is om taal te verwerf, sien Piaget dit as die produk van ontwikkeling gedurende

1, Allen and Corder, op. cit., p.312.

die eerste twee lewensjare, eerder as om volledig oorerflik te wees. Piaget beskou die aanleer van taal as dié deel van algemene trekke wat karakteristiek is van alle leerprosesse soos wat die behavioriste dit sien. In teenstelling met die behavioriste beskryf hy die leerproses nie as bestaande uit die vorming van eenvoudige gewoontes nie. Vir Piaget sluit die sentrale leerprosesse die sogenaamde functional variants assimilasië en akkomodasië in. Volgens hom word die kind met 'n baie beperkte stel gedragspatrone of schemata gebore wat hy op enige objek wat hy teëkom, wil laat geld. Hy sal byvoorbeeld probeer om komberse te suig en vingers sowel as 'n tepel of 'n speen. Hierdie proses waarby die kind probeer om 'n beskikbare voorwerp in 'n aktiwiteitskema in te sluit, word assimilasië genoem. Terwyl die kleuter probeer om hierdie voorwerpe in sy skema te assimileer, ontdek hy dat hy sy mond op 'n ander manier moet oopmaak om aan verskillende voorwerpe te kan suig. So word sy skema gedifferensieër as gevolg van die interaksie met sy omgewing. Hierdie proses word akkomodasië genoem. Kombinasies van schemata wat dikwels as reekse uitgevoer word, word dan in komplekser schemata geïntegreer. Hierdie schemata kan die basis vorm van toekomstige doelgerigte aktiwiteite aangesien hierdie geïnternaliseerde aksies beide verteenwoordigers is van vorige aksies en die middele is

waarby die kind die effek van sy toekomstige aksies kan vooruitloop.

Verder verduidelik Piaget nog die groei van die simboliese funksie, maar vir die doel van hierdie studie is dit nog meer teoretiese hipoteses en nie ter sake nie.

6.3.2.2 Die primêre taaldata

Noam Chomsky, David McNeill en Eric Lenneberg¹ is die hoofvertegenwoordigers van die aangeborenheidsteorie en hul siening van die primêre taaldata is soos volg:

- (a) Wat volwasse sprekers teenoor mekaar besig, is die normale taal. Daar is geen noemenswaardige verskil tussen die taalomgewing van die kind en dié van die volwassene nie. Volwassenes is nie doelbewus besig om aan hul kinders taal te leer nie.
- (b) Die normale kind se primêre taaldata is afwykend : opnames van gesprekke tussen volwassenes is vol false starts, versprekings, on-af sinne, planveranderinge en skendinge van die grammatika.
- (c) Hoewel kinders ervaring moet opdoen van die sinne van die taal wat hulle aanleer, is baie min ervaring voldoende.

1. Vorster, Jan: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer? In: Nuusbrief Suid-Afrikaanse Studiegroep vir taalonderrig, nr. 4, Desember 1977, p.5.

Chomsky en sy navolgers beskou dan ook die aangebore LAD as 'n hoogs ingewikkelde meganisme en sy model getuig van 'n besondere vindingrykheid.

6.3.2.3 Die spraak van moeders

Die twee metodes van taalbeskrywing wat vir die afgelope eeu die taaltoneel agtereenvolgens oorheers het, het tot gevolg gehad dat daar vir elkeen 'n eie taalverwings-teorie ontstaan het. Die behavioristiese verwerwings-teorie wat die basis is van die strukturalisme, het wel deeglik tot die taaldidaktiek gesprek en doen dit nog steeds, ten spyte daarvan dat dit in die oë van die huidige taal-teorie bevraagteken word. Die TGG het nie veel vir die taaldidaktiek te sê nie. Volgens Vorster¹ is die rede dat die grondveronderstelling van die aangeborenheidsteorie self onsin is. Vorster sê 'n kind verwerf nie sy T1 op grond van primêre taaldata wat, in die woorde van Chomsky², defective, deviant en degenerate is nie. Hy baseer hierdie stelling op spesifieke navorsing van die afgelope 14 jaar waarop ek binne die bestek van hierdie studie nie breedvoerig kan uitbrei nie.

Dis die navorsing van Snow (1972), Shipley (1969), Phillips (1970), Shatz en Zelman (1973), Van der Geest (1973), Brown

-
1. Vorster, Jan: Primary Language Acquisition: Quarrels and Provisional Conclusions, p.6.
 2. Vorster, Jan: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer? In: Nuusbrief Suid-Afrikaanse Studiegroep vir taalonderrig, nr. 4, Desember 1977, p.5.

en Bellugi (1964) en ander. Uit die navorsingsresultate van hierdie persone blyk dit duidelik dat die primêre taal-data wat die lerende kind tot sy beskikking het, radikaal verskil van spekulasies wat die navolgers van die sterk aangeborenheidsteorie voorhou, naamlik dat die taal wat die kind aanhoor, vereenvoudig, geïdealiseer en vol oortollighede is. Uitings wat in gesprekke met kinders gebruik is, is korter en makliker om as aparte uitings te identifiseer en hulle word stadiger en in 'n hoër frekwensiestrek uitgespreek as die taal van normale volwassenes. Dis baie interessant om op te merk dat semanties-kognitiewe en situasioneel-kontekstuele oorewegings en die aspek van herhaling ook onder die soeklig van navorsers gekom het. Ferrier¹ (1975) wys daarop dat in die eerste twee lewensjare van 'n baba, 'n baba 2000 keer 'n skoon doek aangesit word, dat hy 2000 maaltye eet en 2000 middagslapies gehad het. Al hierdie aktiwiteite en soortgelyke gebeurtenisse gaan gepaard met toepaslike herhalende opmerkings. Op 15 maande: "..... whenever I took my daughter out of her cot I said 'Hello my love. Where's my nice girl? Whenever I sat her in her high chair I said 'Upsadaisy. There's a good girl. Bib on. There we are'. Whenever she fell down (at this point at least half a dozen times a day) I said 'Upsadaisy'. Whenever she sneezed, I said 'atchoo'.

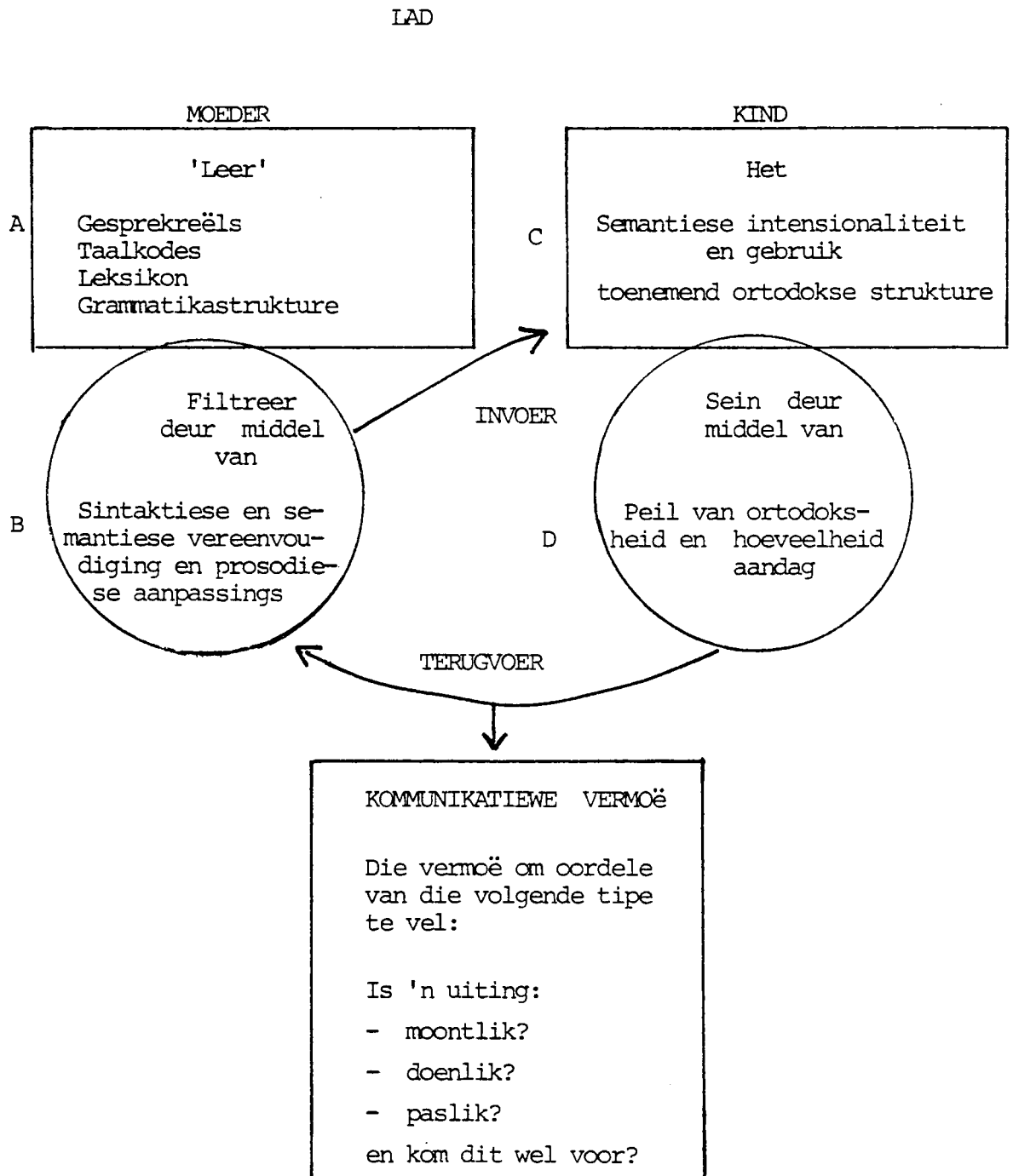
1. Vorster, Jan: Primary Language Acquisition: Quarrels and Provisional Conclusions, p.6.

Die leksikale materiaal wat tot kinders gerig word, is minder gevarieerd en meer konkreet as wat in volwasse taal die geval is, mindere sintaktiese kompleksiteit is kenmerkend van die taalaanbod van die taallerende kind.

Hoewel hierdie aangepaste taal dalk nie ál taal is wat die kind aanhoor nie, is dit nie seker of dit 'n deurslaggewende rol by taalverwerwing speel nie. Indien na die genoemde navorsing gekyk word, blyk dit dat volwassenes nie die taal wat hulle tot klein kinders rig, sonder meer modifiseer nie. Hier speel die ouderdom van die kind 'n belangrike rol. Daar is deurslaggewend bevind dat hoe jonger die kind is, hoe opvallender is die modifikasie in die taal van die volwassene. Die positiewe korrelasie tussen kompleksiteit van taalaanbod en die ouderdom van die aangesprokene het volgens Vorster slegs een verklaring, naamlik dat die gedrag van die aangesprokene die graad van kompleksiteit bepaal. Vorster¹ stel die volgende wysigings voor in die Chomsky - McNeill model. Sy skematiese voorstelling lyk dan so:

1. Vorster, Jan: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer?
In: Nuusbrief - Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig,
nr. 4, Desember 1977, p.8.

Figuur 2



Die hoofaspekte word soos volg deur Vorster aan die hand gedoen:

- (a) Taalverwerwing word hier gesien as interorganismes in plaas van intra-organismes. Die meganisme bevind hom nie meer slegs in die kind se kop nie, maar 'n essensiële deel daarvan bestaan in die kop van die moeder (of wie ook al daar is) en as gevolg daarvan ondergaan dit bepaalde spontane gedragsveranderinge.
- (b) Die invoer (input) ontstaan binne-in die meganisme self en word nie van buite ontvang nie. Een deel van die meganisme bepaal wat die peil van die invoer sal wees, terwyl die ander deel dit voorsien. Hierdie reëling word deur die terugkoppeling moontlik gemaak.
- (c) Die afvoer van die meganisme - die finale resultaat van al die interaksieprosesse wat daarin plaasvind - is nie slegs taalvermoë (die linguistic competence van Chomsky) nie, maar 'n volledige kommunikatiewe vermoë waarvan linguistic competence slegs 'n deel vorm.

Die interaksieprosesse kan volgens Vorster die volgende patroon volg: Die moeder leer vir die kind gespreksreëls, taalkodes, 'n leksikon en grammatikastrukture. Hierdie leksikon is verweef in alle moeder-kind-kommunikasie. Deur middel van prosodiese

aanpassings en sintaktiese en semantiese vereenvoudiging filtreer sy haar kind-gerigte taal om aan te pas by die kind se vermoëns. Wanneer die kind die kognitiewe rywording ondergaan het wat hom in staat stel om die wêreld in terme van dinge en gebeurtenisse te sien, om te besef dat daar oor hierdie dinge en gebeurtenisse en die relasies tussen hulle gepraat kan word en dat die praat 'n middel verskaf tot gemeenskap met andere, begin hy met sy eerste pogings tot die gebruik van taal. Vir die duur van die hele primêre taalverwerwingsproses is die kind se semantiese intensionaliteit sy produktiewe vermoëns vooruit. Die mate van ortodoksheid waarmee hy grammatikastrukture by sy semantiese intensionaliteit kan laat aanpas, sowel as die aandag wat hy aan die invoer gee, seën vir die moeder wat die juiste verstelling van die filter op enige moment moet wees¹.

Tydens die onlangse konferensie oor Psychology and Language te Bristol² (16-20 Julie 1979) het Marianne Engle die lig laat val op die verskille wat daar bestaan tussen die rol wat die pa in taalontwikkeling speel teenoor dié wat die ma speel. Navorsers het bewys dat 'n aangename manier van invoering (input) van taal 'n groot rol speel. Die onderskeid tussen ouers se persoonlike styl korreleer met die gemak waarmee kinders taal aanleer.

-
1. Vorster, Jan: Wat kan Taalonderwys uit Taalverwerwing leer? In : Nuusbrief - Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, nr. 4, Desember 1977, p.9.
 2. Vorster, Jan: Some Reflections on the International Conference on Psychology and Language: Bristol, 16-20 July, 1979.

By 'n bouspeletjie in verband met die tema, die brandweer, het die pa die speletjie heeltemal oorgeneem en die pa het die bouprojek voltooi. Hy het op 'n sekere wyse gepraat en die kind het gekyk. Dit het alles by die kind verbygegaan. Die manier van bou was te ingewikkeld, die taal wat die pa gebruik het, was te ingewikkeld en die kind het slegs geluister. Toe die ma die speletjie aanpak, was die situasie heeltemal anders. Sy het baie geleentheid aan die kind gebied om te praat en om self te bou. Sy het dus praat- en konstruksiegeleenthede gegee in 'n heeltemal onbewustelike proses. S6 het die pa en die ma mekaar gekomplementeer. Die ma het die besondere gesprek van die kind, wat van die kind self uitgegaan het, aan die gang gehou en dit baie meer verfyn en geanaliseer. Sy het ook veral klem gelê op die belangstelling van die kind en dit aangemoedig en geïnspireer. In hierdie proses het die kind nie verveeld geraak nie. Op hierdie wyse het die kind vin-niger geleer in plaas daarvan dat die ouers die aktiwiteit heeltemal oorneem of die gesprek inisieer.

6.3.2.4 Oudiolinguale gewoonteteorie teenoor kognitiewe aanleerprosesse

Die vraag kan ontstaan wat ons nou moet maak met die groot verskil wat daar bestaan tussen die oudiolinguale gewoonteteorie en die kognitiewe aanleerprosesse.

Volgens John B. Carroll¹ is daar geen werklike konflik tussen hierdie twee opvattinge soos toegepas op taalonderrig nie. Daar moet volgens hom 'n vorm van sintese uitgewerk word om nie reëlbeheerde gedrag en taalgewoontes as 'n teenstelling te sien nie. Dit sal dan ook die taalpedagoog se taak wees. Die begrip van gewoonte is egter meer algemeen as die van reël en dis nie as begripstelling so onaanvaarbaar as wat soms beweerd word nie. Die begrip gewoonte is volgens Carroll² sielkundig gesproke baie meer fundamenteel as die begrip reël, 'n Reël is eenvoudig 'n formele, gewoonlik verbale stelling van die toestand waaronder iets verwag word om plaas te vind - of nie plaas te vind nie, gewoonlik onder sekere voorwaardes. As sodanig is dit 'n abstraksie of 'n konstruksie wat in sekere sin onafhanklik is van die werklike gedrag. Ons is bekend met die feit dat mense 'n taal kan praat sonder enige bewuste kennis of toepassing van die reëls wat veronderstel is om onderliggend aan hulle taal te wees. 'n Gewoonte is egter 'n werklike iets wat iewers in 'n persoon setel. Dis iets wat hy geleer het. As taalonderwysers probeer ons om sekere soort gewoontes te produseer en te verander. As die sielkunde iets vir taalonderwysers te sê het, sal dit iets sê oor gewoontes, nie oor reëls nie, met moontlike uitsondering van second-order phenomena. Verder is daar nie 'n gelyke ooreenkoms tussen linguistiese gewoontes en linguistiese reëls nie. Daar is slegs 'n gedeeltelike oorvleueling

-
1. Carroll, J.B.: Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching, In: Tesol Quarterly, June 1971, Volume 5, number 2, p.101.
 2. Ibid., p.104.

wat bestaan uit daardie linguistiese gewoontes wat min of meer eenvormig is in 'n spraakgemeenskap en wat gevolglik wettige voorwerpe is vir linguistiese beskrywing.

Carroll sluit nie die begrip kennis uit as hy linguistiese gewoontes bespreek nie. Die taalgebruiker kan op verskeie maniere bewus word van sy linguistiese gewoontes en in verskeie grade. Hy kan ook van hierdie kennis verslag doen. Hy ken die betekenis van baie woorde en hy kan agterkom wanneer 'n woord verkeerd of op 'n ongewone grammatikale wyse gebruik word. Daar is ongetwyfeld 'n groot aantal linguistiese gewoontes wat nooit op die vlak kom van werklike bewuste kennis vir die gewone individu nie.

Die aanleer van 'n T2 vereis beide die verwerwing van kennis omtrent reëls en die vorming van die gewoontes wat deur die reëls beskryf word. Taalonderrigprosedures kan deur die toepassing van sielkundige kennis ten opsigte van die aanleer van taalgewoontes verbeter word. Dit word beklemtoon dat situasionele betekenis in taalreëls ingesluit moet word waar dit toepaslik is, en dat die ooreenstemmende taalgewoontes afhanklik gemaak moet word ten opsigte van hierdie situasionele betekenis.

Carroll is van mening dat nóg die oudiolinguale gewoonte-teorie nóg 'n suiwer kognitiewe leerteorie die korrekte omvattende, volledige teorie is. Elkeen van hierdie teorieë is tot op sekere hoogte verkeerd en onvolledig, maar elke teorie het ook elemente van waarheid en waarde. 'n Betekenisvolle sintese moet hieruit

gebore word. Carroll stel die term kognitiewe-gewoontevormings-teorie voor. Dit mag teenstrydig klink, maar die konsepte van kognisie en gewoontevorming kan met mekaar versoen word. Die oudiolinguale gewoonteteorie het sy direkte aandag bepaal by 'n besondere doelwit van taalonderrig, naamlik die luister - praat doelwit. Dit het min te doen met die aanleerteorie. As ons oor gewoontes begaan is, sal dit nie saak maak of hulle in 'n gesproke of geskrewe vorm gevorm is nie. 'n Grootseepse poging om die effek van oudiolinguale teenoor kognitiewe beginsels (in hierdie geval die grammatika-vertaalm metode) te meet, is deur Scherer en Wertheimer aan die Universiteit van Colorado (1960-1962) uitgevoer. So 'n 300 leerlinge het 'n kursus in Duits gevolg volgens een van beide beginsels hoewel die beginsels in die eksperiment meer gebaseer is op onderrig tegnieke as op leer-teoretiese uitgangspunte.

Scherer en Wertheimer (1964) kom tot die slotsom by die evaluering van die resultate dat luister- en praatvaardighede by die oudiolinguale groep baie beter was as die ander terwyl die lees- en skryfvermoë by die tradisionele benadering baie beter was.

Carroll¹ (1965) wys egter daarop dat die beheer van die eksperiment maar bra gebrekkig was en dat die oudiolinguale proefpersone nie heeltemal uitsluitlik monolinguaal gewerk het nie en dat die proefpersone by die meer kognitiewe benadering nie selfstandig tot oudiolinguale aktiwiteite oorgegaan het nie.

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.65.

Verskillende ander eksperimente is uitgevoer om te bepaal hoe oudiolinguale en kognitiewe onderwysleerstrategieë met mekaar vergelyk, maar hoewel die lees- en skryfvaardighede soms verskil het, het die luister- en praatvaardigheid nie baie verskil nie. Dis opmerklik dat by party van hierdie eksperimente soms swaar geleun word op oudiolinguale beginsels by die aanleer van uitspraak. Swakker leerlinge het ter aanvulling oudiolinguale struktuuroefeninge gekry.

Uit ander eksperimente het wel geblyk dat by volwassenes kognitiewe beginsels beter resultate opgelewer het as oudiolinguale beginsels.

Die slotsom waartoe die meeste navorsers kom, is dat leerlinge presies dit leer wat aan hulle onderrig en by die bepaalde onderrig beklemtoon word.

Die beklemtoning van die oudiolinguale gewoonteteorie het op die vorming van gewoontes deur oefening en herhaling geval. Wat verkeerd was en is met die oudiolinguale gewoonteteorie is die verkeerde vermoede oor watter soort gewoontes gevorm moet word en hoe hulle gevorm moet word. As daar 'n duidelike situasionele stimulus bestaan om 'n bepaalde sin te kan vorm, is dit baie beter as om slegs die vermoë te ontwikkel om te leer om 'n verklarende sin in 'n vraende sin te verander. By die aanleer van dialoë moet daar 'n betekenisvolle situasionele inhoud wees. Hoewel sielkundiges beweer het dat oefening en herhaling

nie so belangrik is as wat sommige dit stel nie, het hulle tog 'n duidelike rol om te speel.

Ander aspekte wat dikwels in die oudiolinguale gewoonte-teorie nagelaat is, is die rol van terugvoering en die korrigering van foute of die trial-and-error nie-verkleinerende sin.

Die kognitiewe leerteorie het die voordeel om die leerlinge 'n kennis en begrip van die feite en formele reëls van die taal te gee - 'n kennis wat werklik van hulp kan wees om die vorming van toepaslike taalgewoontes te lei. Maar dis slegs moontlik wanneer toepaslike geleenthede gegee word om die gewoontes te vorm.

Volgens Carroll¹ is die onderrig van 'n T2 of vreemde taal te weinig gebaseer op leerteoretiese insigte. Carroll noem vyf van hulle:

- (a) Die frekwensie waarmee 'n item geoefen word, is nie so beslissend as die frekwensie waarmee die item gekontrasteer word met ander items waarmee verwarring kan ontstaan. Konstante afwisseling van gevarieerde oefeninge is dus veel beter as voortdurende herhaling van dieselfde oefeninge soos dikwels in baie oudiolinguale oefensessies gebruiklik is.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch. Bongaerts, Th.: Handboek voor de Toegepaste Taalkunde het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.193.

- (b) Hoe meer betekenisvol die materiaal is, hoe groter is die retensie van die leerlinge. Die sogenaamde meganiese struktuuroefening in sommige oudiolinguale kurse sal nie die taaloutomatises-kwekende effek hê wat daaraan toegeskryf word nie omdat taal hier betekenisloos, los van 'n konteks en situasie aangebied word.
- (c) By materiaal wat op 'n oudiovisuele wyse aangebied word, tree 'n groter leereffek op as by materiaal wat slegs auditief aangebied word. Die absolute prioriteit van luister en praat bo lees en skryf, is moeilik om te verdedig - as hierdie vier vaardighede tot die doelstellings van 'n vreemde of T2 gereken word.
- (d) Bewuste aandag vir en insig in die kritiese eienskappe van leer materiaal vergemaklik die leerproses. Die uitsluitende oefen van strukture sonder om in die struktuur insig aan te kweek, moet afgewys word.
- (e) Hoe meer verskillende assosiasies met verbale materiaal gemaak word, des te beter word die materiaal geleer en onthou. Ook op grond hiervan is 'n aanvanklike periode van slegs luister en praatvaardigheids onderrig af te raai. Dit sal in die lig hiervan interessant wees om te weet op watter gronde die Transvaalse Departement van Onderwys besluit het om Engels as tweede taal vanaf 1980 tot by st. 3 slegs mondeling te onderrig en geen lees of skriftelike werk te doen nie.

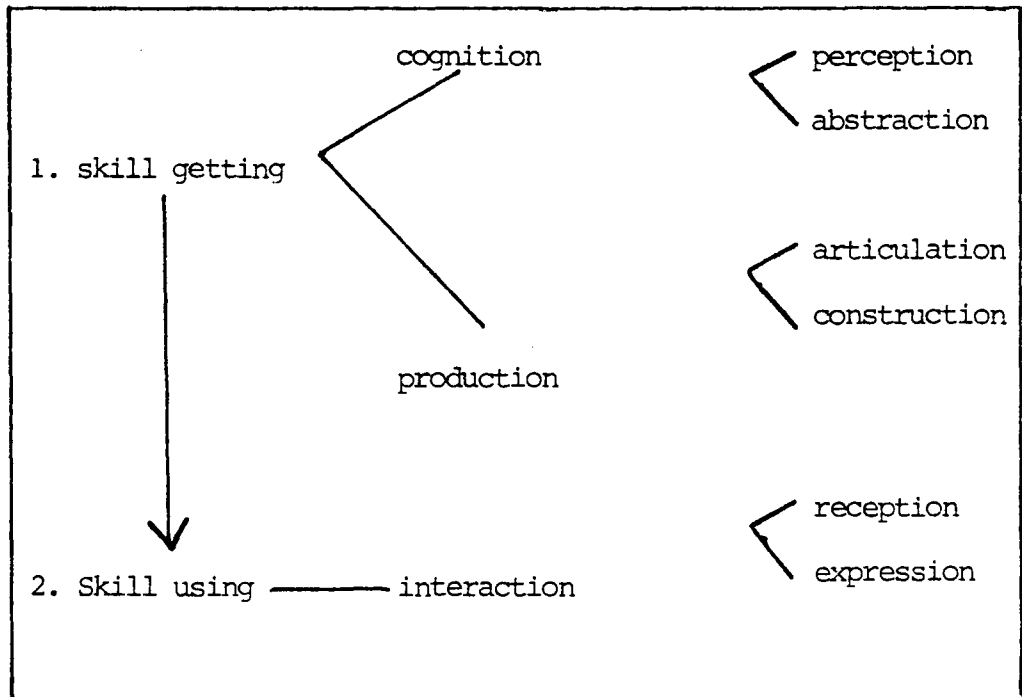
Oudiolinguale en kognitiewe onderwysleerstrategieë kan soos volg tabelsgewys afgebaken word¹:

<u>Oudiolinguale onderwysleerstrategieë</u>	<u>Kognitiewe onderwysleerstrategieë</u>
1. Nadruk op implisiete internalisering (induktief leer): struktuuroefening en analogiewerking moet lei tot outomatiese gewoontevorming	1. Nadruk op eksplisiete internalisering (deduktief leer), grammatikale verduideliking en (o.a. kontrastiewe analise) moet lei tot insig in strukture.
2. Die nadruk val op die meganiese karakter van taal: daar is weinig aandag vir situasie-, betekenis- en konteksgebondenheid van taal (vgl. meganiese struktuuroefeninge)	2. Die nadruk val op die kommunikatiewe karakter van taal: baie aandag vir situasie, betekenis- en konteksgebondenheid van taal (vgl. situasionele oefeninge)
3. Die nadruk val op monolinguale aanbieding (T2) en die vermyding van vertaal oefeninge.	3. Die nadruk val op tweetalige aanbieding (T1 + T2) waaronder ook vertaal oefeninge.
4. Die nadruk val op luister en praat, in die beginfase word alleen hierdie vaardighede onderrig.	4. Die nadruk val op die integrasie van die vier vaardighede, ook in die beginfase.

Ook Chastain² propageer soos Carroll 'n sterker kognitief-gerigte benadering. Hy sê: "There seems to be sufficient evidence to assume that some students prefer the Skinnerian approach while others learn better in materials which are based on cognitive theories of learning. The alternative is to include both types of instruction within any given class. Both possibilities should be explored".

-
1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de Toegepaste Taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.194.
 2. Rivers, W.: Speaking in many Tongues, Essays in Foreign-language Teaching, p.22.

Rivers, 'n bekende linguïst en praktiese taalonderwyser, bepleit 'n integrasie van insig en oefening en onderskei die volgende twee fases in die T2-onderwysleerproses:



Albei fases vra om verskillende onderwysleerstrategieë: in 1 lê die aksent meer op induktiewe leer, in 2 op deduktiewe leer. Nie een van hulle is egter eksklusief aan een bepaalde fase gebind nie.

By 1 is daar sprake van manipulasie van 'n beperkte aantal taalelemente met vaste relasiëkenmerke. Die manipulasie kan plaasvind op grond van gespreide struktuuroefeninge wat die rede is hoekom Rivers van pseudokommunikasie praat. Struktuur-

oefening kan betrekking hê op artikulasie (uitspraak oefening) en konstruksie bv. (infleksie oefeninge, passief-, vraagsin- en ontkenningsoefeninge, oefeninge aangaande dié formele gebruik van die tye). By 2 is daar sprake van manipulasie van 'n oneindige aantal taalelemente. Daarby lê die nadruk nie langer op strukturele nie, maar op funksionele eienskappe van die taal en op die motivering om kommunikasie tot stand te bring. Daar is aandag vir dié soort S + R, vir die situasie waarin albei optree en vir die verhouding tussen spreker (s) en hoorder(s).

Navorsing oor induktiewe teenoor deduktiewe metodes van onderrig toon aan dat nie een van die metodes op homself voldoende en suksesvol is nie. Vir effektiewe onderrig moet daar 'n aansienlike afwisseling wees tussen reëls en voorbeelde. Dis moeilik om te aanvaar dat goeie resultate in die onderrig van 'n T2 behaal kan word sonder deeglike oefening.

Kontrastiewe linguistiek en fouteanalise kan ook soms help in die organisasie en voorbereiding van taalonderrigmateriaal en in die dag-tot-dag aanbieding van taalfeite aan die leerlinge. Weer eens kan gesê word dat die aspek van voldoende oefening nooit buite beskouing gelaat kan word nie. Die rol van die onderwyser self en sy vermoë om goeie leergedrag te hanteer, is nog 'n faktor wat baie meer aandag in opvoedkundige navorsing behoort te ontvang. (Hieroor later meer).

6.3.2.5 Toepassings vir taalonderrig

Die taalonderwyser se belangstelling in die verwerwing van die T1 was nog altyd om te kyk of daar iets is wat in die natuurlike situasie plaasvind wat ook in die klaskamer toegepas kan word. Die behavioris het geglo dat die primêre verwerwingsproses in terme van blootstelling, nabootsing en versterking gesien moet word en in taalonderrig vind hierdie siening sy uiteindelijke neerslag in die oudiolinguale metode. In figuur 2 onder 6.3.2.3 word die semanties-kognitiewe leerteorie van taalverwerwing opgesom. Dit pas in by Van der Geest¹ (1974) se natuurlike pedagogiese raamwerk. Hy sien so 'n raamwerk as 'n hidden curriculum. Hierdie verborge kurrikulum word by die aanleer van die T1 gevolg, en dit moet ook by die aanleer van tweede en vreemde tale geld. Dit het volgens Van der Geest 'n aantal kenmerke, party waarvan die leermeester, party die leerling en party albei saam geld. Die volgende kenmerke kan onderskei word:

- (a) Die oordra van die lesmateriaal is slegs 'n neweproduk van die leermeester se optrede. Om daardie rede staan die woordjie leer in komponent A van Jan Vorster se figuur 2 tussen aanhalingstekens. Talle vaardighede en gedragskodes word deur moeders aan hul kinders op 'n witerlik-waarneembare wyse geleer, maar die taallesse wat in alle moeder-kind-interaksie opgesluit lê, kan slegs na noukeurige ontleding aan die lig gebring word.

1. Vorster, Jan: Wat kan Taalonderwys uit Taalverwerwing leer? In: Nuusbrief-Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, nr. 4, Desember 1977, p.9.

- (b) Die oordra van die lesmateriaal behoort tot die uiteindelijke doelstellings van die onderrig. Die moeder wil graag dat haar kind tot die taalgemeenskap toetree. Om hierdie rede en terwille van die volgehoue inspanning word die komponent A + B in Vorster se model gereflekteer.
- (c) Die leerlinge se vordering word gereeld deur die leermeester geëvalueer. Deur die aandag wat die moeder aan die terugvoer gee, weet sy waartoe die kind op enige gegewe oomblik in staat is.
- (d) Die leermeester pas die leermateriaal aan op grond van die evaluering. Die moeder vereenvoudig haar taalaanbod wanneer sy bemerk dat sy nie verstaan word nie of verkeerd verstaan word.
- (e) Die leerling self is gemotiveer om die lesmateriaal te bemeester. Met toenemende kognitiewe rypwording en die daarmee gepaardgaande insig in die semantiese relasies binne sy ervaringswêreld, ontstaan daar by die jong kind 'n geweldige behoefte aan die "realizations of meanings he is already capable of intending".
(Wills 1975)¹

1. Vorster, op cit., p. 10.

Soos Weir (1962) aantoon, oefen kinders selfs taalverskynsels in nie-kommunikatiewe situasies.

- (f) Die leerling is mede-aandadig aan die kurrikulum. Dit is reeds genoem dat in ons inter-organismiese model die kind die peil van die invoer bepaal.
- (g) Die leerling moet self die reëlmatighede van die lesmateriaal opmerk en verwerk. Moeders praat nie met hul jong kinders óór taal nie. Hulle gebruik taal-kontekstueel-situasioneel relevante taal- en illustréer vir die kind die gebruik van die grammatika deur middel waarvan hy sy bedoelde semantiese relasies van daardie bepaalde tydstip kan realiseer.
- (h) Interaksie tussen leermeester en leerling is essensieel, want dit dien om die leerling se veronderstellings te verifieer of te falsifeer. Dit is as gevolg hiervan dat die kind se taalgebruik vir die duur van die primêre verwerwingsproses steeds aan ortodoksheid wen.
- (i) Die lesmateriaal is chronologies sistematies georden. Soos die kind se ouderdom, en daarmee sy taalvaardigheid toeneem, word die taalaanbod wat tot hom gerig word, geleidelik meer kompleks.

Die sterk aangeborenheidsteorie van taalverwerwing het nie veel vir die onderwyspraktyk te sê nie. Die enigste suggestie is dat die kind aan 'n ryk taalmilieu blootgestel moet word. Ingram¹ meen dat die vernaamste taak van die taalonderwyser is om toestande te skep waaronder die LAD so effektief kan werk vir die T2 as wat dit vir die T1 die geval is. Die leerlinge moet deur taal omring word en as gevolg van die funksionering van sy LAD sal die leerlinge implisiete kennis van die grammatika verwerf. Die onderwyser moet dus 'n so goed moontlike taalklimaat skep. Hoe leerstofseleksie en -ordening moet plaasvind, maak Ingram nie duidelik nie. Ingram wys ook daarop dat die LAD nie meer so effektief funksioneer ná die ouderdom van 10-13 jaar nie. (Hieroor later meer).

Strauch² ag die skoolsisteen 'n belemmering vir die skep van die gewenste linguistiese omgewing en pleit vir 'n immersion, maar binne die gewone skoolrooster is dit nie prakties uitvoerbaar nie. Newmark en Reidel³ (1968) is van mening dat op grond van die verloop van die T1-verwerwingsproses leerstofordening en verduideliking van die grammatika oorbodig is.

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de Toegepaste Taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, p.183.

2. Ibid., p.184.

3. Ibid.

Die T2-leerder beskik in kwalitatiewe opsig oor dieselfde taalleervermoë as die kind. Deur waarneming van die T2-aanbod en deur oefening met T2-materiaal kan die T2-leerder T2-vaardighede verwerf. Waarneming en oefening is tegelykertyd noodsaaklik en voldoende. Die res kan oorgelaat word aan die taalleervermoë van die T2-leerder self. Hoe dit gedoen moet word, word weer eens nie aangetoon nie. Dis egter 'n voldonge feit dat dit eintlik onmoontlik is om vir die T2 net so 'n gunstige klimaat te skep as wat by die T1-verwerwingsproses aanwesig was. Hoewel Piaget se werk oor die kognitiewe ontwikkeling van monumentale omvang is, is dit nie op die klaskamer van toepassing nie.

Chomsky kritiseer die oudiolinguale metode van taalonderrig baie skerp, maar sy TGG bied geen pasklaar alternatief nie behalwe om dit te kombineer met die gewoonte-teorie soos onder 6.3.2.4 bespreek.

Uit 'n groot aantal studies blyk dit dat traumatiese afasie na puberteit ongeneeslik word, dat die aksentloos praat van 'n taal wat ná puberteit aangeleer word, 'n seldsaamheid is en dat die taalontwikkeling van vertraagde en dowe kinders by puberteit tot stilstand kom ongeag die stadium wat dit teen daardie tyd bereik het.¹ Hieruit, sowel as uit die welbekende feit dat klein kinders die taal van anderstalige speel-

1. Vorster, Jan: Wat kan taalonderwys uit taalverwerwing leer? In: Nuusbrief-Suid-Afrikaanse Studiegroep vir taalonderrig, nr. 4, Desember 1977, p.6.

maats skynbaar moeiteloos aanleer in teenstelling met die moeite waarmee 'n volwassene 'n vreemde taal aanleer, blyk dat daar 'n kritiese periode van taalgereedheid is wat teen puberteit afgeloop is. Die lering wat taalonderrig hieruit kan trek, is dus : onderrig die taal so vroeg as moontlik en in elk geval vóór puberteit. So word daar gedurig gepoog om dié taaldidaktiek vir die T1 en T2 te vind wat die natuur so getrou moontlik sal naboots sodat leerlinge tussen 5 en 12 sonder enige formele taalonderrig verskeie tale vlot kan praat. Verder is dit duidelik dat die onderwyser wat 'n T2-onderrig verkieslik 'n T1-spreker van die taal móét wees en die onderrig só moet aanbied dat dit uitsluitlik op interaksie berus en waarin invoer en terugvoer in gedurige wisselwerking vir die presies juiste peil van die interaksie sorg.

'n Aspek wat ook van die grootste belang is, is 'n wedersydse motivering by òn onderwyser òn leerling wat ongelukkig maar net by benadering die motivering kan ewenaar wat daar by die aanleer van die eerste taal in die spel is. Uit die beskrywing van die eksperiment van Marianne Engle is dit duidelik dat die T2-onderwysers enige inisiatief wat van die leerlinge se kant kom, moet uitbuit en aanmoedig en probeer om gedurig die leerlinge se belangstelling te prikkel met werklike relevante taal en interessante aktiwiteite.

6.4 T1-verwerwing teenoor T2-verwerwing

6.4.1 Inleiding

Dis 'n onmoontlike taak om 'n oorsig te gee van wat bekend is oor die verwerwing van 'n kind se vreemde en T1. Gedurende die laaste twee dekades is daar 'n formidabele hoeveelheid materiaal oor hierdie onderwerp gepubliseer. Daarom gee ek maar net 'n effense perspektief ten opsigte van die verwerwing van 'n kind se T1 en T2. Van die tyd af dat die onderrig van 'n T2 nie meer uitsluitlik in diens gestel is vir die literêre vordering van die leerling nie, is die verwerwing van die T1 op een of ander wyse as 'n voorbeeld gestel vir die verwerwing van 'n vreemde of T2. Dit hoef 'n mens ook nie te verwonder nie. Dis onaanneemlik dat die moedertaalverwerwingsproses fundamenteel verskil van die tweedetaalverwerwingsproses (altans vir sover leerlinge enige kans kry om hul intuitiewe strategieë te gebruik). In 'n bespreking oor T1-verwerwing motiveer S. Ervin Tripp¹ die relevantheid daarvan vir die aanleer van die T2 soos volg: "To exclude second language learning from exploration as sui generis different from first language learning one would have to assume that human mental capacity is earmarked only for certain context - defined tasks, and has no possibility of general purpose applicability".

1. Ickenroth, J.P.G.: Taalteorie en vreemde-talenonderwijs, p.114.

By die studie van die psigolinguistiek vestig die linguïste ons aandag op die verskille wat daar bestaan tussen die verwerwing van 'n T1 en 'n T2. As ons praat van T2-verwerwing bedoel ons die taalverwerwing soos wat dit plaasvind in die kunsmatige milieu van die T2-klaskamer. Hier word dus nie gepraat van 'n T2-verwerwing wat hom op 'n natuurlike manier voltrek soos bv. by immigrante nie.

Hierteenoor staan die verwerwing van die T1 wat haas altyd natuurlik aangeleer word. Onder natuurlike verwerwing word verstaan dat 'n kleuter van so om en by agtien maande na twee jaar, sonder voorligting, alleen op grond van aangebore verstandelike vermoëns, sy taalkennis opdoen.

Daar word deurgaans beweer dat die verwerwing van die T1 op 'n heeltemal ander wyse verloop as die verwerwing van die T2. Mackey¹ (1965) noem 'n drietal mekaar onderling beïnvloedende faktore wat van invloed is op die verwerwing van vaardigheid in 'n T2:

(a) Linguïstiese faktore

Hier praat hy dan van die mate van verskil tussen die T1 en die T2 op die gebied van die fonologie, sintaksis, semantiek en ortografie. Verder bestee hy aandag aan die mate van versteuring of interferensie tussen die T1 en T2 wat afhanklik is van die mate van verskil tussen die T1 en T2. Dit verskil verder ook nog wat elke vaardigheid betref.

1. Mackey, W.F. : Language Teaching Analysis, hfst. 4.

(b) Sosiologiese faktore

Die vraag kan gestel word hoe 'n leerling in kontak kom met die T2. Mackey onderskei die volgende moontlike kontakpunte : die gesin, die gemeenskap, die werk- en skool-situasie, die etniese groepering, die kerkgemeenskap, speelkontakte en ten slotte nie-persoonlike kontakte via radio en T.V. en van skryftaal. Al hierdie kontakmoontlikhede word weer beïnvloed deur ander faktore soos:

- (i) Die tyd wat aan die T2 bestee word.
- (ii) Die aantal persone met wie kontak moontlik is.
- (iii) Die rede vir die gebruik van die T2.
- (iv) Die gebruikte vaardigheid/vaardighede en die volgorde waarin met hierdie vaardighede kennis gemaak word.
- (v) Die sosiale, streeks- en kulturele vlak van die taalgebruik.
- (vi) Die persoonlike houding teenoor die T2.
- (vii) Die druk van die omgewing om die T2 te gebruik : die druk kan van ekonomiese, administratiewe, kulturele, politieke, militêre, historiese of godsdienstige aard wees.

(c) Sielkundige faktore

Wat hier van belang is, is die ouderdom waarop iemand met die T2 in kontak kom en die gemotiveerdheid om die T2 te leer praat.

Verder is die aanleg vir bepaalde vaardighede of aspekte van die vaardighede belangrik. Die aanleg is in die T1 en die T2 individueel verskillend ten opsigte van die intelligensie, geheuekapasiteit, die mate van gemak waarmee iemand na die T2 kan oorskakel, die emosionele assosiasie wat iemand met 'n bepaalde vreemde taal het en die energie wat iemand kan/wil bestee aan die aanleer in die algemeen en die leer van 'n T2 in die besonder.

6.4.2 Verskille tussen T1- en T2-verwerwing

Daar bestaan belangrike verskille tussen die verwerwing van 'n T1 en dié van 'n T2 in die onderrigsituasie. Prator¹ noem die volgende:

(a) Beskikbare tyd

By die verwerwingsproses van die T1 is 'n jarelange, intensiewe taalproduksie en -persepsie moontlik : die eksperimentering met nuwe klanke, woorde en strukture, 'n konstante geleentheid tot die stel van vrae tot verbetering en herhaling van taaluitings, ens. Dit gebeur amper 24 uur per dag.

1. Extra, G.: Taalverwering en Vreemdetalenonderwijs: Theoretiese Agtergronden van het Onderwijs in Moderne Vreemde Talen, p.38.

Carroll beweer¹ (1966) dat intensiewe taalkursusse wat deur persone gevolg word met 'n goeie taalaanleg van 250-500 uur onderrig nodig het om die T2 te verwerf. Hierteenoor staan dat 'n tydskatting vir T1-verwerwing ongeveer 3000 uur beloop. Dit is bereken deur die aantal ure te tel wat 'n kind tot 3½ jaar wakker lê waarvan dan 30% geneem word vir die blootstelling aan taal. Hierdie situasie is egter nie direk vergelykbaar nie en die vlak van taalvaardigheid mag ook verskil. Die natuurlike spoed vir T1-verwerwing kan ook aansienlik verhoog word.

Hoewel Chomsky, Lenneberg en ander beweer dat die kind 'n taalvinniger en gemakliker verwerf as die volwassene as gevolg van die feit dat die kind biologies geprogrammeer is om tale te verwerf, is daar ander, o.a. Barry McLaughlin² wat meen dat die T1 glad nie so gou verwerf word nie. Hy sê dit veral in die lig van die hoeveelheid tyd waaraan die kind aan taal blootgestel is. Dis volgens hom eintlik redelik stadig. Al waar leerlinge beter presteer, is met die uitspraak. Volgens McLaughlin is die verskille te wyte aan psigologiese en sosiale faktore en nie biologiese faktore nie. By die onderrig van 'n T2 word die T2 gewoonlik alleen in die taalles op skool gebruik en alleen dan vind daar interaksie tussen onderwyser en leerling plaas.

1. Jakobovits, Leon A: Foreign-Language Learning, p.23.

2. McLaughlin, B.: Second Language Acquisition in Childhood, p.45.

(b) Die rol van die begeleier

By die verwerwing van 'n T1 is daar sprake van 'n natuurlike situasie. Die kind, die ouers en die verdere omgewing gebruik voortdurend dieselfde taal wat bowendien aansluit by die bekende gewoonte- en dinkpatrone van die kind. Die ouers hoef nie so nadruklik as stimulatore op te tree nie omdat die kind self al gemotiveer is om die taal aan te leer. Verder is elke persoon om die kind terwyl hy sy T1 leer, 'n onderwyser soos sy moeder, vader, broers, susters en eintlik almal om hom.

By die onderrig en verwerwing van 'n T2 is daar sprake van 'n kunsmatige situasie : die T2 word alleen in die taalles gebruik en dit sluit nie aan by bekende gewoonte- en dinkpatrone van die kind nie. Die onderwyser speel 'n uiters belangrike rol, want hy moet die gebruik van die T2 stimuleer en die taalverwerwingsproses so goed moontlik in die juiste bane lei.

(c) Die struktuur van die taalmateriaal

By die verwerwing van die T1 vind daar geen geordende sistematiese aanbieding van gestruktureerde taalmateriaal plaas nie. Daar is sprake van 'n natuurlik-verlopende proses.

Taal materiaal word uitsluitlik in verskeie situasies d.w.s. betekenisdraend aangebied. By die onderrig van 'n T2 word die taal materiaal gestruktureerd aangebied om die verwerking van die verskillende vaardighede te bevorder. Hieruit vloei dan punt (d) voort.

(d) Geformaliseerde aktiwiteite

By die verwerking van 'n T2 is 'n sorgvuldige beplanning van leerstofseleksie, -ordening en -oordrag nodig en die taal materiaal word intensief aangebied.

(e) Motivering

Die kind verwerf sy T1 met 'n natuurlike motivering omdat hy die taal absoluut as kommunikasie middel nodig het. Boonop word hy gedurig baie vriendelik aangemoedig en geprys. Wanneer hy foute begaan, word hy selde bestraf en dikwels nie gekorrigeer nie. Sy aantal onderwysers is baie groot, want almal om hom help hom.

By die verwerking van 'n T2 is die motivering baie minder sterk en eintlik gering : die kind het die T2 nie by uitstek as kommunikasie middel nodig nie. Hy kan reeds in die

taal dink en sien geen noodsaak om in die ander taal te kan dink nie. Die T2 sluit ook nie by bekende gewoontes en dinkpatrone aan nie en daar is geen sprake van 'n skool-situasie waarin iets geleer moet word nie.

(f) Lewenservaring

By die verwerwing van 'n T1 gaan die kognitiewe ontwikkeling van die kind hand aan hand met die taalontwikkeling, en daar is voortdurend 'n sterk verband tussen taal en werklikheid. By die aanleer van 'n T2 het die kind reeds 'n duidelike ontwikkeling agter hom : hierdie ontwikkeling het onvermydelik invloed op die konsepsies wat die kind by die aanleer van 'n T2 ontwikkel. Daar sal vir die kind ook 'n sterker verband tussen sy T1 en die werklikheid bly bestaan as tussen die werklikheid en die T2. By die aanleer van 'n T2 moet die kind/leerling weer op 'n uiters eenvoudige taalvlak begin praat. Hy is eintlik wat die inhoudelike van hierdie taalvlak betref, al lankal hieraan ontgroei. As gevolg hiervan word daar besonder swaar eise aan die onderrig van 'n T2 gestel.

(g) Volgorde vir die aanleer van die vaardighede

By die verwerwing van die T1 is daar sprake van 'n logiese volgorde. Meesal alle mondelinge vaardighede : luister en praat, gaan aan die skriftelike vaardighede : lees en skryf, vooraf. Die vraag wat by die onderrig van 'n T2 die beste

volgorde sou wees, word dikwels verskillend beantwoord. Dit wil egter voorkom of die absolute prioriteit van luister en praat bo lees en skryf nie verdedig kan word nie. Die gesproke en geskrewe taal is verskillende representasies van dieselfde taalsisteem. Daarom is die luister- en praatvaardigheid nie belangriker as die lees- en skryfvaardigheid nie. Die onderwyser moet die onderrig van die vier vaardighede integreer en daarby rekening hou met al die aanwesige kennis van die leerling en die doelstellings van die onderrig.

(h) Ouderdom

By die moedertaalverwerwingsproses bevind die kognitiewe ontwikkeling van die kind hom pas in 'n beginstadium. By die tweedetaalverwerwingsproses is die kognitiewe ontwikkeling baie verder gevorder. Die kind is meestal al reeds amper verby die ouderdom wat as krities beskou word vir die onderrig en verwerwing van 'n T2. Jonger leerlinge praat ook makliker as ouer leerlinge.

(i) Die invloed van anomie

Onder anomie word verstaan 'n gevoel van sosiale onsekerheid by die aanleer van 'n T2 as gevolg van vervreemding van die eie identiteit (Vgl. bv. 'n Swart leerling aan wie d.m.v.

Engels alle vakke onderrig word). Anomie kan die motivering om die T2 te gebruik, negatief beïnvloed.

(j) Taalversteuring of interferensie deur die T1

Die moedertaalverwerwingsproses voltrek hom vanaf die geboorte van die kind meestal sonder dat daar 'n versteuring is deur 'n ander taal.

By die verwerwing van 'n T2 is daar wel sprake van versteuring deur die T1 op die gebied van die uitspraak, woordkeuse, strukture en spelling en van bekende gewoonte- en dinkpatrone. Taalversteuring is 'n kompetisie van sisteme. Dis soos wanneer 'n rugbyspeler sokker speel en die bal gedurig met die hande wil vat. Maar by taalgebruik lê die versteuring baie dieper.

(k) Die verwerwing van die grammatika en leksikon

Die kind verwerf 'n grammatika en 'n leksikon. Sy leksikon bestaan uit woorde, woordstamme en morfeme waarmee hy sinne kan konstrueer. Dit kan gedurig uitgebrei word deur nuwe items daaraan toe te voeg. Die verwerwing hiervan berus op memorisering, die spreker moet elke item daarvan leer ken as 'n unieke samestelling van klank, betekenis en sintaktiese moontlikhede. Die geheue speel dus, hoe dan ook, 'n belangrike rol in die leksikonbeheersing.

Die kind verwerf die grammatika van sy T1 volledig deur volkome beheer te kry oor al die betrokke reëls, beginsels, strategieë, ens. 'n Mens moet egter nie die onberekenbare mag van die taalekonomie vergeet nie. Sodra die voor- en agtervoegsels van Afrikaans bemeester is, kan die T1-leerling daarmee by enige ander geval opereer, bv. ver- verlaat, vernietig, verniel, ens. Dieselfde gebeur met al die baie nuwe semantiese eenhede wat geskep word sonder dat die leerling van 'n enkele nuwe middel gebruik maak bv.: voetpad, sieklik, ens. Hier kom Chomsky se generatiewe aspek in die spel. Jy hoef slegs die telbare, vasstelbare basiese vorme en leksikon te bemeester om onbeperk deur middel van taal te kan opereer. By die aanleer van 'n T2 is die kunsmatige verwerwing van 'n leksikon nie 'n besondere probleem nie. Beheersing van die leksikon hang dus grootliks af van hoeveel items gememoriseer is. Ten opsigte van die verwerwing van die leksikon is daar nie veel verskil nie.¹

Die verwerwing van 'n T2-grammatika is baie moeiliker. Die onderwyser en die leerlinge beskik nie altyd oor 'n toereikende bron nie. Hoewel daar amper geen taal ter wêreld is waarvan die grammatika by benadering volledig beskryf is nie, is dit nie 'n onoplosbare probleem nie. Die T2-onderwyser kan 'n hele klompie sinvolle taalreëls by die leerlinge tuis-

1. Van Wyk, E.B.: Verskille tussen die verwerwing van die T1 en die aanleer van 'n tweede of vreemde taal, In: Nuus-brief van die Suid-Afrikaanse Taalstudiegroep, September 1975, p.18.

bring en die res oorlaat aan die leerlinge om die leentes te vul. Die leerlinge leer die reëls tog deur gebruik maar die reël kan saam met die gebruik ook soms help.

(1) Die aspek van register

Behalwe die leksikon en die grammatika leer die kind in sy T1 'n hele register van stylvariasies wat hom in staat stel om sy taalgebruik op 'n verskeidenheid situasies toe te pas. Van Wyk¹ gee bv. die volgende voorbeelde van die T1-spreker wat intuitief weet wanneer dit paslik is om : waa's 'aai bodl? of ek weet 'ie te sê en wanneer : waar is daardie bottel? of ek weet nie. Kragwoorde soos : Maggies! Verbrands! Dêrnit! Hel! het ook verskillende grade van aanneemlikheid in enige gespreksituasie. Om hierdie stylspektra in die T1 aan te leer, duur jare lank. Die T2-spreker leer maar net 'n klein deeltjie van hierdie stylspektra aan. Hy leer net nie genoeg hiervan om in alle situasies die juiste ding te kan sê nie.

6.5 Die optimale ouderdom vir die onderrig van 'n T2 of vreemde taal

6.5.1 Inleiding

Daar word vandag meer en meer gepraat oor die feit of ons ons nie te veel besiggehou het met die linguistiese basis

1. Van Wyk, op cit., p.18.

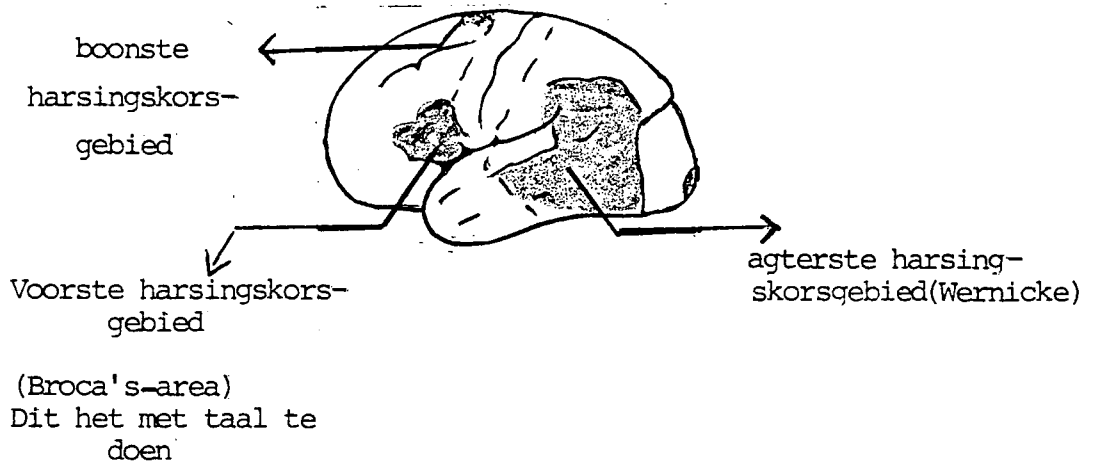
van taalonderrig nie, terwyl ons ons te min bemoei het met die taalaanleerder self. Hoe meer ons van die leerling verstaan wat die T2 moet leer, hoe beter sal ons die taal kan onderrig. Hoe die kind 'n taal leer en wat die beste ouderdom is waarop dit behoort plaas te vind, is die terrein van die psigolinguistiek.

6.5.2 Die optimale ouderdom vir die onderrig van 'n T2 of vreemde taal

Die Kanadese neuroloog Wilder Penfield (1953) en sy kollege Roberts¹ het 'n uitgesproke mening oor die aanleer van taal by 'n kind. Op grond van hul navorsing van breinbeserings op verskeie ouderdomme en op die vermoë van die kind om in sulke omstandighede taal aan te leer, wil hulle 'n aanbeveling doen oor die ouderdom waarop die beste met die onderrig van 'n vreemde of T2 begin kan word. In die geval waar 'n kind breinbeserings opgedoen het aan daardie deel van die brein wat met spraak te doen het, die sogenaamde serebrale cortex (Broca's-area) kan die kind afasies word. Daarna leer hy tog om te praat omdat 'n ander deel van die brein dan oorneem. By volwassenes is dit blykbaar nie die geval nie. Die serebrale cortex van 'n kind is plasties genoeg om die taalfunksie deur 'n ander deel daarvan te laat oorneem. In die onderstaande figuur² word aangetoon watter deel van die brein met taal te doen het.

1. Extra, Guus: Taalverwerving en vreemdetalenonderwijs, p.40.

2. De Grève, M., Van Passel, F.: Taalkunde en Onderwijs in Levende Talen, p.45.



Volgens Penfield en Roberts¹ besit die kind se brein in sy vroeë kinderjare (vóór 10 jaar) die beste vermoë om spraak aan te leer. Hierdie vermoë neem af namate die kind ouer word en die spraakvelde (speech areas) stywer word. Die gebruik van taal is dus duidelik 'n spieraktiwiteit sodat daar 'n moontlikheid is dat die nuwe artikulêre vaardighede minder maklik aangeleer word sodra hierdie plastisiteitsperiode verby is.

Die siening dat die kind 'n vermoë besit vir taal wat die volwassene tot 'n groot mate verloor het, word taamlik algemeen aanvaar. Hierdie tydperk wat bekend staan as die kritiese periode is van krag van ongeveer 2 jaar tot puberteit.

1. Extra, op. cit., p.40.

Dis volgens Penfield dan ook die rede hoekom volwassenes so kan sukkel om 'n weerbarstige klank te produseer omdat dit juis die aspek van uitspraak is wat prominent hierdeur geraak word. Om by 'n volwassene baie klem te lê op fonetiese korrektheid, laat die motivering om 'n nuwe taal aan te leer, aansienlik verswak. Uit die praktyk weet ons dan ook dat baie immigrante nooit heeltemal aksentloos leer praat nie, terwyl daar met die kinders uit daardie selfde gesin geen probleme bestaan nie.

Penfield sê dat die spraakvermoë afhanklik is van die groei en die gebruik van spesiale taalmeganismes in die dominante helfte van die hersings. Die begryp van taal is moontlik deur die aanwesigheid in die hersings van concept units en sound units wat met mekaar in outomatiese verband staan. Die produseer van taal is afhanklik van die werking van hierdie twee meganismes : die een is vir artikulasie en die ander as 'n idees-meganisme. Die artikulasiemeganisme is aangebore : die beheer oor stem, tong en lippe en ander spraakorgane word hierdeur beheer. Die idees-meganisme is volledig blanko by die geboorte, maar word gou gevul met konsepte wat ná die tiende lewensjaar nouliks nog uitgevee kan word en waaraan nuwe konsepte in toenemende mate moeiliker toegevoeg kan word.

Dat die meganismes vir die verstaan van taal en dié vir die produseer van taal nie outomaties met mekaar verbind is nie, maar ruimtelik geskei is, blyk uit die feit dat hersingsbeskadigings nie noodwendig albei meganismes hoef aan te tas nie. Penfield onderskei

motoriese afasie wat die taalproduksie belemmer en sensoriese afasie wat die taalbegrip belemmer. (Die Fransman Thomatis het in 1977 te Bloemfontein aangetoon dat daar 'n laterale verdeling is in die brein en nie 'n voor-agterverdeling soos vroeër aanvaar nie). Volgens hierdie neuroloë is die meganisme vir die verstaan van taal teen ongeveer die tiende lewensjaar volkome vasgelê: by die aanleer van 'n T2 ontstaan na dié ouderdom 'n toenemende mate van belemmering deur die T1 omdat hierdie meganisme daarop vasgelê is. Hy pleit daarvoor om die aanleer van 'n T2 vóór die kritiese leeftyd (9-12 jaar) verby is, te laat plaasvind:¹ "The time to begin what might be called a general schooling in secondary languages, in accordance with the demands of brain physiology, is between the ages of 4 and 10. The child sets off for school then, and he can still learn new languages directly without interposing the speech units of his mother tongue".

Penfield suggereer verder dat leerlinge wat vóór die kritiese periode al 'n T2 geleer het, daarna gemakliker ander vreemde tale kan aanleer. Die hoofredes hiervoor kan soos volg saamgevat word:

- (a) Die kind besit 'n groter gemak om na te boots.
- (b) Die kind se spraaksentra is meer soepel vir taal.
- (c) Daar vind minder taalversteuring deur vorige taalervaring plaas.
- (d) Daar is ook 'n duidelike gebrek aan selfbewustheid. (Probeer maar om aan 'n st. 3-klas 'n dialogie te leer en te laat dramatiseer in teenstelling met 'n st. 8-klas).

1. Extra, Guus: Taalverwerving en vreemdetalenonderwijs, p.41.

(e) Kinders van hierdie ouderdom is foneties baie beter daaraan toe om nuwe klanke na te boots.

Oor die verwerwing van die uitspraak sê Lebrun¹ dat dit leeftydsgebonde is en dit gebeur baie vroeg. Dis dus uiters belangrik dat in die laagste klasse van die laerskool die korrekte model wat die onderwyser stel, uiters belangrik is. Die ontwikkeling van die woordeskat begin ook vroeg, maar in teenstelling met die uitspraak en grammatika gaan dit die hele lewe deur. Kinders sowel as volwassenes verryk hul woordeskat amper daaglik. Volgens Lebrun is dit ook baie belangrik dat wanneer leerlinge in meer as een taal onderrig ontvang, die persoon wat Engels gee, slegs Engels moet praat en die wat 'n ander taal onderrig, slegs daardie taal. Op hierdie wyse sal die sogenaamde switch mechanism waarvan Penfield praat, makliker tot sy reg kom. Die bekende gesig van die juffrou sal 'n gekondisioneerde refleks in die kind uitlok en die taalsisteem regstel wat met daardie gesig geassosieer word en tegelykertyd die ander taal onderdruk. Veral in ons laerskole is dit dus belangrik dat hieraan meer aandag bestee word, hoewel dit veral in die laagste klasse dalk probleme sal oplewer ten opsigte van personeelvoorsiening. Indien hiermee volgens Lebrun nie voldoende rekening gehou word nie, sal die kind 'n mengtaal praat en albei sisteme deurmekaar gooi.

1. Lebrun, Yvan: Vroegtijdige meertaligheid, In : Streven, Julie 1978, p.892.

Volgens Van Heerden¹ het die kind wat sy vermoë betref om taal te bemeester en te gebruik, byna alles in sy guns, maar om dit beskouend te bestudeer (die taalkunde, verstaan van reëls, ens.) het hy van nature bitter min in sy guns. Dit kom dan ook ooreen met die feit dat die meeste linguïste en taaldidaktici meen dat die onderrig van 'n vreemde of T2 op veral die primêre vlak nooit formeel kan of mag wees nie. Verder is dit belangrik om te weet dat jonger leerlinge sonder veel probleme naboots. Nabootsing en herhaling is vir die jonger kind 'n bron van vreugde (byvoorbeeld die herhalende element in liedjies en gedigte), terwyl die ouer leerlinge gouer geïrriteerd raak. Omdat die kind op die ouderdom van 9 tot 10 jaar reeds die ingewikkeldste strukture in sy T1 baasgeraak het, sal die T2-onderwyser weer 'n slag moet dink oor die gradering van taalmateriaal. Hy sal homself die vraag moet afvra of enige taalstruktuur vir 'n bepaalde ouderdom te moeilik of te ingewikkeld kan wees of dat slegs die taalsituasie bepaal watter deel van die taal onderrig moet word en wat die beste milieu is waarin hierdie aspek van die taalonderrig behoort te word.

Ouer leerlinge het egter ook sekere trekke wat taalonderrig betref wat tot hul voordeel kan wees. Ouer leerlinge leer vinniger en nie alle vermoëns neem met die ouer word af nie. Die geheue verbeter, en die vermoë om te kan aanpas verbeter en is groter by die volwassene. Die ouer leerling en volwassene kan moeilikhede makliker oorkom.

1. Van Heerden, C.: Die kind se bevatlikheid vir taal, In : Klasgids, Augustus 1974, p.50.

Ouer leerlinge kan ook langer gekonsentreerd werk en kan dus meer bereik in 'n korter tyd sonder om die potensiaal van 'n agt- of negejarige leerling te hê.

In 'n verslag vir Unesco gee Stern¹ in 1963 'n oorsig van die voor- en nadele op elke ouderdom van die onderrig van 'n vreemde of T2. Sy oorsig lyk soos volg: (Nederlandse teks)

Fase 1 : leeftyd ongeveer 3-10 jaar

voordelen: - in ooreenstemming met neurofisiologie van die hersenen
 - gemaklikst en meest effektief
 - natuurlike, goede uitspraak
 - kreëert riker linguïstiese geheugen voor latere uitbreiding
 - meer tyd voor het leren van die taal beskikbaar

nadelen: - moegelijke verwarring met T1-vaardigheden
 - geen doelbewust taalverwervingsproses
 - bestede tyd niet evenredig aan resultaten

Fase 2 : leeftyd ongeveer 11 jaar tot einde skooltyd

voordelen: - toegenomen vermoogen om vele aspekte van kontak met een vreemde taal en kultuur te appreciëren
 - nog voldoende tyd voor het bereik van een hoog niveau
 - beter geheugen, hoger niveau van intellektuele groei
 - T1-vaardigheden grotendeels verworven, waardoor minder verwarring

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os., Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de Toegepaste Taalkunde, p.171.

- nadelen: - meer inspanning nodig dan bij vroeg leren
- sukses vereist vasthoudendheid
 - verlegenheid bij het leren en gebruiken van T2
 - mogelijke weigering om te memoriseren
 - ervaren leert dat resultaten vaak slecht zijn
 - reeds druk bezette schoolprogramma's en studiespecialisatie

Fase 3 : volwassenheid

- voordelen:- doelgerichtheid
- goede motivatie, gevoegd bij argumenten fase 2
 - grootste leereffekt in kortste tijd

- nadelen: - niet genoeg tijd
- andere prioriteiten
 - onregelmatige studie

Mackey (1965) en Wilkens (1971) noem soortgelyke argumente soos Stern van die voor- en nadele van die onderrig van 'n vreemde of T2 op 'n jong ouderdom. Tog bestaan daar nog steeds onduidelikheid oor die optimale ouderdom vir die onderrig van 'n vreemde of T2.

Wilkens¹ sê dat die positiewe resultate van die onderrig van 'n T2 minder hoopvol is as wat aanvanklik gemeen is. Dit hoef egter nie die bewys van die navorsing dat kinders 'n T2 maklik aanleer, te weer- spreek nie. Hy skryf dit veral toe aan die kwalifikasies van die onderwyser om 'n T2 te onderrig asook aan die hoeveelheid tyd wat daar aan die onderrig van 'n T2 bestee word. Uit die bestaende

1. Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching, p.187.

navorsingsresultate wil dit tog duidelik voorkom dat dit vir die aanleer van 'n T2 voordeliger is om daarmee so vroeg moontlik te begin, maar dan moet dit onderrig word deur onderwysers wat hiervoor ten volle toegerus is. Dis verder tog oor en oor bewys dat wat jy baie goed as kind leer jou hele lewe bybly.

6.6 Implikasies vir T2-onderrig

6.6.1 Motivering

By die verskille wat daar bestaan tussen die verwerwing van 'n T1 en 'n T2 is dit opvallend hoe baie plek daar in die psigolinguïstiek afgestaan word aan die rol wat motivering (6.4.2(e)) speel. Dis dan ook seker een van die aspekte wat min of so te sê geen aandag in ons onderrig gehad het nie. Elke praktiese taalkundige en taaldidaktikus praat van die belangrikheid van die houding en reaksies van die leerling ten opsigte van die T2, en almal is dit eens oor die feit dat geen onderrigmetode die aspek van motivering kan ignoreer nie. 'n Verdere probleem is dat die T2 die motivering daarvoor met alle ander skoolvakke moet deel. Motivering het te doen met die redes om die T2 te wil leer. As ons die taalsituasie kan laat aansluiting vind by die behoeftes van die leerlinge, skep dit 'n sterker motivering wat uiters belangrik is vir die leerproses. 'n Kursusganger by 'n taalkonferensie het 'n slag gesê: An ounce of motivation is worth a pound of pedagogy. Dis toe gekorrigeer

deur 'n ander kursusganger wat gesê het : Make that a ton. By die konferensie oor Psychology and Language te Bristol¹ is daar by die bespreking oor die aanleer van 'n T2 en taalhoudings 'n verskil getref tussen geïntegreerde motivering (integrative motivation) en instrumentele motivering (instrumental motivation). Instrumentele motivering word gekenmerk deur onverskilligheid teenoor die sprekers van die teikentaal, hul sosiodynamika en die kultuur waarin die taal ingebed is. Die taal word slegs geleer terwille van dié oorlewingswaarde wat op die laagste vlak, naamlik dié van eenvoudige handelstransaksies of effens hoër, opdraggewing tussen werkgewer-werknemer in werking is. Die taalaanleerder wat instrumenteel gemotiveer is, streef nie daarna om sosiaal aanvaar te word nie en om in 'n sosiale gesprek met sprekers van die teikentaal te tree of aan kulturele aktiwiteite deel te neem nie. Dat die onverskilligheid ook bestaan, is bevestig toe 'n leerling, afkomstig uit Engeland, in 'n Afrikaanse taalles gesê het : I don't see the use of learning this stupid language. Dit mag dalk ook vandag nog gebeur met die Afrikaanse kind wat nie Engels wil leer nie.

Hoewel dit nie altyd die geval is nie, gaan onverskilligheid dikwels met antipatie of antagonisme gepaard. Hierdie soort gevoel druis lynreg in teen 'n gesonde klimaat vir die aanleer van 'n T2.

1. Vorster, Jan: Some Reflections on the International Conference on Psychology and Language, Bristol, 16-20 July, 1979, p.9.

Hierteenoor staan die geïntegreerde motivering vir die aanleer van 'n T2. Dit word gekenmerk deur belangstelling in die sprekers van die teikentaal en hul kultuur en deur die strewe om sosiaal aanvaarbaar te wees asook om deel te hê aan sosiale gesprekke en deelname aan die kultuurlewe. Dit impliseer nie die prysgee van die oorspronklike taal (T1) of kultuur nie. Ook in ander lande van die wêreld soos Kanada, Nederland en Duitsland word daar klem gelê op die invloed op die aanleer van 'n T2 as gevolg van negatiewe houdings en swak motiverings. In Nederland het dié probleem ná die oorlog ontstaan ten opsigte van die onderrig van Duits.

Vir ons in Suid-Afrika met ons twee amptelike tale het dit ook wel deeglik iets te sê. In studies van die RGN ten opsigte van die aanleer van 'n T2 is die bestaan van 'n sterk instrumentele motivering vir die aanleer van Afrikaans onder die Swartes bewys. Dit bestaan ook onder Afrikaanssprekendes teenoor Engels en onder Engelssprekendes teenoor Afrikaans.

Dis opvallend dat sodra die onderwyser daarin kan slaag om werklike belangstelling te wek vir die T2 en met die aanleer van 'n T2 sukses bereik word, neem die negatiewe houding ten opsigte van die volk wie se taal dit is, af. Carpay¹ het dit ook met sy studie oor die aanleer van Russies ondervind. Die onderrig moet sō wees dat leer-

1. Carpay, J.A.M.: Onderwijsleerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs, p.247.

linge sub-doelstellings vinnig kan bereik. Die uiteindelijke doelstellings skyn so ver dat dit die motivering laat afneem. Leerlinge moet in staat gestel word om die aspekte wat hulle geleer het, ook te gebruik. Daar moet intermediêre doelwitte gestel word. Gewone skoolvakke het dikwels langtermyn doelwitte wat veroorsaak dat leerlinge entoesiasies begin, maar daarna belangstelling verloor en nie meer in dieselfde mate volhou nie. Leerlinge is intrinsiek gemotiveer in daardie dinge wat hulle verstaan. Leerlinge raak gefrusteerd as gevolg van dinge wat hulle moet leer, maar nie verstaan nie of wat halfhartig en onvoldoende verduidelik is. Leerlinge moet altyd weet waarom hulle sekere dinge moet doen: dit moet nie 'n moeg-het-treffen-benadering wees nie. Wanneer leerlinge weet wat hulle en waarom hulle dit doen, verhoog dit die doeltreffendheid van die leerproses aansienlik. Die leerlinge is nou gemotiveerd omdat hulle hulself effektief kan oriënteer ten opsigte van die taak wat van hulle vereis word. Hy voel in staat om die taak wat aan hom opgedra word te kan uitvoer en hy sal nou 'n hoër graad van onafhanklikheid van die onderwyser kan bereik.

Hoewel ons ons so bekommer oor die korrekte linguistiese benadering tot T2-onderrig, sal die sukses daarvan nie verseker word nie, voordat bogenoemde remmende faktore nie eers aandag geniet nie. Die voordele wat hierdie verwydering van remmende faktore sal meebring vir die onderlinge verhoudings is aansienlik, maar hierdie aspek val nie heeltemal binne die veld van hierdie studie nie.

6.6.2 Die rol van die onderwyser

In die raamwerk van T2-onderrig is die persoon wat die onderrig moet aanbied natuurlik van die uiterste belang. Sinclair¹ hoop dat die dae van die pedagogic aristocrat getel is. Hy haal Ralph Ewton² se siening hieroor aan as hy die pedagogiese aristokraat sien as : "one who knows that many students are not learning in his classroom, but he is convinced that they are not learning in anybody else's either. The fault of course, lies with the stupid, lazy and indifferent students".

Die nuwe rol van die onderwyser in die lig van die tallose studies oor sy rol, moet een wees wat sy leerlinge betrek, wat gedurig sy leerlinge se belangstelling probeer wek en wat slegs die taalverwerwingsproses lei. Hy hou rekening met die feit dat sy leerlinge wil voel hulle presteer en daarom geniet hulle dit. Hy weerhou homself daarvan om oor foute te lag of om daaroor kwaad te word. Hy probeer om daarna te strewe om net so simpatiek te wees as toe die kind sy T1 aangeleer het. Die klem word verskuif van die onderrigproses na die leerproses. Jakobovits³ kom tot die gevolgtrekking dat

-
1. Sinclair, A.J.L.: Vreemdtalonderrig op universiteitsvlak - 'n konstruktiewe benadering, p.2.
 2. Ibid., p.3.
 3. Jakobovits, Leon A.: Foreign Language Learning, p.146.

dit streng gesproke onmoontlik is om taal te onderrig. Hy sien as die enigste funksie van die onderwyser om compensatory instruction te verskaf. Die taalaanleerder moet gehelp word waar en wanneer hy hulp nodig het. "It is not possible to teach anyone anything, it is only possible to arrange things that he may learn".¹ Dis 'n argument wat meer en meer veld wen.

In 'n vraelys van die Universiteit van Texas in El Pasa oor die karaktertrekke van professore in die tale, het trekke soos : inspirerend, en entoesiasies die hoogste op die ranglys gestaan. Eienskappe soos vriendelikheid, begrip, simpatie, stimulerend, verbeeldingryk, verantwoordelikheid, sistematies, saaklik, ens. skakel direk met die sukses van die onderrig watter linguistiese benadering ook al gevolg word. 'n Korrekte linguisties-verantwoorde metode sonder entoesiasme is minder suksesvol as andersom. Metodoloë vergeet dikwels dat goeie leerlinge wat goeie onderwysers het, 'n T2 dikwels uitstekend aanleer ten spyte van die metode wat in gebruik is. Baie linguiste stem dan ook saam dat die aanbieder uiters belangrik is.

Dis reeds bewys dat veral in die laer klasse 'n onderwyser se aanbieding wat hand aan hand gaan met 'n verskeidenheid van aktiwiteite soos : spelletjies, liedjies, rympies, raaiseltjies, ens. definitief suksesvol is en die lus om te leer aarmoedig. Comenius

1. Jakobovits, op. cit., p.146.

het reeds die onderwyser se verantwoordelikheid ten opsigte hiervan benadruk en veral ook beklemtoon dat aanprysing die sukses verhoog. So 'n benadering waar 'n groot verskeidenheid van interessante aktiwiteite plaasvind, is baie meer plesierig as die vervelige dril oefeninge wat oor en oor herhaal moet word en wat tot vandag toe so dikwels in klaskamers plaasvind.

6.6.3 T1- en T2-verwerking

Die feit dat die natuurlike verwerwingsvermoë vir 'n T2 gedurende die tienerjarige afneem, hou in dat die proses minstens gedeeltelik volgens ander leerstrategieë moet plaasvind en wat op 'n meer algemene leervermoë berus. Dis baie moontlik dat op grond hiervan die empiriste tog gedeeltelik gelyk het en die onderrigprosedures kan dus nie presies so op die moedertaalverwerwingsproses gebaseer word nie. Daar word egter beweer dat T1- en T2-verwerking te doen het met dieselfde algemene (miskien) universele kognitiewe strategieë. Daar is vasgestel dat die uitspraak en grammatika reeds vroeg vasgelê word. Dit het implikasies vir dié aspekte wat veral in die laerskool die klem moet ontvang. Leerlinge in die laer klasse sal veral baie deeglike onderrig in die uitspraak moet ontvang. Verder moet hulle aan taal blootgestel word wat wetenskaplik beplan en georden is om alle aspekte - en veral dié wat saak maak - te dek en so die reëls te internaliseer. Sinvolle, betekenis-

draende situasionele struktuuroefeninge sal nog altyd hier en selfs in die senior primêre en junior sekondêre klasse 'n plek hê al klink dit hoe strukturalisties. Die element van herhaling om taalgewoontes te versterk kan nooit heeltemal verdwyn nie wat die argumente van die opponente ook al mag wees.

Wanneer 'n mens sê dat die verwerwing van 'n T2 soms wat party aspekte betref, ooreenkom met dié van 'n T1, sê 'n mens ook dat die begaan van foute 'n integrale deel vorm van enige taal-aanleerproses en dat die oudiolinguale metode se klem van liever geen foute te begaan nie en hulle te probeer voorkom, nie korrek is nie. Navorsers beweer dat onder die swakste toestande vir die aanleer van 'n T2, die meeste foute wat leerlinge begaan, nie foute is wat deur beïnvloeding van die T1 ontstaan nie, maar eerder deur strategieë (soos by die T1) wat gebruik word om die nuwe taal en sy reëls te ontdek.

Niemand sal wil ontken dat daar by die verwerwing van 'n T1 ook baie sinvolle en doelgerigte herhaling plaasvind nie. Taalgebruik is om te handel met die taal in 'n situasie. Vaardigheid verkry 'n mens nie sonder om taalhandelings te oefen nie. Hoe moeiliker die taalhandeling is, des te meer moet daar geoefen word. Die verwerwing van vaardigheid in taalgebruik vereis derhalwe langdurige en intensiewe oefening. Drilwerk moet kommunikasie bewerkstellig, want anders is dit nutteloos. Tog moet daar by die onderrig van 'n T2 meer geleenthede geskep word om sinne te maak

en uit te brei (reg of verkeerd) en om veral met taal te eksperimenteer. Leerlinge moet aan baie taal blootgestel word in 'n verskeidenheid van taalsituasies sodat die kind se kommunikatiewe taalvermoë verbeter kan word. Die T2-spreker is nie, soos die T1-aanleerder, 'n leë, passiewe houer wat ons maar kan vul met woorde en sinspatrone nie. Die volgende aspekte ten opsigte van T2-onderrig behoort na aanleiding van die kennis en insigte wat daar nou bestaan in die bestudering van die psigolinguistiek en T1- en T2-verwerking in gedagte gehou te word:

- (a) Leerlinge moet verstaan wat hulle leer en nie papegaaiagtig te werk gaan nie. Konsentreer op praat, en maak seker dat luister en praat aan lees en skryf voorafgaan. Maar hierdie vier vaardighede moet almal saam geïntegreerd aan die orde kom. Daar moet wel heelwat taal gehoor word vóór leerlinge dit begin praat (soos by die verwerking van 'n T1). Die harsings moet vertrouwd raak met die fonologiese sisteem van die T2 voor ons 'n motoriese reaksie van die leerlinge kan verwag. Jonger leerlinge boots moeilik die klanke van die volwassene na omdat daar 'n hoogteverskil in die spraakklanke is per ouderdom. Dit sou dus raadsaam wees om veral wat bandemateriaal betref, kinders as model te gebruik.

- (b) Die leerstof moet eerder situasioneel as struktuurgebonde wees (soos wat 'n kind sy T1 leer). Die klem moenie op spesifieke aspekte soos die verlede tyd, lydende vorm of die indirekte rede val nie.
- (c) Konsentreer liewers op bepaalde noodsaaklike belangstellingsareas van die mens soos aanbeveel deur Wilkins in sy notional syllabus of in 'n sogenaamde pedagogiese grammatika. (Hieroor meer in die laaste hoofstuk). Hier kan ons dink aan oorweginge soos frekwensie, nuttigheid, situasiebetreklikheid. Kan 'n leerling bv. 'n telefoongesprek in die T2 hanteer, 'n artikel in 'n winkel gaan koop, navraag doen, ens. Weet hy hoe om homself uit te druk met betrekking tot beleefdheidsvorme, droefheid, bedankings, verskonings, ens. Beklemtoon hier ook spesifieke taalregisters. Leer 'n leerling om presies dit te sê wat by 'n bepaalde geleentheid of gebeurtenis toepaslik en paslik is. (Vgl 6.4.2 (1)).
- (d) Maak gebruik van die leerling se kennis van die T1 veral wat betref die grammatika, maar moenie vergeet nie dat die leerling sy T1 verwerf het sonder eksplisiete verduideliking van die reëls.

- (e) Beïnvloeding van die T2 deur die T1 is 'n onvermydelike en alomteenwoordige deel van T2-verwerwing. Om dit te kan bekamp, is dit nodig om tale apart te probeer hou en om van kontrastiewe analise gebruik te maak om leerlinge vooraf te wapen teen die probleme wat mag kom. Dit bring mee dat die ideale toestand is dat 'n T2-onderwyser en sy eie T1 en die T2 en indien van toepassing, die T1 van sy leerlinge goed moet ken.
- (f) Daar is nie 'n enkele metode van T2-onderrig wat die effek-tiefste en suksesvolste met alle kinders is nie. Die audio-linguale metode volg die voorbeeld van die T1 : eers hoor dan praat, met geen vertaling en verduideliking van reëls nie. Maar 'n mens moet nie te rigoristies wees nie en individuele leerlinge in aanmerking neem. Ongelukkig is die probleme van die geïndividualiseerde onderrig die hoofrede vir die populariteit van die enkelmetode-benadering. Die sogenaamde total immersion bly egter 'n móét vir die T2-les. Vertaling en die studie van formele grammatika het veral in die primêre skool geen plek in die proses vir die aanleer van 'n T2 nie. Wat wel belangrik bly, is die gewone gespreks-vorm (soos by die T1-leerling). Die dialoog kom dus baie nader aan die vorm van taal waaraan die kind in die verwerwing van sy T1 gewoon geraak het. Daar móét altyd tyd gegun word vir vrye spraak, want dit gaan om gespreksvaardigheid.

- (g) Die fisiese omgewing soos blyk uit T1-verwerwing is nie so belangrik nie. Japannees kan in die hartjie van Pretoria aangeleer word solank as wat dit die enigste medium van kommunikasie is in enige gegewe omgewing.
- (h) Die mate van vooruitgang hang af van die tyd wat aan die onderrig van die taal bestee kan word. (Vgl. die tyd bestee aan die T1). Met 3 tot 4 uur per dag (prakties onmoontlik) sou 'n kind en 'n volwassene binne 'n jaar die T2 heeltemal vloeiend kan praat. Om 'n taal te leer, moet 'n taal gebruik word. Daarom móét die leerling elke dag sy klaskontak met die taal hê.
- (i) Baie groot klasse beleërmer goeie vordering. Intensiewe groepwerk kan hier 'n oplossing bring.
- (j) Die ken van 'n taal behels nie net slegs moedertaaluitspraak en 'n bemeestering van die basiese grammatiese strukture nie, maar ook kennis van die kulturele onderbou van die T2. Die feit dat gedagtes in verskillende tale verskillend uitgedruk word, is o.a. toe te skryf aan verskillende lewenswyses en ander sosiale en kulturele agtergrondsfaktore. Kennis hiervan sal in 'n groot mate bydra tot 'n afname in kultuurversteuringsfaktore van T1 op T2 nie. Dit het juis ten sterkste te doen met wie, hoe, wat teenoor wie sê. Dialoë wat tipiese,

alledaagse situasies uitbeeld, sal nie slegs die leerling na verskillende moedertaalstemme kan laat luister nie, maar ook 'n kulturele onderbou verskaf.¹ (Die bandmasjien kan hier ook baie help). Daarna kan die elemente van hierdie dialoë herkombineer en hergebruik word onder effens ander omstandighede.

- (k) Goeie doelgerigte onderrig van die T2 móét so vroeg moontlik met die bestaande kennis van die navorsers, (d.w.s. vóór 15 jaar) op die taalgevoelige ouderdom plaasvind. Die bes-opgeleide en bekwaamste leerkragte is vir hierdie stadium 'n absolute vereiste.
- (l) Dis moontlik om aanvanklik op die T1-struktuur te steun waar die T1 en die T2 ooreenkom. Sodoende kan 'n basiese kennis vinnig aangeleer word en meer tyd bly oor om die aandag op die verskille te vestig.

Ten slotte wil ek aanhaal wat Halliday, McIntosh en Strevens¹ sê oor die verwerwing van 'n taal: "Let there be no mistake here, it will presumably always be hard work to learn a foreign language, because language is a highly complex form of activity and the process of replacing patterns learned from early childhood which have long since ceased to be the object of attention, by a new set of patterns differing at every level, as they do in all languages, is bound to need careful observation, concentration and control".

1. Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Strevens, P.: The Linguistic Sciences and Language Teaching, p.140.

HOOFSTUK 7

7. BEVINDINGE EN TOEPASSING

Die doel van hierdie studie was om die kloof te probeer oorbrug tussen die taalwetenskap (linguistiek) en die onderrig van 'n T2, om die resultate van hierdie studie op die taalonderrig-situasie toe te pas en 'n onderrigmetode daarop te kan fundeer.

Met die oog hierop is die onderskeie linguistiese skole bespreek om vas te stel watter insigte hulle vir die klaskamersituasie kan bring. Die klem het geval op die twee rigtings: analogie (die strukturalistiese) teenoor analise (die kognitiewe) of die induktiewe teenoor die deduktiewe benadering.

7.1 Toepassings

7.1.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is reeds 'n poging aangewend om aan te toon op watter wyse die linguistiek die taalonderwyser kan help. Daar is ook reeds gesuggereer dat die beste metode (as daar so iets is) dalk daardie een sal wees wat die beste eienskappe van bestaande benaderings kombineer ('n sintese van die beste uit alles)-ook wel genoem 'n eklektiese benadering - en dat dit dan die beste en vrugbaarste resultate sal oplewer.

Quinn¹ (1974) stel dit baie duidelik as hy sê: "Language teaching is an autonomous art, and it has accumulated over long periods a large body of traditional wisdom and an attitude of healthy eclecticism vis-à-vis other fields. Eclecticism is not an intellectually respectable posture, but is essential for workers engaged in a practical field. As Wardhaugh succinctly puts it: We must take what works wherever we find it".

Daar is verder by die bestudering van die psigolinguistiek vasgestel dat daar veranderlike elemente is wat 'n baie belangrike rol by die aanleer van 'n T2 kan speel soos : die onderwyser, motivering, die juiste taalsituasie, die leerling self, intelligensie, aanleg, ouderdom, persoonlikheid wat veral die verhouding ten opsigte van die onderwyser bepaal, ens. Dis egter duidelik uit die voorafgaande hoofstukke dat daar heelparty aspekte is in die bestudering van taal en die linguistiese navorsing, waarmee daar tot op hede absoluut geen rekening gehou word nie. Taalonderrig vind nie in 'n lugleegte plaas nie en dit is dus onwaar om te wil beweer dat daar geen ander studieveld is wat daarmee in verband staan nie.

Omdat die empiriese navorsing ons nie van besliste antwoorde kan voorsien nie, is dit noodsaaklik om taalonderrigprosedures te evalueer in die lig van wat bekend is van hierdie verwante dissiplines. Dit sal elke taalonderwyser bekommer as hy moet weet dat

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.43.

wat hy aan die klas onderrig, bestempel kan word as linguisties swak, sielkundig onverantwoord en sosiologies misplaas.

Hoewel daar baie in die linguistiek en veral die toegepaste linguistiek is wat die taalonderwyser kan gebruik, is die taalonderwyser daarop geregtig om dit wat hy onderrig, só aan te pas in die lig van sy bepaalde doelstellings.

Omdat taalonderrig 'n pragmatiese saak is, is dit altyd belangrik om bo en behalwe die linguistiek, ook rekening te hou met wat in die praktyk gewerk het en nog werk ten spyte van die feit dat dit dalk op wetenskaplike gronde nie verdedigbaar sou wees nie. Die uiteindelijke besluit berus nog altyd by die taalonderwyser self.

'n Terrein wat eintlik ook nog braak lê, is die terrein van hoe kinders se dinkprosesse werk en hoe 'n kind dink. In 'n eksperiment het Edward de Bono¹ kinders gevra om o.a. deur middel van 'n tekening aan te dui hoe hulle te werk sou gaan om te voorkom dat 'n kat en 'n hond met mekaar kan baklei. Die tekeninge het die bewys gelewer dat ons veels te min maak van die kind se vermoë om te kan dink. Tekeninge is gebruik omdat leerlinge hulle nie altyd so goed in taal kan uitdruk nie. Woorde kan soms ook moeilik verstaanbaar wees, maar tekeninge is egter duidelik en betreklik ondubbelsinnig. Kinders met 'n swak-

1. De Bono, Edward : Children solve Problems, pp.8-12.

ker kulturele agtergrond het hierdie agterstand nie baie sterk in hul tekeninge getoon nie.

Kinders geniet dit uitermate om vir 'n uitdaging geplaas te word en tot 'n oplossing te kom. De Bono sê hy is baie beïndruk met die kind se vermoë om met die beperkte dinkmateriaal wat tot sy beskikking is, tot sulke hoogtes te kon styg. Hy kom dan tot die gevolgtrekking dat as kinders op so 'n vroeë ouderdom al so goed kan dink, die lang jare van onderrig en onderwys hierdie vermoë op 'n baie hoë vlak moet plaas. Dis egter nie die geval nie. Eintlik is daar aan die einde van sy skoolloopbaan 'n verswakking te bespeur. Hierdie mening is gebaseer op eksperimente wat met duisende mense met 'n hoër onderwysopleiding gedoen is. Dit het ook iets te sê vir taalonderrig in die algemeen. Daar is altyd gedink dat die hoofsaak van die onderwyser is om kennis oor te dra. Wat die onderrig van 'n taal betref, is daar vandag groot twyfel of die sogenaamde rote learning enige doel dien. Darlene Larson¹, soos aangehaal deur Haskell, haal Benjamin Franklin se siening aan oor onderwys wat die bogenoemde sterk suggereer. Franklin het gesê: "Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn".

Hier is dus 'n verdere bewys dat Chomsky se stelling dat 'n kind 'n innate capacity to generate language, besit dalk met die uitslag van bogenoemde eksperiment kan ooreenkom.

1. Haskell, John: An eclectic Method, In: Tesol Newsletter XII, 2 p.19.

Die gebruik van die rekenaar het die term heuristies weer opnuut beklemtoon. Ook in taalonderrig en veral T2-onderrig moet ons opnuut gaan kyk na die oormatige gebruik van sinlose herhaling en die leer van taalreëls ter wille van die reël, terwyl die dinkprosesse in die taal nie aandag ontvang nie. Die eenrigtingverkeer tussen die onderwyser en sy klas is hier ook sterk onder verdenking. Om 'n sin o.a. van die teenwoordige tyd in die verlede tyd te skryf, bevorder nie die dinkprosesse nie, maar om 'n sin op 'n heeltemal ander wyse binne 'n situasie te moet stel sonder 'n resep, maar tog met dieselfde betekenis, kan dalk hierdie leemte help vul. Wanneer leerlinge 'n dialoog of leesstuk as voorbeeld (model) ontvang, moet daar 'n verdere uitdaging kom om hierdie dialoog of leesstuk verder toe te pas. Die denke moet dus gestimuleer word.

In die res van hierdie hoofstuk sal probeer word om verskeie terreine van T2-onderrig waaroor die linguistiek hom uitlaat, nader toe te lig met die oog op praktiese toepassings.

7.1.2 Hoe lyk ons huidige T2-onderrig?

Daar kan seker sonder teenspraak gesê word dat die huidige stand van sake ten opsigte van T2-onderrig nie na wense is nie. Die toegepaste linguistiek laat die klem val op kommunikatiewe taalvaardighede. Hierdie vaardighede neem die langste tyd om te ontwikkel en daarom behoort die meeste tyd daaraan bestee te word.

Baie onderwysers is egter totaal onbekend met die rigtings in die taalwetenskap en selfs die so sterk gekritiseerde strukturalisme het nog nie eers deurgedring tot menige T2-klaskamer in Suid-Afrika nie. Een van die redes hiervoor is miskien die totale gebrek aan belangstelling van die onderwyser in dit wat die toegepaste linguistiek wel kan bied en die onderwyser se onkunde. Daar is dalk onderwysers wat dink soos Jean Onimus dit so pragtig en kernagtig beskryf en soos deur Girard¹ aangehaal: "You have now been teaching for six years. You know what it is all about, and the system has got you down. Fortunately, you have your tennis and your Sunday outings that can do something to soothe your disillusionment, though the scars will always be there. And your pupils, whom you resemble more and more, will be disillusioned too. You are perfectly content to go on doing what the teachers of the old type of grammar were doing a century ago, except that you will never be as good at it as they were".

Daar sal dus altyd die onderwyser wees wat verbeeldingloos en onambisieus is en wat heeltemal tevrede is met sy daaglikse roetine en wat ook nie meer belangstel in sy vak nie sodra hy klaar studeer het. Baie dosente wat onderwysers vir sê maar 'n H.O.D. moet oplei, is dikwels veels te teoreties en ook maar weer 'n produk van 'n teoretiese opleiding.

1. Girard, Denis: Linguistics and Foreign Language Teaching, p.126.

Metodes soos die oudiolinguale metode van taalonderrig of selfs die direkte metode is slegs terme vir baie onderwysers. Die verouderde taalonderrigtegnieke van heelparty van ons T2-onderwysers word soms weerspieël in eenvoudige taalsituasies waar 'n st. 3-leerling nã 5 jaar onderrig (graad 1 tot st. 3) in Engels (T2) nog nie in staat is om 'n Engelssprekende persoon op 'n eenvoudige, korrekte manier in Engels te groet of goeienag te wens nie. Tog stem baie T2-onderwysers saam dat die ou formele benadering van T2-onderrig nie meer plek in ons klaskamers behoort te hê nie.

Die onderrig van 'n T2 is tot vandag toe dikwels só vervelig dat die so belangrike aspek van motivering en die daaruitvoortspruitende lus om die T2 te wil leer, dadelik in die kiem gesmoor word. Veral die ouer taalboeke wat nog orals in gebruik is, is hopeloos verouderd en bevat dikwels onnatuurlike, argaise taalmateriaal en uitdrukkings. Nog 'n aspek wat dikwels uit die oog verloor word, is die feit dat die onderrig van 'n T2 radikaal verskil van dié van 'n T1. Oorsee ontvang onderwysers spesiale opleiding in die onderrig van 'n T2, terwyl by ons in Suid-Afrika onderwysers wat altyd 'n T1 gegee het, maar self moet voortploeter en nalees en uiteindelik met 'n moeg-het-treffen-benadering die pad voel-voel verken. As die T2-onderwyser van die standpunt uitgaan dat die leerling wat 'n T2 moet aanleer, reeds 'n goeie kennis van dié taal het, sal hy nie veel sukses hê nie.

Die mens het die moontlikheid tot taalverwerwing, maar dit mag nie uit die oog verloor word dat die moontlikheid nie buite 'n taalkonteks verwesenlik kan word nie. Dis juis die fout van die soort taalonderrig wat vandag nog beoefen word, naamlik losstaande taalitems. Dis waarteen die toegepaste linguistiek gewaarsku het en die aandag in plaas daarvan vestig op die betekenisvolle, alledaagse taalgebruik in egte, natuurlike taalsituasies. Die betekenis van 'n taaluiting word mede bepaal deur die kontekstuele situasie. Daarom is die aanleer van slegs losstaande voorsetsels die geslag van woorde, meervoude, verkleinwoorde, die lydende vorm, ens. vandag onder groot verdenking en hierdie benadering word ten sterkste afgekeur.

Wanneer T2-onderwysers verkieslik maar skriftelike werk gee omdat hulle nie presies weet hoe om 'n mondelinge taalles in 'n alledaagse taalsituasie en konteks te hanteer nie en dit self saam met hul leerlinge vervelig vind, is die soort onderrig gedoem tot mislukking. Die bestaande sillabusse van sommige departemente werk 'n benadering in die hand om slegs losstaande taalitems soos die verlede tyd, toekomstige tyd, direkte rede, ontkenning, ens. te onderrig. (Die Transvaalse Departement van Onderwys het hierin reeds ingrypende veranderings aangebring en is op die voorpunt met 'n linguisties-verantwoorde benadering).

'n Verdere leemte in ons hedendaagse taalonderrig is dat taalonderwysers dikwels nie weet wat leerlinge uiteindelik moet kan doen ná 'n reeks oefeninge afgehandel is nie. Daar is geen doelwitte gestel nie en leerlinge word in die meeste gevalle nooit werklik in die taalsituasie betrokke nie.

Soms word geneem dat ter wille van dissipline-probleme die stil en gedissiplineerde klaskamersituasie die ideale teelaarde is vir doelgerigte taalonderrig, want almal luister tog.

Dat 'n mens 'n taal slegs kan leer deur die taal te praat en dat die geïntegreerde volgorde vir die aanleer van taal naamlik luister-praat-lees en skryf is, word nie besef nie. Die taalonderwysers gee maar die onderrig soos wat hul dit nog self ontvang het, hoewel indiensopleiding vir onderwysers al groot verbetering teweeggebring het. Sodra onderwysers egter paniekbevange besef dat hulle nie meer weet hoe om met 'n bepaalde les verder te gaan nie, word maar weer die toevlug geneem tot die ou bekende, formele paadjie van invuloefeninge, formele grammatika en 'n steriotiepe herhaling van vervelige losstaande taalitems. Die bydraes van die toegepaste linguistiek kan hierin egter groot verandering bring indien die onderwyser bereid is om dit werklik te toets en hiermee te eksperimenteer. Volgens die psigolinguistiek leer veral primêre leerlinge 'n tweede taal op 'n induktiewe wyse aan en 'n grammatikale benadering op hierdie vlak sal dus misluk. Wanneer leerlinge in st. 5 gevra

word om sinne te maak met bv. after of nadat sonder enige toepaslike situasionele konteks, is dit geen wonder dat hulle sal sukkel nie en nie weet of dit had/have/of has moet wees nie of dat 'n sin soos: Nadat hy geswen het, nog nie klaar is nie. Hoe ouer die leerling is, hoe moeiliker vind hy dit om die T2 aan te leer, en dit geld veral die korrekte uitspraak.

Indien die onderwyser die nodige agtergrond van die verwerwing van 'n taal sou gehad het, sou hy hierdie probleme beter besef het en dalk ander leerstrategieë kon inspan.

7.1.3 Die toepassing van aspekte van die linguistiek op T2-onderrig

7.1.3.1 Inleiding

Een van die belangrikste klemverskuiwings wat daar m.i. in die hedendaagse benadering tot T2-onderrig nodig is, en wat in baie handboeke nie genoeg of glad nie beklemtoon word nie is dié van die onderwyser-gesentreerde onderrig na dié waar die leerling sentraal staan. Van veral die studie van T1-verwerwing en Chomsky se klem op die kreatiewe aspek van taal en die kind se fantastiese vermoë om taal te genereer, het ons in T2-onderrig veels te min gemaak. Allerlei aspekte wat hierna bespreek word, staan dan ook in direkte verband hiermee.

Ons moet daarna strewer om die hele persoon te laat betrokke raak in die taalaanleerproses soos by die T1-verwerwing. Om hierin te kan slaag, is dit nodig dat ons kyk na die mate waarin die leerlinge gefrustreerd en te bang raak en of ons in ons benadering nie te formeel is nie. Leerlinge kan dalk gefrustreerd voel omdat hulle iets moet leer wat nie werklik vir hulle van belang is nie. Die vraag kan gestel word of ons die leerlinge nie te veel met die lepel voer nie. Word daar dalk in die proses nie te veel tyd verspil nie? Leerlinge mag die gevoel ontwikkel dat hulle die antwoorde self kon gegee het in plaas van die onderwyser. Hierdie vermoë om self te wil antwoord, kom reeds by 'n kind op tweejarige ouderdom voor waar hy volgens ondersoek beter vaar met T1-verwerwing wanneer alles nie eksplisiet volgens opdrag geskied nie, maar waar meer aan sy gemotiveerde selfervaring oorgelaat word. Dit bevestig Chomsky se klem op die skeppende, die generatiewe.

Ons sal ook moet vasstel of daar nie dalk te min leergeleenthede vir die leerlinge geskep word nie en ons sal moet besef dat dit die leerlinge is wat moet leer. Ons moet die aanleer van bv. die sintaksis aan die leerlinge oorlaat en meer konsentreer op die goeie beplanning van leeraktiwiteite waarin die leerling in staat sal wees om die sintaksis te gebruik en met behulp daarvan homself kreatief te kan uitdruk.

Leerlinge is miskien te min gemotiveerd omdat hul onderwysers self verveeld en gefrustreerd is in hul onvermoë om goeie resultate te behaal. In die toegepaste linguistiek word baie sterk klem gelê op die kommunikatiewe aspek van die taalvermoë en dit wil voorkom of die metode om dit te bereik, die een moet wees wat rekening hou met die beste in die onderskeie benaderings tot taalonderrig.

7.1.3.2 'n Eklektiese benadering

So 'n benadering mag dalk vir die intellektuele etikus vir wie eklektisisme 'n onaangename, ongekomplimiteerde filosofie is, nie aanspreek nie, maar onderwys, soos die lewe, het sy eie kriterium met behulp waarvan dit aspekte integreer vir sy eie, bepaalde behoeftes.

Die term multiple line of approach¹ is deur Palmer vir hierdie benadering voorgestel. Dis volgens hom nie 'n ideale term nie vanweë die dubbele konnotasie daarin. Dit suggereer onoorspronklikheid, 'n gebrek aan samehang, 'n soort lapwerk van ander mense se sienings. Daarenteë kan dit ook gesien word as 'n opsetlike keuse van al die dinge wat goed is en wat in die onderskeie linguistiese skole beklemtoon word. Dis die antitese van vooroordeel en vaste idees. Dit kombineer die beste aspekte van die strukturaliste se oudiolinguale metode en die meer kognitiewe benadering van die TGG. Palmer² druk dit so uit:

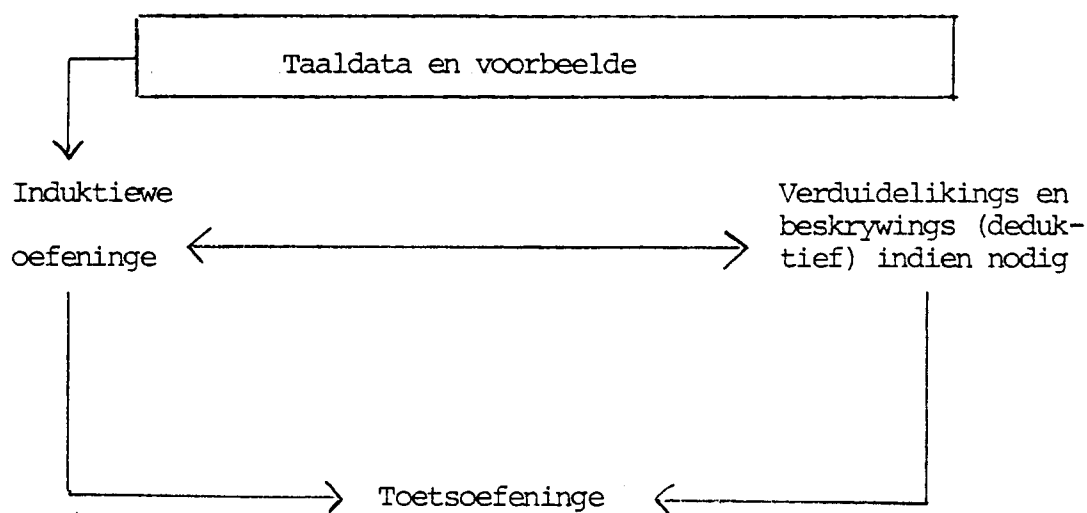
1. Palmer, Arnold E.: The Principles of Language-Study, p.109.

2. Ibid., p.VI.

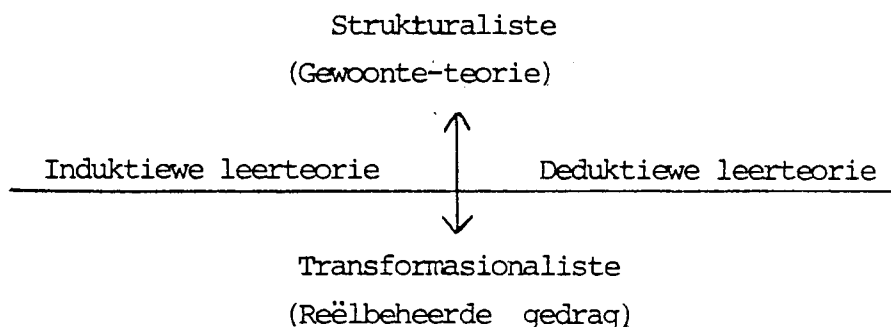
"The deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all those diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system". Van Els¹ e.a. noem die volgende die leuse van ons tyd ten opsigte van die verband tussen vreemde of T2-onderrig en sy basisdissiplines: "Adapt, don't adopt". Sommige linguïste beweer dan ook dat 'n kognitiewe, behavioristiese taalaanleer-teorie die beste antwoord is. Die aanleer van 'n T2 vereis beide die verwerwing van kennis van die struktuur van die taal en die vorming van gewoontes wat deur die reëls beskryf word. Die onderwyser is egter ook 'n professionele persoon en is dus geregtig op sy eie siening. Hy is dankbaar teenoor die linguïstiek omdat dit hom in staat stel om te kies tussen die beste aspekte van die navorsing wat vir hom beskikbaar is. Hy mag dalk vind dat die S/R-benadering suksesvol blyk te wees met mondelinge werk, terwyl die mentalistiese siening baie hulp aan die leerlinge verskaf om die struktuur van die taal te verstaan. 'n Mens moet dus 'n pluraliteit van leerstrategieë skep veral met die oog op die feit dat elke leerling nie op dieselfde wyse leer nie. Nie elke kind het 'n grammatikale verduideliking nodig nie. Heelparty leerlinge leer die T2 daarsonder, maar daar is egter wel ander wat dit nodig het. Daar sal dus nooit somer net een taal-onderrigstrategie wees nie.

1. Van Els, Extra. G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th.; Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.43.

Die ou strydvraag of 'n mens eers die taalreël moet voorsien (terwille van die competence) en daarna die voorbeelde van taal waarin die reël gebruik word of andersom, word nou gesien as slegs 'n saak van taktiek waarop geen kategorieëse antwoord gegee kan word nie. In die T2-klaskamer sal daar 'n gedurige oor-en-weer skakeling wees tussen die induktiewe en deduktiewe benaderings. Dit kan skematies soos volg voorgestel word:



'n Eklektiese siening vir taalonderrig kan ook soos volg aangedui word:



7.1.3.3 Motivering

Dis opmerklik hoe baie klem daar in die psigolinguistiek op die aspek van motivering val. Veral by die aanleer van T1 is en word dit as 'n baie belangrike faktor beskou en waar dit by leerlinge minder sterk voorkom, is daar 'n groot en beduidende verskil in prestasie te bespeur. Juis daarom het dit ook veel te sê vir die onderrig van 'n T2 en kan dit nie geïgnoreer word nie. Die wek van belangstelling vir die aanleer van 'n T2 is van die uiterste belang en dis een van die aspekte wat tot op datum nie genoeg aandag ontvang het nie. Daar moet baie meer aandag bestee word aan die omstandighede waaronder 'n T2 suksesvol aangeleer kan word. Hoewel ons die omstandighede nooit só ideaal sal kan skep soos dié van die kind wat sy T1 leer nie, is daar tog faktore wat hierby 'n groot rol speel.

In die meeste moderne onderrigtegnieke word daar dan ook met die oog op hierdie faset van taalonderrig klem gelê op die gebruik van hulpmiddels, die variasie in die aanbieding om verveling teë te werk, die spoedige vasstel van negatiewe houdings in die klas en die regstel daarvan, ens.

In baie T2-klasse word 'n benadering tot T2-onderrig gevolg wat vir die leerlinge uiters vervelig is en wat die aanleer van 'n T2 negatief beïnvloed. Die persoon wat in hierdie

proses sentraal staan en vir wie die aspek van motivering uiters belangrik is, is die onderwyser self. Dis opvallend dat 'n leerling by die een onderwyser glad nie kan presteer nie en nie lus is om die werk te doen nie, terwyl dieselfde leerling by 'n ander onderwyser baie goed presteer. Dis selfs moontlik dat so 'n onderwyser ten spyte van 'n linguisties swak gefundeerde metode, tog goeie resultate behaal omdat die leerlinge vir so 'n vriendelike, simpatieke, geduldige onderwyser graag wil werk. So 'n onderwyser verskaf ook in 'n groot mate die sielkundige sekuriteit wat nodig is om met vertroue die aanleer van 'n T2 aan te pak. Hierdie aspek behoort deur baie T2-onderwysers met groter aandag bestudeer te word. Die studie van die kind se T1-verwerking het dit baie duidelik aan die lig gebring.

7.1.3.4 Struktuur nie items nie

Een van die groot foute wat deur heelparty T2-onderwysers gemaak is en nog gemaak word, is dat hulle by die onderrig van 'n T2 die klem laat val op die onderrig van 'n groot woorde-skat. In die proses word die taalsisteem (struktuur) vergeet. Leerlinge moet so veel moontlik werklike uitingseenhede leer in plaas van geïsoleerde klanke of woorde.

Dis die groot bydrae van die strukturalisme asook die TGG (rule governed creativity) dat dit taalonderwysers se oë oopgemaak het vir die feit dat die leerlinge die competence moet verwerf om die performance goed te kan gebruik.

Dis tot vandag toe 'n groot probleem om onderwysers te laat verstaan dat dit in die lig van die jongste linguistiese navorsing nie gaan oor die blote aanleer van taalreëls ter wille van die reëls nie, maar om leerlinge deur die gebruik van die taal die onderliggende abstrakte sisteem van taal te laat begryp en verwerf. Maar in die proses moet die kommunikatiewe vaardighede nie verwaarloos word nie.

7.1.3.5 Die breuk met die ou formele benadering

Terwyl die ou formele benadering van die grammatika van Grieks en Latyn en vertaling op die onderrig van 'n T2 oorgedra is, is dit vandag duidelik dat dit nie gaan oor die leer van grammatikale reëls gebaseer op literêre geskrewe taal nie, maar om die alledaagse gesproke taal. Dit begin gelukkig vandag al hoe meer in T2-klaskamers inslag vind, hoewel daar nog genoeg onderwysers van die ou skool is wat leerlinge taal laat manipuleer wat absoluut nie in alledaagse taalsituasies gehoor word nie. Die groot klag word tot vandag

toe gehoor dat die mondelinge les nog dikwels in die slag bly en die praat van die taal verwaarloos word. Daar word nog te veel óór taal gepraat in plaas van ín die taal soos reeds deur Brooks en Bloomfield beklemtoon. Streng formele grammatikale verduidelikings is nie nodig nie - veral nie vir die laerskoolleerlinge nie - want dis tog ook nie by die aanleer van 'n T1 die geval nie. Om 'n taal te leer, sê die linguïste, moet jy die taal praat en dus sodanige situasies in die klas probeer skep sodat hierdie aspek tot sy reg kom.

De Saussure met sy parole-gebaseerde benadering en baie ander het hiervoor ons oë oopgemaak. Formele, uit die hoof geleerde taalreëls en definisies, paradigmas en vervoegings is gelukkig in die T2-les op pad uit. Meer en meer T2-onderwysers begin ook besef dat hierdie soort aanbiedingswyse geen toepassingswaarde het nie. Hoewel daar vandag 'n meer toegeneë houding bestaan ten opsigte van die gebruik van die T1 in die onderrig van 'n T2 in veral die vroeë stadium van die aanleer van 'n T2, is dit duidelik dat in die lig van die linguïstiese navorsing die T1 nie 'n prominente plek in die onderrig van 'n T2 behoort te beklee nie en liefs ge-
weer moet word indien dit moontlik is.

7.1.3.6 Situasionele, kontekstuele onderrig

In die ou benadering tot die taalwetenskap is taal bestudeer buite 'n besondere taalsituasie en konteks, maar die jongste insigte uit die linguistiek toon aan dat 'n leerling taal die beste aanleer wanneer dit, hoewel soms kunsmatig in die T2-klas, in 'n werklike taalsituasie en konteks aangebied word. Om losstaande taalitems aan te leer, het amper geen oordragwaarde nie en is dikwels 'n gemors van tyd.

Ook by die aanleer van 'n T1 het die psigolinguistiek aangetoon dat dit eerder situasioneel as struktuurgebonde plaasvind en dat die situasie die taalinhoud bepaal. Daarom word dit deur heelparty linguiste in twyfel getrek of sekere taalmateriaal te moeilik sou kon wees en is die sterk klem op gradering nie nodig nie. Soos by die verwerving van 'n T1 is dit baie belangrik om rekening te hou met die belangstellingsvelde (temas) van die leerlinge en wat hulle nodig kry as hulle self die taal moet gaan praat. 'n Aspek wat hier dikwels in ons T2-onderrig in die slag gebly het, is die aspek van die taalregisters. 'n Leerling moet tog leer om presies dit te sê wat toepaslik is vir 'n besondere taalsituasie.

7.1.3.7 Alledaagse taalgebruik met die klem op die mondelinge gebruik daarvan

Hierdie aspek is reeds deur De Saussure, Sweet, Palmer en baie ander in hul studie van taal beklemtoon. Daarom is die gebruik van 'n dialoog, hoewel nie die enigste manier nie, tog dié soort taal wat die naaste kom aan die vorm van taal waaraan die kind in sy verwerwing van sy T1 gewoond geraak het. Die gebruik van dialoë vir taalonderrig is egter nie nuut nie en is reeds in die 3de eeu v.C. bekend. Verder moet daar ten opsigte van die alledaagse taalgebruik klem gelê word op die geïntegreerde aanbieding van die 4 onderskeie vaardighede : luister, praat, lees en skryf.

Palmer¹ wat die kardinale sake ten opsigte van die volgorde vir die aanleer van 'n T2 eintlik baie mooi saam.

Puntsgewys stel hy dit so:

- (a) "Ears before eyes
- (b) Reception before Production
- (c) Oral Repetition before Reading
- (d) Immediate Memory before Prolonged Memory
- (e) Chorus-work before Individual Work
- (f) Drill-work before Free Work"

1. Palmer, Arnold E.: Principles of Language-Study, p p.71-74.

7.1.3.8 Klem op betekenis

Die kritiek van die linguïste op die strukturalisme was o.a. die aspek van betekenis wat verwaarloos is. Nou is dit natuurlik so dat waar taalonderrig plaasvind sonder dat daar aan betekenis aandag geskenk word, die aanleer van taal bloot meganies word. Heelparty van die huidige eksamenvereistes werk dit nog in die hand waar 'n hoë standaard van die manipulasie van die grammatika bestaan teenoor 'n algehele verwaarloosing van die vermoë om betekenisvol te kan kommunikeer. Die hoofdoel van taal is tog om te kan kommunikeer, anders is ons soos die dier. Kommunikasie was die begin van die beskawing en vandag is dit dus noodsaaklik dat die mens betekenisvol met ander kan saamleef. Dis dikwels die leemte in ons huidige T2-onderrig dat leerlinge na 10, 11 of 12 jaar se studie van die T2 verveeld en gefrustreerd is en slegs 'n baie oppervlakkige vermoë besit om die taal betekenisvol te kan gebruik. Vir T2-onderwysers bly die voorgestelde metodes om seker te maak dat leerlinge begryp wat hulle leer m.i. nog steeds die beste. Palmer, soos voorheen aangehaal, sê dat betekenis soos volg aangeleer behoort te word:

- (a) Deur werklike assosiasie met voorwerpe, aksies of prente.
- (b) Deur die konteks self.
- (c) Deur 'n goeie definisie
- (d) Deur vertaling indien (a) tot (c) nie werk nie.

7.1.3.9 Kindertaalverwerwing en T2-verwerwing

Daar is seker geen aspek van die linguistiek wat duideliker riglyne vir T2 bied as juis die psigolinguistiek nie. In die psigolinguistiek word kardinale vrae gestel soos die verskille tussen die aanleer van 'n T1 en 'n T2 en veral hoe 'n kind taal aanleer. Hierdie studieveld staan vandag bekend as interlanguage studies en dit het eintlik in alle erns in 1970 begin.

Een van die interessante gevolgtrekkings wat linguiste gemaak het, is dat by leerlinge reeds vroeg (dalk op tienjarige ouderdom) die grammatika en uitspraak vasgelê word. Dit bring mee dat dit dus uiters belangrik is dat leerlinge die regte voorbeeld hoor en dat die beste onderwyser vir die T2 in die laagste klasse onderrig gee om die korrekte basis te lê. Wat verkeerd aangeleer is, verg dubbel so veel moeite om af te leer. Swart T2-sprekers wat byvoorbeeld bietjie verkeerd leer uitspreek het, sal dit altyd so bly doen. Verder vloei hieruit voort dat leerlinge reeds vroeg oefening moet ontvang in die struktuur van die taal en dat dit nie verwaarloos mag word omdat daar meer aandag aan die woordeskat gegee word nie. Leerlinge moet sinne maak en sinne uitbrei en vrae in volledige sinnetjies kan beantwoord. Dis soms pateties om 'n laerskoolleerling 'n eenvoudige vragie in die T2 so gebrekkig te hoor beantwoord.

'n Voordeel wat die psigolinguistiek ook aangetoon het en wat die jonger leerlinge besit, is dat hulle meer vrymoedigheid besit om die taal te praat en minder aan remmende faktore en skaamheid onderhewig is. Dit moet baie meer benut word as wat tot op datum die geval is.

Na aanleiding van die eksperiment van Marianne Egle moet leerlinge se eie inisiatief - hoe gebrekkig of foutief ook al - sterk aangemoedig word omdat leerlinge sodoende kom tot die verwerwing van die competence. Veral in groot klasse is goedbeplande groepwerk waar hulpmiddels soos prentreekse, werklike voorwerpe, kaartjies met vragies, 'n uitstekende manier om die eie inisiatief van leerlinge te hanteer. Indien leerlinge wil wegbreek van die tema moet dit eerder baie aangemoedig as afgeraai word omdat dit ooreenkom met navorsingsresultate van selfs tweejarige kinders wat beter vaar met die aanleer van hul T1 wanneer alles nie duidelik volgens opdrag geskied nie.

7.1.3.10 Driloefeninge. Hoe?

"Though a student may repeat over and over the forms of the language, in doing so he may not be using the language".

Earl Stevick (1976)

In die psigolinguistiek se studie van die kind se verwerving van sy T1 het dit geblyk dat daar ook sinvolle herhaling plaasvind. Dis m.i. moeilik om dus aan die studie van 'n T2 te dink sonder om aan oefening te dink. Oefening is tog vir alle leerprosesse nodig. Die studie van taal is soos alle ander vorms van leer, afhanklik van oefening. Parate taalkennis is nie iets wat geïgnoreer moet word nie.

Omdat daar in vergelyking met die tyd wat die leerlinge het om hul T1 aan te leer, so min tyd is vir die T2, is dit nodig dat dit optimaal benut word. Tyd moet dus nie verspil word aan onbenullige, sinlose herhaling van losstaande sinne nie. Tog is daar wel plek vir beperkte herhaling ter wille van vlotheid en om die tong en oor te oefen vir die vorme van die taal. Soos beklemtoon deur die linguistiek, is die belangrikste vereiste vir enige goeie drilloefening dat dit kommunikasie moet bewerkstellig, anders is dit nutteloos. Nabootsing en drilwerk ter wille van die versterking van taalgewoontes, moet nooit in isolasie plaasvind nie, maar in sinvolle, betekenisdraende, situasionele kontekste. Dit moet leerlinge genoeg vryheid gee om hul eie antwoorde te kies, maar waarin hulle spesifieke strukture sal gebruik. Die rol van die onderwyser moet hier ook sterk verminder ten opsigte van die beheer en response van die leerlinge.

Waar die onderwyser 'n goeie kennis besit van die T1 en die T2, kan met behulp van die kontrastiewe analise wat in die vergelykende taalwetenskap reeds sy ontstaan gekry het, probleemareas opgespoor word. Dis juis hierdie belangrike verskille wat deel moet vorm van die program wat vir driloefeninge in aanmerking kom. Drilwerk kan ook maklik met groot klasse in groepe aangepak word en daar kan van 'n groepleiertjie (peer) gebruik gemaak word.

Indien onderwysers gebruik maak van materiaal wat op 'n magnetiese band geplaas is, is dit belangrik om ook kinderstemme op te neem. Dis interessant om uit die studie van die psigolinguistiek te moet verneem dat jonger leerlinge die klanke van die volwasse spreker moeiliker kan naboots as die van 'n kind. Dis dus noodsaaklik dat hiermee rekening gehou word.

Voorbeelde van moontlike driloefeninge soos deur Louis J. Spaventa¹ voorgestel, is die volgende:

(a) Die bekende soort driloefening

Die onderwyser voorsien die model en die vervangings.

Voorbeeld: Jan staan elke dag om sewe-uur op.

eet ontbyt om halfagt.

haal die bus om agtuur.

drink om nege-uur koffie.

gee om halftien onderrig in Spaans.

1. Spaventa, Louis J.: Speaking: Making drills personal, pp.1-3.

Die onderwyser vra die leerlinge om te herhaal en te vervang en herhaal die sinnetjie daarna self om seker te maak dat die leerlinge die korrekte vorm laaste hoor. Hier het egter niks op 'n persoonlike vlak gebeur nie. Die onderwyser kan egter leerlinge vra om hul eie vervangings te verskaf soos hulle dit sien. Hulle kan bv. begin met ek in plaas van Jan en ander aspekte uit hul eie daaglikse roetine verskaf.

Voorbeeld: Ek staan om kwart voor sewe op.
Ek drink om nege-uur tee.

Leerlinge kan mekaar ook vrae stel soos:

Ek staan elke dag om kwart voor sewe op. Hoe laat
staan jy op?

Leerlinge kry sodoende meer vryheid om hulself in Afrikaans te leer uitdruk. Hierdie voorbeelde is egter nog nie die ideaal nie. Daar kan nog ander stappe bygevoeg word om Chomsky se generatiewe idee van taalgebruik te probeer benader.

Die volgende stappe is belangrik:

- (i) Leerlinge verstrek drillitems in enige volgorde sonder 'n prikkel.
- (ii) Leerlinge suggereer ander items met verskillende woordeskat, maar soortgelyke grammatika.
- (iii) Leerlinge probeer om reaksies van mekaar te ontlok en van die onderwyser deur items van (i) en (ii) te gebruik.

(b) Die gewysigde soort driloefening

Dit kan soos volg daaruit sien:

- (i) Die onderwyser verskaf die model.
- (ii) Leerlinge herhaal.
- (iii) Onderwyser gee stimulus, leerlinge gee volledige uiting.
- (iv) Leerlinge verstrek drilitens in enige volgorde.
- (v) Leerlinge suggereer items wat grammatikaal dieselfde is, maar ander leksikale items bevat.
- (vi) Leerlinge probeer om reaksie te ontlok van die onderwyser of van mekaar.

Op hierdie wyse is 'n groot deel van die driloefening ook die leerling s'n.

7.1.3.11 Chomsky se bydrae

Een van die grootste bydraes van Chomsky vir taalonderrig was om die aandag te vestig op die unieke, skeppende taalvermoë van die mens. Hy het ook ons oë oopgemaak vir die feit dat leerlinge deur foute te begaan, eintlik besig is met 'n bepaalde leerstrategie om te kom tot 'n beheersing van die sisteem. Hy noem hierdie tydperk die intertaal van die kind. Soos by die aanleer van 'n T1, moet die kind volgens Chomsky omring word deur taal en dan sal die LAD

die res doen. Dit ondersteun die ou gedagte dat die T2-onderwyser moet wegkom van die eenrigtingverkeer-metode waarby hy al die praatwerk doen en sy leerlinge nie betrokke is nie. Die onderwyser moet dus 'n gunstige taalklimaat skep o.a. deur leerlinge interessante taalmateriaal op 'n aangename wyse aan te bied en hulle daarvan te laat deel uitmaak. Op hierdie wyse sal die natuurlike taalaanleervermoë geprikkel word.

'n Aspek wat nog glad nie in T2-onderrig tot sy reg gekom het nie, is Chomsky se begrippe oppervlaktestrukture en dieptestrukture. Ons moet nie net staatmaak op die formele transformasies van die soort soos : skryf in die vraende vorm, die verlede tyd, die toekomstige tyd, ens. nie. Dit moet aangevul word met andersoortige transformasies - iets wat leerlinge leer om analities te dink oor die struktuur van die T2 en die ingewikkelde aard daarvan te probeer verstaan, om semantiese verhoudings raak te sien in skynbaar onverwante strukture, om met leksikale, grammatikale en sintaktiese probleme oor die weg te kan kom. Dit sal ook die leerlinge se uitdrukkingsvermoë verbreed en verbeter. As 'n onderrigtegniek stel dit die onderwyser in staat om die leerlinge bewus te maak van die baie verskillende wyses wat bestaan om dieselfde ding te sê (die generatiewe denke).

Die probleem was altyd dat die ou soort oefening heeltemal buite 'n taalkonteks plaasgevind het. Daarom is dit 'n absolute vereiste dat hierdie oefeninge wat hierna volg, in 'n betekenisvolle leesstuk of dialoog voorkom. Leerlinge moet ook vooraf duidelike instruksies ontvang sodat hulle weet wat van hulle verwag word.

'n Paar eenvoudige voorbeelde vir senior primêre leerlinge sal hopenlik die idee van die soort oefening aantoon.

(a) Hy neem bestuurslesse.

Hy is besig om _____

Hy leer om _____

(b) Almal moet eet.

Almal _____ (kos) _____

(c) My jas is nie so duur soos joune nie.

My jas is _____ (goedkoop) as joune.

(d) Sy sing pragtig.

Sy het 'n _____

Sy kan _____

(e) Hy het baie min geld gehad.

Hy _____ (arm) _____

(f) Hy is baie sterker as die meeste seuns van sy ouderdom.

Hy _____ (buitengewoon) _____ 'n seun van sy ouderdom.

(g) Ek het haar laas by haar troue gesien.

Die laaste keer wat _____ was _____

Die volgende sinne vir sekondêre leerlinge word op die bord geskryf of verskyn binne die raamwerk van 'n leesstuk of dialoog in die taalboek.

I	II
<u>Jammer, ou maat, ek kan</u> <u>nie saam met jou gaan nie,</u> <u>ek is platsak.</u>	<u>Aangesien ek nie _____</u> <u>het nie, spyt dit my dat</u> <u>_____</u>

In tabel II moet die leerlinge op hierdie wyse hul leksikale en grammatikale kennis aan die dag lê. Op hierdie manier kan ons dalk gouer die aanleer van die competence bereik en tegelykertyd 'n betekenisvolle performance ook nastrewe.

Nog 'n moontlike voorbeeld van so 'n oefening is die volgende:

I	II
<u>Soms gaan ek in die aande</u> <u>strand toe en help dan</u> <u>mnr. Venter om sy boot uit die</u> <u>water te trek.</u>	<u>Soms gaan ek strand toe om</u> <u>_____ uit die water</u> <u>_____</u>

I	II
<u>Hoekom gaan werk jy</u>	<u>Ek het hom _____ wat</u>
<u>nie by 'n ander firma</u>	<u>die rede is _____</u>
<u>nie.</u>	

'n Sin soos : (slegs vir die onderwyser)

Toe	ek	hom	sien,	het	ek	gevlug .
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Voegw.	vnw. onder- werp	vnw. voor- werp	Hoof- ww.	hulp- ww.	vnw.	werkw. verlede tyd

kan dalk in 'n vervangingstabel as die verlengstuk daarvan gebruik word om Chomsky se stelling van die genereer van ontelbare sinne te bewys, hoewel dit nie vir T2-onderrig nuut is nie.

Toe	ek	hom	sien,	het	ek	gevlug rieme neergelê laat waai laat spat, padgegee weggehardloop die wyk geneem	
-----	----	-----	-------	-----	----	--	--

Hier is dus baie variasies om dieselfde ding te kan sê.

Baie onderwysers het probleme om vervangingstabelle op te stel omdat hulle afwyk van die patroon (sinstruktuur). 'n Meer formele benadering vir die onderwyser om presies te verstaan waaraan die sin grammatikaal moet beantwoord, kan dalk help.

Die bogenoemde voorbeelde mag dalk meehelp om Chomsky se stelling te bewaarheid, naamlik as ons die taalreëls bemeester het en ons kan nuwe korrekte sinne maak, het ons die taal goed geleer. Leerlinge maak hier gebruik van die produk van die reël en nie die reëls self nie.

Verder kan ons wat die TGG betref, in gedagte hou dat hoe meer tegnies die verduidelikings raak, hoe minder is dit van toepassing op taalonderrig.

Die strukturaliste en die navolgers van die oudiolinguale benadering het baie om te bied. Die TGG het egter 'n nuwe dimensie gebring wat tot dusver ontbreek het, naamlik 'n konsiderasie van die leerling se eie bydrae tot die taalverwerwingsproses.

7.1.3.12 Die onderwyser en linguistiek

Die linguistiek en taalonderrig het verskillende terreine : die een het met die struktuur van taal te doen en sy beskrywing en miskien meer in die algemeen met die wese van kognitiewe prosesse, terwyl die taalonderwyser met die praktiese taak te doen het om sodanige toestande in die klaskamer te skep waarin die gebruiksvermoë van die taal aangeleer kan word.

Uit die voorafgaande hoofstukke wil dit duidelik voorkom of daar ook implikasies is vir die taalonderwyser wat tog die taal doeltreffend moet probeer onderrig in die lig van die jongste kennis wat die linguistiek aan ons oor taal verstrek. Opleiding in die linguistiek stel die onderwyser in staat om die linguistiese bydraes en die toepassing daarvan vir taalonderrig beter te kan beoordeel. 'n Goeie onderwyser het 'n goeie taalteorie nodig. Enigeen wat die linguistiek bestudeer het, is sensitief vir taal en bewus van die kompleksiteit van taal en die taalaanleerproses. Dit maak die onderwyser meer bevoeg en daarom 'n beter taalonderwyser. Die onderwyser kan nou probleme soos taalversteuring, uitspraakfoute, sintaktiese foute, ens, beter deursien en oplossings daarvoor probeer vind. Die onderwyser kan met behulp van sy linguistiese kennis - veral toegepaste linguistiese kennis - bv. 'n taalboek ook beter keur.

T2-onderwysers sal verder ook beter in staat wees om krities na allerhande aantreklike nuwighede in T2-onderdig te kyk. Taalonderrig is nog steeds baie afhanklik van die intuïtiewe interpretasie van die onderwyser : interpretasies van taal en die aanleer van taal. Die bestudering van die linguistiek gee egter sterker wortels aan hierdie intuïsie en verfyn sodoende die uiteindelijke besluite. Die linguisties-ge sofistikeerde onderwyser se oordeel is beter, hoewel nog steeds subjektief.

Die normale taalonderrigsituasie is 'n wisselwerking tussen die klasonderwyser, die skrywer van die onderrigmateriaal en die leerlinge. Die vraag na die relevantheid van linguistiese kennis vir taalonderrig is om vas te stel hoe daardie kennis verdeel moet word tussen die partye wat met mekaar in wisselwerking staan. Heelparty linguïste stem nie saam dat die linguistiek slegs iets te sê het oor die voorbereiding van onderrigmateriaal nie. Nee, sê hulle, dit is so dat die onderwyser hierdie materiaal eers goed kan gebruik as hy kennis het van die linguistiek, 'n taal om oor taal te kan praat.

Dit word vandag dan ook allerweë aanbeveel dat toekomstige taalonderwysers 'n basiese linguistiese agtergrond tydens hul professionele opleiding moet ontvang. In die praktyk blyk dit egter dat daar nog nie veel van teregkom nie.

Bo en behalwe hierdie linguistiese agtergrond is daar 'n aspek wat nog belangriker is. Dit is om seker te maak dat die persoon wat die taalonderwyser moet oplei van die regte gehalte is. David Wilkins¹ stel dit heeltemal korrek as hy hieroor sê: "Teacher training must be in the hands of practised teachers. Only they have the necessary mastery of techniques and only they can prepare the teacher for the actual classroom situation. No one can claim to be an expert in something that he has not practised".

Die taalonderwyser mag nooit die waarde van die linguistiek in twyfel trek en hom daarop beroep dat hy 'n praktiese taalonderwyser is nie. Hierdie ongesonde minagting vir die teorie is 'n duidelike teken van die amateurstatus wat die T2-onderwyser so lank gehad het en dikwels nog het. Om slegs op die metodiek te hamer, is dus gevaarlik, want hoeveel onderwysers is daar nie wat hulself dikwels moet afvra waarom hulle dit of dat só onderrig en wat hul daarmee wil bereik. 'n Taalonderwyser moet in die lig van die ontwikkeling van die linguistiek en na sy opleiding as onderwyser vrae kan beantwoord soos : Watter soort ding is taal? Hoe werk dit? Hoe kan dit geleer word? Wanneer hierop

1. Wilkins David: Linguistics in Language Teaching, p.209.

geen antwoorde verstrekkend kan word nie, het die taalonderwyser geen basis waarop hy sy klasaktiwiteit kan regverdig nie.

7.1.3.13 Die samestelling van 'n situasionele of notional sillabus

Dis seker vanselfsprekend as ons sê dat wat in 'n T2-sillabus staan, dit is wat in die klaskamer onderrig sal word. 'n Handboek is vir baie onderwysers eintlik maar die sillabus van die taalkursus. Wanneer daar egter in die sillabus min of geen rekening gehou word met die insigte van die hedendaagse linguistiek nie, sal die handboeke hierdie insigte ook nie weerspieël nie.

Daar word soms beweer dat T2-onderrig reeds baie lank aan die gang is sonder dat onderwysers iets van linguistiek of psigolinguistiek geweet het. Tog is dit nie waar nie. Baie onderwysers praat gedurig oor taal. Hulle weet wat paragrawe is, sinne, woorde, letters, vokale, aksent, intonasie, rededele, voorvoegsels, ens. Hoewel hierdie kennis dalk onsistematies is, vorm dit wel deel van die terrein van die linguistiek, maar is nooit so by name genoem nie. Onderwysers het hierdie kennis egter wel broodnodig.

Een van die prominente toegepaste linguïste van Europa, David Wilkins¹, het sy bedenkinge teen die huidige T2-sillabusse en sy komponente (Taalwerk, begrip, stelwerk,

1. Wilkins, David: Notional Syllabus, p.5.

letterkunde as studieterrein in eie reg). Daar is 'n dringende behoefte aan 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerlinge sal bevorder, 'n benadering wat die leerlinge baie duidelik sentraal stel, want dis hulle wat die kennis en die vaardighede moet bemeester onder leiding van die onderwyser.

Taalbeheersing kan gesien word as 'n reeks konsentriese sirkels. Die binneste is dié van die grammatika wat bepaal of sinstrukture korrek is of nie. Hierom lê 'n wyer sirkel van gespreksreëls wat bepaal hoe sinne saam geïnterpreteer moet word. Die buitenste sirkel omsluit 'n stelsel van taalgedragsnorme, sosiale norme wat bepaal hoe verskillende soorte mense in verskillende situasies hulle taalgebruikende teenoor mekaar moet gedra: hoe minderes teenoor meerderes mag praat, ens. Dit dek 'n wye spektrum.

Die konvensionele benadering tot die samestelling van 'n sillabus is/was volgens Wilkins om taal in afbakenbare en verteerbare dele te verdeel en 'n rangorde te bepaal waarvolgens die taal die maklikste verwerf sou kon word. Baie taalkursusse is nog maar gebaseer op 'n grammatikale benadering tot onderrig en lesse verwys na spesifieke aspekte soos die verlede tyd, die vraende vorm, ens. Dis in die lig van die jongste insigte van die linguistiek nie die beste benadering nie.

As gevolg van die vooruitgang op die gebied van die toegepaste linguistiek het die mens meer bewus geword van die wese van taal. Daarom moet die samestelling van 'n boeke en sillabusse met meer oorleg benader word. Die tradisionele strukturele sillabus moet vervang word deur 'n sillabus wat op betekenis gebaseer is in plaas van taalvorme (competence). In plaas daarvan om stelling grammaties-identiese sinne bymekaar te bring, sal daar 'n poging aangewend ~~moet~~ word om dié taal te onderrig wat wesenlik is vir die soort situasies waarin die leerlinge hom waarskynlik graag sal wil kan uitdruk. Leereenhede sal eerder funksioneel wees, d.w.s. kontekstueel-gesentreer. Dit sal amper so iets moet wees soos die toeriste-taalgidse wat bv. konsentreer op: die bank, die stasie, die teater, vleis koop, ens.

By die samestelling van 'n situasionele sillabus speel die volgende aspekte 'n baie belangrike rol:

- (a) Hoekom leer die leerlinge die taal? (Nut?)
- (b) In watter omstandighede word dit aangeleer?
- (c) Hoeveel gebruik hulle die taal?
- (d) Watter taalaktiwiteite moet beklemtoon word? Is dit luister, praat, lees of skryf?
- (e) Watter taalsituasies is belangrik? Sosiale norme bepaal hoe taal in verskillende situasies gebruik word : formeel, informeel, alledaags, banaal, verhewe, humor, satire, ens.

- (f) Watter strukture is belangrik;
- (g) Watter woordeskat moet onderrig word?
- (h) Wat is die frekwensie van die woordeskat en strukture wat aangeleer moet word en die volgorde van die items bv.: eers die stelling, dan die vraag, dan die negatief, ens.
- (i) Wat moet die leerlinge kan doen nadat hulle die sillabus deurgewerk het?

Taal is 'n middel tot kommunikasie. Tale word nie aangeleer ter wille van die taal nie, maar omdat hulle die leerling in staat stel om te kan kommunikeer met ander en te begryp wat ander wil kommunikeer (performance). Baie leerlinge leer die grammatikale sisteem, maar dit beteken nie noodwendig dat hulle die taal ook in werklike kommunikatiewe situasies kan gebruik nie. Die gebruik van 'n sin en sy grammatikale betekenis is nie altyd dieselfde nie. 'n Leerling ken miskien die woord: waarskuwing, maar hy weet nie hoe om iemand te waarsku nie. Hy ken die woord uitnodiging, maar hy weet nie hoe om iemand uit te nooi nie. Die oordrag van die grammatikale sisteem in die klaskamer na die werklike kommunikatiewe taalgebruik ontbreek dikwels. Taalaspekte word onderrig omdat hulle in die sillabus staan, maar nie omdat hulle pas by die leerling se behoeftes nie. Leerlinge moet die verband leer verstaan tussen sinne en die werklike gespreksituasie. Die volgende

kategorieë word aanbeveel vir insluiting in 'n moontlike sillabus (st. 10), soos voorgestel vir die Transvaalse Departement van Onderwys (Afrikaans T2) omdat dit die maniere bepaal waarop leerlinge moet kan reageer wanneer hulle luister, praat, lees en skryf:

(a) Sosiale verhoudings, soos bv.:

- . groetvorme: by aankoms en vertrek; wanneer mense aan mekaar voorgestel word; protokol
- . navrae oor welsyn: belangstelling, meegevoel toon
- . verskonings: spyt, goedkeuring, vergifnis
- . vermanings: afkeuring, ontkenning
- . gelukwensing: uitnodigings aanvaar/van die hand wys, heildronk instel
- . toestemming vra/weier
- . waardering/misnoë uitspreek
- . verbasing toon
- . teleurstelling uitspreek
- . blydschap/hartseer; genoë/afkeer te kenne gee
- . klagtes: gebrek; siekte
- . voorkeur gee
- . bedoeling interpreteer (stembuiging, liggaamshouding)
- . dankbaarheid toon
- . verpligting voel
- . kommentaar lewer
- . onderhoud voer; paneelbespreking; informele debatte

- . enige ander gewoontes en gebruike op verskeie sosiale vlakke, in gesprekke wat teen 'n normale tempo gevoer word.

(b) Inligting vra en verskaf, soos bv.:

- . self-identifikasie
- . beskrywings (voorwerpe, situasies, insidente, toestande, omstandighede, persone)
- . verduidelikings
- . verslag doen
- . rigting beduie

(c) Telefoongesprekke

- . hoflikheidsvorme
- . boodskappe
- . afsprake
- . instruksies

(d) Probleemoplossing

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

(e) Opdragte en versoeke, soos bv.

- . voorstelle maak
- . oorreed, oortuig, verplig
- . van advies bedien
- . hoflikheidsvorme
- . aanbevelings maak

Die insluiting van al hierdie kategorieë in 'n sillabus het die verdere belangrike voordeel dat leerlinge nou ook 'n hele paar taal- of stylregisters of stylvariasies sal kan aanleer. Dit sal die leerling se motivering om hierdie soort taalgebruik aan te leer ook verder versterk.

7.1.3.14 Toepassings vir die taalboekskrywer

Dit spreek ook vanself dat die linguistiek veral vir die taalboekskrywer van die uiterste belang is. Hy sal hom moet vergewis van die toepaslike aspekte en dit in sy taalboek inbou.

Dis seker geen oordrewe stelling nie as 'n mens sê dat die verantwoordelikheid van die taalboekskrywer baie groot is.

Ten spyte van wat pedagoë sê van die gebruik van die eie inisiatief, 'n eie oordeelsvermoë en 'n eie benadering, is daar baie faktore wat daartoe bydra dat die meeste taalonderwysers hulle maar op die taalboek verlaat. In die lig van

die voorafgaande opmerkings oor die linguistiek en die onderrig van die T2, is daar baie aspekte waarvan die taalboekskrywer kennis moet neem. Hy sal egter ook dadelik moet besef dat die perfekte taalboek nog nie geskryf is nie en ook nie geskryf sal kan word nie. Daar is nog geen bestaande benadering of prosedure daargestel wat ongetwyfeld sal lei na onweerlegbare suksesvolle taalvermoë nie.

Die volgende aspekte is belangrik:

(a) 'n Metodologiese benadering

'n Basiese dilemma waarmee alle taalboekskrywers ge-
konfronteer word, is om te weet watter benadering hy
moet volg. Die doelwit is sonder twyfel om, wat die
linguiste so dikwels gebruik, die verwerwing van kom-
munikatiewe vaardighede na te strew. Die skrywer hoop,
om weer De Saussure se term te gebruik, langue te
onderrig, of 'n meer onlangse term: linguistic competence.
Dit wil sê hy hoop dat leerlinge wanneer hulle sy boek
gebruik, in staat sal wees om 'n groot verskeidenheid
van ongekontroleerde geskrewe en gesproke taal te ver-
staan en hul eie gedagtes in spraak en in skrif oor 'n
oneindige aantal persoonlike en individuele onderwerpe te
kan uitdruk. Sodra die skrywer egter 'n dialoog of selfs
'n sin in die T2 skryf, is hy besig om parole te gebruik

wat, wanneer dit deur die leerlinge gelees of gepraat word, slegs 'n stukkie performance word. Hoe taalgebruik verander word in taalvermoë (competence) bly een van die groot linguistiese en psigologiese misteries wat teoretici reeds jare lank besig hou en wat tot op datum nog nie volledig verklaar is nie. Die twee moontlike benaderings is reeds in die voorafgaande hoofstukke bespreek.

Rodseth¹ noem in sy verslag 'n tiental punte wat hy as belangrik beskou vir 'n goeie taalkursus/taalboek:

- (i) Die beginsel van werklikheid en die intensiteit van verwantskap

Leerlinge moet vinnig van die mondelinge en geskrewe werk na 'n kommunikatiewe vermoë gelei word. Daarom moet die taalmateriaal op situasies gebaseer wees en struktuurdril moet ondergeskik wees aan situasionele behoeftes. Die situasie bepaal die strukture. 'n Sinnetjie soos : Dis my toon, is egter onrealisties, maar : hy trap op my toon, toon 'n duidelike situasie aan waaruit 'n natuurlike verdere bespreking kan volg.

- (ii) Engels/Afrikaans as kommunikasie

Leerlinge moet geleer word hoe om te kommunikeer en nie net om korrekte sinne te kan formuleer nie. Wanneer leerlinge sinne kan vorm, moet geleentheid geskep word om die sinne in ander situasies te kan gebruik.

1. Rodseth Vic: The Molteno Project Report: Teaching English in African Lower Primary Schools, p.20.

(iii) Toestande skeep om taal te ontlok

Die vraag moet gestel word onder watter omstandighede 'n spreker 'n bepaalde taaluiting gebruik. Wanneer 'n mens nie 'n situasie kan bedink waarin 'n uiting natuurlikerwys gebruik kan word nie, moet dit nie onderrig word nie. 'n Sin soos: Ek sit my linker-vinger op my regterarm, is 'n voorbeeld van 'n sin wat nooit buite die klaskamer gebruik sal word nie. Daar is baie ander voorbeelde hiervan in taalboeke soos: Is dit my hand? Hoeveel ore het jy? ens. Wanneer sulke sinne onderrig en weer gedril word, sal die leerlinge nooit geleentheid hê om dit buite die klas te gebruik nie, want dit word nie só gebruik nie.

(iv) Frekwensie/nuttigheid

Hier is dit duidelik dat die taalmateriaal in die taalboeke, wanneer dit die alledaagse taal wil onderrig, ('n aspek waarop die linguïste so gehamer het) dié taal moet wees wat baie in gebruik is. Daarom mag 'n woord soos kas belangrik klink, maar woorde soos gaan, huis toe, huis, is baie nuttiger in aanvangsonderrig. Hier is dit belangrik om die woordtellingeksperimente van die toegepaste linguïst in gedagte te hou.

- (v) Die normale gebruik van die taal moenie uitgestel word totdat individuele taaliteme bemeester is nie

Om dus aan te hou met die drill van losstaande strukture, moet afgeraai word. Hoewel dit soms nodig is en 'n plekkie het, moet dit nooit eksklusief die taalles vul nie. Selfs op die eerste dag van 'n beginnersklas moet daar geleentheid wees om die taal te gebruik. Wanneer dit gedoen word, sal leerlinge beseef dat die manipulasie- en herhalingsfase met 'n spesifieke doel beoefen word. (motivering) Om hierdie rede is die onmiddellike aanleer van 'n kort dialogiese 'n sterk bron van motivering omdat leerlinge dadelik 'n natuurlike taalgebruik aanleer.

- (vi) Herkombinasie en herhaling van taalmateriaal

In 'n taalboek moet 'n hoë mate van benutting van taal wees wat reeds aangeleer is. Wanneer sekere taalmateriaal aangeleer is, behoort daar geleentheid te wees waarop die leerlinge dit kan gebruik in ander oefeninge. Leerlinge moet duidelik die gevoel van sukses ervaar. Taalboekskrywers moet oppas om maar net 'n massa woordeskat, idiomme en strukture in die brein vas te lê sonder toepassings. Juis die strukturele benadering was van onskatbare waarde om die waarde aan te toon van die strukturele aspek van die aanleer van 'n taal. Dit het ons bevry van die beheptheid

met woorde deur aan te toon dat die manier waarop woorde in groter eenhede gerangskik word, belangriker is as die woorde self. Wat hier egter baie belangrik is, is die klem op werklike, alledaagse taalsituasies.

Die kontekstualisering van taal sal oefeninge soos die volgende kan vermy¹.

(1) If I (have) a pen yesterday, I (write) a letter.

(2) If the wind (be) less strong, the ship (not sink).

(vii) Beheerde/geleide stelwerk (Guided composition)

Wanneer leerlinge voldoende voorberei is in die voorafgaande kommunikatiewe taaloefeninge, sal hulle die geleerde materiaal kan toepas. Dit moet aanvanklik egter nie te moeilik wees nie. Die toepassing van taal moet in die leerlinge se behoeftes voorsien. 'n Leerling moet nooit gevra word om taal te gebruik in 'n situasie waarvoor hy nie die linguistiese vermoë besit nie. Leerlinge moet in 'n werklike taalsituasie geplaas word waaruit hy nie kan ontsnap nie en waarin hy moet leer om te kommunikeer.

1. Rodseth, Vic: The Moltano Project Report: Teaching English in African Primary Schools, p.30.

(viii) Die dialoogmetode

Die dialoog kan ontaard as dit nie korrek gehanteer word nie. Verdere toepassings van die dialoog moet so gou moontlik aangebied word sodra leerlinge linguisties gereed is. Sonder hierdie aspek is daar 'n werklike gevaar van papagaaiagtige taalsessies en leerlinge kry nie die geleentheid om hul kreatiwiteit (Chomsky) te beoefen nie. In die aanvangstadium wanneer leerlinge nie die vermoë besit om te improviseer nie, moet die dramatiese aspek sterker beklemtoon word. Hier moet by die samestelling van kort dialogies veral rekening gehou word met aspekte soos: blydschap, verdriet, vrees, opwinding, kwaadheid, bewondering, nuuskierigheid, spanning, ens. Die beginpunt van die onderrig van 'n dialoog is die situasie wat die dialoog laat ontstaan het, maar dit dien verder ook 'n spesifieke doel.

'n Eenvoudige voorbeeld hiervan is:

Jan: Het jy die nuus gehoor?

Gert: Nee, wat het gebeur?

Jan: Piet het 'n motorongeluk gehad.

Hierop kan allerlei ander oefeninge gebaseer word. Vrae kan gestel word soos : Waar het dit gebeur? Wanneer het dit gebeur? Wie het seergekry? Baie vervangings kan ook plaasvind. Verdere skriftelike werk word dan hierop gebaseer.

Losstaande sinne of die lees van 'n stuk prosa kan baie vervelig raak wanneer leerlinge gevra word om dit te herhaal, maar die dramatisering van 'n dialoog werk verveling teë.

(ix) Die leerling se kreatiwiteit en genot

Die leerling staan in die sentrum van die belangstelling en die klem val op genot. Hier word veral gedink in terme van taalspeletjies, wat 'n belangrike motiverende rol speel.

(x) 'n Gemaklike en aangename gebruik van die taalmateriaal deur die onderwyser

Ook die taalonderwyser wie se suksesvolle rol as persoon in T2-onderrig soms onderskat word, moet so 'n taalboek sonder te veel instruksies redelik goed kan hanteer. Hy moet dit geniet om die boek te gebruik en ook die voorkoms van die boek moet hom aanmoedig om andersoortige oefeninge te wil aanpak.

7.1.3.15 Lesbeplanning

Die Transvaalse Departement van Onderwys se Bantoe-taal-eksperiment is reeds enkele jare aan die gang.

Sonder om juis 'n diepgaande teoretiese (linguistiese) fundering aan te bied vir hul benadering by die onder-rig van 'n Bantoetaal, en as daar so iets is, is dit volgens die organiseerders bloot toevallig, het daar iets gebeur wat as 'n linguistiese sukses bestempel moet word. Daar is baie bewyse dat leerlinge wat slegs ses maande lank teen een uur onderrig per week ontvang het, beter in die Bantoetaal vaar as in hul T2 (Engels of Afrikaans) waarin hulle reeds 'n paar jaar onderrig ontvang het. Die organiseerders van hierdie kursusse het reeds aan 800 onderwysers onderrig in N.Sotho gegee, aan 150 onderwysers in Zulu, aan 200 onderwysers in Afrikaans en Engels vir immigrante en aan 50 onderwysers in Otji-Herero. Verder het 60,000 leerlinge in die klaskamers bewys dat hulle dit geniet en dat dit 'n beter manier blyk te wees om 'n T2 aan te leer. Die klem val op die aanleer van die taal en nie op die onderrig nie, en leer-linge word aan baie taal blootgestel en manipuleer self ook baie taal. Baie geleenthede word geskep vir die aanleer van taal. (Performance)

Dit lyk of dit ooreenkom met wat Chomsky noem to create a rich linguistic environment.

Daar is heelparty aspekte wat in die voorafgaande hoofstukke aan die orde gekom het en wat deur die toegepaste linguistiek beklemtoon word wat in die meeste T2-klas-kamers nie tot hul reg kom nie. Ek is van mening dat daar in die Transvaalse taalkursus doelbewus 'n poging aangewend is om met hierdie aspekte rekening te hou.

Die huidige stand van sake van die onderrig van 'n Bantoetaal in die laerskole in Transvaal word m.i. bemoeilik deur die feit dat die leerlinge die taal nie genoeg hoor nie, soos dit wel by Engels en Afrikaans die geval is. Ek dink dat die nuwe TV-program vir ons Swartmense in die Bantoetaale hierin 'n baie positiewe rol kan speel, sodat leerlinge die ekstra motiverende faktor bykry deur die Swartmense te wil probeer verstaan.

Die vernaamste aspekte waarmee in die beplanning van die Bantoetaalkursus rekening gehou is, kan puntsgewys soos volg opgesom word:

- . Beklemtoning van die alledaagse taal (parole) en die wegbeweeg van die literêre taal. (De Saussure)
- . Klem op die mondelinge gebruik van die taal (Viëtor en ander)
- . Belangrikheid van die uitspraak. (Sweet, Palmer)
- . Betekenisvaslegging (Palmer)
- . Variasie van taalaanbieding en -oefeninge (Carroll)

- . Die oordrag van die geleerde taalmateriaal deur aandag te skenk aan die skeppende vermoë van die leerlinge (generate new language soos deur Chomsky beklemtoon).
- . Die gebruik van taalspeletjies en ander aangename aktiwiteite ter wille van die so belangrike aspek van motivering.
- . Die klem op die kontekstuele en strukturalistiese, situasionele aanbieding van taal.
- . Nie oor die taal nie, maar in die taal praat.
- . Die belangrikheid van die belangstelling van die leerling.
- . Die belangrikheid om die leerling te help om van die strukturele sekuriteit oor te gaan na die onsekerheid om te vertrou op sy eie vindingrykheid.
- . Die wegbeweeg van formele grammatika-onderrig.
- . Die betrokkenheid van die leerling soos ook in T1-verwerwing die geval is. Daar is 'n definitiewe wegbeweeg van die onderwyser-gesentreerde onderrig na die leerling-gesentreerde betrokkenheid deur leersituasies te skep.
- . Die volgorde van die aanbieding van die leerstof soos by die T1 naamlik: luister - praat - lees en skryf as 'n geïntegreerde geheel.

- . Liewer luister en praat as vertaal en die leer van reëls.
- . Verkieslik geen vertaling nie om taalversteuring te verminder.
- . Die kommunikatiewe vaardighede word beklemtoon.
- . Die wegbeweeg van die onderrig van die losstaande taalitem.
- . Taalverwerwing vind plaas deur die formulering van opeenvolgende hipoteses met betrekking tot linguistiese reëls (Soos by die T1).
- . Taalmateriaal moet onmiddellike kommunikatiewe toepassingswaarde hê.
- . Taalmodel deur onderwyser - op band of deur goeie taalonderwyser self soos die moeder se rol by T1-verwerwing.
- . Om die taal te leer, moet jy die taal gebruik en omring word deur taal. (Chomsky)
- . Begrip van die taal moet aan die produksie van taal voorafgaan.
- . Die beklemtoning van die visuele soos deur Jespersen, Comenius en Carroll gepropageer.
- . Die uit die hoof leer (memorisering) van sekere nuttige taalaspekte - die geheue speel 'n rol. (Palmer)

- . Die klem val op die struktuur van die taal en nie op losstaande woordeskat nie. (Fries)
- . Die gebruikmaak van betekenisvolle herhaling binne 'n taalsituasie. (Soos die moeder by die kind se T1). Oefening is vir alle leerprosesse nodig.
- . Veral op die primêre vlak geen formele grammatika-onderrig nie omdat die kind daarvoor nie ingestel is nie en dit ook nie op die T1-vlak is nie. (Van Heerden)
- . Probeer om leerlinge gelukkig te hou deur hulle gedurig te probeer betrek en om sodoende verveling teë te werk.
- . Die klem val op sinsbou in plaas van woordbou.
- . Die kontekstualisering van 'n sin om sy besondere betekenis te gee.
- . Hoe meer assosiasies gevorm word met ander taalaspekte en -situasies, hoe beter vir die taalontwikkeling en die uiteindelijke taalvermoë. (Carroll)
- . Die integrasie van insig (kognitief) en oefening. (Rivers)
- . Leerlinge word nie onderbreek om foute reg te stel nie, want die maak van foute behoort tot die leerlinge se intertaal wat deel is van die proses van T2-verwerking.

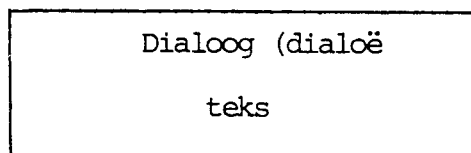
By 'n kursus in International House te Londen is die beplanning van 'n taalles aangedui met die woordjie: PERE.

Dit staan vir :

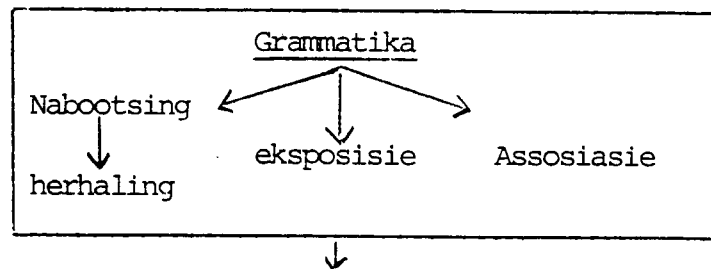
<u>Presentation</u>	<u>Explanation</u>
	(Van die bekende na die onbekende, die konkrete na die abstrakte, van die maklike na die moeilike).
<u>Resumé</u>	<u>Exploitation</u>
Wat kan jy onthou	Verbinding met ander situasies

Moshe Nahir¹ doen die volgende tabel aan die hand wat heel-wat ooreenkom met die lesplan wat hierna sal volg en wat heelparty van die punte wat hierbo genoem is, insluit:

Stap A

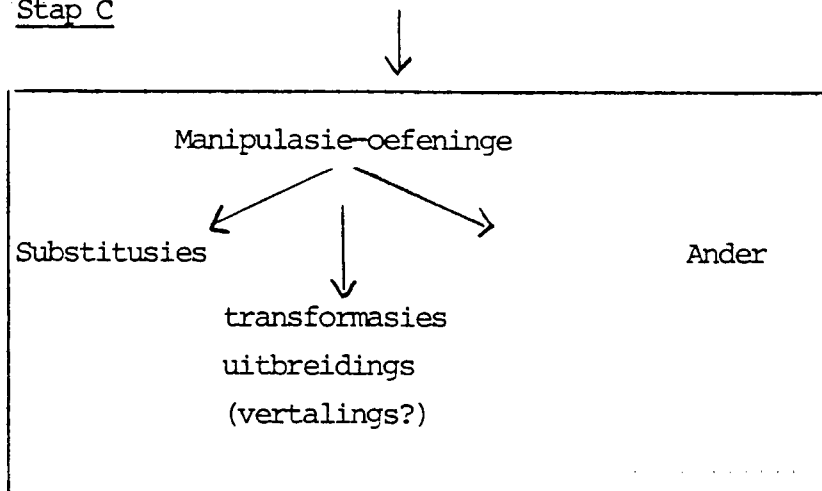


Stap B

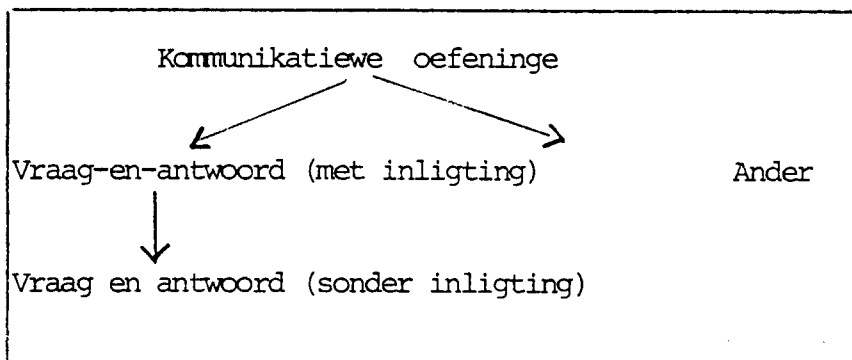


1. Nahir Moshe: A Practical Progression in the Teaching of a Second Language in The Canadian Modern Language Review, p.597.

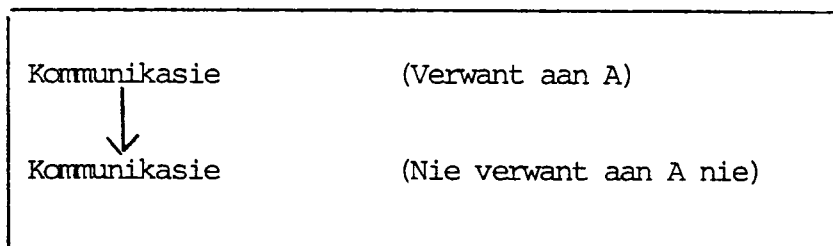
Stap C

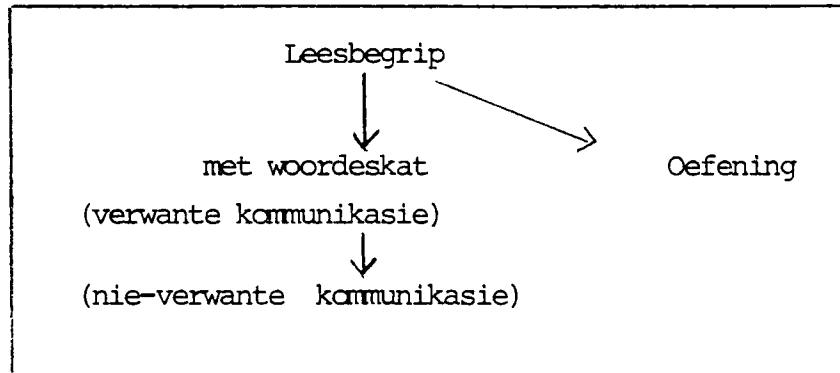
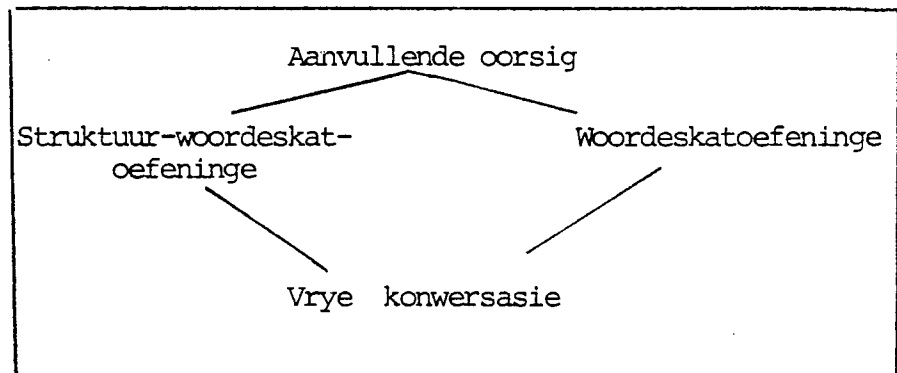
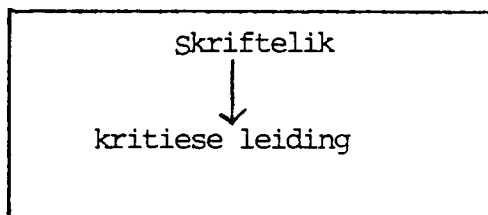
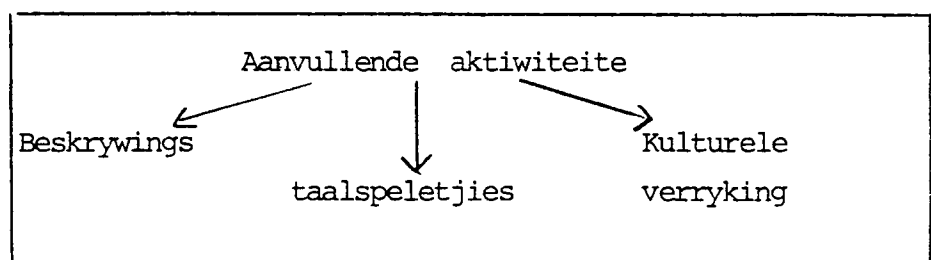


Stap D



Stap E



Stap FStap GStap HStap I

Toeligting

Die oefeninge tussen hakies is opsioneel. Manipulasie-oefeninge is aktiwiteite waarin woorde en strukture deur die onderwyser/boek of band aan die leerlinge voorsien word en die leerlinge manipuleer hulle volgens instruksies. Die resultaat van die manipulasies is volledig voorspelbaar. Geen kommunikasie vind plaas nie. Vervangings, transformasies en uitbreidingsoefeninge is tipies manipulerend.

Kommunikatiewe oefeninge vir ons doeleindes is vergelykbaar met manipulerende oefeninge in hul voor-voorsiening van woorde en strukture en/of in die voorspelbaarheid van die respons. 'n Effense kommunikasie vind egter plaas soos byvoorbeeld in vrae en antwoorde wat verband hou met feite in 'n dialoog of teks.

In kommunikatiewe aktiwiteite word woorde en strukture nie aan die leerlinge voorsien nie en die response is ook nie voorspelbaar nie.

Kommunikatiewe aktiwiteite mag verband hou met 'n dialoog of teks wat voorheen geleer is, solank as wat die leerling sy/haare eie vorms kies. Dit mag ook 'n vrye bespreking oor 'n nie-verwante onderwerp wees.

- (a) Stap A: Een of meer kort dialogies en, moontlik
'n addisionele kort leesstukkie

Die dialoog/dialoë moet so wees dat dit in werklike alledaagse taalsituasies gebruik kan word. Dit moenie te lank wees om te memoriseer nie en ook nie te tydrowend wees nie. Die funksie hiervan is:

- (i) Om grammatikale strukture en woordeskat van 'n gegewe les aan leerlinge bekend te stel. Die voordeel is dat leerlinge die tipiese taaltreкке nie buite 'n konteks hoef te leer nie.
- (ii) Om aan die leerling 'n inventaris van nuwe, alledaagse, grammatikale strukture, leksikale items, idiomatiese uitdrukkings, ens. bekend te stel en uit te brei.
- (iii) Om aan leerlinge deur middel van intensiewe klassikale en individuele herhaling die geleentheid te gee om nuwe, nuttige grammatikale strukture en woordeskat en uitdrukkings werklik te leer gebruik.
- (iv) Om geleentheid te skep om alledaagse kort gesprekkies vir werklike leerdoeleindes sowel as vir motiverende doeleindes te dramatiseer. Baie leerlinge geniet, en baat by die memorisering en dramatisering van kort dialoë. As 'n addisionele leesstuk aangebied word, moet dit kort wees en struk-

ture en woordeskat insluit wat identies of minstens verwant is aan dié van die dialoog.

(b) Stap B: Die aanbieding van grammatika en bespreking

- (i) Die struktuur word nageboots en herhaal.
- (ii) Die grammatika en woordeskat word uiteengesit en ander assosiasies word gevorm. Die nuwe grammatikale strukture moet in alledaagse sinne aangebied word en nuwe strukture moet deur die leerlinge verskeie kere herhaal word. Dit behoort met verskillende woordeskat gedoen te word sodat die leerling 'n beter begrip van die funksie en gebruik van die grammatikale vorms het. Hierna kan die onderwyser indien nodig, 'n verduideliking gee van die vorm/funksie en situasionele gebruik van die betrokke grammatikale strukture. Hierdie is 'n toevoeging tot die oudiolinguale benadering om die leerlinge bewus te maak van die struktuur sowel as die werking daarvan binne die raamwerk van die taal om volledige bemeestering te vergemaklik.

(c) Stap C: Manipuleer-dril oefeninge en ander oefeninge

Hier word gepoog om die strukture in te prent en hul gebruik vloeiend te maak. Vervangingsdril oefeninge, transformasies en ander soortgelyke oefeninge word gegee. Uitbreiding van sinne kan plaasvind, ens.

(d) Stap D: Kommunikatiewe oefeninge

Nadat die taalelemente bemeester is, en redelik geïnternaliseer is, moet die leerlinge die nuwe taalkennis deur vraag- en antwoord-tegnieke en ander kommunikatiewe oefeninge gebruik. Hierdie oefeninge hou gewoonlik verband met die dialoog of kort leesstuk (stap A) en soortgelyke situasies. Hierdie stap kan nie dadelik na stap A volg nie, aangesien die grammatika en woordeskat op hierdie tydstep nog nie geleer is nie. Slegs op hierdie stadium (D) is leerlinge gereed om die nuwe taalelemente in hul eie sinne te gebruik, hoewel die sinne nog beheerde taaluitings is.

(e) Stap E : Kommunikasie

Onafhanklike, vrye konwersasie en kommunikasie word hier sterk aanbeveel. Dis die kulminasie van die aanleer van die woordeskat, frases en grammatika wat ingesluit is en verband hou met stappe A tot D. Kommunikatiewe aktiwiteite moet nou geleidelik wegbeweeg van die inhoud van die oorspronklike dialoog, maar dieselfde strukture mag en kan gebruik word. Die uiteindelijke doel is om die leerlinge te help om die vermoë te verwerf om in die teikentaal te kan kommunikeer deur af te sien van slegs manipulerende oefeninge.

(f) Stap F : Leesbegrip (uitgebreide woordeskat)

Dit volg op die mondelinge werk van die dialoë, struktuurdril en ander oefeninge. Die materiaal wat in stap A tot D gebruik word, behoort ook gebruik te word vir leeraktiwiteite in lees asook skryf. Nuwe woorde en frases kan verder bekendgestel word. Aanverwante en nie- verwante besprekings kan ook plaasvind.

(g) Stap G : Aanvullende oorsig

Hierdie stap sluit struktuur- en woordeskat oefeninge in sowel as kommunikatiewe oefeninge om die leerlinge verdere geleentheid te gee om wat hulle geleer het, te internaliseer. Vrye konwersasie moet ook gestimuleer word.

(h) Stap H : Skriftelike werk

Verskillende skriftelike oefeninge moet in hierdie stap ingesluit word, hoewel dit ook gelyktydig met sommige van die eerste stappe gedoen kan word. As gevolg van die beperkte tyd moet dit as tuiswerk gedoen word.

Van die bogenoemde oefeninge kan met behulp van die bandmasjien of taallaboratorium gedril word.

7.1.3.16 Werklike taalonderrigmateriaal gedeeltelik gebaseer op van die voorafgaande linguistiese wenke ten opsigte van lesbeplanning

Die taalaktiwiteite binne die hierna volgende taalsituasies is die dialoog, die liedjie, die vervangings-tabel, die taalspeletjie, herhaling en toepassings.

Die lesse val basies uiteen in die volgende stappe:

- (a) Die voorbereidende fase waarin nuwe woorde in sinsverband bekend gestel word met behulp van illustrasies en gebare.
- (b) Die drilfase waarin die dialoog ingeskerp word.
- (c) Die toepassingsfase waarin leerlinge hul eie dialogies sê en ander oefeninge plaasvind.

Die volgende lesbenadering is met verskeie klasse en in verskeie skole uitgetoets, en dit het baie goeie resultate opgelewer. Natuurlik is dit absoluut nie bo enige kritiek verhewe nie. Daar kan ook meer kognitiewe oefeninge ingesluit word. Ek is egter van mening dat dit 'n verbetering bied in vergelyking met die baie verouderde metodes van taalonderrig wat nog op groot skaal in swang is en wat geen rekening hou met ontwikkelings op die terrein van die toegepaste linguistiek nie. Hierdie lesse kan ook goed met die hulp van 'n bandmasjien aangebied word. Ander tegnieke, bv. om die dieptestrukture van sinne te beklemtoon soos onder (7.1.3.11) verduidelik, kan ook ingesluit word.

© Kopiereg voorbehou

Na hierdie skematiese voorstelling, volg nou 'n taaleenheid vir standaard 6-leerlinge vir ongeveer 'n week of effens langer.

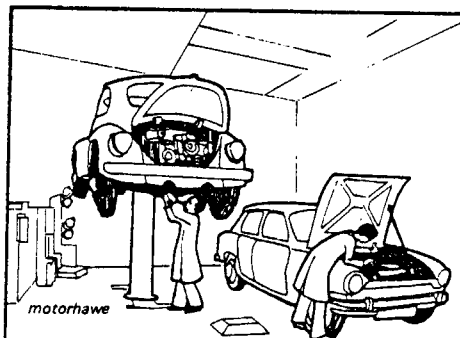
In hierdie eenheid word aan die volgende sake aandag geskenk soos in die voorafgaande hoofstukke bespreek:

- (a) Die taalsituasie.
- (b) Die illustrasie.
- (c) Die dialoog.
- (d) Vrae oor die dialoog.
- (e) Toepassing van die geleerde dialoog.
- (f) Woordeskatuitbreiding na aanleiding van die dialoog.
- (g) Die voltooiing van sinne.
- (h) Verdere toepaslike woordeskat.
- (i) Die benutting van 'n prent.
- (j) Die liedjie.
- (k) Vervangingstabelle met behulp waarvan 'n betrokke struktuur verder vasgelê word.
- (l) Paragraafbou.
- (m) 'n Blokkiesraaisel.
- (n) Verdere paragraafbou deur leerlinge.

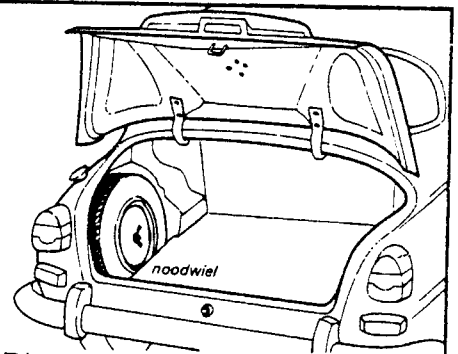
By die motorhawe

Mnr. Botha se motor het 'n pap wiel. Daar is ook nog ander dingetjies wat reggemaak moet word. Hy neem sy motor na die motorhawe om hom te laat versien.

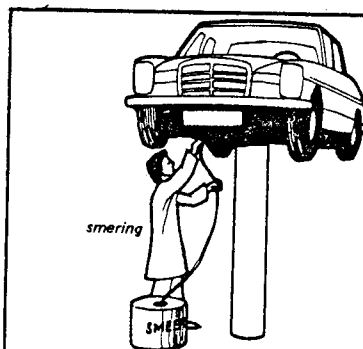
1. Kyk na die volgende prentjies. Lees die woorde en sinne by elke prentjie.



Mnr. Botha het sy motor na die motorhawe geneem.
Hy het moeilikheid met sy motor.



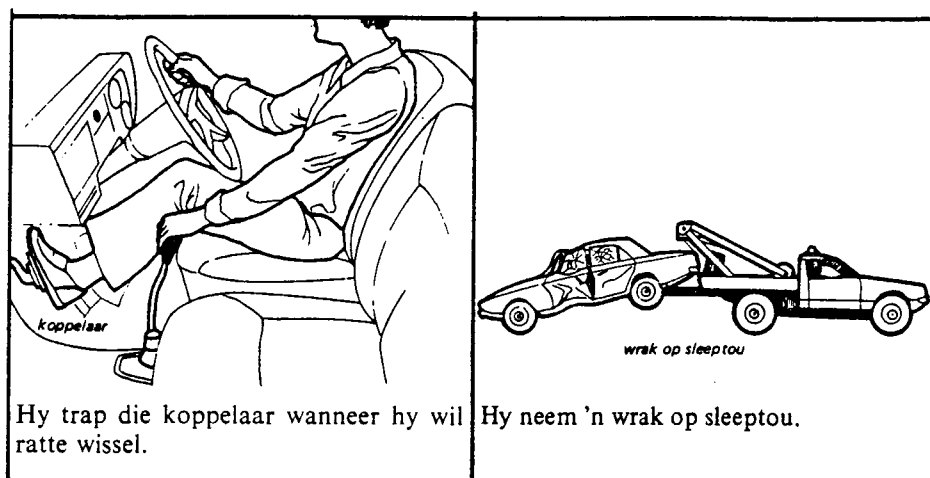
Die noodwiel is pap.
Die noodwiel het 'n lek.
Hulle moet die lek heelmaak.



Die werktuigkundige smeer die motor.



Die werktuigkundige herstel die motor.
Hy gebruik 'n sleutel.



Hy trap die koppelaar wanneer hy wil ratte wissel.

Hy neem 'n wrak op sleeptou.

2. (a) Hier volg 'n dialogie wat jy moet leer.

Die leerlinge moet hulle boeke toemaak

Mnr. Botha neem sy motor na die motorhawe

Mnr. Botha: Môre, Koos. Ek het alweer moeilikheid met die dekselse motor. Ek kry toe mos vanmôre 'n pap wiel.

Werktuigkundige: Môre, Piet. Is dit al wat verkeerd is? Wou jy nie nou die dag die motor se koppelaar, remme en flikkerligte laat nasien nie?

Mnr. Botha: Ja, dis reg. Ek gaan natuurlik nou weer baie betaal, want die motor moet ook gesmeer word en die battery is boonop pap.

Werktuigkundige: Toe maar, dit sal nie te veel kos nie. Kom ons toets eers of die toeter en die ligte nog werk.

Mnr. Botha: Dis 'n goeie plan. Toe ek laas by jou motorhawe was, was jy al huis toe. Dit was nog nie eers vieruur nie.

Werktuigkundige: Nee, ek weet. Dit was seker die dag toe ek 'n wrak op sleeptou moes neem.

Mnr. Botha: Hoor hier, Koos. Wanneer kan ek my tjor terugkry? Jy sal jou moet roer!

Werktuigkundige: Nie vóór oormôre nie, want ek het behalwe hierdie werk, baie ander werk ook.

Mnr. Botha: Nou maar goed. Jy moet net asseblief sorg dat die motor weer in 'n piekfyn toestand is, hoor!

Werktuigkundige: Goed, ou maat. Sodra ek met hom klaar is, sal ek jou bel. Alles van die beste.

(b) Het jy die dialogie verstaan?

Beantwoord nou die volgende vrae mondeling:

1. Wat het met mnr. Botha se motor verkeerd gegaan?
2. Na watter plek neem mnr. Botha sy motor om hom te laat regmaak?
3. Watter ander dinge wil mnr. Botha ook nog laat nasien?
4. Hoekom wil die ligte en toeter nie goed werk nie?
5. Wat sê mnr. Botha as hy aan sy rekening dink?
6. Waar was die werktuigkundige waarskynlik toe mnr. Botha voor vieruur by die motorhawe was?
7. Hoe noem mnr. Botha sy motor wat blykbaar nie meer so nuut is nie?
8. Hoekom kan mnr. Botha sy motor nie reeds die volgende dag kry nie?
9. Wat sal Koos doen sodra die motor herstel is?
Voltooi die volgende sinne:
10. Mnr. Botha kry sy motor nie vóór oormôre nie, want die werktuigkundige
11. Sodra die motor gereed is,

(c) Sê nou ook twee-twee julle eie dialogie oor elkeen van die volgende:

1. Jou fiets het gebreek en jy neem hom na die fietswinkel toe om hom te laat regmaak.
2. Jou oom se motor is by die motorhawe. Vra of die motor reeds klaar is, hoeveel die koste is en of die werktuigkundige die fout gekry het.

(d) Woordeskatuitbreiding

Lees, sê en leer die volgende:

om kontant te betaal; buite werking wees; 'n kwitansie ontvang; by die verkeerslig; op sleeptou neem; 'n tweedehandse motor; motorbegraving; met horte en stote; petrol intap; die uitlaatpyp se knaldemper; registrasienommer; rybewys.

Voltooi nou die volgende sinne deur gebruik te maak van bostaande frases:

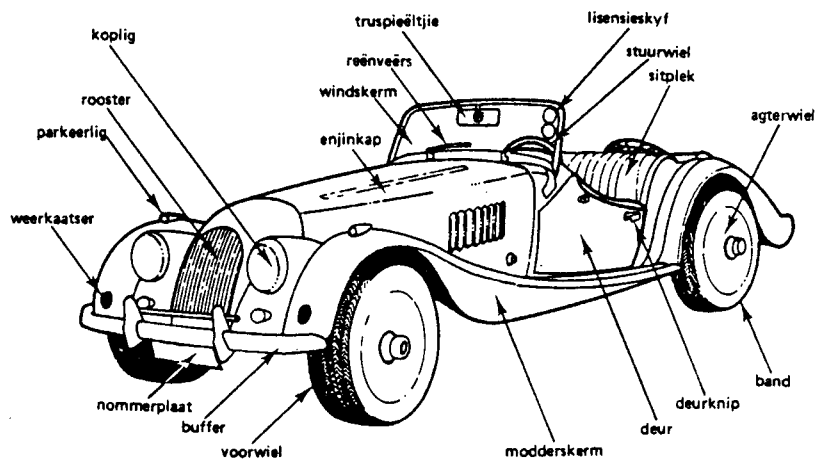
1. Sy nuwe motor het 'n baie lang . . .
2. Vóór jy agtien is, kan jy nog nie 'n . . . bekom nie.
3. Toe die twee motors bots, moes die eenaar van die motorhawe die twee wrakke . . .
4. Die remme was heeltemal . . . toe die motor skielik . . . moes stilhou.
5. Hy hou daarvan om sy rekening altyd . . .
6. Hy koop nooit 'n nuwe motor nie, maar verkies om 'n . . . een te koop.
7. Op die . . . staan baie ou motorwrakke.
8. Omdat die vergasser verstop was, het die motor . . . beweeg.
9. Sy . . . maak so 'n geraas dat die kar nie padwaardig sal wees nie.
10. Ek wil graag gou laat . . . voordat die motorhawe toemaak.

(e) Lees, leer en sê ook die volgende:

1. As jy 'n motor baie goedkoop kan koop, sê ons jy koop dit *vir 'n appel en 'n ei*.
2. Ek kan nie nou al weer 'n nuwe motor koop nie; *die geld groei nie op my rug nie*.
3. Onthou maar die spreekwoord as jy sommer net 'n tjor wil gaan koop: *Goedkoop is duurkoop*.
4. Hulle het jou gekul met die swak motor; *jy het 'n kat in die sak gekoop*.
5. 'n Rolls Royce-motor is *peperduur*. Ek is *doodgelukkig* met 'n Volkswagen.
6. Dis darem lekker om 'n *splinternuwe* motor te bestuur.
7. Toe hulle die ou motor moes stoot, was hulle *papnat* gesweet.
8. 'n Motor wat *stokoud* is, gee gewoonlik baie probleme.
9. Wanneer Piet met vakansie oorsee gaan, reis hy *per vliegtuig*, *met die trein*, *met die motor*, *met die bus* en *met die taxi*.

(f) Kyk na die name van die dele van hierdie motor en leer hulle.

Probeer ook om met elkeen 'n sin te maak.



3. Kom ons sing saam. (Wysie: Hoe ry die trein, hoe ry die trein, Kimberley se trein.)

Hoe ry sy tjor, met so 'n gemor,
 sê dit tog vir my.
 Die remme skreeu, die bande is pap,
 dis tog nie 'n grap.
 So ry sy motor, motor, motor,
 so ry sy motor.
 Dis tog nie 'n grap.

Wat maak sy kar, wat maak sy kar,
 hy is in die war.
 Dis 'n pap wiel hier en 'n swak lig daar,
 daardie kar is klaar.
 Dis nou die toeter, toeter, toeter,
 wat 'n gefoeter!
 Daardie kar is klaar.

4. Kom ons maak en sê sinne. Sê jou sin wanneer dit jou beurt is. Moenie jou sin lees nie.

Sodra 'n leerling sy sin korrek gesê het, moet die klas dit herhaal.

Tabel 1

Voorbeeldsin: Kom ons toets of die ligte werk.

Kom ons	toets vind uit stel vas maak seker kyk gaan na	of	die voorligte die toeter die flikkerligte die remme die ruitveërs die koppelaar die agterligte	werk
---------	---	----	--	------

(a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Gebruik woorde uit die kolomme van links na regs.

Bv.: *Kom ons vind uit of die remme werk.*

(b) Maak en sê nou sinne soos:

Kom ons toets of die ligte sal werk.

Tabel 2

Voorbeeldsin: Toe ek laas by jou winkel was, was jy al huis toe.

ek	laas		jou	winkel		hy	huis toe
sy	onlangs		sy	huis			weg
ons	verlede week	by	haar	woning		hulle	plaas toe
hulle	gister		julle	motorhawe			op pad
	eergister				was, was	jy	in die
	nou die dag						trein

(a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af soos volg:

Toe ek laas by jou winkel was, was jy al huis toe.

(b) Maak en sê weer sinne soos:

Was jy al huis toe, toe ek by jou winkel was?

(c) Maak en sê weer sinne soos:

Was jy nie al huis toe, toe ek by jou winkel was nie?

(d) Maak en sê weer sinne soos:

Toe ek laas by jou winkel was, was jy nog nie huis toe nie.

Tabel 3

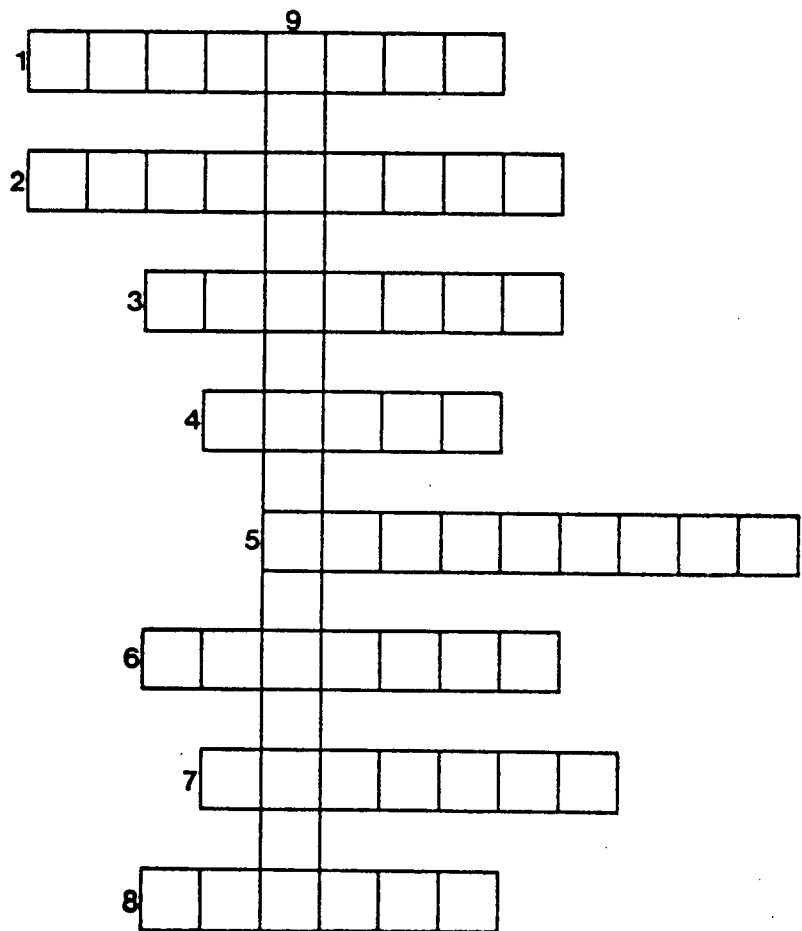
Voorbeeldsin: Wou jy nou die dag die flikkerligte laat nasien?

	jy	nou die dag	die flikkerligte laat nasien	
	hy	verlede week	'n ander betrekking hê	
Wou	julle	al lankal	'n nuwe motor koop	?
	hulle	al twee jaar gelede	'n motorhawe begin	
			'n oorsese reis onderneem	
			'n besigheid begin	

- (a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Kies woorde uit die kolomme van links na regs.
Bv.: *Wou jy nou die dag 'n ander betrekking hê?*
- (b) Maak en sê weer sinne soos:
Wou jy nie nou die dag die flikkerligte laat nasien nie?
- (c) Maak en sê weer sinne soos:
Julle wou mos nou die dag nie die flikkerligte laat nasien nie, nè?
- (d) Maak en sê weer sinne soos:
Nou die dag wou jy mos 'n ander betrekking hê, nie waar nie?
- (e) Kyk nou of jy vyf sinnetjies wat julle gesê het, kan skryf sonder om in jou boek te kyk.
- (f) Kyk na die volgende sinnetjie uit tabel 3
Nou die dag wou hy 'n nuwe motor koop.
Kom ons vertel nou 'n storietjie oor hierdie sin.
Beantwoord eers die volgende vragies mondeling:
1. Waarom wou hy 'n nuwe motor koop?
 2. Hoe lank ry hy al met die motor?
 3. By watter motorhawe wou hy 'n nuwe motor koop?
 4. Hoeveel geld kan hy vir 'n nuwe motor betaal?
 5. Watter soort motor wou hy graag koop?
- Gebruik nou die antwoorde op bostaande vrae om 'n paragrafie te skryf.
Begin so: *Nou die dag wou hy 'n nuwe motor koop. (Vertel nou verder . . .)*

5. *Blokkiesraaisel*

1. As my motor 'n pap wiel het, sit ek die . . . aan.
2. Ek laat my motor herstel by die . . .
3. As my ligte en toeter nie werk nie, is my motor se . . . miskien pap.
4. Ek tap altyd 20 . . . petrol op 'n slag.
5. As jy jou rekening betaal, gee die eienaar van die motorhawe jou 'n . . .
6. Baie mense hou daarvan om hul rekening . . . te betaal.
7. In ons motor is daar net . . . vir 4 persone.
8. As daar iemand voor jou motor in die pad is, druk jy die . . .
9. Iemand wat motors herstel, is 'n . . .



6. Lees die volgende paragrafie aan die leerlinge voor terwyl hulle dit in hulle boeke volg.
- (a) Een môre het mnr. Botha probleme met sy motor. Sy motor het 'n pap wiel. Dadelik vat hy sy motor na die motorhawe waar Koos, die motorwerktuigkundige, werk. Koos moet ook na die motor se koppelaar, remme en flikkerligte kyk. Verder moet die motor ook nog gesmeer word. Die battery is ook pap en moet gelaai word. Sodra die motor klaar is, sal die motorwerktuigkundige mnr. Botha bel.
- (b) Die leerlinge moet nou hulle boeke toemaak en die paragraaf mondeling weergee.
- (c) Die leerlinge moet nou die paragraaf skryf. Die boeke is nog toe.
- (d) Vertel nou die storie verder deur gebruik te maak van die onderstaande woorde en frases.
Begin so: *Na twee dae bel die motorwerktuigkundige mnr. Botha . . .*

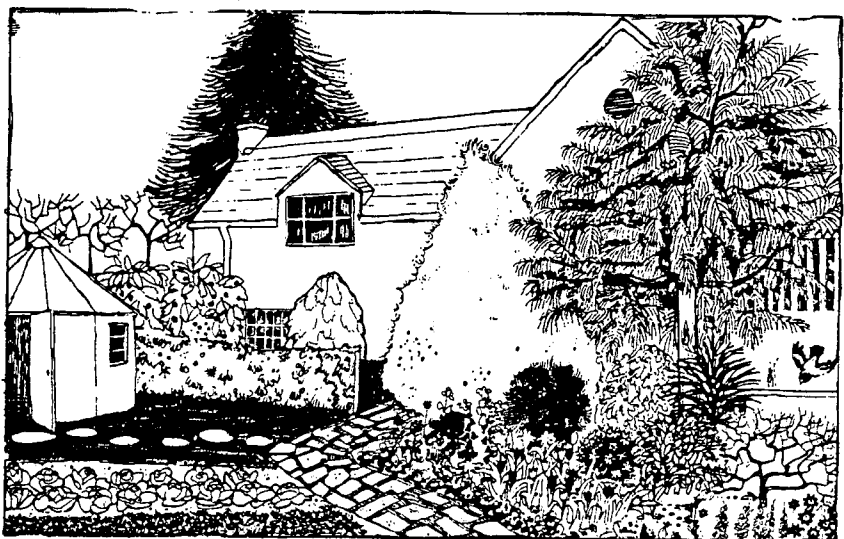
(Doen hierdie oefening eers mondeling en daarna skriftelik.)
in 'n piekfyn toestand; alles reggemaak; motor loop pragtig; ook die uitlaatpyp reggemaak; was heeltemal los; rekening is ook gereed; nie te veel nie; baie bly; kontant betaal; kwitansie ontvang; baie tevrede met werk.

Standaard 8

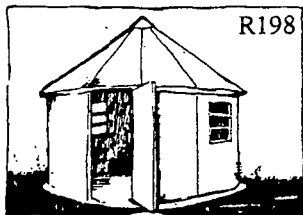
Piet en sy pa werk in die tuin

Elke Saterdag moet Piet sy pa met die tuinwerk help. Piet het dikwels baie skoolwerk en kan dan nie help nie, maar hy is ook nie altyd lus om te help nie.

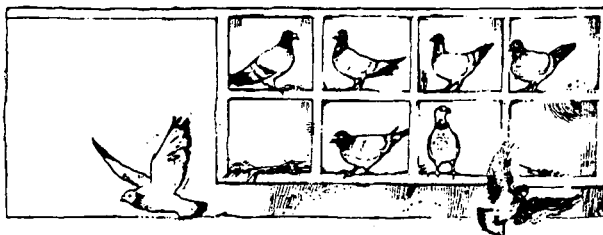
1. Kyk na die volgende prente en lees die woorde en sinne by elke prent.



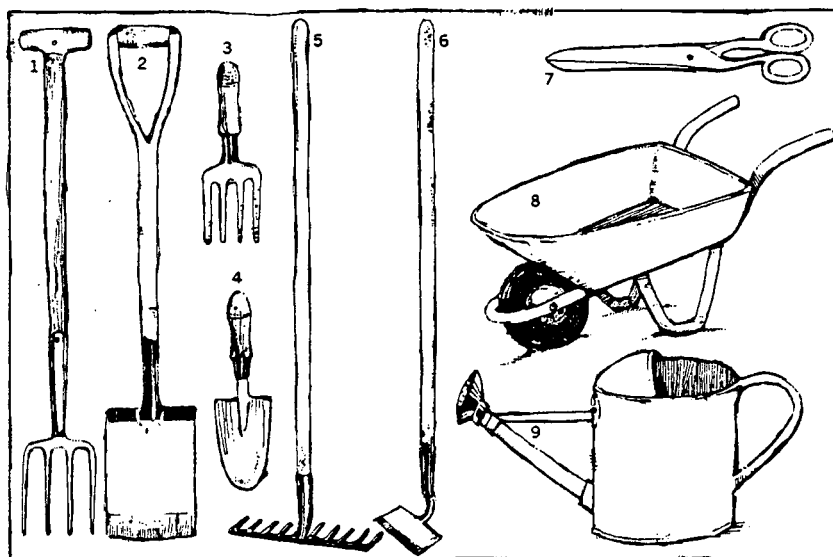
tuin
Piet moet sy pa help met die tuinwerk.
Hy is nie 'n wafferse tuinier nie.



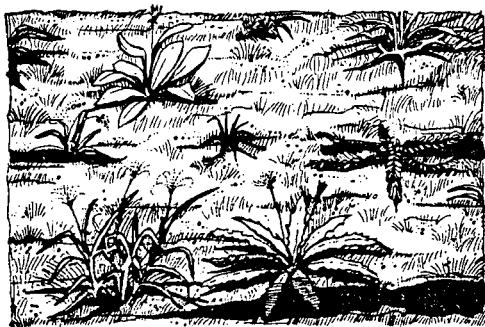
rondawel
Die tuingereedskap word in die rondawel gebêre.
Hierdie rondawel kos R198,00.



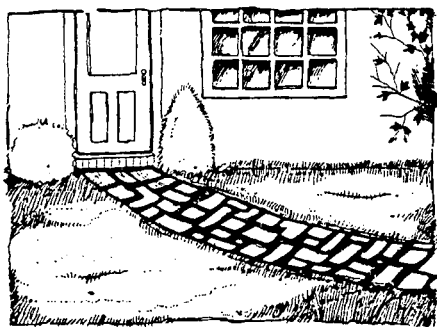
duiwe
Dis Piet se duiwehok.
Piet moet sy duiwe elke dag kosgee.
Piet is ook lid van 'n duiweklub.



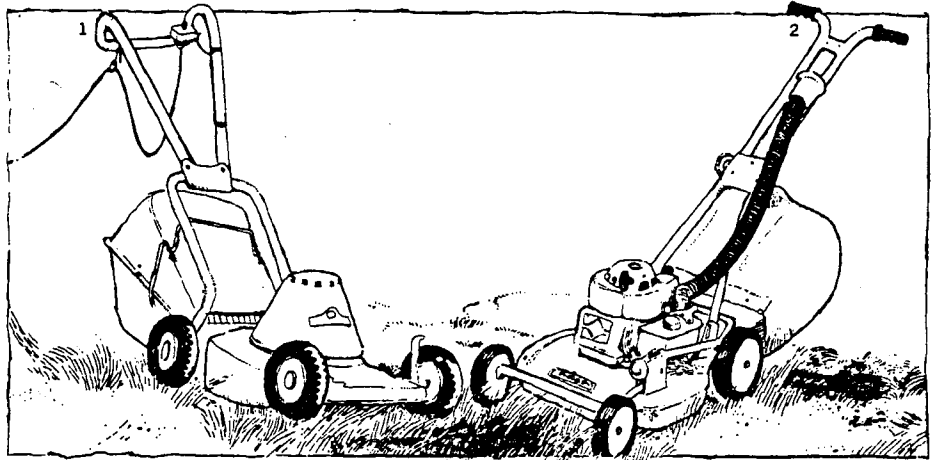
tuingereedskap
Die tuingereedskap lê altyd die hele wêreld rond.
Daar's 'n vurk (1), 'n graaf (2), 'n klein vurkie (3), en 'n klein grafie (4), 'n hark (5), 'n skoffel (6), 'n tuinskêr (7); 'n kroiwa (8) en 'n gieter (9).



onkruid
Daar's baie onkruid in die grasperk.
Dis die ene onkruid.
Die grasperk moet skoongemaak word.



grasperk
Die grasperk moet gereeld natgespuit word.

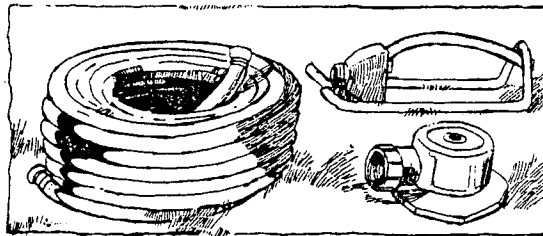


grassnyers

'n Mens sny die grasperk met 'n grassnyer.

Daar is verskeie soorte grassnyers.

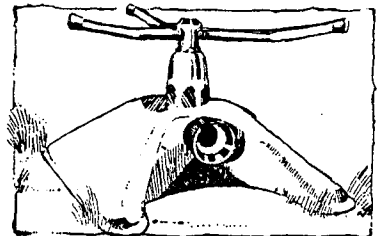
Daar is elektriese grassnyers (1), en dié wat deur 'n motor aangedryf word (2).



tuinslang en sproeiers

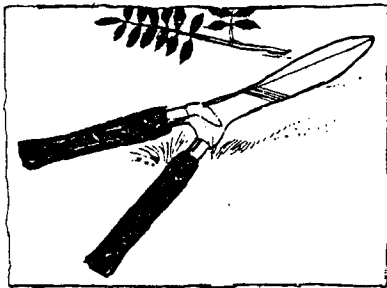
Die grasperk en groentetuin word met die tuinslang natgespuit.

Soms gebruik Piet ook die sproeiers.



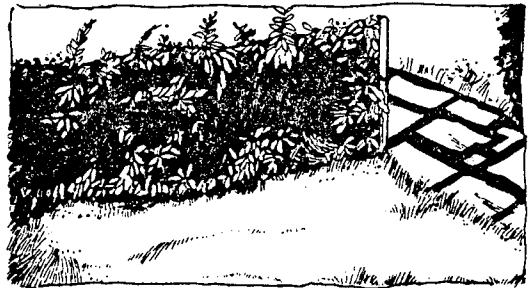
sprinkelaar

Met dié sprinkelaar kan die water ver in die tuin rondgesprinkel word.



heiningskêr

Met dié skêr snoei Piet die heining.



heining

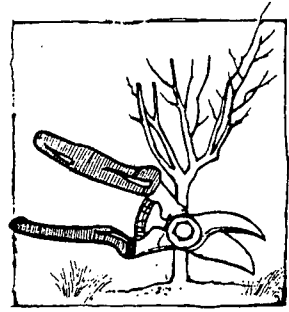
Die heining groei te hoog.



hark
Piet se pa hark die grond met die hark gelyk.



omspit
Piet spit die blomtuin om.



snoeiskêr
Piet moet elke jaar die struike, bome en rose snoei. Hy snoei hulle sodat hulle beter kan groei, en ook om hulle 'n mooi vorm te gee.



groentetuin
Die grond van die groentetuin moet eers omgespit en dan bewerk word. Piet kweek heerlike wortels, kool en uie in hulle eie tuin.



blomtuin
In Piet se blomtuin is daar ook Hollandse tulpe. Die tulpe het die pragtigste verskeidenheid kleure.

2.

(a) Hier volg 'n dialogie wat jy moet leer.

Die boeke is nou toe.

In die tuin

Pa: Hoekom lê die tuingereedskap altyd die hele wêreld rond? Kort-kort moet ek met jou daaroor praat!

Piet: Ek is jammer, Pa. Ek was net besig om my duiwe kos te gee.

Pa: Ja, jy is almelewe besig met jou duiwe! Kyk net hoe lyk die tuin. Dis die ene onkruid.

Piet: Ek bring nou die tuingereedskap en die grassnyer.

- Pa: Maak gou! Ek bekommer my al lankal oor die tuin. Die grasperk en die groentetuin moet natgespuit word.
- Piet: Goed, Pa. Ek . . . ek weet ek behoort dit al te doen het, Pa, maar ek het regtig hierdie week baie toetse gehad.
- Pa: Nou toe . . . Ek dink die blomtuintuin en die groentetuin moet eers geskoffel word.
- Piet: Ek sal nou, Pa. Het Pa gesien die struik en bome begin nou al mooi uitloop? Een van die dae staan hulle in volle bloei.
- Pa: Ek sien dit, ja. Jy is natuurlik 'n wafferse tuinier. Bring sommer die tuinslang en die nuwe sproeier ook, hoor.
- Piet: Ja, Pa. Pa hoef Pa nou nie meer oor die tuin te bekommer nie, hoor! Ek sal skoffel dat die stof so staan.

(b) Het jy die dialogie verstaan?

Beantwoord nou die volgende vrae mondeling:

- (1) Wanneer werk Piet en sy pa gereeld in die tuin?
- (2) Hoekom raas Piet se pa met hom? (Begin so: Omdat die tuingereedskap . . .)
- (3) Luister Piet altyd na sy pa? (Begin so: Nee, want sy pa sê hy moet kort-kort . . .)
- (4) Waarmee was Piet besig toe sy pa hom roep? (Begin so: Piet was besig . . .)
- (5) Is Piet se tuin baie mooi? (Begin so: Nee, want die tuin is . . .)
- (6) Hoe weet jy dat die grasperk maar baie droog lyk? (Begin so: Piet se pa sê die . . .)
- (7) Hoekom het Piet daardie week nie in die tuin kon werk nie?
- (8) Wat moet Piet heel eerste doen? (Begin so: Hy moet . . .)
- (9) Wat begin al mooi uitloop?
- (10) Hoekom hoef Piet se pa hom nie meer oor die tuin te bekommer nie?

(c) Sê nou twee-twee julle eie dialogies oor elkeen van die volgende:

- (1) 'n Onderwyser en Koos werk saam in die skool se blomtuintuin.
- (2) Pa en Sannie skoffel die groentetuin.

(d) *Woordeskattuitbreiding*

duiwe aanhou; duiweklub; met die snoeiskêr; vinniger kan groei; 'n sprinkelaar; heerlikste groente kweek; Hollandse tulpe; met die heiningskêr; tuingereedskap bêre; die lente is in aantog; voëls sing lustig; uit die skooltuin; kunsmis strooi; hoenderhok oprig; pragtige blommerangskikkings.

Voltooi nou die volgende sinne deur gebruik te maak van bostaande frases:

- (1) Pa raas altyd met Piet omdat hy nie die . . . ordentlik . . . nie.
- (2) In ons tuin groei daar egte H, met die mooiste verskeidenheid kleure.
- (3) Ons moet elke jaar ons vrugtebome . . . snoei, sodat hulle groei.
- (4) Piet is lid van 'n . . . en almal weet dat hy lief is om . . . aan te . . .
- (5) Die Bothas is daarvoor bekend dat hulle die . . . in hul eie groentetuin.

- (6) Wanneer al die bome en struik begin uitloop, weet ons dat . . . is.
- (7) Orals in die bome kan 'n mens die voëls . . . hoor . . .
- (8) Baie leerlinge hou daarvan om . . . te werk en om te sorg dat al die onkruid uitgehaal word.
- (9) Sodra dit begin reën, moet 'n mens . . . op die grasperke . . .
- (10) Die onderwysers van ons skool maak . . . met die blomme uit die skooltuin.
- (11) Piet wil gaan hoenders aanhou en daarom wil hy 'n . . .
- (12) As jy jou tuin baie goed wil natmaak, kan jy . . . gebruik omdat hy die waterdruppels baie ver in die tuin kan rondsprinkel.
- (13) Ons Hakia-heining moet binnekort . . . ge . . . word, want hy groei veels te hoog en te wild.

(e) Lees, sê en leer ook die volgende:

- (1) Sal jy asseblief die *kruywaentjie* (kruywa) gaan haal. Die *grafie* (graaf) en die *vrkie* (vrk) het ek ook nodig as ek die *struikie* (struik) wil plant.
Waar kry jy daardie mooi *blommetjie* (blom), Piet?
Het jy gesien hoe vinnig die *heininkie* (heining) begin groei?
Die *snoeiskêrtjie* (snoeiskêr) is heeltemal te stomp.
Piet se duiwehok is vol klein *duifies* (duiwe).
Die tuingereedskap is in die *rondaweltjie* (rondawel).
- (2) Sal jy asseblief die *tuingereedskap* bêre? (tuin + gereedskap)
Jy sal moet *kunsmis* op die grasperk gooi! (kuns + mis)
Het jy ons mooi *groentetuin* al gesien? (groente + tuin)
Die *heiningeskêr* is nie baie skerp nie. (heining + skêr)
Bou gou vir my 'n *duiwehok*. (duif + hok)
Wie se pragtige *blommerangskikking* is daardie? (blom + rangskikking)
- (3) Piet is baie lief vir sy *duiwe* (duif).
Piet moet elke jaar die *takke* (tak), *bome* (boom) en *rose* (roos) snoei.
Die *skêre* (skêr) wat jy gister gekoop het, is maar swak.
Waar kry jy daardie pragtige *blomme* (blom)?
- (4) 'n Mens sny die gras *met* 'n grassnyer.
Die grassnyer word *deur* 'n motor aangedryf.
Daar's baie onkruid *in* die grasperk.
Die duiwe sit *bo-op* die duiwehok.
Die lente is *in* aantog, want die bome loop al uit.
Die waterdruppels word ver *in* die tuin rondgegooi.
Hy hou baie *van* vars groente.
Hy is lid *van* die duiweklub.
Hy gooi elke ses maande *kunsmis op* die grasperk.
Langs die blomtuin is daar 'n pragtige groentetuin.
Ek kan net nie daardie *grassaad in* die hande kry nie.
Pa was baie ingenome *met* (bly oor) die nuwe grasmaasjien.
Hoewel ek 'n nuwe sementpad moet bou, wil ek my nie nou *in* die skuld steek nie.

(5) 'n Persoon wat 'n mens probeer gesond maak, is 'n *dokter*.



'n Persoon wat skilderwerk doen, is 'n *skilder*.



'n Persoon wat tuinwerk doen, is 'n *tuinier*.



'n Persoon wat in die leër is, is 'n *soldaat*.



'n Persoon wat jou aan tafel bedien, is 'n *kelner*.



Iemand wat boks, is 'n *bokser*.



'n Persoon wat 'n vliegtuig bestuur, is 'n *vlieënier* of *loods*.



'n Persoon wat hare sny, is 'n *haarsnyer*.



'n Persoon wat foto's neem, is 'n *fotograaf*.



'n Dame wat klere maak, is 'n *kleremaakster*.



3. Diktee

Lees die volgende sinnetjies vir diktee. Sê die hele sin twee keer en die leerlinge moet dit dan in hulle skrifte skrywe.
Die boeke is nou toe.

- (a) Ek gaan haal gou die tuingereedskap en die grassnyer voordat dit begin reën.
- (b) Die grasperk en die groentetuin moet met die tuinslang natgespuit word.
- (c) In ons tuin groei daar egte Hollandse tulpe met die mooiste verskeidenheid kleure.

4.

- (a) Kom ons sing saam. (*Wysie: Wat maak oom Kalie daar?*)

Dis Piet se pa wat laas
Tog so met Piet moes raas.
Die tuingereedskap was weer weg,
En Piet die weet dit lyk mos sleg.
Waar is die hark tog weer?

Piet gee sy duiwe kos.
Hy kan dit tog nie los.
Sy pa wil hê hy moet gaan snoei,
Sodat die bome weer kan bloei.
Hy moet die tuin natspuit.

(b) *Taalspeletjies*

- (1) Kyk na die onderstaande tabel met die opskrif: **Tuingereedskap**. Kyk nou wie van die leerlinge die meeste name van tuingereedskap kan gee. **Leerlinge moenie in hierdie boek skryf nie.**

Tuingereedskap

<i>Voorbeeld:</i> graaf			

- (2) In die volgende twee kolomme is dele van woorde wat bymekaar pas om een woord te vorm. Die ry wat die dele van die woorde eerste korrek bymekaar kan pas, is die winner.

Kolom 1

duiwe- kruywa- ronda- hoender- blom- tui- gras- sprinke- gras- kuns-

Kolom 2

wel perk tuin snyer nier entjie mis eier haan laar

5.

- (a)
- Piet se pa se probleme met tuingereedskap, duiwe en tuinwerk*

Piet se pa moet altyd met hom raas omdat hy nooit die tuingereedskap netjies bêre nie. Die een dag is die hark weg en die ander dag soek sy pa die graaf en die vurk. Veral die feit dat hy nie die grasmajien in die rondawel bêre nie, maak Piet se pa baie kwaad. Kort-kort moet hy met Piet daaroor praat, maar Piet is gedurig met sy eie stokperdjie besig. Dit slaan sy pa dronk dat hy vir ure na die gekoer kan luister sonder om daarvan moeg te word.

Piet is behoorlik mal oor sy duiwe en hy is dan ook lid van die duiweklub. As jy Piet nie in die huis kry nie, moet jy maar weet hy is in die duiwehok. Hy het sommer baie, baie duiwe. Hierdie duiwe gee hom baie werk. Hulle moet kos kry, hulle moet kans kry om rond te vlieg, die duiwehok en kos- en drinkbakke moet skoongemaak word en daar's nog baie ander werk. Die nuwe duiwe moet ook gering word. Hoewel Piet se pa nie omgee dat Piet duiwe aanhou nie, is hy baie bekommerd oor sy tuin. Dit gaan daar nie goed nie.

- (b) Beantwoord die volgende vrae:
- (1) Watter woord in die eerste sin van die eerste paragraaf beteken amper dieselfde as *berispe*?
 - (2) Watter woord in die derde sin van die eerste paragraaf beteken dieselfde as *boos*?
 - (3) Watter woord in die vierde sin van die eerste paragraaf beteken amper dieselfde as *dikwels* of *telkens*?
- (c) Wat beteken: *jou stokperdjie*?
- (1) Dit waarvan jy nie hou nie.
 - (2) Dit wat jy graag in jou vryetyd doen.
 - (3) Dit wat jy met 'n perd kan doen.
 - (4) Dit wat jy op skool doen.
- (d) Wat beteken dit as iets jou *dronkslaan*?
- (1) Dit maak jou papdrunk.
 - (2) Iemand slaan jou.
 - (3) Jy verstaan dit glad nie.
 - (4) Jy hou nie daarvan nie.
- (e) Doen die volgende eers mondeling.
- (1) Skryf die eerste sin van die eerste paragraaf van die leesstuk in 5(a) oor, maar begin so:
Omdat Piet die tuingereedskap nooit netjies bère nie, moet . . .
 - (2) Skryf die laaste sin van die eerste paragraaf oor, maar begin so:
Iets wat sy pa nie kan verstaan nie, is dat Piet . . .
 - (3) Skryf die vierde sin van die eerste paragraaf oor, maar begin so:
Piet is gedurig met sy eie stokperdjie besig, hoewel sy pa . . .

6. Kom ons maak en sê sinne. Sê jou sin wanneer dit jou beurt is. Moenie jou sin lees nie.

Sodra 'n leerling sy sin korrek gesê het, moet die klas dit herhaal.

Tabel 1 Voorbeeldsin: Ek haal gou-gou die tuingereedskap voordat dit begin reën.

Ek				tuingereedskap			begin reën
Hy	bring	gou-gou	die	grassnyer			te donker word
Sy	bère	dadelik		skoffelpik	voordat	dit	te laat word
Ons		sommer nou		hark			begin hael
Hulle		onmiddellik		graaf en vurk			te warm word
Piet				grawe en vurke			te koud word
My pa							

- (a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Gebruik woorde uit die kolomme van links na regs.
Bv.: *Ek bring gou-gou die tuingereedskap voordat dit begin reën.*

- (b) Maak en sê nou sinne soos: (Doen dit twee-twee)

Pa: *Wat maak jy nou?*Piet: *Pa, ek bère sommer nou die grasmajien voordat dit te donker word.*

- (c) Maak en sê nou sinne soos:

Voordat dit begin reën, haal ek gou-gou die tuingereedskap.

Tabel 2 Voorbeeldsin: Ek dink die blomtuin moet eers omgespit word.

Ek	dink	die	blomtuin			omgespit
Hy	sê		groentetuin		eers	natgelei
Sy	wil hê		blombeddings	moet	môre	gelyk gemaak word
Pa	is van mening				vanmiddag	gehark
Piet	glo					geskoffel

- (a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Gebruik woorde uit die kolomme van links na regs.
Bv.: *Ek dink die blomtuin moet eers omgespit word.*
- (b) Maak en sê nou sinne soos:
Dink jy die blomtuin moet eers omgespit word?
- (c) Maak en sê nou sinne soos: (Doen dit twee-twee)
Piet: *Wat sê hy moet gedoen word?*
Jan: *Hy sê hy dink dat die blomtuin eers omgespit moet word.*
- (d) Maak en sê nou sinne soos:
Ek dink nie die blomtuin moet eers omgespit word nie.
- (e) Maak en sê sinne soos volg:
Dink jy nie die blomtuin moet eers omgespit word nie?

Tabel 3 Voorbeeldsin: Pa hoef hom nie meer oor die tuin te bekommer nie.

Pa	hoef	hom	nie	meer		tuin	
Piet			nooit	altyd		blomme	
Hy				elke dag	oor	rose	te bekommer nie
					die	grasperk	
						duiwe	
						groente	
						gereedskap	

- (a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Gebruik woorde uit die kolomme van links na regs.
Bv.: *Pa hoef hom nie meer oor die duiwe te bekommer nie.*
- (b) Maak en sê nou sinne soos:
Oor die duiwe hoef Pa hom nie meer te bekommer nie.
- (c) Maak en sê nou sinne soos: (Doen dit twee-twee)
Pa: *Wat sê hy nou eintlik?*
Jan: *Wel Pa, hy sê dat Pa hom nie meer oor die tuin hoef te bekommer nie.*

Tabel 4 Voorbeeldsin: Hy het hierdie week baie toetse gehad.

Hy	het	hierdie	week	baie	huiswerk	gehad
Sy			maand	min	toetse	geskryf
Hulle			kwartaal	genoeg	werk	
Ons		die afgelope	paar dae	te veel		
				te min		

- (a) Maak en sê sinne van hierdie tabel af. Gebruik woorde uit die kolomme van links na regs.
Bv.: *Sy het hierdie maand baie toetse geskryf.*
- (b) Maak en sê nou sinne soos: (Doen dit twee-twee)
Gert: *Het Piet hiêrdie week baie toetse geskryf?*
Jan: *Ja, ek dink so, maar ek is nie seker nie.*
- (c) Maak en sê nou sinne soos volg:
Hiêrdie week het Piet regtig baie toetse geskryf.

7.

- (a) Kyk weer na die leesstuk in 5(a) en beantwoord die volgende vrae skriftelik:
- (1) Wat kan Piet se pa soms nie kry nie?
 - (2) Watter feit krap Piet se pa baie om?
 - (3) Wat kan Piet se pa glad nie verstaan nie?
 - (4) Waarvan is Piet 'n lid?
 - (5) Watter werk moet Piet alles doen omdat hy duiwe het?
- (b) In die tweede paragrafie by 5(a) vertel die skrywer ons dat
- (1) Piet baie jammer is dat hy so baie duiwe het.
 - (2) die tuinwerk soms verwaarloos word omdat Piet te veel by sy duiwe is.
 - (3) Piet se pa glad nie wil hê dat hy duiwe moet aanhou nie.
 - (4) dit baie goed gaan in die tuin omdat Piet altyd daar is.
- (c) Die leerlinge moet nou hulle boeke toemaak. Dikteer die eerste paragraaf en help die leerlinge om die tweede paragraaf mondeling weer te gee.
- (d) Die leerlinge moet nou die tweede paragraaf skryf. Die boeke is nog toe.
- (e) Vertel die storie nou verder deur gebruik te maak van die onderstaande frases.
Begin so:
Die tuin is die ene onkruid.
- tuingereedskap; groentetuin en grasperk moet natgespuit word; blombeddings omspit; tuinslang en sproeier; lente is in aantog; lekker groente kweek; heining met heiningskêr snoei; kunsmis strooi; onkruid uithaal; nuwe sprinkelaar maak tuin pragtig nat; tuin sal weer regkom; 'n ware lus vir die oog.
- (f) Skryf nou hierdie paragraaf.

- (g) Skryf die volgende briefie oor. Jy skryf aan die bestuurder van 'n winkel wat tuingereedskap en tuinbenodigdhede verkoop. Vul die ontbrekende woord in deur die beste woord uit die gegewe woorde te kies.

Doen dit eers mondeling met u leerlinge.

Jou adres
Datum

Die Bestuurder

Naam van firma
Adres

Geagte Heer
Liewe Meneer
My beste Meneer
My heer

Bestelling vir tuingereedskap, kunsmis en onkruidoder

Sal u my kan laat weet watter tuingereedskap u in

het? Ek wil ook weet of kunsmis en onkruidoder in

het. Ek sal dit op prys stel indien so gou moontlik 200 kg kunsmis en

2 liter onkruidoder na bogenoemde sal .

By baie dankie vir u antwoord.

Die

Jou eie naam

7.1.3.17 Slotopmerkings

Hoewel daar tot op hierdie stadium baie gesê is oor die onderskeie metodes, benaderings en rigtings in die taalwetenskap en moontlike toepassings daarvan vir die onderrig van 'n T2, is daar nie so iets soos die een ware metode nie. Daar is geen enkele metode wat onder alle omstandighede met inagneming van die jongste insigte van die linguistiek, die mees geskikte metode sal wees nie en die soektog na die een metode kan 'n mens dan ook maar laat vaar. Daarom kan ek ook saamstem met Van Els¹ e.a. se aanhaling van Jarvis oor die soektog na dié metode. Jarvis sê: "The search for the method has ended, not because we have found it, nor because we are a profession exhausted from an unproductive search, but because we have decided or discovered that we were searching for a myth".

Ook al lyk dit onwaarskynlik dat die koninklike pad na die beheersing van 'n T2 of ander tale, met inagneming van die ontwikkelings in die toegepaste linguistiek spoedig ontdek sal word, bly dit altyd die moeite werd om gedurig daarna te soek.

Ons sal aanhoudend moet bly vasstel waarom en hoe sekere metodes werk en wat werklik bewys gelewer het dat hulle suksesvol is. Die beste onderrig van ons beste T2-onder-

1. Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch., Bongaerts, Th: Handboek voor de toegepaste taalkunde, p.42.

wysers moet met die teorie van die toegepaste linguistiek en die leerteorie van die psigolinguistiek gekombineer word. Heel moontlik sal die teoretici en die praktici mekaar dan gaan verstaan. Dit kan baie vrugbaar wees vir 'n verantwoorde T2-onderrigbenadering.

O P S O M M I N G

Die belangrikheid van hierdie studie lê daarin dat 'n poging aangewend is om die kloof te probeer oorbrug tussen die taalwetenskap en T2-onderrig, om die insigte van die studie op die taalonderrigsituasie toe te pas en 'n onderrigmetode daarop te funder. Hoewel daar baie navorsing bestaan, is die resultate nog baie min in die lig van die praktiese klaskamer beoordeel. Dié probleem het ontstaan omdat die taalwetenskaplike van ons tyd selde ook meester is van die vakmetodiek en onderrigsituasie en omgekeerd is die goeie onderwyser selde 'n deskundige op die gebied van die moderne taalwetenskap.

Daar is in hierdie studie soos volg te werk gegaan. Die agtergrond van die onderskeie terreine van die linguistiek en die toegepaste linguistiek is geskets asook die plek van taalonderrig daarin.

Die bespreking van die ouer linguistiek en die tradisionele grammatika, die strukturele benadering, die transformasionele generatiewe grammatika en taalverwerwing by die kind, vorm die kern van hierdie studie. Daar is vasgestel dat die onderrig van Grieks en Latyn 'n definitiewe stempel geplaas het op die destydse onderrig van die vreemde tale. Dis op dieselfde streng, formele wyse onderrig en as 'n intellektuele oefening beskou sonder om met die gesproke taal en kommunikatiewe vaardighede rekening te hou. Daar gaan nou baie stemme op wat verandering bepleit en linguiste kom in verset teen die formele benadering tot grammatika. Die bestudering van die alledaagse spreektaal in volledige sinne en die vermyding van die gebruik van die T1 by die onderrig van 'n vreemde taal word bepleit. Daar moet in die taal en nie óór die taal geleer word nie. Verder is breedvoerig aandag bestee aan die onderskeie rigtings soos die deskriptiewe fonetiek van o.a. Sweet en die bydraes van verskeie linguïste/taalonderwysers soos Jespersen, Palmer, Bloomfield, Fries e.a. is bespreek. Omdat die taalwetenskaplike van hierdie tyd taalwetenskaplike sowel as praktiese taalonderwyser was, het die invloed van hul werk deurgedring tot die praktiese klaskamersituasie.

Die histories-vergelykende tydperk in die taalwetenskap is ook bespreek, maar daar is nie veel vrugbare toepassings vir taalonderrig nie.

Hierna volg 'n bespreking van die twintigste eeuse strukturele linguistiek met as belangrikste figuur De Saussure. Die aandag word gevestig op die onderskeid wat hy tref tussen langue en parole en diachroniese en sinchroniese taalstudie. Omdat die strukturalisme die klem laat val op die mondelinge, alledaagse taalgebruik (parole/performance), is die invloed op die praktiese taalonderrig-situasie fenomenaal. Die Amerikaanse oudiolinguale leërkursus behaal groot sukses, maar dis vir die gewone skool onprakties. Persone wat hier 'n groot rol gespeel het, is Bloomfield, Fries, Brooks, Skinner en ander.

Die groot bydrae van die strukturele linguistiek vir taalonderrig is dat dit die taalonderwyser se oë oopgemaak het vir die strukturele in taal, die onderliggende sisteem.

Verskeie aspekte van die TGG is ook bespreek. Volgens Chomsky is taalgedrag nie met behulp van Skinner se behavioristiese leerteorie te verklaar nie. Chomsky beklemtoon die kognitiewe prosesse van leer en die kreatiewe, aangebore vermoë van die kind om taal te genereer. Chomsky het die oë oopgemaak vir die kreatiewe vermoë van die kind en op grond hiervan kritiseer hy heelparty aspekte van die oudiolinguale metode van taalonderrig.

Wat die studie van taalverwerwing betref, is die onderskeie sienings van hoe 'n kind sy T1 verwerf, bespreek. Die resultate van navorsers is bestudeer en dit blyk dat veral die studie van taalverwerwing baie insigte toon waarmee die T2-onderwyser rekening behoort te hou. Aspekte soos motivering, die rol van die onderwyser, verskille tussen T1- en T2-verwerwing, die kreatiewe vermoë van die kind, wanneer 'n kind sy T2 moet begin leer, ens. word nog dikwels nie in aanmerking geneem by die aanleer van 'n T2 nie.

Die slotsom waartoe in hierdie studie in die lig van die linguistiek gekom word, is dat wat T2-onderrig betref, 'n eklektiese benadering 'n gesonde balans sal wees - 'n sogenaamde Multiple Line of Approach - soos Palmer dit noem. Die klem moet verskuif van 'n onderwyser-ge-sentreerde onderrig na dié waar die leerling sentraal staan en kan leer. Daar is plek vir 'n kognitiewe, behavioristiese taalaanleer-teorie en -strategie. Die insigte wat met hierdie studie verkry is, het verder ook iets te sê vir die beplanning van 'n sillabus, die skryf van taalboeke en lesbeplanning in die T2.

BIBLIOGRAFIE

1. **ABERCROMBIE**, David. Problems and Principles in Language Study, Longmans, 1972.
2. **ALATIS**, James E. The Urge to Communicate vs. Resistance to Learning in English as A second Language, in: English Language Teaching Journal, Volume XXX, Number 4 July 1976, p.265
3. **ALEXANDER**, L.G. en **WILSON**, Catherine: In other Words, Longman, 1974
4. **ALLEN**, Harold B. Teaching English as a Second Language - A Book of Readings, McGraw-Hill Book Company, 1965
5. **ALLEN**, J.P.B. en **CORDER**, S. Pit. Papers in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 2), Oxford University Press, 1975.
6. **ALLEN**, J.P.B. en **CORDER**, S. Pit. Readings for Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 1), Oxford University Press, 1973.
7. **ALLEN**, J.P.B. en **CORDER**, S. Pit. Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3), Oxford University Press, 1974.
8. **ALLEN**, J.P.B. en **VAN BUREN**, Paul (Ed). Chomsky: Selected Readings Oxford University Press, 1973.
9. **APPEL**, René. Taalonderwijs aan Buitelandse Kinderen op de Kleuterschool; een stukje praktijk en theorie, in Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 2, Handelingen van de Anela-studiedag, 1972.
10. **ASKES**, H. Tweedetaalonderrig Vandag: Tegnieke en Aktiwiteite - 2e druk - Via Afrika, 1978.
11. **BASSON**, M.A. Die Onderrig van Afrikaans, Juta en Kie. (S.A.)
12. **BECUWE**, E. e.a. The Magic Key - Round One (Teacher's Book), Plantyne, Deurne/Antwerp, 1977.

13. BELYAYEV B.V. *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, Pergamon Press, 1970.
14. BENNETT, W.A. *Applied Linguistics and Language Learning*, Hutchinson Educational, 1974.
15. BENNETT, W.A. *Aspects of Language and Language Teaching*, Cambridge University Press, 1968.
16. BERGGREN, Ola. *Is Translation a Good Language Test?* in English Language Teaching Volume XX, Number 3, May 1966.
17. BERNSTEIN, Basil. *Social Structure, Language and Learning*, in *Educational Research*, June 1961.
18. BILLOWS, F.L. *The Techniques of Language Teaching*, Longman, London, 1971.
19. BLACQUIERE, Arie. *Grammatika-onderrig: Bysaak of Hoofsaak?* in Klasgids, 7:3 November 1972, p.53.
20. BLOOMFIELD, L. *Language*, George Allen and Unwin Ltd., 1969.
21. BLOOMFIELD, L. *Outline Guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore, 1942.
22. BONGERS, H. *An oral Approach*, Wolters-Noordhoff, 1969.
23. BOTHA, R.P. *Generatiewe Taalondersoek, 'n Sistematiese Inleiding*, HAUM, 1978.
24. BRIGHT, J.A. en MCGREGOR, G.P. *Teaching English as a Second Language*, Longman, 1971.
25. BROOKS, Nelson. *Language and Language Learning - Theory and Practice*, Harcourt, Brace and World, Inc. 1964.
26. BROOKS, Nelson. *The meaning of Audiolingual in : The Modern Language Journal*, Volume LIX Sept-Oct 1975, number 5-6, p.234
27. BROWN, T. Grant. *In Defence of Pattern Practice in: Forum Special Issue : The Art of Tesol*, Part 1, Volume XIII, numbers 1 and 2, 1975, p.29.

28. BULLOCK, Sir Alan. A Language for Life - Report of the Committee of Inquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science, Her Majesty's Stationery Office, 1975, London.
29. BYRNE, Donn. English Teaching Extracts, Longman, 1971.
30. CARPAY, J.A.M. Onderwijs-leerpsychologie en Leergangontwikkeling in het Moderne Vreemde-talenonderwijs, H.D. Tjeenk Willink, bv. Groningen, 1975.
31. CARROLL, J.B. Current Issues in Psycholinguistics, in Tesol Quarterly, Volume 5, June 1971, number 2, p.101
32. CHASTAIN, Kenneth. The Development of Modern Language Skills, Theory to Practice - Language and the Teacher : A Series in Applied Linguistics 14, 1971.
33. CHOMSKY, N. Review of B.F. Skinner, Verbal Behavior 1957, in: Language 35, 1959, 26-58
34. CHOMSKY, N. Some Methodological Remarks on Generative Grammar, in Word, 17: 221, August 1961
35. CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge Mass, M.I.T. Press, 1965
36. CHOMSKY, N. Language and Mind, New York, Harcourt, Brace and World, 1968
37. CHOMSKY, N. Linguistic Theory, Readings in Applied Transformational Grammar, ed. M. Lester (Artikel: Northeast Conference on the teaching of foreign languages (43-99) 1966.
38. CHOMSKY, N. Cartesian Linguistics, A chapter in the History of Rationalist Thought, Harper and Row, 1966.
39. CHRISTOPHERSEN, Paul. Second Language Learning, Myth and Reality, Penguin Education, 1973.
40. CLOSE, R.A. Banners and Bandwagons, in English Language Teaching Journal Volume XXXI, Number 3, April 1977.
41. CLOSSET, Fr. Inleiding tot de Didactiek van de Levende Talen, herzien door drs. C.M. Breed en P.H. Breitenstein, J.M. Meulenhoff, J. Muusses, 1969.

42. COHEN, Andrew D. Error Analysis and Error Correction with respect to the Training of Language Teachers, in Workpapers in Teaching English as a Second Language, Volume IX, June 1975, University of California, Los Angeles, p.107.
43. COLE, Les R. Teaching French to Juniors, University of London Press, 1969.
44. COMBRINK, J.G.H. Transformasionele Generatiewe Grammatika, in Klasgids November 1969, p.46
45. CORDER, S. Pit. The Significance of Learner's Errors, in: Iral 5, 1967 - p.p.161-170.
46. CORDER, S. Pit. The Visual Element in Language Teaching Longmans, 1966.
47. CORDER, S. Pit. Introducing Applied Linguistics, Penguin Education, 1973.
48. COSGRAVE, Desmond P. From Pattern Practice to Communication in Forum, Special Issue: The Art of Tesol, part I, Volume XIII, Numbers 1 and 2, 1975, p.141.
49. CUMMING, Gisela. German - A Living Language. A Native Speaker's Plea for Authentic and Contemporary German, in Modern Languages in Scotland, no. 11 September 1976, p.32.
50. DAVY, John. A Revolutionary View of Language, in Tesol, Special Issue. The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII - Numbers 1 and 2, 1975, p.44.
51. DE BEER, A.G. Modern Trends and Developments in Second Language Teaching, unpublished (S.A.)
52. DE BONO, Edward. Children solve Problems, Allen Lane Penguin Education, 1972.
53. DE GRÈVE, M. en VAN PASSEL, F. Taalkunde- en Onderwijs in Levende Talen, Steppe Nineve, 1968.
54. DERRICK, June. Teaching English to Immigrants, Longman, London, 1971.
55. DE VLEESCHAUWER, J. Hoe universiteite die taalverwerwingsprobleem aanpak, in Klasgids, 14:2 - Junie-Augustus 1979.

56. DIK, S.C. en KOOLJ, J.G. *Beginnelsen van de Algemene Taalwetenschap*, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht, 1973.
57. DILLER, Karl Conrad. *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1971.
58. DIRVEN, R. *Nederlandse Spraakkunst op School: Methodiek en doelstellingen*, in Levende Talen, 293 (1972) p.p. 535-543.
59. ELGIN, Suzette, Haden. *What is Linguistics?* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.
60. ENGELS, L.K. *Pedagogische Grammatica's ongepubliceerd*, (S.A.)
61. ENGELS, L.K. *The Complexity of Cognitive Learning Processes for Foreign Languages*, Hoffman and Campe, unpublished (S.A.)
62. ENGELS, L.K. *Linguistic versus psycholinguistic Models in teaching Foreign Languages to University Level Students*, in Language and International Studies, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1973.
63. ENGELS, L.K. *Rote Learning and Rule Learning*, in *Foreign-Language Teaching*, in ITL Review of Applied Linguistics, 27, 1975
64. ENGELS, L.K. *The Training of modern language teachers in various countries, selected papers from the 5th AIMAV seminar*, 27th August - 1st September, 1973
65. ENGELS, L.K. *Foreign Language Learning Processes*, in Communication and Cognition, Vol 7, number 2, 1974.
66. ERVIN TRIPP, S. *Structure and process in language acquisition*, 21st Annual Round Table. Monograph series on languages and linguistics 23, ed. J.E. Alatis, 313-353, 1970.
67. EXTRA, Gaus. *Taalverwerving en Vreemdetalenonderwijs: Theoretische Achtergronden van het Onderwijs in Moderne Vreemde Talen*, Wolters-Noordhoff, 1973.
68. FIELDING, M. *The Primary of Speech in Language Learning*, in Crux, 10:1, February 1976, p.5.

69. FILOPOVIC, Rudolf. Focus 80, Cornelsen and Oxford University Press, 1972.
70. FINOCCHIARO, Mary. Developing Communicative Competence, in Forum, Volume XV, Number 2, April 1977, p.2.
71. FINOCCHIARO, Mary. Motivation in Language Teaching, in Forum, Volume XIV, Number 3, July 1976, p.4.
72. FINOCCHIARO, Mary. Myth and Reality: A Plea for a Broader View, in Forum, Special Issue : The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII, Numbers 1 and 2, 1975, p.34.
73. FRASER, Hugh and O'DONELL, W.R. Applied Linguistics and the Teaching of English, Longmans, 1969.
74. FRENCH, F.G. The Teaching of English Abroad : Aims and Methods, Oxford University Press, 1975.
75. FREUDENSTEIN, Reinhold (Ed). Focus 80, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) Foreign Language Teaching in the Seventies, Cornelsen and Oxford University Press, 1972.
76. FRIES, C.C. Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
77. GIRARD, Denis. Linguistics and Foreign Language Teaching, Longmans, 1974.
78. GREEN, J.F. The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation, in English Language Teaching, Volume XXIV, number 3, May 1970, p.217.
79. GRITNER, Frank M. Teaching Foreign Languages, Harper and Row Publishers, 1969.
80. GROOT, P.J.M. Het Toetsen van Taalvaardigheid, Wolters-Noordhoff, 1973.
81. GURREY, P. Teaching English as a Foreign Language, Longman, London, 1968.
82. HALLIDAY, M.A.K., MCINTOSH, Angus, STREVENS, Peter. The Linguistic Sciences and Language Teaching, Longmans, 1966.
83. HAMMERLY, Hector. The Deduction/Induction Controversy in The Modern Language Journal, Volume LIX January-February 1975 Number 1.

84. HARDING, David, H. *The new Pattern of Language Teaching*, Longman, 1970.
85. HARSH, Wayne. Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar in Forum, Special Issue : The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII, Numbers 1 and 2 1975, p.3.
86. HARTSHORNE, K.B. *English as a Second Language in Southern Africa*, unpublished (S.A.)
87. HASKELL, John, F. An eclectic method? in Tesol newsletter XII, 2, April 1978.
88. HAWKINS, Eric. New Methods or new Myths? in Aspects of Education, Journal of Institute of Education, University of Hull, August 1967.
89. HAYCRAFT, John. Preliminaries and Presentation, International Teacher Training Institute, London, 1976.
90. HELBIG, Gerhard. Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen Zwischen Sprach- und Lerntheorien, in Deutsch als Fremdsprache 1, 1969, p.p.15-27.
91. HESTER, Ralph. *Teaching a Living Language*, New York, Harper and Row, 1970.
92. HILL, L.A. *Selected Articles on the Teaching of English as a Foreign Language*, Oxford University Press, 1969.
93. HOMSEY, Alan W. *Handbook for Modern Language Teaching*, Methuen Educational Ltd., 1975.
94. HUBBARD, E.H. Contrastive Linguistics and Language Teaching in Nuusbrief van die Suid-Afrikaanse Studiegroep vir Taalonderrig, Jaargang 10, nr. 1, Mei 1976.
95. HUEBNER, Theodore. *How to teach Foreign Languages effectively*, New York University Press, 1969.
96. HULSHOF, H. Transformationeel-generatieve Grammatica in Artikelen, H.D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975.
97. HYMES, D. On communicative Competence in, J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics* Penguin, 1971.

98. ICKENROTH, J.P.G. Taaltheorie en Vreemdetalenonderwijs, Monografieën toegepast taalkundige, Wolters-Noordhoff 1974.
99. JACOBS, Roderick A. and ROSENBAUM, Peter, S. An Introduction to Transformational Grammar, Grammar 1 and 2, Ginn and Company, 1970.
100. JAKOBOVITS, Leon A. Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second Language in Language Learning XVIII, nos 1 en 2, Junie 1968, p.89-109
101. JAKOBOVITS, Leon A. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1971.
102. JESPERSEN, Otto: How to teach a foreign Language, George Allen & Unwin Ltd., 1952.
103. KANDIAH, T. The Transformational Challenge and the Teacher of English in Language Learning 20, 1970, p.p.151-182.
104. KEHOE, Monika, Applied Linguistics, A Survey for Language Teachers, Colliers - MacMillan International, 1968.
105. KOEFOED, G. en EVERS, A. (Red.) Lijnen van taaltheoretisch Onderzoek, H.D. Tjeenk Willink, Groningen, 1976.
106. KROES, H. Die behoefte aan navorsing op die gebied van toegepaste taalwetenskap in Suid-Afrika. Intreerede RAU 1978.
107. LADO, Robert. Language Teaching, A Scientific Approach - McGraw-Hill, Inc. New York, 1964.
108. LAKOFF, R. Transformational Grammar and Language Teaching, in Language Learning 19, 1969, p p.117-140.
109. LAKOFF, R. Language and Society, in R. Wardhaugh and H.D. Brown, eds. A Survey of Applied Linguistics. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1976.
110. LAMB, Pose. Linguistics in Proper Perspective, Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio, 1967.
111. LAMENDELLA, J.T. Review of W.E. Rutherford, Modern English, in Language Learning, 19, 1969, p p.147-160.
112. LANDMAN, K. Vreemdetaal-Onderrig. Droom, Nagmerrie, Perspektief, in Klasgids, Augustus 1977.

113. LONGACKER, Ronald, W. Language and its Structure, Harcourt
Brace and World, New York, 1968.
114. LEBRUN, Yvan. Vroegtijdige meertaligheid, in Streven,
Vlaanderen, Julie 1978.
115. LEESON, Richard. Fluency and Language Teaching, Longman, 1975.
116. LENNEBERG, E.H. Biological Foundations of Language, Wiley,
New York, 1967.
117. LE ROUX, T.H. Afrikaanse Taalstudies, Van Schaik, 1962.
118. LE ROUX, T.H., PIENAAR, P. de V. Uitspraakwoordeboek, Van Schaik,
1967.
119. LINKE, Gene. Geld voor een Talenpracticum is welbested, mits
Wolters-Noordhoff, 1967.
120. LONG, Michael. Natural Dialogues, in Selections from MET,
Modern English Teacher, p.3, Longman, 1978.
121. LYONS, John. Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge -
At the University Press, 1968.
122. LYONS, John. Chomsky - Fontana/Collins, 1970.
123. MACINTYRE, A. Noam Chomsky's View of language, Readings in
Applied transformational grammar, ed. M. Lester,
New York, 1970, p.p. 96-113
124. MACKEY, William Francis. Language Teaching Analysis, Longman,
1971.
125. MACKEY, William Francis. Applied Linguistics: Its Meaning
and Use, in English Language Teaching, Volume XX,
number 3, May 1966, p.197.
126. MALLINSON, Vernon. Teaching Modern Languages, Heinemann, 1966.
127. MARCKWARDT, Albert H. Changing Winds and Shifting Sands, in
Forum, Special Issue: The Art of Tesol, Part 1,
Volume XIII, Numbers 1 and 2, 1975, p.41
128. MARLAND, Michael. Language Across the Curriculum, Heinemann
Educational Books, London, 1977.
129. MATTER, J.F. en KOSTER, C.J. Taalonderwijs aan de lopende band,
de funktie van het Talenpracticum in het Onderwijs in
Moderne Talen, Wolters-Noordhoff, 1974.

130. MCLAUGHLIN, Barry. *Second-Language Acquisition in Childhood*, 1978 Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
131. MEY, Koos. Benader ons die tweede taal reg? in Klasgids, 11:4 Februarie 1977, p.19
132. MONTAIGNE, M. de Essais. (ed. P. Villey) Vol 1, Paris : Alcan 1922.
133. MORROW, K.E. Teaching the Functions of Language, in English Language Teaching Journal, Volume XXXII, Number 1, October 1977, p.9.
134. MOULTON, William. G. *A Linguistic Guide to Language Learning*, Modern Language Association of America, 1966.
135. NAHIR, Moshe. A practical progression in the teaching of a second language, in The Canadian Modern Language Review, Vol 35, No 4, May 1979
136. OLLER, J.W. SALES, B. Dennis, HARRINGTON, Donald V. A basic Circularity in traditional and Current linguistic Theory, in Lingua, 1969, p.22.
137. PALMER, Harold E. *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Oxford University Press, 1968.
138. PALMER, Harold E. *The Teaching of Oral English*, Longman, 1971.
139. PALMER, Harold E. *The Principles of Language Study*, Oxford University Press, 1969.
140. PAITANAYAK, B.P. *Aspects of Applied Linguistics*, Asia Publishing House, London, 1969.
141. PATTISON, Bruce. Modern Methods of Language, in English Language Teaching, Volume XIX, Number 1, October 1964, p.2.
142. PAULSTON, C.B. en BRUDER, M.N. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*, Winthrop Publishers, 1976.
143. PERRIN, G.E. en TRIM, J.L.M. *Applications of Linguistics*, Cambridge University Press, 1971.
144. PIMSLEUR, Paul en QUINN, Terence. *The Psychology of Second Language Learning - Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge, 1969, Cambridge University Press, 1971.

145. PINCAS, Anita. "Transformational", "Generative" and the EFL Teacher, in English Language Teaching, 22, 1968, p p.210-220.
146. POLITZER, R.L. Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods. Philadelphia Centre for Curriculum Development, 1972.
147. POLITZER, R.L. Foreign Language Learning: A linguistic introduction, Englewood-Cliffs, 1966.
148. POLITZER, R.L. Teaching French : An Introduction to Applied Linguistics, Boston, 1961.
149. PRATOR, Clifford H. In Search of a Method, in Workpapers in Teaching English as a Second Language, Volume IX, June 1975, University of California, Los Angeles, p.19
150. PROCTOR, Leslie. The language laboratory - an historical overview, in Communiqué, Language Bureau November 1974, p,7
151. REICHLING, A. Algemene Taalwetenschap, P.J. de Villiers, F.V.B.-Sentrum, Bloemfontein, 1965.
152. REICHLING, A. Verzamelde Studies: Over hedendaagse problemen der taalwetenschap, W.E.J. Thienk-Willink, Zwolle, 1962.
153. REICHLING, A. Taalonderzoek in onze tijd, Servire, Den Haag, 1962.
154. RIVERS, Wilga, M. Speaking in Many Tongues - Essays in Foreign-Language Teaching, Newbury House Publishers, Inc. 1972.
155. RIVERS, Wilga M. Teaching Foreign-Language Skills, University of Chicago Press, 1971.
156. RIVERS, Wilga M. The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, University of Chicago Press, 1972.
157. RIVERS, Wilga M. Contrastive Linguistics in Textbook and Classroom, in Forum, Special Issue: The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII Numbers 1 and 2, 1975, p.16.
158. RIVERS, Wilga, M. Rules, Patterns and Creativity in Language Learning, in Forum. Special Issue: The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII, Numbers 1 and 2, 1975, p.131.

159. ROBINS, R.H. *General Linguistics - An Introductory Survey*, Longmans, 1964.
160. RODSETH, V. *The Molteno Project Report. Teaching English in African Lower Primary Schools*, unpublished. (S.A.)
161. ROULET, Eddy. *Grammatica, taalbeschrijving en onderwijs* Uitgeverij Labor - Brussel, 1972.
162. RUSSELL, Bertram. *An inquiry into meaning and truth*, New York, Norton, 1940.
163. RUTHERFORD, William S. *Modern English, A Textbook for Foreign Students*, Harcourt, Brace and World, 1968.
164. SAUSSURE, F. de *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, 1916.
165. SCHERER, George A.C. and WERTHEIMER, Michael: *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*, McGraw-Hill, New York, 1964.
166. SCHRIJNEN, dr. Jos. *Handleiding by de Studie der Vergelykende Indogermaanse Taalwetenschap*, A.W. Sijthoffs Uitgeversmaatskappij, Leiden, 1924.
167. SELINKER, Lary. *Interlanguage*, in International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1972, 10.3 - p.209-231.
168. SILVA, Carmen. *Recent Theories of Language Acquisition in Relation to a Semantic Approach in Foreign-Language Teaching*, in English Language Teaching Journal, Volume XXIX, Number 4, July 1975, p.337.
169. SINCLAIR, A.J.L. en DE VLEESCHAUWER, J.N.A. *Competence en Performance*, in Communiqué, Unin Taalburo, November 1974, p.71.
170. SINCLAIR, A.J.L. en DE VLEESCHAUWER, J.N.A. *Sielkundige Grondslae by die aanleer van 'n Tweede Taal*, in Klasgids, Mei 1973, p.30.
171. SINCLAIR, A.J.L. *Foreign Language Teaching at University Level - A constructive Approach*, Intreerede aan die Universiteit van die Noorde, 1 November 1974.

172. SKINNER, B.F. Verbal Behavior ("William James Lectures")
Cambridge, Mass : Harvard University Press - 1957.
173. SPAVENTA, Louis, J. Speaking : Making drills personal,
Guideposts in TEFL, 1976.
174. STERN, H.H. What can we learn from the Good Language Learner,
in Modern Languages in Scotland, No 11, September 1976,
p.71
175. STERN, H.H. Foreign Languages in Primary Education, Oxford
University Press, 1967.
176. STERN, H.H. Languages and the Young School Child, Oxford
University Press, 1969.
177. STONE, Linton, Teaching English to Second Language Students,
Evans Brothers, 1974.
178. STORK, E.C. en WIDDOWSON, J.D.A. Learning about Linguistics,
Hutchison Educational, 1974.
179. STRENG, Alice H. Syntax Speech and Hearing Applied Linguistics
for Teachers of Children with Language and Hearing
Disabilities, Grune and Stratton, New York, 1972.
180. STREVENS, Peter. Papers in Language and Language Teaching
Oxford University Press, 1966.
181. SWEET, Henry. The Practical Study of Languages, Oxford University
Press, 1972.
182. TIFFEN, Brian. A Language in Common. A Guide to English Language
Teaching in Schools and Colleges, Longmans, 1969.
183. TRIM, J.L.M. and PERREN, G.E. Applications of Linguistics,
Selected papers of the Second International Congress of
Applied Linguistics, Cambridge 1969. Cambridge University
Press, 1971.
184. UHLENBECK, dr. E.M. Taalwetenschap - een eerste inleiding,
N.V. De Nederland se Boek en Steendrukkerij, V/H H.L.
Smits, s'Gravenhage, 1968.
185. VALDMAN, Albert. Trends in Language Teaching, McGraw-Hill Book
Company, 1966.
186. VAN BESIEN, F. en SPOELDER, M. Bedenkingen by een Pedagogische
Grammatica, Rijksuniversiteit Gent - Seminarie en
Laboratorium voor Psychologische en Experimentele
pedagogiek, 1973.

187. VAN DER MERWE, H.J.J.M. Taalfunksie en Spellingvorm, Van Schaik, 1962.
188. VAN DER VELDE, dr. R.G. Inleiding tot de Strukturele Metodologie van de Linguistiek, Ontwikkeling, Antwerpen, 1971.
189. VAN DIS, dr. L.M. Didactische Handleiding voor de leraar in de moedertaal, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1973.
190. VAN EK, dr. J.A. Het Onderwijs in de Moderne Talen - Problemen bij de Leerstofoverdracht, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1970.
191. VAN ELS, T., EXTRA, G., VAN OS, Ch., BONGAERTS, Th. Handboek voor de Toegepaste Taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen, Wolters-Noordhoff bv. Groningen, 1977.
192. VAN ESSEN, A.J. en MENTING, J.P. The Context of Foreign Language Learning, Van Gorcum and Comp. BV Assen, The Netherlands, 1975.
193. VAN HAMEL, A.G. Geschiedenis der Taalwetenschap, N.V. Service - Den Haag 1958.
194. VAN HEERDEN, C. Die Kind se Bevatlikheid vir Taal, in Klasgids, Augustus 1974, p.51.
195. VAN HEERDEN, C. Inleiding tot die Semantiek, Willem Gouws, 1965.
196. VAN PARREREN, C.F. Lernprozess und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Basis. Westermann, Braunschweig, 1972.
197. VAN RENSBURG, M.C.J., VAN WYK, E.B., STEYN, J.C. Taalseminaar 1973, TGG : 'n Eerste Oorsig McGraw-Hill, Johannesburg, 1974.
198. VAN SCHALKWYK, C. Die aanleer van vreemde tale, in Communique Unin. Taalburo, November 1974, p.33.
199. VAN WYK, E.B. Die Verskil tussen die Verwerwing van die Moedertaal en die Aanleer van 'n Tweede of Vreemde Taal, in Nuusbrief S.A. Taalstudiegroep, September, 1975.
200. VAN WYK, E.B. Nuwe Rigtings in die Taalstudie. Referaat by Konferensie oor die Onderrig van die Amptelike Tale, ongepubliseer, 1978.

201. VERMEULEN, A. Didaktiese grammatikas, in *Communiqué*, Unin, Taalburo, November 1974, p.67.
202. VORSTER, Jan. Mommy Linguist : The Case for Motherese, in *Lingua*, International Review of General Linguistics, Volume 37, No 4, December 1975.
203. VORSTER, Jan. Report on the International Christian University Language Sciences Summer Institute and the First International Congress for the Study of Child Language, Tokyo, July-August, 1978.
204. VORSTER, Jan. Some Reflections on the International Conference on Psychology and Language : Bristol, 16-20 July 1979, Paper delivered at the Second Combined Pirsá-Sapa Congress, Potchefstroom, September 1979.
205. VORSTER, Jan. Wat kan Taalonderwys uit Taalverwerwing leer? Referaat Nasionale Konferensie oor Tweede- en Vreemde-taalonderrig, RAU, 3-7 Mei 1976, in *Klasgids* Jaargang 11, nr. 4, Desember 1977, p.2.
206. VORSTER, Jan. Primary Language Acquisition: Quarrels and Provisional Conclusions, Paper presented at the International Conference on Linguistics in Central and Southern Africa, Salisbury Rhodesia, December 9-13, 1975.
207. WALLWORK, J.F. Language and Linguistics, An Introduction to the Study of Language, Heinemann Educational Books, 1971.
208. WALSH, D. What's What? A list of useful terms for the teacher of modern languages, 3rd ed., New York, 1965.
209. WARDHAUGH, Ronald. Some Reflections on the State of the Art, in *Forum*, Special Issue: The Art of Tesol, Part 1, Volume XIII, Numbers 1 and 2, 1975.
210. WARDHAUGH, Ronald. Current Problems and Classroom Practices, in *Tesol Quarterly*, 1969.
211. WARDHAUGH, R. and BROWN, H. Douglas. A Survey of Applied Linguistics, Ann Arbor - University of Michigan Press, 1976.
212. WATERMAN, John T. Perspectives in Linguistics, An Account of the Background of Modern Linguistics, University of Chicago Press, 1970.
213. WILKINS, D.A. Linguistics in Language Teaching, Edward Arnold, 1974.

214. WILKINS, D.A. Notional Syllabuses, A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development, Oxford University Press, 1976.
 215. WILKINS, D.A. Second-Language Learning and Teaching, Edward Arnold, 1974.
 216. WILKINSON, Andrew: The Foundations of Language, Talking and Reading in Young Children, Oxford University Press, 1971.
 217. WILKINSON, Andrew, Language and Education, Oxford University Press, 1975.
 218. WILLIAMS, W.E. The Training of Teachers of English as a Foreign Language (A Balance between Knowledge and Skill, Paper given at the Sixth IATEFL Conference, held in London in January, 1973.
 219. WILSON, Guy and Angela. Teaching English to Foreigners, B.T. Batsfords, London, 1971.
 220. WRINGE, Cohen. Developments in Modern Language Teaching - Open Books London, 1976.
 221. YOUNG, Douglas. Teaching English as a First Language and as a Second Language, an Outline of some basic Differences, English Academy of Southern Africa, 1973 (unpublished).
-

