

15005

11024

**DIE HOËRSKOOLEERLING EN DIE AFRIKAANSE
VERHALENDE TEKS: DIE TEORETIESE BASIS VAN 'N
KREATIEWE ONDERRIGMETODE**

306056

DEUR

807.1 DEB

SE10
DBEE

ANNA CORNELIA DE BEER

**VERHANDELING VOORGELÊ OM TE VOLDOEN AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD *MAGISTER EDUCATIONIS* IN
DIE DEPARTEMENT OPVOEDKUNDE AAN DIE
UNIVERSITEIT VISTA**

STUDIELEIER: DR. H.M. FREEMAN

MEDESTUDIELEIER: DR. E.L.J. VENTER

SEPTEMBER 1994

WELKOM

**ONLY FOR USE IN THE LIBRARY
REFERENCE WORK**



BEDANKINGS

Ek wil hiermee graag my opregte dank betuig aan my studieleier, dr. H.M. Freeman, vir haar bekwame leiding en geesdriftige ondersteuning. Haar waardevolle voorstelle en insigte het 'n groot bydrae tot die voltooiing van die verhandeling gelewer.

My waardering ook aan my medestudieleier, dr. E.L.J. Venter, vir sy kommentaar en aanbevelings.

Ek is ook dank verskuldig aan mev. M.J. Venter vir die deeglike taalversorging.

Ten laaste 'n spesiale woord van dank aan my gesin vir hulle volgehoue aanmoediging, liefde en begrip.

BEDANKINGS

Ek wil hiermee graag my opregte dank betuig aan my studieleier, dr. H.M. Freeman, vir haar bekwame leiding en geesdriftige ondersteuning. Haar waardevolle voorstelle en insigte het 'n groot bydrae tot die voltooiing van die verhandeling gelewer.

My waardering ook aan my medestudieleier, dr. E.L.J. Venter, vir sy kommentaar en aanbevelings.

Ek is ook dank verskuldig aan mev. M.J. Venter vir die deeglike taalversorging.

Ten laaste 'n spesiale woord van dank aan my gesin vir hulle volgehoue aanmoediging, liefde en begrip.

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die verhandeling getitel **DIE HOËRSKOOLLEERLING EN DIE AFRIKAANSE VERHALENDE TEKS: DIE TEORETIESE BASIS VAN 'N KREATIEWE ONDERRIGMETODE** my eie werk is en dat alle benutte en aangehaalde bronne aangetoon en erken word deur middel van behoorlike verwysings, en dat hierdie verhandeling nie vantevore vir graaddoeleindes aan 'n ander universiteit voorgelê is nie.

A.C. de Beer

A.C. de Beer

Welkom

September 1994

(a) Titel: DIE HOËRSKOOLLEERLING EN DIE AFRIKAANSE VERHALENDE TEKS: DIE TEORETIESE BASIS VAN 'N KREATIEWE ONDERRIGMETODE.

(b) Student: Anna Cornelia de Beer

(c) Graad: M.Ed.

(d) Departement: Opvoedkunde

(e) Studieleier: Dr. H.M. Freeman

Medestudieleier: Dr. E.L.J. Venter

(f) Opsomming:

In 'n poging om die talle probleme wat tans met die onderrig van die Afrikaanse literatuur op sekondêre vlak ondervind word aan te spreek, is die kreatiwiteitsbegrip in hierdie studie op 'n sinvolle en relevante manier in verband gebring met die bestudering van die Afrikaanse verhalende teks. Kreatiwiteit is naamlik literêr-funksioneel gedefinieer as die vermoë om ongewone/unieke verbande tussen tekstuele sake/objekte te lê. Met inagneming van hierdie werksdefinisie van kreatiwiteit is sewe fundamentele tekstuele relasies geïdentifiseer, naamlik kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, interaktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale verhoudinge. Die narratiewe manifestasie van elkeen van hierdie kategorieë van relasies is op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak ondersoek. Daar is ten slotte gepostuleer dat hierdie invalshoek die skeppend-ontdekkende behoeftes en vermoëns van die adolessent op 'n unieke manier in ag neem en daartoe kan bydra dat onderwyser sowel as leerling die studie van die Afrikaanse verhalende teks op 'n positiewe wyse benader.

(a) Title: THE HIGH SCHOOL PUPIL AND THE AFRIKAANS NARRATIVE TEXT: THE THEORETICAL BASIS OF A CREATIVE TEACHING METHOD.

(b) Student: Anna Cornelia de Beer

(c) Degree: M.Ed.

(d) Department: Education

(e) Supervisor: Dr. H.M. Freeman
Joint supervisor: Dr. E.L.J. Venter

(f) Summary:

In an attempt to address the numerous problems being experienced with the teaching of Afrikaans literature at secondary level, this dissertation investigates the relationship between the concept of creativity and the narrative text, in a meaningful and relevant manner. Creativity was defined in a literary and functional sense as the ability to establish unusual/unique textual relationships. In view of this working definition of creativity, seven fundamental textual relations were identified, namely chronological, synecdochical, developmental (in the sense of a process), interactive, comparative, analogical and causal relations. The narrative manifestation of each of these categories of relationships was investigated at intratextual, intertextual and extratextual level respectively. In conclusion, it was postulated that this approach, which takes into account the unique creative needs and abilities of the adolescent, can play a significant role in the instilment of a positive attitude towards the Afrikaans narrative text, in both the teacher and the pupil.

INHOUD

INLEIDING	1
0.1 PROBLEEMSTELLING	1
0.2 MOTIVERING	2
0.3 NAVORSINGSMETODE	4
0.4 WERKPLAN	8
1. LITERATUURONDERRIG IN DIE HOËRSKOOL: 'N VERGELYKENDE LITERATUURSTUDIE	10
1.1 OOGMERKE	10
1.2 DIE HUIDIGE STAND VAN SAKE	10
1.3 DIE BEHOEFTE VAN DIE HOËRSKOOLLEERLING	15
1.3.1 Kognitiewe behoeftes	16
1.3.2 Affektief-sosiale behoeftes	17
1.3.3 Skeppend-ontdekkende behoeftes	19
1.4 EFFEKTIEWE LITERATUURONDERRIG: ALGEMENE UITGANGSPUNTE	21
1.5 SAMEVATTING	26
2. KREATIWITEIT EN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE	28
2.1 OOGMERKE	28
2.2 DIE KREATIWITEITSBEGRIP	29
2.3 DIE AANLEER VAN KREATIWITEIT	33
2.4 VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE ONDERRIGHANDELING	36
2.4.1 Eienskappe van die kreatiwiteits- gerigte opvoeder	37
2.4.2 Onderrigstrategieë van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder	39

2.5	VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE LEERHANDELING	45
2.6	SAMEVATTING	51
3.	'N MODEL VIR KREATIEWE PROSAONDERRIG: VERTREK- PUNTE	55
3.1	OOGMERKE	55
3.2	DIE VERHALENDE TEKS: 'N INVALSHOEK	56
3.3	DIE FASES VAN DIE KREATIEWE PROSES	64
3.4	DIE VERKENNING VAN DIE VERHALENDE TEKS	66
3.5	DIE INKUBASIETYDPERK	78
3.6	DIE KULMINASIE VAN DIE KREATIEWE PROSES	81
3.7	SAMEVATTING	85
4.	DIE VERHALENDE TEKS: 'N RELASIONELE BENADERING	89
4.1	OOGMERKE	89
4.2	DIE BEPALING VAN TEKSTUELE RELASIES	90
4.3	KRONOLOGIESE RELASIES	97
4.3.1	Intratekstuele kronologiese relasies	97
4.3.2	Intertekstuele kronologiese relasies	100
4.3.3	Ekstratekstuele kronologiese relasies	101
4.3.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	103
4.4	SINEKDOGEÏESE RELASIES	105
4.4.1	Intratekstuele sinekdogeïese relasies	105
4.4.2	Intertekstuele sinekdogeïese relasies	107
4.4.3	Ekstratekstuele sinekdogeïese relasies	108
4.4.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	110

4.5	PROSESMATIGE RELASIES	113
4.5.1	Intratekstuele prosesmatige relasies	113
4.5.2	Intertekstuele prosesmatige relasies	116
4.5.3	Ekstratekstuele prosesmatige relasies	118
4.5.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	119
4.6	INTERAKTIEWE RELASIES	122
4.6.1	Intratekstuele interaktiewe relasies	122
4.6.2	Intertekstuele interaktiewe relasies	124
4.6.3	Ekstratekstuele interaktiewe relasies	126
4.6.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	129
4.7	KOMPARATIEWE RELASIES	131
4.7.1	Intratekstuele komparatiewe relasies	131
4.7.2	Intertekstuele komparatiewe relasies	133
4.7.3	Ekstratekstuele komparatiewe relasies	136
4.7.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	138
4.8	ANALOGIESE RELASIES	141
4.8.1	Intratekstuele analogiese relasies	141
4.8.2	Intertekstuele analogiese relasies	144
4.8.3	Ekstratekstuele analogiese relasies	146
4.8.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	148
4.9	KOUSALE RELASIES	151
4.9.1	Intratekstuele kousale relasies	151
4.9.2	Intertekstuele kousale relasies	154
4.9.3	Ekstratekstuele kousale relasies	156
4.9.4	Literêr-opvoedkundige implikasies	159
4.10	SAMEVATTING	161
5.	SAMEVATTENDE KONKLUSIE	165
	BIBLIOGRAFIE	170

INLEIDING

0.1 PROBLEEMSTELLING

Die sentrale probleem waaraan aandag in hierdie verhandeling gegee word, is die volgende: Daar word van die standpunt uitgegaan dat literêre tekste meganies, as geïsoleerde eenhede en sonder inagneming van die basiese vereistes vir literêre kommunikasie op sekondêre vlak behandel word. Dit beteken by implikasie dat daar selfs onder die gunstigste omstandighede min kreatiewe interaksie tussen teks en leerling is. Hoewel die keuse van Afrikaanse tekste ook 'n faktor is wat verreken moet word, is dit die navorser se mening dat selfs die oënskynlik verveligste teks op 'n interessante en vindingryke manier benader kan word aan die hand van die teoretiese onderrigmodel wat in die volgende hoofstukke verduidelik word. Daarom word daar nie pertinent aandag aan hierdie aspek van die onderrigsituasie gegee nie.

Hoewel die bevindinge van hierdie studie vir Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge geld, sou dit ook met vrug vir niemoedertaalsprekers aangepas kon word.

Hieronder en in die volgende hoofstukke word nou in groter detail op die bostaande kernagtige uiteensetting van die probleemstelling ingegaan.

0.2 MOTIVERING

Die belangrikste motivering vir hierdie studie is die krisis wat tans in die Afrikaanse literatuuronderrig op sekondêre vlak bestaan. Daar heers 'n algemene gevoel van ontevredenheid onder leerlinge sowel as onderwysers oor die wyse waarop die onderrig-leersituasie in hierdie verband gestruktureer is. Volgens Ilona Meyer (1992:4) dui die onvermoë van hedendaagse strategieë binne die letterkunde-onderwyspraktyk om werklik die probleme wat leerlinge ervaar die hoof te bied, op wesentlike leemtes wat aangespreek moet word. Nadere ondersoek toon volgens haar dat al die leemtes herlei kan word tot een sentrale probleem, naamlik: "die meganiese behandeling van literêre tekste as geïsoleerde eenhede sonder inagneming van die basiese vereistes vir literêre kommunikasie" (ibid.:4).

Talle ander skrywers kom by implikasie tot dieselfde gevolgtrekking (vgl. onder andere Jooste 1988:22, Pieterse 1989:10, Van Zyl 1992:69-70, Bosman 1992:175 en Snyman 1992:30). Hier is met ander woorde 'n probleem wat roep om aandag. In die volgende hoofstuk (sien 1.2) word in meer besonderhede op dié saak ingegaan.

Die keuse van die verhalende teks as onderwerp, en nie 'n ander literatuurvorm soos die drama of poësie nie, moet ook gemotiveer word. Die verhalende teks, wat verwys na die roman, novelle, kortverhaal, epiese gedig en epiese drama, het waarskynlik die grootste aantrekkingskrag vir die tipiese hoërskoolleerling. Die adolessent wat die wonder van lees ontdek het, sal hom veel eerder (veral in sy vrye tyd) toespits op die liefdes- en avontuurverhale wat gewoonlik in narratiewe tekste vertel word (vgl. Bisschoff 1992:542; Greene 1990:175-189; Pereira 1992:447-452; Van Zyl 1992:67-79). Enige opvoedkundige wat homself ten doel stel om die totale leespatroon van die leerling positief te beïnvloed, sal dan heel moontlik die beste resultate behaal deur aanvanklik te fokus op dit wat die naaste aan die hart van die kind lê.

'n Ander beweegrede vir die keuse van die verhalende teks hang saam met die feit dat die wêreldbeeld wat daarin geartikuleer word, normaalweg vollediger en geloofwaardiger is as dié wat in die ander genres verwoord word. Dit is dus relatief maklik vir die leerling om hom met aspekte van die fiktiewe wêreld wat in die narratiewe teks tot stand kom, te identifiseer. Hy is ook in staat om sy buitetekstuele kennis sonder veel moeite van toepassing te maak op dit wat hy lees (vgl. Abrams 1988:62-64, 72-74; Bakhtin 1990:7; Greene 1990:175-189).

Dan is daar ook besluit om spesifiek die kreatiwiteitsbegrip by die ondersoek te betrek omdat dit 'n broodnodige buigzaamheid en openheid in die onderrig- en leersituasie kan inbring. Volgens Griessel e.a. (1986:79-80) is daar om hierdie redes tans 'n besonder groot belangstelling in die verskynsel van kreatiwiteit in die leersituasie. Dié belangstelling hou waarskynlik ook verband met die feit dat die mens van vandag deur moderne tegnologiese wonders bedreig word. Meganisering en gevorderde uitvindings maak van die mens 'n onpersoonlike wese, 'n blote rat in 'n groot masjien. Die nuwe klem op kreatiwiteit hang dan ook nou saam met die beweging om weg te breek van die tradisionele leerhandelinge in die skool - leerhandelinge wat te formalisties, meganies en geroetineerd geword het en geen plek laat vir individuele vindingrykheid en ondernemingsgees nie. Dit is eintlik vanselfsprekend dat kreatiwiteit op die een of ander wyse in berekening gebring moet word wanneer daar sprake is van onderwysvernuwing.

Uit die bostaande betoog blyk dit dus dat daar goeie beweegredes vir die aanpak van hierdie studie bestaan.

0.3 NAVORSINGSMETODE

Na aanleiding van Steyn (1981:17) kan onderwysnavorsing kortliks omskrywe word as 'n volledige, onbevoor-

Dan is daar ook besluit om spesifiek die kreatiwiteitsbegrip by die ondersoek te betrek omdat dit 'n broodnodige buigzaamheid en openheid in die onderrig- en leersituasie kan inbring. Volgens Griessel e.a. (1986:79-80) is daar om hierdie redes tans 'n besonder groot belangstelling in die verskynsel van kreatiwiteit in die leersituasie. Dié belangstelling hou waarskynlik ook verband met die feit dat die mens van vandag deur moderne tegnologiese wonders bedreig word. Meganisering en gevorderde uitvindings maak van die mens 'n onpersoonlike wese, 'n blote rat in 'n groot masjien. Die nuwe klem op kreatiwiteit hang dan ook nou saam met die beweging om weg te breek van die tradisionele leerhandelinge in die skool - leerhandelinge wat te formalisties, meganies en geroetineerd geword het en geen plek laat vir individuele vindingrykheid en ondernemingsgees nie. Dit is eintlik vanselfsprekend dat kreatiwiteit op die een of ander wyse in berekening gebring moet word wanneer daar sprake is van onderwysvernuwing.

Uit die bostaande betoog blyk dit dus dat daar goeie beweegredes vir die aanpak van hierdie studie bestaan.

0.3 NAVORSINGSMETODE

Na aanleiding van Steyn (1981:17) kan onderwysnavorsing kortliks omskrywe word as 'n volledige, onbevoor-

oordeelde ondersoek van 'n probleem in verband met die onderwys, waar alle beskikbare gegewens in aanmerking geneem en volledig en onpartydig ontleed word, en wat 'n noukeurige en objektiewe interpretasie van die bevindinge en 'n duidelike asook bondige verslag insluit.

Daar is natuurlik talle metodes wat in diens van onderwysnavorsing aangewend kan word, onder andere: die beskrywende metode, die eksperimentele metode, die fenomenologiese metode, die historiese metode en die metode van teoretiese besinning (vgl. Steyn 1981:26-40; Engelbrecht 1989:42-71). Laasgenoemde metode word in hierdie verhandeling gebruik en behels nie alleen die insameling van kennis nie, maar ook sistematiese deurdenking - 'n werkswyse wat deur Coetzee (Steyn 1981:34) as net so 'n noodsaaklike instrument as proefneming en statistiek beskou word. Dit is so omdat die resultate van teoretiese studie verband hou met toekomstige verwagtinge, vooruitskatting en onderwysvernuwing, wat op sigself onontbeerlik is in die soeke na waarheid, wat ten diepste die bestaansrede vir alle navorsing is.

Die navorsingstema in die onderhawige studie, naamlik die ontwikkeling van die teoretiese grondslag vir die kreatiewe bestudering van die Afrikaanse verhalende teks in die hoërskool, word deur middel van 'n

diepgaande studie van opvoedkundige en literatuurteoretiese bronne aangepak. Die belangrikste rede vir hierdie werkswyse is in die basiese aard van die literatuurstudie en -onderrig geleë. Literatuuronderrig kan slegs effektief en gemotiveerd geskied met verwysing na 'n vooraf uitgewerkte teoretiese raamwerk. Hierdie raamwerk moet dien as konteks waarbinne bepaal kan word watter waarnemings, uitsprake en benaderingswyses literatuurwetenskaplik relevant is. Geen onderrigmetode kan vae en impressionistiese uitsprake oor die literatuur as teoretiese basis hê nie (vgl. Strydom 1992:280-281). Daarom word daar in hierdie verhandeling gepoog om deur middel van 'n sistematiese ondersoek en met volle inagneming van pedagogies relevante faktore, 'n teoretiese raamwerk vir die onderrig van prosa op sekondêre vlak te ontwerp.

Hoewel die empiriese verifikasie van die bogenoemde teorie - in die mate waarin dit moontlik is - natuurlik van groot belang is en 'n noodsaaklike onderdeel van die totale navorsingsiklus vorm, word dit nie in dié studie onderneem nie omdat dit 'n verhandeling of proefskrif op sigself sou verg. Dit word dus aan ander navorsers oorgelaat om die bevindinge van hierdie studie, wat in werklikheid 'n uitgebreide hipotese verteenwoordig, in die praktyk te toets en werkbaar te maak.

Dit moet dus beklemtoon word dat die onderhawige studie nie in die eerste plek praktykgerig is nie, hoewel die praktiese uitvoerbaarheid van al die aanbevelings en voorstelle in die verhandeling deurentyd en sover as moontlik in berekening gebring is. Die onderrigsituasie soos bepaal deur faktore soos die peil van leerlinge, die aantal lesure, die beskikbaarheid van klaskamers, leerplanne, praktiese onderrigmetodes, oudio-visuele hulpmiddels, die indeling van klasse volgens intellektuele vermoëns en die progressie van standersesse tot by matriek staan nie sentraal in die ondersoek nie en kom slegs by wyse van terloopse opmerkings ter sprake, indien wel.

Hoewel moeite gedoen is om toepaslike verhalende tekste te vind om die teoretiese argumentvoering te staaf, is daar by tye van hipotetiese retoriek gebruik gemaak om bepaalde stellings toe te lig of te illustreer. So word bepaalde argumente soms ingelei met frases soos: "Veronderstel dat die roman Bart Nel uit drie dele bestaan het ..."; of "Indien Kringe in 'n bos 'n vervolgv verhaal was ..." (sien Hoofstuk 4). Die aanwending van hierdie soort diskoers is onder andere bepaal deur faktore soos die ongeskiktheid van 'n bepaalde verhalende teks (wat wel andersins toepaslik is) om 'n spesifieke punt te illustreer, en/of die groter beweegruimte wat hierdie soort taalstrukturering vir logiese en teoretiese argumentkonstruksie toelaat.

Die teoretiese navorsingsmetode wat in dié studie gebruik word, word in die loop van vyf hoofstukke ontplooi. Hierdie werkplan word vervolgens baie kortliks verduidelik.

0.4 WERKPLAN

In Hoofstuk 1 word gekyk na prosaonderrig in die hoërskool. Die huidige stand van sake in hierdie verband, die behoeftes van die hoërskoolleerling en 'n aantal voorvereistes vir effektiewe prosaonderrig word bespreek.

In Hoofstuk 2 word die belangrikste kenmerke van en voorwaardes vir kreatiewe prosaonderrig onder die loep geneem. Aandag word geskenk aan die betekenis van die kreatiwiteitsbegrip, die vraag of kreatiwiteit aangeleer kan word al dan nie, en die voorwaardes vir onderskeidelik die kreatiewe onderrighandeling en leerhandeling.

In Hoofstuk 3 word 'n model vir kreatiewe prosaonderrig voorgestel. 'n Relevante invalshoek met betrekking tot die bestudering van die verhalende teks word voorgestel. Dan word die vier fases van die kreatiewe proses verduidelik en van toepassing gemaak op die literatuurstudie. Die eerste twee van hierdie fases, naamlik die tydperk van voorbereiding en inkubasie,

word in besonderhede bespreek terwyl die laaste twee fases, dié van illuminasie en verifikasie, in die daaropvolgende hoofstuk aandag kry.

In Hoofstuk 4, wat die spilpunt van die verhandeling vorm, val die soeklig op sewe fundamentele tekstuele relasies, te wete kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, interaktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale relasies. Elkeen van hierdie kategorieë van verhoudinge word volledig omskryf op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak.

Elke sodanig gedefinieerde relasie word ook toegelig aan die hand van toepaslike kortverhale en romans. In die oorgrote meerderheid van gevalle is voorbeeldtekste gebruik wat in die een of ander stadium in een of meer van die provinsies in die R.S.A. op sekondêre vlak voorgeskryf is.

Aan die einde van elke onderafdeling word die literêr-opvoedkundige implikasies wat elke relasie vir die bestudering van die narratiewe teks het, uitgelig.

In die laaste hoofstuk, Hoofstuk 5, word 'n kort samevatting gegee van die resultate van die studie.

HOOFSTUK 1

LITERATUURONDERRIG IN DIE HOËRSKOOLO: 'N VERGELYKENDE LITERATUURSTUDIE

1.1 OOGMERKE

1.1.1 Die eerste oogmerk met hierdie hoofstuk is om ondersoek in te stel na die huidige toedrag van sake betreffende die onderrig van Afrikaanse literatuur in die hoërskool.

1.1.2 Die tweede oogmerk is om kennis te neem van die belangrikste kognitiewe, affektiewe en skeppende behoeftes van die hoërskoolleerling.

1.1.3 Laastens word 'n aantal algemeen-teoretiese uitgangspunte geformuleer wat as riglyne kan dien vir 'n effektiewer literatuuronderwyspraktik.

1.2 DIE HUIDIGE STAND VAN SAKES

'n Mens sou logieserwys kon verwag dat die Afrikaanse literatuur een van die gewildste studie-onderwerpe onder Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge moet wees. Leerlinge word immers in hulle eie taal oor hulle eie literatuur onderrig. Boonop is dit die navorser se

mening dat Afrikaans een van die heel belangrikste ampstale in Suid-Afrika is; die praktiese nut daarvan is 'n onbetwisbare feit. Daarbenewens is dit algemene kennis dat die meeste tieners van 'n "goeie storie" hou en onder die regte omstandighede geleer kan word om in ywerige lesers te ontwikkel (vgl. Van Zyl 1992:72-73).

Ten spyte van bogenoemde verwagtingspatroon dui die meeste navorsing oor hierdie onderwerp daarop dat Afrikaanse literatuuronderrig 'n ongewilde vak in die hoërskool is. Sommige kundiges voel inderdaad baie sterk oor hierdie saak. So verklaar die literatuurkundige G.A. Jooste (1988:22) dat die hoërskool-literatuurleerplan 'n "verwoestende uitwerking" op die meeste leerlinge se lojaliteit en entoesiasme ten opsigte van lees het. Hierdie negatiewe gesindheid het, volgens hom, in 'n baie groot mate te doen met die formule-agtige en dogmatiese wyse waarop die Afrikaanse literatuur aan die ontvanklike leerling bekend gestel word.

Henning Pieterse (1989:10) vra sonder omhaal van woorde of Afrikaanse literatuuronderrig op sekondêre vlak 'n cul de sac bereik het. Volgens hom bestaan daar 'n gevoel van "antagonisme" by die leerling jeens die Afrikaanse literatuur: deur bloot 'n gesprek met leerlinge aan te knoop, kan 'n mens vasstel dat die huidige voorgeskrewe tekste nie hulle belangstelling

prikkel nie en hulle ook nie aanmoedig om ook ander Afrikaanse tekste te lees nie. Hy het dit veral teen die ouderwetse en morbiede tekste wat voorgeskryf word, en verklaar ietwat sarkasties: "Dit is voorwaar 'n pyngedagte om aan die hand van sulke tekste 'n jong leesvolk op die been te bring; wat nog te sê op die been te hou" (1989:12).

Ia van Zyl (1992:69-70) skryf dat Afrikaanse literatuuronderrig soos dit vandag beoefen word, ontaard in die noodgedwonge voorsê deur die onderwyser en napraat deur die leerling. Haar eie ervaring het haar geleer dat, met die huidige aard en onderrigpatroon van die vak Afrikaans, die grootste persentasie leerlinge ná hulle jare van literatuuronderrig nog weinig sin in en begrip van die literatuur het.

Ook ander navorsers laat hulleself negatief uit oor die literatuurbenadering wat in die hoërskool gevolg word. Martjie Bosman (1992:175) is van mening dat die Afrikaanssillabusse (t.o.v. literatuuronderrig) baie rigied en voorskriftelik is en nie interessante onderriggeleenthede bevorder nie. Ilona Meyer (1992:18) praat van 'n "krisis" in die literatuuronderrig en Rykie Snyman (1992:30) glo dat sodanige onderrig nog veel vernuwing moet ondergaan. Ook Bosman en Malan kom tot dieselfde gevolgtrekking in hulle baanbrekerswerk

Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde (1987). Daarbenewens bevind M.J. Kühn in sy doktorale proefskrif, Literêre teorie en letterkundeonderwys, dat slegs 50% van die respondente van Standaard Graad en Hoër Graad leerlinge positief ingestel is teenoor literatuuronderwys (1989:30).

Dit blyk dus dat daar heelwat gesaghebbendes is wat baie krities staan teenoor die wyse waarop Afrikaanse literatuuronderrig in die hoërskool bedryf word. Wanneer 'n mens self na die matriekleerplan kyk (en spesifiek na die Vrystaatse leerplan) en persoonlike gepreke voer met (ontnugterde) leerlinge en onderwysers, dan word dit duidelik dat daar inderdaad iets ernstigs verkeerd is met die onderrig van die Afrikaanse literatuur. In die lig van hierdie stortvloed van kritiek op literatuuronderrigmetodes kan 'n mens nie anders nie as om saam te stem met Ilona Meyer (1992:4-5), wat die volgende aspekte as simptome van die huidige onbevredigende toedrag van sake in die literatuuronderwyspraktyk identifiseer:

- * Literêre tekste word as geïsoleerde werke bestudeer, met 'n gevolglike verwaarlosing van die lê van groter verbande tussen sodanige tekste aan die een kant en lesers, ander literêre werke en die maatskappy aan die ander kant.

- * Die rol van die leerling as leser tydens die leesproses word onderbenut.

- * Die stimulering van eie inisiatiewe in die leer- en leesproses word verwaarloos, met die gevolglike reproduksie van "feite" uit blokboeke of sogenaamde "study-aids".

- * Die klem op eksamengerigte onderwys en die memorisering van "feite" het 'n onvermydelike nadelige invloed op die leerling se leesplezier en belangstelling in die literatuur.

- * Daar is 'n afwesigheid van 'n historiese raamwerk waarbinne die teks geplaas kan word.

- * Daar is 'n gebrek aan verbandlegging met vorige leeservaring of ander tekste, met 'n gevolglike onsensitiwiteit by die onderwyser vir lesersverwagtinge en intertekstuele verbande.

- * Die leefwêreld en belangstellings van die leerling word by die keuse van voorgeskrewe tekste verontagsaam.

- * Daar is 'n onvoldoende bekendstelling van leesstrategieë in die bestudering van literêre tekste, met 'n gevolglike gebrekkige vermoë tot

literêre uitdrukkingsvermoë by leerlinge onder eksamentoestande.

- * Daar is 'n gebrek aan literêr-teoretiese skoling by onderwysers, met 'n gevolglike onvermoë om tekste te ontleed sonder die rugsteun van bestaande analises.

Soos reeds genoem in die Inleiding (0.1), kan al die bogenoemde leemtes in 'n groot mate herlei word tot die volgende voor die hand liggende, maar sentrale probleem: Literêre tekste word op 'n meganiese en voorskriftelike wyse in die klas behandel, met die gevolg dat beide die hoërskoolleerling en onderwyser onentoesiasties is oor die onderrigsituasie en geen plesier put uit die studie van die literatuur nie.

Die vraag is nou of daar enigiets aan hierdie ongelukkige toedrag van sake gedoen kan word. Dit is die navorser se mening dat dit gepas sou wees om, voordat konkrete voorstelle aan die hand gedoen word, eers ondersoek in te stel na die besondere behoeftes van die hoërskoolleerling.

1.3 DIE BEHOEFTE VAN DIE HOËRSKOOLEERLING

Die tipiese hoërskoolleerling, wat in die ouderdomsgroep 13-18 val, bevind hom/haar in wat Piaget

noem die formeel-operasionele fase van ontwikkeling (vgl. Lerner en Spanier 1980:246-247). Dié fase word gekenmerk deur 'n bewuswording van die verskille tussen konkrete en abstrakte denke; die kind is nie meer aan konkrete denkinhoude gebonde nie en kan van 'n verskeidenheid denkmiddele en oplossingsmetodes gebruik maak. Die leerling in die formeel-operasionele fase het (bewustelik of onbewustelik) bepaalde kognitiewe, affektief-sosiale en skeppende behoeftes wat nie by die onderrig van enige vakinhoud (insluitend literatuurstudie) geïgnoreer kan word nie. Effektiewe prosaonderrig kan slegs plaasvind wanneer daar 'n bewustheid is van hierdie behoeftes en daar gepoog word om dit sover as moontlik op 'n sinvolle manier te bevredig.

Hieronder word oorsigtelik gekyk na enkele van die belangrikste en relevantste kognitiewe, affektief-sosiale en skeppende behoeftes van die tipiese hoërskoolleerling.

1.3.1 Kognitiewe behoeftes

- * Die hoërskoolleerling het 'n al groter wordende behoefte om hipoteses te vorm en afleidings van moontlike konsekwensies te maak. Die kind poog om al hoe verder in die toekoms te sien met die oog daarop om logiese en rasionele voorspellings te

maak. Groter handelings-verantwoordelikheid kan dus aan die dag gelê word (vgl. Matlin 1989:483-490). Hy ontwikkel ook toenemend die vermoë om te veralgemeen, om induktief sowel as deduktief te dink (vgl. Luria 1976:48-99).

- * Baie aktiwiteite van die kind is daarop gerig om drie denkvaardighede wat reeds op laerskool begin ontwikkel het, verder te verfyn: dit is naamlik die konsep van klassifikasie, die konsep van reeksvorming, en die konsep van getal. Die korrekte begrip en aanwending van hierdie begrippe weerspieël logiese denke en is belangrik vir die kind se vordering op skool (Flavell 1985:74-117).

- * Die leerling ontwikkel 'n behoefte om na alle aspekte van 'n probleem te kyk. Hy ontwikkel toenemend die vermoë om abstrakte probleme op te los deur middel van transformasie. Dit beteken dat die kind besef dat 'n probleem meer as een vorm kan aanneem, en dat dit soms nodig mag wees om 'n bepaalde probleem byvoorbeeld te herformuleer (Lerner en Spanier 1980:247).

1.3.2 Affektief-sosiale behoeftes

- * Elke leerling het 'n behoefte aan sekuriteit en aanvaarding. In 'n wêreld waarin baie dinge van

dag tot dag verander, word die kind voor 'n verbysterende aantal keusemoontlikhede gestel. Heelwat angs en onsekerheid word op hierdie manier by die kind opgewek en indien die formele onderrigsituasie in die skool nie vir hierdie vreesgevoelens voorsiening maak nie, kan persoonlikheidsprobleme by die kind ontwikkel. Die kind het by die huis en by die skool 'n ruimte nodig waarin hy veilig en geborge kan voel (Nickerson e.a. 1985:336-337).

- * Elke leerling wil graag erken word as 'n unieke individu. Dit is 'n wanopvatting om te aanvaar dat 'n bepaalde groep kinders, al kom hulle ook vanuit dieselfde agtergrond, eenders dink en voel. Elke leersituasie bring diepgaande individuele verskille tussen leerlinge na vore en elke leerling se kenmerkende pogings om sin uit sy leefwêreld te maak, moet met empatie en simpatie benader word. Elke leerling is in hierdie opsig geregtig op menswaardige behandeling (vgl. Flavell 1985:118-162).

- * Die kind openbaar 'n behoefte om te identifiseer met navolgenswaardige volwassenes. Hierdie drang om 'n voorbeeld na te volg is belangrik vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, en dit is vanselfsprekend dat die onderwyser hiervan bewus

moet wees (Luria 1976:144-160).

- * Die kind het 'n behoefte om 'n sinvolle verhouding met sy portuurgroep te hê. In die portuurgroep beleef hy 'n gevoel van solidariteit, vind hy gespreksgenote en voel hy tuis (Lerner e.a. 1986:327-329).

- * Die leerling het 'n behoefte aan die spesifieke kundighede en vaardighede wat bydra tot sy volwassewording. In hierdie opsig speel die skool as samelewingsinstansie en opvoedingsmilieu 'n belangrike rol. In die skoolsituasie verwerf die kind kultuur- en kennisinhoud en leer hy arbei, organiseer, saamwerk, saamlewe, ontspan en meeding. Hy leer ook om weerbaar te word, om waardes te eerbiedig en na te streef, en om met lede van die teenoorgestelde geslag om te gaan (Engelbrecht e.a. 1982:212-217).

1.3.3 Skeppend-ontdekkende behoeftes

- * Die opbou van 'n wêreldbeeld en die betekenisgewing wat daarmee gepaard gaan, is in baie opsigte soos 'n ontdekkingstog waarop die kind hom bevind. Vanaf sy geboorte is die kind omring deur 'n wêreld waaraan hy betekenis kan heg. Dié wêreld bied verskeie moontlikhede, en die ontdekking van

hierdie moontlikhede hang onder andere daarvan af of sy opvoeding hom daarop voorberei. Sulke ontdekkings is byvoorbeeld die ontdekking van sake/dinge, van die lewe as opgawe of taak, van die ander geslag, van die eie potensiaal en innerlike, van taal, en so meer (Engelbrecht e.a. 1982:23).

- * Hoewel daar groot verskille is tussen leerlinge ten opsigte van hulle skeppend-ontdekkende behoeftes, kan dit tog gestel word dat die meeste kinders 'n natuurlike drang het om dinge te ontdek of om probleme op nuwe maniere te benader. Hierdie behoefte word voortdurend gestimuleer deur nuwe kennis en ervarings. Die suksesvolheid van aktiwiteite wat tot skepping en/of ontdekking aanleiding gee, kan daartoe bydra om die kind se nuuskierigheid verder te prikkel sodat nuwe insigte en groter begrip ontwikkel word (vgl. Gilhooly 1988:167-196).

- * Die kind het 'n behoefte om nie slegs die kognitiewe nie, maar ook die affektiewe en estetiese by sy skeppende aktiwiteite te betrek. Dit help hom om sy sensitiwiteit, verbeelding en sintuiglike gewaarwordinge op te skerp. Dit is belangrik dat die leerling in hierdie opsig voel dat hy groot vryheid van uitdrukking en

hierdie moontlikhede hang onder andere daarvan af of sy opvoeding hom daarop voorberei. Sulke ontdekkings is byvoorbeeld die ontdekking van sake/dinge, van die lewe as opgawe of taak, van die ander geslag, van die eie potensiaal en innerlike, van taal, en so meer (Engelbrecht e.a. 1982:23).

- * Hoewel daar groot verskille is tussen leerlinge ten opsigte van hulle skeppend-ontdekkende behoeftes, kan dit tog gestel word dat die meeste kinders 'n natuurlike drang het om dinge te ontdek of om probleme op nuwe maniere te benader. Hierdie behoefte word voortdurend gestimuleer deur nuwe kennis en ervarings. Die suksesvolheid van aktiwiteite wat tot skepping en/of ontdekking aanleiding gee, kan daartoe bydra om die kind se nuuskierigheid verder te prikkel sodat nuwe insigte en groter begrip ontwikkel word (vgl. Gilhooly 1988:167-196).

- * Die kind het 'n behoefte om nie slegs die kognitiewe nie, maar ook die affektiewe en estetiese by sy skeppende aktiwiteite te betrek. Dit help hom om sy sensitiwiteit, verbeelding en sintuiglike gewaarwordinge op te skerp. Dit is belangrik dat die leerling in hierdie opsig voel dat hy groot vryheid van uitdrukking en

spontaneïteit geniet (vgl. Glass en Holyoak 1986:408-418).

Met verwysing na al drie die bogenoemde kategorieë van behoeftes is dit ten slotte noodsaaklik om in gedagte te hou dat elke kind, soos Kluckhohn, Murray en Schneider (1955:53) dit stel, in bepaalde opsigte -

- * soos *alle* ander kinders is;
- * soos *sommige* ander kinders is; en
- * soos *geen* ander kind is nie.

Daar is dus sowel 'n universele as 'n partikuliere dimensie wat 'n rol speel by die behoeftes van die adolessent. Dít is iets wat die opvoeder nooit moet vergeet nie. Met hierdie verwysingsraamwerk in gedagte, kan daar nou in groter besonderhede gekyk word na 'n aantal algemene voorvereistes vir effektiewe prosaonderrig.

1.4 EFFEKTIEWE LITERATUURONDERRIG: ALGEMENE UITGANGSPUNTE

Elsabé Steenberg (1988:14) is daarvan oortuig dat dit wel vir die taalonderwyser moontlik is om literatuur op 'n interessante en prikkelende wyse aan te bied. Die heel eerste beginsel wat in hierdie verband vir die onderwyser moet geld, is om entoesiasties te wees oor die voorgeskrewe werke. Hierdie entoesiasme moet

oorgedra word aan die leerlinge sodat hulle hul op 'n spontane wyse met die literêre teks kan vereenselwig en nuwe moontlikhede daarin kan ontdek. Periodes waarin voorgeskrewe werke bespreek word, moet vir die leerling 'n weeklikse hoogtepunt word.

Ook Koos en Mart Meij (1991:3-9) is van mening dat veel gedoen kan word om leerlinge sover te kry om meer belang te stel in boeke. Hulle wys onder andere op faktore soos die leerling se taalaanleg en leeservaring en die moeilikheidsgraad van die voorgeskrewe werke, wat 'n rol speel by die geslaagdheid al dan nie van literatuuronderrig. Ia van Zyl (1992:69) voel dat dit 'n belangrike verskil sal maak indien die intellektuele en emosionele onrypheid van die tipiese hoërskoolleerling behoorlik in ag geneem word wanneer literatuurleerplanne opgestel word.

Louise Combrink (1992b:164-165) gee 'n oortuigende en sistematiese uiteensetting van die belangrikste beginsels wat as riglyne behoort te dien vir die formulering van doelstellings met literatuuronderrig:

- * Die ervaring van genot is 'n primêre beginsel.
- * Die genotservaring moet ondersteun word deur 'n niebedreigende, ontspanne, informele klas-atmosfeer.

- * Die onderwyser moet optree op as begeleier, iemand wat die literêre teks toeganklik maak. Hy is nie outoritêr aan die woord terwyl die leerling passief en onbetrokke aantekeninge maak nie.

- * Daar moet 'n bewustheid wees dat die literêre kommunikasieproses in die klaskamer op verskillende maniere manifesteer: skrywer via teks met leerling, leerling met leerling, onderwyser met leerling. Hierdie proses het blootstelling van beide onderwyser en leerling tot gevolg. 'n Vertrouensverhouding is dus essensieel.

- * Daar moet 'n bewustheid wees dat die leeservaring uniek is omdat die leser die teks herskep volgens behoefte, ervaring, verwagting, assosiasies, ens. Om die leser se betrokkenheid by die teks te verontagsaam, is 'n ontkenning van die kommunikasie wat plaasvind.

- * Literatuuronderrig vind plaas omdat daar geglo word dat literatuur 'n essensiële deel van die kind se ontwikkelingsproses behoort te wees. Die onderrig moet dus kindgerig wees. Dit is essensieel dat die ontwikkelingsvlak (ouderdom, ervaring, omgewing) van die kind in ag geneem word.

- * Die onderrig moet o.a. responsgerig wees. Aandag moet byvoorbeeld gegee word aan: interhemisferiese integrasie, 'n veranderende verwagtingshorison, multi-sensoriese ervarings, die stimulering van die verbeelding en emosionele betrokkenheid. Elke teks behoort as 'n belewingsgeleentheid benader te word.

- * Literatuur behoort vanuit verskillende benaderings aangebied te word. Rigiditeit moet vermy word. 'n Verskeidenheid metodes en tegnieke kan gebruik word om te voorsien in gedifferensieerde leesmake en behoeftes.

- * Literatuuronderrig vereis langtermynbeplanning wat deurlopend voorsiening maak vir al twaalf skooljare. Dit voorkom oorvleueling, gee aandag aan ontwikkelingstadia en verseker verantwoordelike tekskeuses.

Om hierdie riglyne in die praktyk toe te pas, is natuurlik makliker gesê as gedaan. Die probleem is: Waar moet 'n mens begin? Hoe moet jy 'n beter literatuuronderrigmetode probeer vind of ontwikkel? Dit is die navorser se mening dat daar 'n belangrike leidraad vir die navorser in sy soeke na 'n effektiewer literatuurbenadering bestaan. Hierdie leidraad hou verband met die aard van die leesproses.

Volgens die literatuurkundige Wolfgang Iser (1976:7) kom literêre betekenis tydens die leesproses tot stand as gevolg van die kontinue samespel van teks en leser: al lesende skep die leser die wêreld van die teks in sy verbeelding, maar terselfdertyd word sy interpretasie en reaksie aan bande gelê deur die "eise" van die teks. Die feit dat verskillende lesers, ten spyte van hierdie "eise" of "voorskrifte", heeltemal verskillend mag reageer op die fiktiewe wêreld wat in 'n bepaalde teks uitgebeeld word, is 'n oortuigende bewys van die mate waarin lees in wese 'n individuele en skeppende aktiwiteit is. Die leesproses behels baie meer as die blote konkretisering van teksgegewens: die verbeelding van die leser maak 'n uiters belangrike bydrae tot die betekeniswaarde wat aan 'n spesifieke teks geheg word. Anders gestel: die uiteindelijke betekenis wat aan 'n teks toegedig word, hang baie af van die mate van kreatiwiteit waarmee die individuele leser daardie teks benader.

Met die aandag gevestig op die kreatiwiteitsbegrip, word daar nou nader beweeg aan die bestaansrede vir hierdie verhandeling. Dit sal in die volgende hoofstuk duideliker blyk wat met hierdie stelling bedoel word.

1.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is bevind dat daar iets ernstigs skort met die Afrikaanse literatuurleerplan in ons hoërskole. Beide die onderwysers en leerlinge openbaar negatiewe gevoelens t.o.v. die literatuuronderrigsituasie in die algemeen en die Afrikaanse literatuur in die besonder. Hierdie gebrek aan entoesiasme het verreikende opvoedkundige gevolge: 'n uiters belangrike pedagogies benutbare geleentheid om die leerling te lei op die pad na groter kognitiewe en emosionele ontwikkeling, gaan verlore.

Die eerste stap in die regte rigting, só word in dié verhandeling geargumenteer, is om kennis te neem van die ontwikkelende adolessent se unieke behoeftes. In hierdie verband moet daar veral gelet word op die leerling se belangrikste kognitiewe, affektief-sosiale en skeppend-ontdekkende behoeftes.

Teen hierdie agtergrond is talle kundiges die mening toegedaan dat iets gedoen kan word aan die negatiewe persepsies van leerlinge (en onderwysers) ten opsigte van die literatuurstudie. Verskeie voorstelle, wat wissel van die stimulering van leeslus tot die beklemtoning van die vertrouensverhouding tussen leerling en onderwyser, word in hierdie verband gemaak. Myns insiens is die sentrale probleem egter die

gebrekkige aandag wat aan die ontwikkeling van die leerling se kreatiewe vermoëns gegee word: dit word nie altyd in gedagte gehou dat die leser van 'n verhaal saam met die teks medeskepper van betekenis is nie. Sonder die bydrae wat deur die leser se verbeelding gemaak word, kan 'n sinvolle en interessante beeld van die fiktiewe wêreld nie tot stand kom nie. Die kreatiwiteitsbegrip is hier dus besonder relevant. In die volgende hoofstuk word op hierdie saak ingegaan.

HOOFSTUK 2

KREATIWITEIT EN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE

2.1 OOGMERKE

2.1.1 Die eerste oogmerk met hierdie hoofstuk is om ondersoek in te stel na die betekenis van die kreatiwiteitsbegrip en te bepaal watter definisie van die begrip met vrug by die literatuurstudie gebruik kan word.

2.1.2 Tweedens word die vraag of kreatiwiteit aangeleer kan word, ondersoek in die lig van die persoonlikheidsienskappe en werkwyses van hoogs kreatiewe persone.

2.1.3 Derdens word daar gekyk na die rol van die onderwyser in die bevordering van kreatiewe literatuurstudie. Persoonlikheidskenmerke wat kreatiewe onderrig fasiliteer, word geïdentifiseer en verskeie onderrigstrategieë wat gebruik kan word om kritiese en innoverende denke by die leerlinge te bevorder, word aan die hand gedoen.

2.1.4 Laastens kry die kreatiewe leerhandeling aandag. Die voorwaardes waaraan die leerling

moet voldoen om ontvanklik te wees vir kreatiewe onderrig word van naderby beskou.

2.2 DIE KREATIWITEITSBEGRIP

Daar is al baie gesê en geskryf oor die begrip kreatiwiteit - 'n begrip waarvoor sinonieme soos verbeelding, vindingrykheid, innovering, intuïsie, ontdekking en oorspronklikheid vryelik gebruik word. Die kompleksiteit en veelfasettigheid van kreatiwiteit maak dit uiters moeilik om hierdie begrip behoorlik en bevredigend te omskryf

Torrance definieer kreatiwiteit byvoorbeeld as "the process of sensing problems or gaps in information, forming ideas or hypotheses, testing and modifying these hypotheses, and communicating the results" (Davis 1983:16). Barron sê sonder omhaal van woorde: "Creativity may be defined, quite simply, as the ability to bring something new into existence" (ibid.:19). Olivier (1984:23) verklaar dat "kreatiwiteit 'n skeppingskrag is waaruit 'n oorspronklike en nuwe produk of prestasie gelewer word".

Ten spyte van die bestaan van hierdie en talle ander omskrywings van kreatiwiteit, of miskien juis as gevolg daarvan, kom Freeman, Butcher en Christie tot die

gevolgtrekking dat "there is no unified psychological theory of creativity" (Davis 1983:14). Tog is die meeste navorsers dit eens dat kreatiwiteit, breedweg gesien, te make het met die vermoë om verby die voor die hand liggende te kyk en oorspronklike idees op vindingryke wyse te genereer, om sodoende iets nuuts te skep. Hierdie nuutskepping moet egter ook relevant en bruikbaar wees, wat beteken dat innovering op sigself nie genoeg is nie - die kreatiewe persoon benodig ook 'n spesifieke kundigheid of vaardigheid om te verseker dat sy nuwe idee ook in die praktyk bestaansreg het (Griessel e.a. 1986:80).

Uit 'n effens ander hoek beskou, kan kreatiwiteit ook gesien word as die hoogste vorm van betekenisvolle leer in die ontwikkelingsproses van die kind. Die eerste fase in die groeiproses wat die kind deurloop, behels die ontwikkeling en verfyning van motoriese vaardighede soos oog-hand-koördinasie. Daarna volg taalverwerwing, wat die kind in staat stel om name en betekenis aan sake en objekte toe te ken, en uiteindelik ook aan konsepte. Hy vorder dan na saamgestelde idees en ontdekkende leer, wat logiese denke vereis. Hierna volg oorspronklike denke en uiteindelik kreatiwiteit (vgl. Lerner en Spanier 1980:221-254).

In die lig van dit wat hierbo gesê is, is dit inderdaad 'n moeilike taak om te besluit watter van die

talle definisies van kreatiwiteit gebruik moet word spesifiek by die literatuurstudie. Hier moet 'n mens jou laat lei deur die feit dat die studie van verskillende vakgebiede verskillende soorte kreatiwiteit vereis (Glass en Holyoak 1986:408-416). Betreffende die studie van literatuur is verskeie vooraanstaande literatuurkundiges van mening dat die raaksien van verbande tussen verskillende tekselemente van kardinale belang is by die ontginning van die betekenispotensiaal van 'n teks. Bal (1978:12-19), Brink (1987:43), Du Plooy (1986:293-301), Malan (1985:3-17) en Rossouw (1992:427-429) is dit almal by implikasie eens dat die bestudering van die netwerk relasies wat in en deur 'n teks gevestig word, die fokuspunt van aandag moet wees.

Teen hierdie agtergrond hoef 'n mens, interessant genoeg, ook nie ver te soek om omskrywings van die term kreatiwiteit te kry wat vir die doeleindes van hierdie ondersoek as hoogs bruikbaar beskou kan word nie. Daar bestaan trouens heelwat definisies van kreatiwiteit in die wetenskaplike literatuur wat juis die klem plaas op die vermoë om nie voor die hand liggende verbande tussen verskillende sake of elemente te lê. Vergelyk slegs die volgende omskrywings in hierdie verband:

- * "Creativity is a marvellous capacity to grasp two mutually distinct realities without going beyond

the field of our experience and draw a spark from their juxtaposition" (Fabun in Davis 1986:18).

- * "The ability to relate and to connect, sometimes in odd and yet striking fashion, lies at the very heart of any creative use of mind, no matter in what field or discipline" (Seidel in Davis 1986:18).
- * "The creative thinking process is the forming of associative elements into new combinations which either meet specified requirements or are in some way useful" (Mednick in Gilhooly 1988:186).

Al hierdie uitsprake oor die wese van kreatiwiteit het gemeen die raaksien van ongewone, unieke en/of oorspronklike verbande of relasies tussen twee of meer sake, elemente en/of objekte. Anders gestel: kreatiwiteit het te doen met die vermoë om twee of meer sake assosiatief met mekaar in verband te bring op 'n wyse waaraan niemand anders nog gedink het nie. Dié definisie van kreatiwiteit word dan ook vir die doeleindes van hierdie verhandeling aanvaar.

In Hoofstuk 3 word verder ingegaan op hierdie relasionele definisie van kreatiwiteit en die gebruikswaarde daarvan vir die literatuuronderrig-situasie.

Vervolgens word daar eers gekyk na die moontlikheid of kreatiwiteit aangeleer kan word, want as dit nie op die een of ander wyse aanleerbaar is nie, dien hierdie studie natuurlik geen doel nie.

2.3 DIE AANLEER VAN KREATIWITEIT

Sommige mense word oënskynlik gebore met buitengewone vermoëns en talente, wat spoedig in uitsonderlike kreatiewe prestasies tot uiting kom. Die prestasies van kreatiewe reuse soos Leonardo Da Vinci, Einstein en Mozart is alombekend. Deur die eeue heen het die dramatiese manifestasies van sulke mense se talent die mensdom gefassineer, en daar is geglo dat sodanige talent op die een of ander misterieuse kreatiewe krag of wondergawe berus (Perkins 1990:415-416).

Kreatiwiteit is ook al dikwels gelyk gestel aan buitengewone intelligensie. Sommige navorsers meen egter dat 'n mens nie moet aanvaar dat daar noodwendig 'n direkte verband tussen intelligensie en kreatiwiteit bestaan nie. Daar is onder andere bevind dat 'n hoë intelligensiepeil geen waarborg is vir kreatiwiteit nie. Dit is egter wel so dat die uiters kreatiewe leerling gewoonlik - maar nie altyd nie - ook hoogs intelligent is (Nickerson e.a 1985:87).

By nadere ondersoek van die werkwyses van hoogs kreatiewe persone blyk dit dat kreatiwiteit nie, soos baie mense dink, op 'n onverklaarbare wyse uit die een of ander inspirasiebron voortvloei nie, maar dat sekere denkpatrone en ingesteldhede onderliggend is aan kreatiewe prestasie.

Ondersoeke van die kognitiewe handeling van hoogs kreatiewe persone het aan die lig gebring dat hulle voortdurend soek na probleme om op te los en dikwels verskeie oplossingsmoontlikhede oorweeg eerder as om te aanvaar dat 'n gegewe probleem slegs 'n enkele voor die hand liggende oplossing moet hê. Daar is ook bevind dat hulle manier om in terme van teenoorgesteldes te dink, hulle in staat stel om nuwe sinteses te formuleer, en dat hulle spontane kreatiwiteit moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat hulle selfkritiek uitstel sodat 'n progressie van idees tot stand kan kom (Gilhooly 1988:167-196).

Hoogs kreatiewe persone het ook sekere ingesteldhede in gemeen, naamlik dat hulle onafhanklik is en weerstand bied teen konformiteit, en dat hulle nie bang is om te waag met nuwe en selfs buitensporige idees nie. Hulle het ook 'n hoë toleransievlak vir dubbelsinnigheid, disorganisasie en asimmetrie, en hou van uitdagings. Daar is verder by hulle 'n hoë vlak van intrinsieke motivering teenwoordig wat hulle in staat stel om

uiters toegewyd te wees aan hulle werk (Glass en Holyoak 1986:408-417).

Aangesien ingesteldhede in 'n sekere mate oorgedra kan word en denkpatriene aangeleer of aangemoedig kan word, moet dit tog teoreties moontlik wees om 'n leerling te leer om meer kreatief te wees. Die doel is nie om Mozarts of Einsteins te skep nie, maar om die leerling se ingesteldhede en denkpatriene te ontwikkel en aan te pas met die oog op groter kreatiwiteit (Perkins 1990:415-416).

Edward De Bono, die vader van laterale denke - wat die teenoorgestelde is van logiese, opeenvolgende en voorspelbare denke - glo ook dat kreatiwiteit oorgedra of aangeleer kan word, spesifiek deur middel van die vrye assosiasietegnieke wat laterale denke tipeer. Hy het instruksiemateriaal ontwikkel vir die onderrig van laterale denkvaardighede, en het bevind dat studente wat sy program gevolg het, meer kreatief was en met meer nuwe idees vorendag gekom het as die kontrolegroepe (Gilhooly 1988: 185).

Die navorsing wat deur die Bulgaarse wetenskaplike Georgi Lozanov gedoen is, dui ook daarop dat kognitiewe vaardighede, en dus ook kreatiwiteit, onder gunstige omstandighede geweldig gestimuleer kan word (Botha 1990: 5-122).

Kreatiwiteit is dus nie noodwendig in alle opsigte 'n mistieke, aangebore eienskap nie, maar minstens gedeeltelik 'n bewuste strewe wat berus op sekere ingesteldhede en denkpatrone. Die werk van Perkins, De Bono en Lozanov waarna hierbo verwys is, toon aan dat daar heelwat teoretiese en praktiese bewyse is dat dit wel moontlik is om kreatiwiteit aan te leer deur hierdie denkpatrone en ingesteldhede oor te dra en te ontwikkel.

In soverre dit die benutting van kreatiewe denke binne die onderrig-leersituasie aangaan, is dit vanselfsprekend dat die twee belangrikste rolspelers in hierdie verband die onderwyser en die leerling is. Aan hierdie twee rolspelers word in die volgende twee afdelings aandag geskenk.

2.4 VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE ONDERRIGHANDELING

Die onderwyser wat kreatiewe denke wil stimuleer en 'n klaskameratmosfeer wil skep wat bevorderlik is vir groter vryheid van uitdrukking en onkonvensionele denkwyses, kom voor groot uitdagings te staan. Dit is daarom 'n gegewe dat hy eerstens spesifieke persoonlikheidseienskappe moet hê en/of ontwikkel, en dat hy tweedens bepaalde onderrigstrategieë moet volg wat kreatiwiteit in die klaskamer stimuleer. In die volgende twee onderafdelings word hierdie twee sake

onder die soeklig geplaas.

2.4.1 Eienskappe van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder

Die bespreking hieronder van die belangrikste persoonlikheidskenmerke van die kreatiwiteitsgerigte onderwyser is gebaseer op die werk van Combrink (1992b:162-171), Griessel e.a.(1986:79-83), Nickerson e.a. (1985:86-100) en Olivier (1984:122-125). Elke opvoeder moet homself afvra of hy oor die volgende eienskappe beskik:

- * Hy moet eerstens entoesiasties wees oor die bevordering van kreatiwiteit, sodat hy sy leerlinge kan inspireer om hulle sluimerende skeppende vermoëns te ontdek en te ontwikkel, en steeds groter hoogtes te bereik. Dit beteken ook dat hy self kreatief moet wees in sy onderrigmetodes en algemene benadering tot die opvoedingsproses. Hy moet dus in die onderrigsituasie voortdurend nuwe uitdagings skep om die leerlinge se nuuskierigheid te prikkel, en hy moet hulle aanmoedig om te eksperimenteer met nuwe benaderingswyses om hulle latente kreatiewe vaardighede te ontwikkel.

- * Hy moet ook selfversekerd en aanpasbaar wees in sy denke sodat hy nie bedreig voel deur die leerling se innoverende denke nie. Hy moet die leerling se

standpunte kan akkommodeer - al is dit ook soms ten koste van homself - wanneer hy hom krediet gee vir 'n idee wat 'n verbetering is op sy eie.

* Die onderwyser moet wyd belese wees en 'n breë algemene kennis hê sodat hy die kreatiwiteitsproses aan die gang kan hou deur die leerlinge se talle vrae te beantwoord. Hy moet ook 'n goeie kennis hê van die ontwikkelingsfases waardeur die kind beweeg, asook alle aspekte van opvoeding. Verder moet hy te alle tye vir sy leerlinge beskikbaar wees, ook buite die klaskamer. Die kreatiewe leerling sal soms op vreemde tye leiding wil hê of nuwe insigte wil bespreek, en dan moet die onderwyser vir hom as klankbord kan dien.

* Hy moet ook 'n goeie sin vir humor hê en goed met sy leerlinge kan kommunikeer. Wanneer die kreatiewe proses eers in die klas sy loop begin neem en die leerlinge spitsvondighede begin kwytraak, moet die onderwyser daarop kan reageer. As die onderwyser gemaklik met die leerlinge kommunikeer en 'n demokratiese benadering volg, sal die leerlinge die vrymoedigheid hê om spontaan deel te neem aan die kreatiewe proses en hulle insigte te deel sonder om bang te wees vir kritiek of verwerping. 'n Outokratiese houding en rigiditeit by die onderwyser sal leerlinge se geesdrif demp en

kreatiwiteit inhibeer.

- * Die onderwyser moet geduldig wees, sodat hy genoeg tyd kan toelaat vir die kreatiewe proses om voltooi te word, en vir die leerling om sy idees deeglik te verwerk, te evalueer, aan te pas en te herformuleer.

- * Laastens moet die onderwyser ook bereid wees om hard te werk en meer voorbereidingswerk te doen, aangesien die bevordering van kreatiwiteit in die onderrigsituasie baie groter eise en uitdagings stel as konvensionele, konformerende onderrig waar die onderwyser voorskryf en die leerlinge bloot navolg.

Die onderwyser wat aan die bogenoemde voorvereistes ten opsigte van persoonlikheid voldoen, het reeds 'n hele paar treë in die regte rigting gevorder. Dit is egter ook nodig dat kennis geneem moet word van sekere algemene onderrigstrategieë wat kreatiwiteit stimuleer.

2.4.2 Onderrigstrategieë van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder

Een van die grootste aanklagte teen ons onderwysstelsel is dat dit kreatiwiteit verwaarloos en selfs ontmoedig, en verstarring, memorisering en reproduksie in die hand

werk.

Dit is egter moontlik om die onderrigsituasie so aan te pas dat dit oorspronklike denke bevorder en leerlinge se kreatiewe vermoëns aanwakker. Die onderwyser kan die volgende algemene strategieë, wat vir die doeleindes van die bespreking hieronder gegrond is op die werk van Griessel e.a. (1986:76-89;109-156), Engelbrecht e.a. (1982:212-216), Olivier (1984:125-131) en Perkins (1990:432-440), gebruik om hierdie oogmerke te verwesenlik.

- * Die onderwyser moet dit aan die leerlinge tuisbring dat daar nooit slegs één werkmetode is om 'n verhalende teks te ontleed nie, maar dat daar verskeie moontlikhede is, en dat elkeen van hulle die teks op 'n ander manier sal/mag benader en teen die agtergrond van sy individuele verwysingsraamwerk sy eie afleidings en interpretasies sal/mag maak.

Die onderwyser moet die leerlinge voor die uitdaging stel om elk op unieke wyse met die teks om te gaan en hulle insigte oortuigend te verwoord. Die leerlinge kan dan hulle verskeie benaderings en insigte vergelyk, en hulle sal verstom wees oor al die moontlikhede waarvan hulle nie voorheen bewus was nie. Hierdie moontlikhede

het vroeër by hulle verbygegaan omdat hulle geleer is en aanvaar het dat daar slegs één manier is om 'n prosateks te ontleed, en dat daardie teks dan noodwendig net een betekenis kan hê - die betekenis wat die onderwyser daaraan toedig, en wat hulle dan vir die eksamen memoriseer en weergee.

- * Die leerling sal nou besef dat die literêre teks nie staties en eenduidig is nie, maar dinamies en veelduidig, en dat die interpretasie daarvan nie voorgeskryf kan word nie.

Deur aanhoudend innoverende denke en nuwe moontlikhede ten opsigte van die bestudering van die verhalende teks te ontdek, sal die leerling dus leer om die nuwe te waardeer en hom los te maak van die houvas van die ou, gebaande weë. Die leerling moet gaandeweg besef dat enigiets bevraagteken kan word - dit maak nie saak of dit al jare lank en deur duisende mense as die waarheid beskou word nie.

Hierdie waardering van die nuwe sal die leerling aanmoedig om dit self te waag om narratiewe tekste te ontleed en te interpreteer, en sy insigte met die res van die klas te deel. Namate sy kreatiwiteit ontwikkel, sal sy selfvertroue ook

het vroeër by hulle verbygegaan omdat hulle geleer is en aanvaar het dat daar slegs één manier is om 'n prosateks te ontleed, en dat daardie teks dan noodwendig net een betekenis kan hê - die betekenis wat die onderwyser daaraan toedig, en wat hulle dan vir die eksamen memoriseer en weergee.

- * Die leerling sal nou beseft dat die literêre teks nie staties en eenduidig is nie, maar dinamies en veelduidig, en dat die interpretasie daarvan nie voorgeskryf kan word nie.

Deur aanhoudend innoverende denke en nuwe moontlikhede ten opsigte van die bestudering van die verhalende teks te ontdek, sal die leerling dus leer om die nuwe te waardeer en hom los te maak van die houvas van die ou, gebaande weë. Die leerling moet gaandeweg beseft dat enigiets bevraagteken kan word - dit maak nie saak of dit al jare lank en deur duisende mense as die waarheid beskou word nie.

Hierdie waardering van die nuwe sal die leerling aanmoedig om dit self te waag om narratiewe tekste te ontleed en te interpreteer, en sy insigte met die res van die klas te deel. Namate sy kreatiwiteit ontwikkel, sal sy selfvertroue ook

toeneem.

- * Om sy kreatiewe potensiaal ten volle te ontwikkel, moet die leerling ook geloof in homself hê. Die onderwyser moet hom motiveer deur erkenning te gee vir sy kreatiewe prestasies, en hom te laat voel dat sy unieke insigte in die prosateks belangrik is en intrinsieke waarde het. Dit sal die leerling die vrymoedigheid gee om spontaan deel te neem aan die bespreking en ontleding van die literêre teks en sy idees met die klas te deel en aan hulle kritiek te onderwerp.

- * Alhoewel evaluering en gegronde kritiek 'n belangrike deel van die kreatiewe proses is, moet die onderwyser daarteen waak om idees wat nog in die voorlopige fase is te kritiseer, of om te veel kritiek uit te spreek. Dit kan die leerling ontmoedig en sy kreatiwiteit demp, sodat hy 'n vrees vir mislukking ontwikkel en nie die selfvertroue het om die kreatiewe proses te voltooi en sy finale analise van die literêre teks vir bespreking en kritiek voor te lê nie.

Die onderwyser moet die leerling toelaat om foute te begaan en self daaruit te leer, en hy moet nie die kreatiewe proses vooruitloop of in die wiele ry deur premature en ontydige kritiek te lewer

nie.

- * Die onderwyser moet die leerlinge voortdurend een stappie vooruit wees, sodat hulle nie verveeld raak nie en hy hulle belangstelling in en nuuskierigheid oor die verhalende teks kan prikkel. Hy moet dus ingestel wees op die leerlinge se vordering en behoeftes, en sy onderrigmetodes voortdurend daarby aanpas. Dit beteken ook dat die onderwyser nie in die versoeking moet verval om tog uiteindelik een interpretasie van die teks aan die leerlinge voor te skryf nie - hy moet hulle voortdurend voor die uitdaging stel om self met die teks te werk en hulle eie insigte daarin te ontwikkel.

- * Die onderwyser moet sy leerlinge aanmoedig om ingestel te wees op hulle omgewing en hulle eie waarnemings te maak en te evalueer. So word hulle inisiatief aangewakker, en oefen hulle hul kreatiewe vaardighede. 'n Fyn waarnemingsin sal die leerling ook in staat stel om verskeie moontlikhede raak te sien in die literêre teks (as model van die werklikheid), en om op oorspronklike wyse assosiasies te maak tussen die werklikheid wat in die verhalende teks weergegee en gerekonstrueer word, en sy eie, unieke verwysingsraamwerk.

* As die onderwyser 'n demokratiese atmosfeer in die klaskamer skep en die leerlinge betrek by die onderrigproses, sal die leerlinge die vrymoedigheid hê om inisiatief te neem en self met die prosateks om te gaan, dit te oordink, verskeie moontlikhede teen mekaar op te weeg, en uiteindelik 'n finale analise te formuleer en voor te lê. Hierdie insiatief sal versterk word deur erkenning van hulle kreatiewe prestasies.

* Ten einde sy leerlinge voortdurend te stimuleer en te motiveer, moet die onderwyser se onderrigstrategieë dinamies en aanpasbaar wees. Sy lesbeplanning moet op die aanmoediging en stimulering van divergente denke gerig wees. Hy kan byvoorbeeld vrae stel oor die prosateks wat 'n verskeidenheid moontlike antwoorde het, in pleks van die gewone vrae wat net een antwoord vereis.

Die onderwyser moet 'n geborge, demokratiese klaskameratmosfeer skep wat openlike bespreking van die verhalende teks en selfwerkzaamheid bevorder. Hy moet ook 'n balans tussen vryheid en gesag handhaaf, sodat hy nooit voorskriftelik en outokraties optree nie en ruimte laat vir kreatiewe en kritiese denke.

Die onderwyser wat hierdie onderrigstrategieë in die klaskamer toepas, bevorder kreatiwiteit by die leerling op didakties-pedagogies begronde wyse. Maar alles hang natuurlik nie net van die onderwyser af nie. Die leerling moet ook sy kant bring in soverre dit vir hom moontlik is.

2.5 VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE LEERHANDELING

Kreatiewe prestasie binne die opvoedingsmilieu word gefasiliteer deur die aanwesigheid van sekere kognitiewe en affektiewe ingesteldhede by die leerling. Die onderstaande toeligting van sodanige ingesteldhede is gebaseer op die studies van Combrink (1992b:162-171), Davis (1986:35-58;201-224), Griessel e.a. (1986:81-82), Olivier (1984:35-56) en Perkins (1990:423-440).

* Die leerling moet 'n fyn waarnemingsvermoë ontwikkel, wat hom in staat sal stel om byvoorbeeld in sy omgewing dinge waar te neem en te ondersoek wat nie vir ander mense ooglopend is nie, en hierin nuwe moontlikhede vir buitengewone probleemoplossing te sien.

Die leerling moet egter ook reseptief wees vir die kreatiewe proses wat voortdurend binne hom aan die gang is, sodat hy skielike kreatiewe ingewings kan

herken en benut. Sy introspeksie en worsteling met sy eie konflikte ontwikkel sy ervaring, selfvertroue en rypheid.

- * Die aanvanklike kreatiewe idees wat die leerling genereer, moet ook geïnternaliseer word sodat hy hulle kan heroorweeg, struktureer, herrangskik en sistematiseer. Die mate waarin die aanvanklike kreatiewe idee verwerk word en die tyd wat daarvoor beskikbaar is, bepaal die kwaliteit van die finale kreatiewe prestasie. In hierdie opsig skiet die huidige skolestelsel en onderrigmetodes dikwels ver te kort. Onderrig en eksaminering en die tydbepenkings wat daaraan gekoppel is, laat geen ruimte vir hierdie siftings- en verwerkingsproses nie, en is grootliks gerig op die blote weergee van "feite" wat gememoriseer is en onmiddellik weer vergeet word. Hierdie toedrag van sake is nie bevorderlik vir vernuwing en die ontwikkeling van kreatiewe denke nie, en die kreatiewe leerling word dikwels selfs gepenaliseer omdat hy op 'n onkonvensionele wyse by sy antwoord uitgekom het.

- * Oorspronklikheid is een van die belangrikste eksterne kriteria waaraan die kreatiewe prestasie getoets word. 'n Leerling se werk is oorspronklik as hy daardeur bewys het dat hy onafhanklik en

vernuwend kan dink en met buitengewone idees en oplossings vorendag kan kom; ook dat hy op 'n onkonvensionele wyse te werk gegaan het om hierdie kreatiewe prestasie tot stand te bring.

Om oorspronklikheid te bevorder, moet die leerling in die klas vry en spontaan kan deelneem aan die kreatiewe proses. Die voorskriftelikheid, engheid en kritiek van onkonvensionele benaderingswyses en denke inhibeer oorspronklikheid en moedig die leerling by implikasie aan om die produk te lewer "wat die onderwyser wil hê".

- * Die kreatiewe proses behels ook dat die leerling krities ingestel moet wees en 'n onafhanklike gees moet hê - hy moet alles wat as vanselfsprekend aanvaar word, bevraagteken en ondersoek en met nuwe moontlikhede eksperimenteer. Die leerling moet dus leer om onkonvensioneel te dink en sy denke te bevry sodat hy meer kreatief kan dink.

Dit sal natuurlik nie altyd maklik wees nie - hy kan teenstand en kritiek verwag van mense wat konvensionele denkwyses aanhang, en sy portuurgroep kan hom selfs isoleer. Wanneer dit gebeur, is dit belangrik dat hy in sy kreatiewe produk moet glo en die selfversekerdheid moet hê om sy man te staan teen die kritici. Hy moet nie sy

oorspronklike idees prysgee en homself verloën onder sosiale druk nie.

- * Die leerling moet nie bang wees om te waag met nuwe benaderings en idees nie, en ook nie om foute te maak nie. Sulke foute kan juis tot nuwe insigte en kreatiewe prestasies lei. As gevolg van 'n fout kan hy weer van voor af begin met die kreatiewe proses, en uiteindelik perspektief op die saak verkry en 'n beter oplossing vind as wat hy aanvanklik gehad het.

- * Kreatiewe denke vereis 'n sekere mate van aanpasbaarheid - die leerling moet van verskeie invalshoeke gebruik kan maak, en moet met gemak van die een na die ander kan beweeg. Dit beteken dat die leerling aangemoedig moet word om van die gewone, vasgestelde werkwyses af te wyk, om divergent te dink en nie konvensioneel en konvergent nie. Om kreatiewe denke by die leerling aan te moedig, moet die onderrigsituasie dus nie beperkend en voorskriftelik wees nie, maar bevrydend en innoverend.

Hierdie aanpasbaarheidsaspek dui op 'n basiese verskil tussen intelligensie en kreatiwiteit. Terwyl intelligensie konvergente denke volgens vasgestelde denkpatrone wat lank reeds in gebruik

is, vereis, moet die kreatiewe denker 'n divergente benadering volg sodat hy alle moontlikhede kan oorweeg en hom nie blind staar teen die voor die hand liggende nie.

- * Nadat die leerling sy kreatiewe prestasie voltooi het, moet hy dit ook vlot en doeltreffend kan verbaliseer sodat dit aan die buitewêreld oorgedra kan word en aan eksterne toetsing onderwerp kan word. As hy nie in staat is daartoe om die resultate van sy vindingrykheid oortuigend te verwoord nie, bly dit bloot sy individuele prestasie en kan dit nooit 'n onafhanklike kreatiewe entiteit word nie.

- * Die leerling staan ook in 'n paradoksale verhouding tot sy kreatiewe werk. Ten einde 'n unieke, individuele kreatiewe produk te kan lewer, moet hy intens belangstel in sy werk en geheel en al toegewyd wees daaraan. Hy moet hom so daarin inleef en dit so deeglik en herhaaldelik oordink, evalueer en aanpas dat 'n dinamiese kreatiewe wisselwerking tussen hom en sy werk kan plaasvind.

Wanneer die kreatiewe proses voltooi is, moet hy hom egter ook weer kan losmaak van sy werk, sodat hy dit objektief en krities kan beoordeel en dit kan toets aan die kriteria van praktykgerigtheid

en bruikbaarheid.

- * Die leerling kan egter nie onbepaald aanhou om sy werk krities te evalueer en te herskep nie. Daar kom 'n tyd wanneer hy moet besluit dat sy werk nou voltooi is, en dat hy hom nou onderwerp aan die gesag van sy unieke kreatiewe prestasie. Hy moet besluit dat hy nou tevrede is met sy kreatiewe prestasie, dat hy die volle kreatiewe proses deurloop het, en dat sy werk nou heeltemal los van hom staan as 'n onafhanklike entiteit.

- * Alhoewel hoogs kreatiewe leerlinge dikwels ook 'n hoë intelligensiepeil het, is kreatiwiteit, soos reeds genoem, nie van intelligensie alleen afhanklik nie, en intelligensie is ook nie 'n voorwaarde vir kreatiwiteit nie.

Die intelligensietoetse wat gebruik word om leerlinge se intellektuele vermoëns op skool te meet, toets in 'n groot mate niekreatiewe vaardighede soos memorisering en herkenning. Dit beteken dat 'n hoogs kreatiewe leerling met 'n relatief lae IK dikwels as 'n "oorpresteerder" geëtiketteer word, in plaas van as 'n begaafde leerling. Daar word dan aangeneem dat hy bokant sy vermoë presteer omdat hy baie hard werk en alles memoriseer, terwyl hy in werklikheid 'n hoogs

kreatiewe leerling is wat in staat is tot vernuwende en oorspronklike denke.

'n Mens kan dus die slotsom bereik dat intelligensie en kreatiwiteit eintlik twee afsonderlike vermoëns is, en dat hulle nie aan mekaar gelyk gestel kan word nie. Die onderrigbenadering behoort dus aan albei hierdie vermoëns aandag te gee, en nie slegs aan intelligensie nie. Die verstarring, memorisering en reproduksie wat spruit uit 'n uitsluitlike gerigtheid op intellektuele vermoëns, kniehalter kreatiewe ontwikkeling en help leerlinge nie om selfstandige, selfdenkende, onafhanklike en oorspronklike volwassenes te word nie.

Die teenwoordigheid van al hierdie voorwaardes in die leersituasie beteken dat die leerhandeling 'n goeie kans staan om op 'n kreatiewe wyse voltrek te word. Dit vergroot die moontlikheid dat die ingryping van die opvoeder in die lewe van die opvoedeling positiewe resultate op die vlak van kreatiwiteit sal oplewer.

2.6 SAMEVATTING

Kreatiwiteit kan breedweg gedefinieer word as die skepping van iets wat nuut en oorspronklik is, maar ook bruikbaar. Die kreatiewe proses behels onder andere die

lê van oorspronklike en ongewone verbande of relasies tussen twee of meer sake, elemente en/of objekte.

Die ontwikkeling van hierdie vermoë om ongewone assosiasies in te sien en te maak, behoort voorop te staan in die stimulering van kreatiwiteit in die litertuuronderrig. Dit moet aan die leerling tuisgebring word dat die verhalende teks nie staties en eenduidig is nie, maar dinamies en veelduidig, en dat hy sy eie, unieke interpretasie wat intrinsieke waarde het, van die teks kan maak.

Dit blyk duidelik uit hierdie hoofstuk dat kreatiwiteit nie in alle opsigte 'n mistieke aangebore wondergawe is nie, maar spesifieke denkpatrone, vaardighede en ingesteldhede vereis. Dit is dus moontlik om die kognitief-affektiewe faktore onderliggend aan die kreatiewe proses te ontwikkel, oor te dra en aan te leer, en die leerling sodoende te stimuleer om innoverend te dink en selfwerkzaam te wees.

Ten opsigte van die literatuuronderrig is daar 'n groot behoefte aan die stimulering van kreatiwiteit. Jare lank al is literatuuronderrig vir die leerling uiters vervelig en oninspirerend, veral omdat hy 'n passiewe toehoorder is wat bloot die onderwyser se analise van die prosateks moet aanvaar, memoriseer en weergee. Op hierdie wyse bly die verhalende teks vir hom vreemd en

ontoeganklik, want hy word nooit geleer om self daarmee te werk en die dinamika wat daarin opgesluit lê, te ontdek nie.

Ten einde kreatiewe denke ten opsigte van die prosateks te stimuleer, moet die onderwyser belangrike voorwaardes vir kreatiwiteit soos reseptiwiteit, internalisering, algehele toewyding en objektiwiteit, insig, bevraagtekening, doeltreffende verbalisering, aanpasbaarheid, oorspronklikheid en selfvertroue in sy onderrigmetodes in berekening bring.

Die onderwyser moet ook entoesiasties wees oor sy vakgebied en die moontlikhede wat kreatiewe denke bied. Hy moet inderdaad self kreatief en aanpasbaar wees, sodat hy die leerlinge voortdurend kan stimuleer om kreatief te dink en nie bedreig voel deur die uitdagings wat deur hulle innoverende denke gestel word nie.

Die onderwyser wat kreatiewe literatuuronderrig wil bevorder, moet die leerling dus aanmoedig om innovering te waardeer en in sy denkwyses toe te pas, om 'n fyn waarnemingsin vir ongewone assosiasies te ontwikkel, en om die waagmoed aan die dag te lê om met buitengewone idees vorendag te kom. Hy moet die ontwikkeling van kreatiewe denke by die leerling dan ook versterk deur hom te weerhou van premature en oormatige kritiek, en

die leerling erkenning te gee vir sy vindingrykheid en individualiteit.

Die stimulering van kreatiewe denke in die literatuuronderrig sal help om die leerhandeling vir die leerling 'n ontdekkingsreis te maak waarop hy die veelsydigheid van die prosateks kan ontdek en sy eie kreatiewe potensiaal kan ontwikkel.

Hierdie hoofstuk dien in 'n sekere sin as noodsaaklike agtergrond waarteen die inhoud van die volgende twee hoofstukke beskou moet word. Sonder dat helderheid verkry is oor die plek van kreatiwiteit in die onderrig-leersituasie, kan daar nie in besonderhede besin word oor 'n model vir kreatiewe prosastudie nie.

Vervolgens word daar nou aandag geskenk aan die ontwikkeling van 'n prosaonderrigmodel wat die kreatiewe interaksie tussen leerling en teks bevorder. Let op dat die begrippe "leerling" en "leser" as sinonieme gebruik word, hoofsaaklik om stilistiese eenselwigheid te vermy.



HOOFSTUK 3

'N MODEL VIR KREATIEWE PROSAONDERRIG: VERTREKPUNTE

3.1 OOGMERKE

- 3.1.1 Die eerste oogmerk met hierdie hoofstuk is om aan te toon hoe die kreatiwiteitsbegrip, soos gedefinieer in die vorige hoofstuk (sien 2.2), op 'n sinvolle en relevante manier in verband gebring kan word met die studie van die verhalende teks.
- 3.1.2 Die tweede oogmerk is om die vier fases van die kreatiewe proses in die algemeen te verduidelik.
- 3.1.3 Derdens word 'n betreklik gedetailleerde uiteensetting gegee van die wyse waarop die eerste fase van die kreatiewe proses, die voorbereidende verkenning van die verhalende teks, aangepak kan word.
- 3.1.4 In die vierde plek word gewys op die belang en noodsaaklikheid van die tweede fase in die kreatiewe proses, die inkubasietydperk, met betrekking tot die prosateks.

3.1.5 Laastens word aangetoon hoedat die literêr-kreatiewe handeling 'n hoogtepunt bereik met die fases van illuminasie en verifikasie.

3.2 DIE VERHALENDE TEKS: 'N INVALSHOEK

In die vorige hoofstuk (onder punt 2.2) is kreatiwiteit gedefinieer as die vermoë om ongewone en/of unieke verbande tussen sake/objekte raak te sien. Die vraag is nou hoe hierdie omskrywing van toepassing gemaak kan word op die literatuurstudie en spesifiek die bestudering van die verhalende teks.

Enige ondersoek na die relasies tussen die elemente van 'n prosateks is problematies omdat so 'n teks 'n uiters komplekse web van verhoudinge vorm waardeur "dinge" aanmekaar gebind word. In Brink (1987:43) se woorde: "Waar dit by verhoudinge kom, waar alles voortdurend van sin tot sin en van woord tot woord, vooruitwysend en terugwerkend verander, word dit in beginsel onmoontlik om alles te 'vat'". Teen die agtergrond van hierdie uitspraak is dit dus logies en prakties noodsaaklik dat 'n mens moet fokus op die mees fundamentele kategorieë van relasies in en rondom die verhalende teks, sonder om daarop aanspraak te maak dat dit enigsins moontlik is om alles oor so 'n teks te sê wat gesê kan word. Voordat daar egter oor hierdie saak besin kan word, moet op 'n belangrike punt gewys word.

3.1.5 Laastens word aangetoon hoedat die literêr-kreatiewe handeling 'n hoogtepunt bereik met die fases van illuminasie en verifikasie.

3.2 DIE VERHALENDE TEKS: 'N INVALSHOEK

In die vorige hoofstuk (onder punt 2.2) is kreatiwiteit gedefinieer as die vermoë om ongewone en/of unieke verbande tussen sake/objekte raak te sien. Die vraag is nou hoe hierdie omskrywing van toepassing gemaak kan word op die literatuurstudie en spesifiek die bestudering van die verhalende teks.

Enige ondersoek na die relasies tussen die elemente van 'n prosateks is problematies omdat so 'n teks 'n uiters komplekse web van verhoudinge vorm waardeur "dinge" aanmekaar gebind word. In Brink (1987:43) se woorde: "Waar dit by verhoudinge kom, waar alles voortdurend van sin tot sin en van woord tot woord, vooruitwysend en terugwerkend verander, word dit in beginsel onmoontlik om alles te 'vat'". Teen die agtergrond van hierdie uitspraak is dit dus logies en prakties noodsaaklik dat 'n mens moet fokus op die mees fundamentele kategorieë van relasies in en rondom die verhalende teks, sonder om daarop aanspraak te maak dat dit enigsins moontlik is om alles oor so 'n teks te sê wat gesê kan word. Voordat daar egter oor hierdie saak besin kan word, moet op 'n belangrike punt gewys word.

Volgens Matlin (1989:347) is dit belangrik dat die oorspronklike produk of prestasie wat die gevolg van kreatiewe denke is, ook relevant moet wees. Dit is sinneloos om die konkrete neerslag van die verbeeldingryke vindingrykheid van 'n persoon as die resultaat van 'n kreatiewe skeppingskrag te beskou as dit vir alle praktiese doeleindes irrelevant is. Die nuwe, oorspronklike idee moet binne 'n bepaalde aantoonbare raamwerk betekenis en waarde hê.

Vir die doeleindes van hierdie studie kan die bogenoemde relasionele werksdefinisie van kreatiwiteit teen die agtergrond van die volgende opvoedkundig relevante feite beskou word.

Om kognitief en sosiaal normaal te ontwikkel, is dit van die grootste belang dat die adolessent tydens sy vyf hoërskooljare toenemende en subtieler insig in veral vyf konsepte moet verwerf. Die leerling moet:

- * reekse gebeurtenisse, wat nie noodwendig in kronologiese volgorde meegedeel word nie, met behulp van die tydsbegrip kan orden en/of van mekaar kan onderskei (Small 1990:291-295);
- * alle sake/objekte altyd binne 'n groter konteks beskou om 'n beter begrip van die relatiwiteit van sake te verkry (Matlin 1989:43-46);

- * beseef watter groot rol prosesse in sy wêreld speel met die oog daarop om die dinamiek onderliggend aan baie gebeure en veranderinge te verstaan (Glass en Holyoak 1986:1-30);
- * in staat wees om sake/objekte in jukstaposisie te plaas sodat vergelyking kan plaasvind (Lerner en Spanier 1980:246-251);
- * die werking van die kousaliteitsbeginsel kan begryp met die oog daarop om oorsaak en gevolg van mekaar te onderskei (Flavell 1985:98-99).

Om relevant te wees, sal daar in die toepassing van die kategorieë van tekstuele relasies wat uitgesonder word vir verdere aandag (sien hieronder) dus deeglik rekening gehou moet word met die belangrike rol wat die bogenoemde vyf konsepte in die lewe van die ontluikende volwassene speel. In hierdie verband is dit sinvol om na die werk van John Chaffee te kyk.

Chaffee (1985:345) skryf in sy belangrike studie Thinking Critically die volgende met verwysing na die mens se mees fundamentele denkpatrone: "Ideas, things and events in the world can be related and organized in a variety of ways. All of these different ways of relating and organizing reflect basic thinking patterns that we rely on constantly when we think and when we

use language to write, speak and read. (...) These basic thought patterns are an essential part of the way that we continually compose and make sense of our world" (navorser se kursivering). Chaffee onderskei dan sewe kategorieë van sulke basiese relasies, naamlik kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, inter-aktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale relasies.

Vervolgens word daar nou gepostuleer dat hierdie sewe relasies ook in die fiktiewe wêreld wat deur die verhalende teks beskryf word, "bestaan", en gevolglik ook daar nagespeur kan word. Daar is inderdaad 'n redelike mate van konsensus onder vooraanstaande literatuurkundiges dat die prosateks ten minste in 'n sekere mate 'n afbeelding van die empiriese werklikheid vergestalt. Gevolglik sou dit nie vergesog wees nie om te veronderstel dat die basiese relasionele strukture wat in die alledaagse werklikheid voorkom, ook op die een of ander wyse in die fiktiewe teks sal manifesteer (vgl. Auerbach 1974:23; Brink 1987:35-122; Du Plooy 1986:2; Eco 1985:27; en Martínez-Bonati 1981:37).

Daarbenewens is die sewe fundamentele relasies ook belangrik en veral relevant omdat die vyf konsepte (tyd, konteks, proses, jukstaposisie en kousaliteit) wat so sentraal in die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die adolessent figureer, wel deeglik daarby ter sprake kom. Vergelyk die volgende literêr-

georiënteerde uiteensetting van Chaffee (1985:345) se
sewe relasies:

- * Kronologiese relasies: verbandlegging op grond van tydskwensie (bv. die rangskikking van die gebeure in 'n teks in hul normale volgorde indien hulle a-kronologies vertel word). Die *tydsbegrip* speel vanselfsprekend hier 'n kardinale rol.

- * Sinekdogiese relasies: verbandlegging op grond van die onderlinge verhoudinge tussen die samestellende komponente van 'n geheel, en/of die verhoudinge tussen hierdie komponente en die geheel (bv. die onderlinge relasies tussen die plekke (bv. dorpe) wat in 'n boek beskryf word of die verhouding tussen een of meer van daardie plekke en die fiktiewe wêreld in sy totaliteit). Dit gaan met ander woorde hier om die begrip *konteks*.

- * Prosesmatige relasies: verbandlegging op grond van aspekte van die groei, ontwikkeling of verandering wat deur 'n entiteit, objek of saak ondergaan of ervaar word (bv. die verskillende fases waardeur 'n kinderpersoonasie in 'n teks ontwikkel tot 'n volwassene). Soos die benaming van dié soort relasie aandui, val die soeklig hier primêr op die konsep van *proses*.

- * Interaktiewe relasies: verbandlegging op grond van die wedersydse invloed wat entiteite, sake of objekte op mekaar uitoefen (bv. die relasie wat ontstaan a.g.v. die wedersydse invloed wat twee personasies in 'n verhaal op mekaar uitoefen). Ook hier gaan dit om die konsep van *proses*.

- * Komparatiewe relasies: verbandlegging op grond van die ooreenkomste of verskille tussen soortgelyke entiteite, sake of objekte (bv. die relasie tussen een boom en 'n ander boom in 'n teks). Dit is voor die hand liggend dat *jukstaposisie* hier ter sprake kom.

- * Analogiese relasies: verbandlegging op grond van die gedeeltelike ooreenkoms of ooreenstemming tussen niesoortgelyke entiteite, sake of objekte (bv. die gedeeltelike ooreenkoms tussen 'n mens en 'n dier in 'n teks). Ook hier staan die konsep van *jukstaposisie* sentraal.

- * Kousale relasies: verbandlegging op grond van die oorsaak-gevolg verhouding tussen verskillende gebeure (bv. die relasie tussen die gooi van 'n klip en die breek van 'n ruit soos dit in 'n teks beskryf word). Hier word dus baie eksplisiet aandag aan die funksionering van die *kousaliteitsbeginsel* gegee.

Een van die belangrikste take van die wetenskaplike navorser is altyd om groot, oorkoepelende kategorieë van sake, objekte of relasies in kleiner kategorieë te onderverdeel - indien moontlik - omdat dit sistematiese denke en navorsing bevorder en aanmoedig. Daarom is dit gepas en inderdaad noodsaaklik om bogenoemde kategorieë verder te verfyn.

Elkeen van hierdie sewe kategorieë van relasies kan naamlik onderverdeel word in drie subkategorieë, te wete intratekstuele, intertekstuele en ekstratekstuele verhoudinge. Na aanleiding van die werk van Du Plooy (Cloete 1992:475-476) en Lotman (1972:81-86,122-229,402-419) kan die volgende omskrywings van hierdie drie soorte relasies gegee word:

- * Intratekstuele relasies: Dit hou verband met die interne verhoudinge tussen die samestellende onderdele/elemente in 'n verhalende teks (bv. die verhouding tussen twee personasies in 'n bepaalde teks).

- * Intertekstuele relasies: Dit hou verband met die verhoudinge tussen die elemente in 'n bepaalde teks en die elemente in een of meer ander tekste (bv. die vergelyking van 'n persoonasie in 'n fiktiewe teks met 'n persoonasie in 'n ander fiktiewe teks).

- * Ekstratekstuele relasies: Dit hou verband met die verhoudinge tussen die elemente in 'n bepaalde teks en elemente in die buitetekstuele werklikheid (bv. die vergelyking van 'n personasie in 'n fiktiewe teks met 'n persoon wat in die empiriese werklikheid bestaan of bestaan het).

Dit is die navorser se mening dat die naspur van bogenoemde relasies in die verhalende teks (onder die leiding van 'n kundige en simpatieke onderwyser) baie daartoe kan bydra om 'n kreatiewe en dinamiese interaksie tussen teks en leerling aan die gang te sit. Dit behoort ook die leerling bedag te maak op die verskeidenheid betekenismoonlikhede wat in 'n teks opgesluit lê. Verder moedig dit ook nie die passiewe verbruikersmentaliteit aan wat so 'n tipiese kenmerk van die huidige onderrigsituasie is nie: teks en leerling word eerder gesien as twee gelykwaardige gespreksgenote wie se gesprek kan lei tot nuwe en opwindende teksinterpretasies.

Dit is egter belangrik om te beseft dat die leerling nie maar 'n verhalende teks ter hand kan neem en begin om relasies te bepaal nie. Sy interaksie met die teks moet so gestruktureer word dat dit die maksimum aanmoediging gee aan die ontwikkeling van sy inherente kreatiewe vermoëns. In hierdie opsig is dit leersaam en relevant om na die vier fases wat die kreatiewe handeling

gewoonlik kenmerk, te kyk. Dit word in die volgende onderafdeling gedoen.

3.3 DIE FASES VAN DIE KREATIEWE PROSES

Op grond van sy studies van begaafde individue postuleer Graham Wallas (Gilhooly 1988:173-175) dat kreatiewe denke gewoonlik - maar nie altyd nie - in vier stadia plaasvind. Hy en ander navorsers (vgl. Glass en Holyoak 1986:365-417 en Gilhooly 1988:175-178) beveel aan dat hierdie vier fases doelbewus aangewend word om kreatiewe probleemoplossende denke te bevorder. Die vier fases kan as volg verduidelik word:

In die voorbereidende fase bring 'n persoon homself op hoogte van sake. Hy probeer soveel as moontlik inligting aangaande die taak of probleem wat hy wil aanpak, insamel. Die bewuste en sistematiese pogings wat in hierdie verband aangewend word, sal nie noodwendig tot die oplossing van 'n bepaalde probleem lei nie, maar vergroot die kans op latere sukses. Dié fase hou verband met die beroemde uitvinder Edison se bekende woorde: "Geen inspirasie sonder perspirasie" (ibid.:173-174).

In die volgende fase vind 'n proses van inkubasie plaas. Geen volgehoue bewuste aandag word aan die betrokke taak of probleem gegee nie. Die onderbewuste

word 'n sekere tydperk gegun - só word gehipotetiseer - om sy werk te doen. Volgens Wallas word die effektiwiteit van hierdie fase verhoog indien aandag in hierdie periode aan nieverwante en nieveeleisende take geskenk word (ibid.:174).

In die derde fase word groter insig in die bepaalde taak of probleem verkry. Hierdie stadium van inspirasie en illuminasie lei nie altyd tot 'n volledige oplossing vir 'n probleem nie, maar verskaf gewoonlik nuttige rigtingwysers. Volgens Wallas ontwikkel baie mense in hierdie fase 'n intuïtiewe gevoel dat hulle op die regte spoor is in hulle soeke na 'n probleemoplossing (ibid.:174).

Die laaste fase, die een van verifikasie, is soortgelyk aan die eerste fase in die sin dat die werk op 'n bewuste en beplande manier aangepak word. Nou moet die insigte wat reeds verwerf is, uitgebrei en getoets word. Op dié manier kan bevestiging van die waarde van die taak wat voltooi is, verkry word sodat die resultate aan andere gekommunikeer kan word (ibid.:174-175).

Dit is belangrik om te besef dat alle kreatiewe denkers nie noodwendig hulle insigte op hierdie manier verwerf nie; sommiges skenk geboorte aan briljante idees sonder dat daar van enige ontwikkelingsgang sprake is. Andere

beweeg net deur een of twee fases en in sommige gevalle vind daar aansienlike oorvleueling van stadia plaas. Nogtans is daar heelwat geleerdes wat van mening is dat die vierfasemodel 'n nuttige vertrekpunt vir die doelbewuste stimulering van kreatiewe denke verteenwoordig (vgl. Glass en Holyoak 1986:410-417 en Patrick in Gilhooly 1988:175-177).

Die vraag is nou of hierdie vier fases relevant is vir literatuurstudie. Dit is die navorser se mening dat dit wel die geval is - elkeen van die vier fases het 'n rol om te speel in 'n kreatiewe onderrigmetode. In die volgende afdelings word op hierdie saak ingegaan.

3.4 DIE VERKENNING VAN DIE VERHALENDE TEKS

In die voorbereidende fase moet 'n deeglike verkenning van die verhalende teks plaasvind. Dit sal die taak om die sewe basiese relasies (wat hierbo onder punt 3.2 geïdentifiseer is) in 'n bepaalde teks na te speur, aansienlik vergemaklik. Alles moontlik moet van die teks te wete gekom word met die oog daarop om die genoemde verbande te lê. Hier het ons dus te doen met die noodsaaklike eerste fase van die literatuurstudie.

Met verwysing na hierdie fase kan daar met groot vrug gebruik gemaak word van die insigte van Louise Combrink. In 'n insiggewende artikel in Klasgids

(1992a:9-17) getitel "'n Integrerende benadering vir literatuuronderrig", verskaf sy 'n onderrigraamwerk wat, hoewel sy dit as 'n totale onderrigmodel voorhou, nuttig aangewend kan word om die verhalende teks op 'n noukeurige wyse te verken. Dit is belangrik om te verstaan dat dié raamwerk met al sy onderdele nie bedoel is om as geheel vir elke literêre teks gebruik te word nie. Die onderwyser kies of skep sekere aktiwiteite daaruit wat natuurlik voortvloei uit die spesifieke teks waarmee hy werk.

Die opvoeder moet sorg dat die beplanning van hierdie fase nie te rigied is nie. Hy moet poog om voorsiening te maak vir 'n verskeidenheid kreatiewe response, vir verskillende vermoëns en uiteenlopende belangstellings. Literatuuronderrig in hierdie fase is heel waarskynlik 'n bepalende faktor met betrekking tot die leerling se positiewe of negatiewe reaksie in die volgende drie fases. Daarom moet die individuele leerling en sy behoeftes deurentyd in gedagte gehou word.

Vervolgens word Combrink se model op 'n effens aangepaste wyse weergegee (ibid.:10-14). Dit vergestalt 'n proses wat uit agt stappe bestaan, en daar word telkens onderskei tussen die onderrighandeling van die onderwyser (linkerkantste kolom) en die leerhandeling aan die leerling (regterkantste kolom).

MODEL VIR DIE VERKENNING VAN DIE VERHALENDE TEKS

Stap 1: Voorbereiding vir die lees van 'n teks

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none">* Skep 'n atmosfeer wat optimale ontvanklikheid en betrokkenheid moontlik maak.* Verskaf agtergrondinligting bv. deur integrasie met ander vakinhoude.* Verduidelik vreemde of nuwe terme indien noodsaaklik; verwyder taalversperrings.	<ul style="list-style-type: none">* Ontspan en maak gereed vir interaksie met teks.* Kry essensiële agtergrondinligting vir beter begrip van teks.* Kry noodsaaklike woorde-skatuitbreiding vir beter begrip van teks.

Stap 2: Die eerste lees van die teks

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Bepaal watter metode die beste by die teks pas. Gebruik voorlesings indien moontlik. * Verdeel die teks in lees-eenhede volgens die beskikbare tyd. * Lees die teks voor; die leerlinge luister en reageer op die teks. 	<ul style="list-style-type: none"> * Maak kennis met die teks-wêreld; ontwikkel bepaalde verwagtings. * Ontwikkel luistervaardigheid. * Raak totaal betrokke by die verhaal.

Stap 3: Geleentheid vir individuele respons

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Aanstip van reaksies op die teks deur middel van 'n resepsieverslag. * Aanstip van probleemgebiede. * Weergawe van visualisering: <ul style="list-style-type: none"> - fantasering - analogisering - skepping van sekondêre wêreld 	<ul style="list-style-type: none"> * Herken en verbaliseer respons. * Identifiseer begripsprobleme. * Ontwikkel vermoë om te visualiseer, om met behulp van die verbeelding alternatiewe wêrelde te skep.

Stap 3 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<p>* Nagaan van interaksie met die teks, betrokkenheid by of distansiëring van die verhaal deur middel van:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifikasie - assosiasie - vooruitskouing en terugskouing. - projeksie, voorspelling. <p>* Nagaan van redes vir respons op die teks.</p>	<p>* Raak betrokke by die teks deur middel van ontwikkelende verbeelding.</p> <p>* Raak bewus van identifikasie met tekselemente.</p> <p>* Word bewus van 'n bewegende lesersfokus wat gebeurde vooruitloop of dit terugskouend herinterpreteer.</p> <p>* Raak kreatief betrokke by die teks.</p> <p>* Identifiseer oorsake vir die spesifieke respons op die teks.</p>

Stap 4: Geleentheid vir die deel van respons met ander

Onderrighandeling	Leerhandeling
<p>* Bepaal fokuspunte in die teks.</p> <p>* Bespreek probleemgebiede.</p> <p>* Deel persoonlike respons vrywillig.</p>	<p>* Identifiseer aspekte wat bespreek behoort te word.</p> <p>* Erken interpretasie- of begripsprobleme; soek oplossings deur bespreking of teksanalise.</p> <p>* Formuleer respons en bespreek vrywilliglik in klas.</p>

Stap 4 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Gee verhaal kortliks weer. * Gee deurlopende persoonlike waardering en evaluering weer. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ontwikkel die vermoë om die verhaal weer te gee; leer onderskei tussen storie en plot. * Tree subjektief waarderend en evaluerend op.

Stap 5: Die ontwikkeling en strukturering van respons

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Bespreek verskillende gesigspunte en interpretasies (dié van lesers asook van die verteller in die teks). * Analiseer die teks deurlopend om verskillende interpretasies na te gaan en te verduidelik. * Gaan strukturelemente na; gee aandag aan die ontwikkeling van spanning en leserbetrokkenheid. 	<ul style="list-style-type: none"> * Onderskei tussen interne of eksterne verteller en/of alwetende verteller. * Vergelyk verskillende gesigspunte. * Onderskei die oorsake van verskillende gesigspunte. * Ontwikkel respek vir en verdraagsaamheid teenoor ander standpunte. * Ontwikkel die vermoë om die teks objektief te analiseer. * Sien 'n opeenvolging van gebeure raak; gee dit kronologies weer. * Soek oorsake en gevolge.

Stap 5 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<p>* Onderzoek karakterbeelding en -ontwikkeling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Identifiseer die verskillende stadia van die ontwikkeling van spanning (motoriese moment, krisis, klimaks). * Identifiseer tegnieke waardeur spanning opgebou word. * Identifiseer tegnieke soos terugflitse, voorspellings, projeksies, vooruitloping van gebeure. * Herken struktuur- en plotpatrone. * Gaan die voorspelbaarheid en geloofwaardigheid van die plot na. * Kan karaktereienskappe raaksien en beskryf. * Herken stereotiepe karakters. * Kan karaktereienskappe aflei uit dialoog en handeling. * Identifiseer tegnieke waardeur skrywer karakter uitbeeld: dialoog, handeling, gedagtes, ander karakters se reaksies, ens.

Stap 5 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Gaan leserbetrokkenheid by karakters na as gevolg van bv. identifikasie, assosiasie, bewondering of verwerping. * Gaan die uitbeelding van ruimte na; bepaal rol van lesersrespons. 	<ul style="list-style-type: none"> * Soek oorsake vir die karakters se gedrag. * Gaan konsekwentheid van gedrag na. * Gaan konsekwente uitbeelding van karakters na. * Analiseer verhoudings tussen karakters. * Onderzoek botsings tussen karakters; gaan die oorsake daarvan na. * Herken konflik tussen 'n karakter en sy ruimte. * Identifiseer konflik weens botsende waardesisteme, standpunte, kulture, belange, ens. * Identifiseer innerlike konflik, karakterontwikkeling en die oorsake daarvan. * Bly deurlopend bewus van identifikasie en assosiasie met bepaalde karakters; identifiseer emosionele respons op karakters. * Gaan die beskrywing van mense, plekke en tydsgewrig na; soek leidrade.

Stap 6: Oorkoepelende, samevattende aktiwiteite

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Bepaal die tema en hoofgedagte van die teks. * Pas deurlopend funksionele integrasie toe met ander vakinhoude. * Lê verbande na buite, bv. met aktuele sake, politieke en sosiale probleme. * Doen voortgesette navorsing oor die (historiese) ruimte. * Beskryf die geografiese ruimte. * Beplan doelbewus mondelinge en skriftelike aktiwiteite om respons, insig en bepaalde vaardighede te ontwikkel. * Maak gebruik van verskillende media om insig en respons te ontwikkel en dit kreatief en verbeeldingryk weer te gee. * Vergelyk die teks met ander soortgelyke tekste. * Doen navorsing oor die skrywer en die ontstaans-tydperk van die teks. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identifiseer en formuleer tema en hoofgedagtes. * Herken literatuur as 'n uitvloeisel van die totale menslike bestaan. * Identifiseer die teks se implisiete kommentaar oor die omringende wêreld. * Herken die teks as produk van 'n bepaalde tyd en ruimte. * Ontwikkel praat- en skryfvaardigheid. * Ontwikkel begrip en insig deur die verhaal uit verskillende hoeke te benader. * Herken ooreenkomste in temas, plot, ruimte, karakters en verhaalstruktuur. * Herken teks as produk van bepaalde persoon en tydperk.

Stap 6 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Differensieer deurlopend en doelbewus om te verseker dat die benadering leerlinggerig bly. 	<ul style="list-style-type: none"> * Betrokkenheid by teks deur deelname aan sinvolle aktiwiteite wat die vermoë, ervaring en belangstelling van die leerling in ag neem.

Stap 7: Evaluering van individuele respons

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Onderzoek aanvanklike en latere respons op die teks. * Identifiseer die verandering in respons en houding wat deur interaksie met die teks teweeggebring is. 	<ul style="list-style-type: none"> * Verbaliseer en formuleer denke oor en reaksies op teks. * Gaan redes vir veranderende siening na. * Ontwikkel insig en perspektief deur die teks op die persoonlike lewe toe te pas.

Stap 8: Waardering en evaluering van die teks

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Persoonlike respons en die daaropvolgende teksanalise lei geleidelik tot 'n gemotiveerde waardering van die teks. 	<ul style="list-style-type: none"> * Besef dat tema, plot, karakterbeelding, taalgebruik en styl gesamentlik bydra tot die skep van 'n betekenisvolle geheel.

Stap 8 (vervolg)

Onderrighandeling	Leerhandeling
<ul style="list-style-type: none"> * Ontwikkel kritiese denke deurlopend deur middel van vraagstelling en opdragte wat volgens verskillende denkvlakke beplan is. * Objektiewe, literêre evaluering is waarskynlik 'n onbereikbare doelstelling vir skoliere. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ontwikkel die vermoë om op verskillende denkvlakke te funksioneer. * Evalueer karakterisering, beskrywing, verhaalstruktuur en styl. * Evalueer die akkuraatheid van die weergawe van 'n bepaalde historiese ruimte en 'n bepaalde geografiese lokaliteit.

Dit is belangrik om weer eens te beklemtoon dat die onderwyser nie al die handeling wat hierbo uiteengesit is, hoef te gebruik nie, sodat die voorbereidende fase nie 'n doel op sigself word nie. Die onderwyser moet uit al die genoemde aktiwiteite slegs daardie handeling inisieer wat die beste verkenning van 'n bepaalde verhalende teks tot gevolg sal hê. Wat wel belangrik is, is dat onderrig- en leerhandeling uit elkeen van die agt stappe gebruik word om die leerling deur 'n proses van voorbereiding te lei.

Let op dat hierdie verkennende fase relevant is ten opsigte van die relasionele benadering wat onder punt

3.2 hierbo verduidelik is. Op die een of ander wyse, implisiet of eksplisiet, word die leerling deur die agt voorbereidende stappe attent gemaak op die bestaan en funksionering van kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, interaktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale relasies in die teks. Hy word ook op verskillende maniere bewus gemaak daarvan dat hierdie sewe relasies op intra-, inter- en ekstratekstuele vlak nagespeur kan word.

Voordat die leerling nou intensief begin werk aan die identifikasie van die bogenoemde kategorieë van verhoudinge in 'n bepaalde prosateks, moet daar eers na die volgende fase in die kreatiewe proses oorgegaan word.

3.5 DIE INKUBASIETYDPERK

In hierdie fase moet die leerling toegelaat word om vir eers van die bestudering van 'n spesifieke teks af te stap en homself met ander aktiwiteite besig te hou. Dié kreatiewe pouse sou ook beskryf kon word as 'n broeiperiode of 'n embriofase. Hoe die onderwyser presies in die praktyk te werk moet gaan om hierdie fase in werking te stel, val buite die raamwerk van dié studie. Hy sou byvoorbeeld met ander werk kon aangaan en later weer terugkeer na 'n bepaalde teks. Die innoverende opvoeder sal wel met 'n sinvolle plan

vorendag kan kom.

Hoe dit ook al sy, die fenomeen van inkubasie is waarskynlik die fassinerendste aspek van die kreatiewe proses. Hoe is dit moontlik dat 'n "ruspouse" kan meehelp tot die oplossing van 'n probleem of die suksesvolle voltooiing van 'n taak? Daar is verskillende faktore wat afsonderlik en gesamentlik daartoe kan bydra dat die tydelike aflegging van 'n bepaalde taak of projek produktiewe resultate lewer. Hieronder word na 'n aantal van hulle gekyk.

- * Daar is reeds in die vorige afdeling melding gemaak van die moontlikheid dat die onderbewussyn tydens die inkubasiefase aktief besig is om na oplossings vir probleme te soek. Dat die onderbewussyn inderdaad baie aktief is tydens tydperke waarin daar nie doelbewus op bepaalde probleme of take gefokus word nie, word sterk gesuggereer deur onder andere die werk van die Bulgaarse wetenskaplike Georgi Lozanov (Botha 1990:22-26). Volgens hom werk die bewuste en onbewuste aspekte van die menslike psige altyd saam aan 'n taak - die verskil is net dat die onbewuste nooit heeltemal tot rus kom voordat 'n bevredigende oplossing vir 'n probleem gevind is nie. Daar is egter nog ook ander redes waarom die inkubasiefase voordele vir die leerling inhou.

- * Die tydelike aflegging van 'n spesifieke taak gee 'n mens die kans om te herstel van die geestelike tamheid wat die volgehoue konsentrasie op daardie taak teweeggebring het. Dit is eintlik voor die hand liggend dat 'n leerling met hernieude ywer sal terugkeer na intensiewe teksstudie indien hy homself vir 'n tyd lank met iets anders besig gehou het. Die eksperimentele werk van Fulgosi, Guilford, Murray, Denny en Silveira dui inderdaad daarop dat mense se prestasies verbeter na 'n ruspouse (Glass en Holyoak 1986:412).

- * Die onderbreking van dit waarmee 'n persoon besig is, gee hom ook die kans om ontoepaslike of verkeerde benaderings tot 'n probleem te vergeet. As 'n leerling hom figuurlik gesproke in 'n doodloopstraat bevind waaruit hy om verskeie redes nie kan kom nie, mag 'n onderbreking daartoe bydra dat die probleem later op 'n meer vrugbare manier benader word. Daar is inderdaad 'n algemene psigologiese verskynsel bekend as "functional fixedness" wat slaan op mense se onvermoë om hulle los te maak van oneffektiewe probleemoplossingstegnieke omdat hulle bang is vir die onbekende - hulle hou by dit wat hulle ken (Matlin 1989:328-321). Adamson en Taylor het bevind dat hierdie verskynsel teengewerk word deur die gestruktureerde onderbreking van die handeling

waarmee iemand besig is (Glass en Holyoak 1986:412).

- * 'n Onderbreking in aktiwiteit kan ook die leerling kans gee om aannames of feite te herrangskik. Die nuwe organisasie van materiaal in die geheue kan daartoe lei dat 'n vars benadering tot 'n probleem ontdek word (ibid.:412)

- * Laastens mag 'n tydperk waartydens daar op ander sake gekonsentreer word die leerling 'n kans gee om tóg vir klein rukkies bewustelik aandag te gee aan die oorspronklike taak. Dit kan geskied deur middel van bepeinsing of gesprekke met ander persone. Veral vryreikende, ontspanne besprekings met 'n verskeidenheid mense kan kreatiewe denke stimuleer (Matlin 1989:351).

Nadat 'n tussenspel van onbewuste en/of bewuste geestesarbeid toegelaat is waartydens 'n saak kans gekry het om in die gemoed te broei, breek die volgende fase aan. Die leerling keer terug na die teks wat hy vir 'n wyle links laat lê het.

3.6 DIE KULMINASIE VAN DIE KREATIEWE PROSES

Die oomblik van doelbewuste soeke na die sewe relasies in intra-, inter- en ekstratekstuele verband (sien 3.2)

breek aan. Nou sal daar vasgestel word of die aktiwiteite van die voorafgaande twee fases vrugte afgewerp het. Die bereiking van dieper insigte wat die leerling in staat stel om die genoemde relasies in 'n verhalende teks te identifiseer, funksioneel te verklaar én te verifieer, bring die kreatiewe proses tot sy klimaks. Die derde en vierde fases van die kreatiewe handeling, wat saamgegroepeer word omdat hulle in literêre terme heeltemal verweef is, is só belangrik dat die volgende hoofstuk in sy geheel daaraan gewy word. Maar eers moet vir 'n oomblik stilgestaan word by enkele van die teoretiese presupposisies verbode aan die relasionele benadering tot die prosateks in soverre dit verband hou met die genoemde twee fases.

Die veronderstelling dat 'n mens dieselfde soort fundamentele relasies wat in die werklikheid voorkom ook in die verhalende teks kan gaan soek, is reeds kortliks onder punt 3.2 hierbo aangeroer. Hierdie veronderstelling berus op die aanname dat daar iets soos 'n "realistiese" betekenislaag in 'n narratiewe teks is. Die motivering agter hierdie soeke hou veral verband met die feit dat die leser (leerling) 'n ingebore drang het om tekselemente identifiseerbaar en verstaanbaar te maak (Venter 1987:136). Enige leser is intuïtief daarvan bewus dat daar in sekere opsigte ooreenkomste bestaan tussen die fiktiewe wêreld waarvan

hy lees en die empiriese werklikheid waarin hy bestaan. In albei werklikhede kom naamlik die volgende vier basiese konstituerende elemente voor: personasies (mense), ruimte, tyd en gebeure. Hierdie vier elemente sou dus as die primêre konstituente van die realistiese betekenislaag beskou kon word.

Daar kan natuurlik baie ander betekenislae in 'n verhalende teks onderskei word behalwe die realistiese dimensie. Enkele voorbeelde is die volgende: die retoriese vlak (wat slaan op die argumentasiepatrone in 'n teks), die diskursiewe vlak (wat verwys na die vertelstruktuur), die konfiguratiewe vlak (wat verband hou met die struktureringsprinsipes in 'n verhaal) en die linguistiese vlak (wat verwys na die grammatikale onderbou van die teks) (vgl. Bal 1978:12-19; Brink 1987:38-40; Du Plooy 1986:2-9; Fowler 1986:85-86; Ohlhoff 1985:48; en Venter 1993:67-74).

Al hierdie vlakke is meer kompleks van aard as die realistiese betekenislaag en vereis meestal gespesialiseerde kennis van die leser om dit na behore te kan begryp. Daarom is dit beter om hierdie perspektiewe op die teks, al kom hulle by implikasie ook in 'n sekere mate ter sprake wanneer die realistiese dimensie ondersoek word (vgl. punt 4.2 in die volgende hoofstuk), eerder in diepte op tersiêre vlak te bestudeer. Uit die oogpunt van die

hoërskoolleerling, wat literêr gesproke 'n relatief ongesofistikeerde leser is, is dit beter om te fokus op die mees toeganklike teksvlak - daardie dimensie van die teks waarin elemente voorkom wat die kind onmiddellik kan identifiseer en verstaan. Anders gebeur dit dalk dat baie lesers in 'n vroeë stadium onnodig 'n aversie in die literatuurstudie ontwikkel.

Soos reeds genoem, is dit nie moontlik om die vierde fase, die verifikasiefase, los van die derde fase, die illuminasiefase, te sien nie. Die leerling wat daarin geslaag het om suksesvolle verbande tussen twee of meer tekselemente te lê, het 'n konsepsuele sintese gemaak wat onmiddellik getoets moet word voordat verdere relasies bepaal kan word. In 'n verhaal wat byvoorbeeld akronologies vertel word, is dit noodsaaklik om sekerheid te verkry oor die "werklike" volgorde waarin gebeure plaasgevind het - anders sou dit moeilik wees om kousale relasies te bepaal omdat oorsaak en gevolg dan met mekaar verwar kan word. Die bepaling van tekstuele relasies en die verifiëring daarvan moet dus byna gelyktydig plaasvind (vgl. Brink 1987:35-65).

Die deurlopende verifiëring van die verbande wat gelê word, moet die leerling aanspoor om voortdurend die geldigheid van sy aannames te toets - hy moet nooit op 'n selfvoldane manier agteroorsit met die houding dat daar nooit op 'n voltooide taak of opdrag verbeter kan

word nie. Selfanalise, herformulering en kritiese evaluering moet op 'n kontinue basis aangewend word om die sin van die onsin te skei. Indien nodig moet daar selfs weer teruggekeer word na die eerste twee fases in die kreatiewe proses (vgl. Chaffee 1985:50-130; 381-456). Glass en Holyoak (1986:416) waarsku tereg: "One can become so bedazzled by the drama of the moment of illumination that the importance of verification may be overlooked. Verification is important because there may be false moments of illumination whose flaws appear only when a systematic attempt at verification is made". Die verifikasieproses wat op 'n deeglike wyse uitgevoer word, stel die leerling in staat om homself van die meriete van sy eie saak te oortuig en hom te verdedig teen kritiek van buitestaanders.

3.7 SAMEVATTING

Vir die doeleindes van hierdie verhandeling is kreatiwiteit omskryf as die vermoë om oorspronklike en unieke verbande tussen twee of meer sake of objekte te lê. Teen die agtergrond van hierdie definisie en met die oog op die ontwikkeling van 'n teoretiese model wat die kreatiewe lees van 'n prosateks sal stimuleer, is sewe fundamentele kategorieë van tekstuele relasies geïdentifiseer. Dié sewe klasse van verhoudinge slaan op die mees basiese denkpatrone waarvolgens die mens sin maak van sy wêreld. Hierdie relasies is die

volgende: kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, interaktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale relasies. Hierdie kategorieë is elkeen onderverdeel in drie subkategorieë, naamlik intratekstuele, intertekstuele en ekstratekstuele verhoudinge. In die praktyk beteken dit dat die manifestasie van byvoorbeeld kronologiese relasies op onderskeidelik teksinterne, intertekstuele en tekseksterne vlak ondersoek kan word.

Daar is verder ook gewys op die relevansie van die vier fases van die kreatiewe gebeure vir die literatuurstudie. Die voorbereidende fase in die kreatiewe proses impliseer 'n deeglike verkenning van die teks; dit is noodsaaklik dat soveel inligting as moontlik oor die verhaalstruktuur en -elemente bekom word.

Die inkubasiefase, daarenteen, verteenwoordig 'n soort tussenspel waartydens daar - behalwe miskien vir baie kort rukkies - nie doelbewus gedink word oor die tekstuele relasies wat bepaal moet word nie. Dit gee onder andere die onderbewussyn 'n kans om aktief by die probleem betrokke te raak en potensiële oplossings te oorweeg.

Die kreatiewe handeling kulmineer in die laaste twee van die vier fases, naamlik die illuminasiefase en die verifikasiefase. Die bewuste en onbewuste werk van die

twee voorafgaande fases is nou veronderstel om resultate op te lewer. Nou word die arbeidsaamheid en deursettingsvermoë van die leerling getoets en vind sy inspirasie konkrete neerslag onder die kundige leiding van die onderwyser. Die verifikasieproses, wat nie afgeskeep moet word nie, maak die leerling bedag op sy eie feilbaarheid en moedig hom aan om steeds na groter hoogtes te strewe.

'n Sentrale postulaat in hierdie verhandeling is dat die bogenoemde teoretiese model 'n groot bydrae kan lewer om die hoërskoolleerling in te lei in 'n kreatiewer benadering tot die verhalende teks as dié wat tans in die hoërskool gebruik word. Soos weldra sal blyk, verteenwoordig baie van die bogenoemde relasies 'n ongewone oftewel "vreemde" manier van kyk na die teks: verbande word gelê waar 'n mens dit nie normaalweg sou verwag nie. Die gevolg is dat skeppende denke aangemoedig word, terwyl daar terselfdertyd wegbeweeg word van onderwysergesentreerdheid binne die onderrigsituasie. Daarbenewens het bogenoemde model die voordeel dat dit die kreatiwiteit van die leerling dissipleneer: van laasgenoemde word verwag om binne die riglyne van 'n vaste raamwerk te dink. Die veronderstelling is dat die leerling hierdie model sal internaliseer sodat al die verbande naderhand outomaties gelê word.

Uit 'n opvoedkundige oogpunt is die groot klem wat op die ontwikkeling van die leerling se kreatiewe vermoëns gelê word, goed motiveerbaar. Wanneer 'n leerling gelei word om 'n teks op 'n oorspronklike, sinvolle en relevante manier te benader, gaan 'n nuwe wêreld voor hom oop: dan word selfs die verveligste, mees ouderwetse teks 'n opwindende en kleurrike landskap waarna daar deur 'n nuwe bril gekyk word, en wat avontuurlike betekenismoontlikhede bied.

Vervolgens word daar nou in groter besonderhede aandag gegee aan die bepaling van die sewe fundamentele kategorieë van relasies op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak. Aandag word ook gegee aan die literêr-opvoedkundige implikasies wat die naspur van dié relasies het.

HOOFSTUK 4

DIE VERHALENDE TEKS: 'N RELASIONELE BENADERING

4.1 OOGMERKE

4.1.1 Die eerste oogmerk met hierdie hoofstuk is om meer duidelikheid te verkry oor die wyse waarop tekstuele relasies in die verhalende teks nagespeur kan word.

4.1.2 Die tweede oogmerk is om aan die hand van voorbeelde agtereenvolgens ondersoek in te stel na die betekenis en literêr-opvoedkundige implikasies van -

- * kronologiese relasies,
- * sinekdogeïese relasies,
- * prosesmatige relasies,
- * interaktiewe relasies,
- * komparatiewe relasies,
- * analogiese relasies, en
- * kousale relasies

op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak.

4.2 DIE BEPALING VAN TEKSTUELE RELASIES

Die bepaling van tekstuele relasies in die prosateks is makliker gesê as gedaan. Die semantiese potensiaal van enige verhalende teks is van so 'n omvang dat dit in werklikheid onmoontlik is om die soeke na relasies op 'n resepmatige manier aan te pak. Teen hierdie agtergrond sou dit vir onderwyser sowel as leerling die beste wees om 'n aantal basiese kenmerke van die prosateks deurentyd in gedagte te hou - dit kan dien as rigtingwyser by die opsporing van tekstuele relasies.

Een eienskap wat alle narratiewe tekste gemeen het, is dat elkeen tot stand kom deur middel van 'n geordende opeenvolging van verteluitinge wat as 'n samehangende eenheid geproduseer en geresepteer word (Johl 1992:530). Anders gestel: alle verhalende tekste kom tot stand as gevolg van 'n vertelproses. In elke teks is daar een of meer vertellers wat 'n storie vertel.

Hierdie storie manifesteer in die eerste plek as gevolg van die taalmiddele wat die verteller van die storie aanwend om beslag aan die verhaal te gee. Uit die taaltekens in die teks kan onder andere afgelei word wie die verhaal vertel, watter soort verteller (subjektief of objektief) aan die woord is, en wat sy (die verteller) se perspektief op die fiktiewe wêreld

is. Elke taalgegewe in die narratiewe teks kan beskou word as 'n potensiële bron van inligting wat iets verklap oor die relasionele konstruksie van die verhaal. Dit is so omdat die teks in die eerste en laaste plek 'n taalkonstruksie is - iets wat nooit deur die leser uit die oog verloor moet word nie, al is die verhaal wat vertel word ook hoe realisties en lewensgetrou (vgl. Brink 1987:123-162; Venter 1993:67-74).

Dit is eintlik vanselfsprekend om te konstateer dat daar 'n besonder noue verwantskap is tussen taal en literatuur. Die basiese boustene van die narratiewe teks is immers die woorde en sinne waaruit die verhaal saamgestel is: "Language is much more than the incidental medium of literature; it is also a shaping and finishing instrument, a primary building material, a part of the conceptual foundation" (Ching e.a. 1980:3). Ook Maatje (1977:54) plaas 'n hoë premie op die belangrikheid van die verbale konstruksie van die teks, veral die wyse waarop en volgorde waarin taaltekens gerangskik word. Hierdie rangskikking kan op sigself boodskappe kommunikeer wat deur die leser ontsyfer moet word.

'n Voorbeeld: Wanneer 'n mens oplet dat woorde soos "dalk", "miskien" en "blykbaar" by herhaling in die dialoog van 'n personasie voorkom, dan word jy daarvan

bewus dat die taalkonstruksie van die aangehaalde gesprekke in die verhaal 'n gevoel van onsekerheid by daardie personasie vergestalt. Op grond van hierdie afleiding kan 'n mens nou verbande lê. So sou dit byvoorbeeld moontlik wees om te bepaal of daar 'n relasie van ooreenkoms bestaan tussen daardie personasie en ander personasies wat soortgelyke gevoelens van vertwyfeling openbaar.

Fowler (1986:1-3) huldig die standpunt dat enige teksanalise onvolledig is as daar nie ook aan die taalkonstruksie aandag gegee word nie. In 'n verhalende teks beteken dit dat daar na die vertelproses en die funksie van die verteller gekyk moet word: die vertelproses is die spilpunt waarom die hele verhaal wentel (Greimas en Courtés 1982:209). Uit sy woordkeuses en taalgebruik kan afgelei word wat die verteller se standpunt is jeens die fiktiewe wêreld waaroor hy vertel: "(T)erwyl die verteller deur 'n stel tekens (sy teks) 'n storie in aanskyn roep, word hyself ook deur sy storie beteken" (Brink 1987:159). Anders gestel: die vertellersidentiteit is in 'n sekere sin die primêre produk van die vertelproses.

Die tekstualisering van die vertelling bring noodwendig 'n element van dinamiek in die verhouding tussen teks en leser: met elke woord, elke sin, elke paragraaf, vind daar subtiele en minder subtiele

veranderings m.b.t. die vertelsituasie plaas. Dit is moontlik om die intrinsieke essensie van 'n teks in 'n groot mate deur middel van elementêre linguistiese kriteria te beskryf en omskryf. Deur die bestudering van die dinamiese proses van taalkommunikasie kan die oorredingstrategieë van die verteller ontleed word. Met ander woorde die wyse waarop die verteller 'n mens manipuleer om sekere dinge te glo en ander dinge te verwerp, kan meer objektief beskou word (Fowler 1986:1-3).

Die bostaande beredenering impliseer dat die leser in sy soeke na relevante en sinvolle tekstuele relasies in 'n sekere sin dus deur die verteller aan bande gelê word. Die leser is nie 'n vrymagtige instansie wat kan maak wat hy wil nie; deur die teks self word hy in 'n afhanklikheidsrelasie met die verteller geplaas. Die verteller vertel op 'n bepaalde wyse oor bepaalde dinge, en dit beïnvloed noodwendig die leser se resepsie van die verhaal; die verteller skuif as 't ware tussen die storie en die leser in (Chatman 1978:43; Cloete 1980:10).

'n Verbandhoudende saak waarvan ook kennis geneem moet word, hang saam met die feit dat baie van die teksgegewens in 'n verhaal in struktuurvorm bestaan. Dit beteken dat bepaalde patrone uit die verbale konstruksie van die teks afgelees en semantiese waardes

aan daardie patrone toegeken kan word (vgl. Du Plooy 1986:2-9; Ohlhoff 1985:48; Perry 1979:35-61). Die bestaan van hierdie patroonmatighede wat uit letterlik enige soort teksgegewens opgebou kan word, verskaf dikwels baie belangrike leidrade in verband met tekstuele relasies.

'n Voorbeeld: Wanneer 'n mens agterkom dat 'n personasie in 'n verhaal algaande op 'n ander manier kyk na die omgewing waarin hy hom bevind, dan het jy 'n betekenisvolle patroon ontdek wat iets sê oor daardie personasie se verhouding met die ruimte. Afhangende van die konteks waarbinne die veranderende waarneming plaasvind, sou 'n mens moontlik kon aflei dat jy hier met 'n prosesmatige relasie te doen het. Die ontdekking van die patroon gee dus aanleiding tot die ontdekking van een van die sewe fundamentele relasies.

Betekenisvolle patrone in die literêre werk kom tot stand as gevolg van die werking van twee basiese konstruksiebeginsels, nl. seleksie en kombinasie. Dit beteken dat 'n skrywer 'n seleksie van taalelemente (woorde) maak en dit dan op 'n sinvolle wyse kombineer om sinne en uiteindelik patrone te vorm (Lyons 1973:16). Voorbeelde van patroonmatighede wat so tot stand kom, is: herhaling, ontwikkeling, substitusie, omkering, afwyking, verswyging, volgordening,

frekwensie, parallellie, alternering, fasering en posisionering (Cloete 1980:34). Hierdie patroonmatig-hede is dikwels verhul, en die leser moet moeite doen om dit te vind en te semantiseer.

Volgens Mitchell (1980:553) is dit absoluut noodsaaklik dat 'n leser moet soek na "the fundamental patterns that lie beneath the fictive world" . Ook Combrink (1992a:11-14) beskou die raaklees van struktuurpatrone as van belang by die ontwikkeling van die leser se vermoë om teksonderdele tot sinvolle gehele te integreer.

Die uitdaging verbonde aan die soeke na patroonmatighede in die prosateks demonstreer die verwickeldheid van die literêre kommunikasieproses. Daar bestaan naamlik geen enkele metode wat aandui hoe om sinvolle patrone in 'n teks te vind en te interpreteer nie. Dit hang baie af van hoe die leser die teks benader en interpreteer; elke leser word onder andere beïnvloed deur sy eie subjektiewe oordeel. Dit maak dit bykans onmoontlik om 'n standaardmetode te ontwerp waarvolgens strukture in 'n teks opgespoor kan word.

Selden verklaar inderdaad: "It is hard to conceive of a single matrix of rules and conventions that would account for the diversity of interpretations which

might be produced in a single period about individual texts" (1989:65). Die leser moet met volgehoue aandag lees, hy moet in sekere opsigte met sy eie unieke "aanslag" op die teks kom om patrone te ontdek en met betekenis te klee. So word die leser 'n aktiewe deelnemer aan die literêre proses.

Ten slotte: Die voorgestelde onderrigmodel dui op 'n bepaalde denkwysie wat aanleiding behoort te gee tot 'n onderrigproses waarbinne ruimte bestaan vir individuele respons en interpretasie. Die onderwyser moet dus toesien dat daar in die klaskamersituasie voldoende voorsiening gemaak word vir klemverskuiwings sonder dat 'n gesonde kritiese ingesteldheid oorboord gegooi word.

In die volgende sewe onderafdelings word vervolgens aan die hand van voorbeelde ondersoek ingestel na die manifestasie van die sewe fundamentele relasies in die fiktiewe wêreld van die narratiewe teks. Daar word gefokus op elke relasie in sy intra-, inter- en ekstratekstuele verband, asook die literêr-opvoedkundige implikasies en waarde wat die bepaling van elke sodanige kategorie van verhoudinge vir die leerling het. Eerstens dan kronologiese relasies.

4.3 KRONOLOGIESE RELASIES

4.3.1 Intratekstuele kronologiese relasies

4.3.1.1 Omskrywing

Intratekstuele kronologiese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen gebeure in 'n verhalende teks wat in tydsvolgorde gerangskik is.

4.3.1.2 Bespreking

Die verteller in 'n verhaal gee nie altyd die vertelde gebeure in kronologiese volgorde - dit wil sê in die volgorde waarin dit veronderstel was om te gebeur het - weer nie. Daar is dikwels sprake van breuke, spronge en/of oorgange in 'n storie wat 'n invloed het op die volgorde waarin gebeure vertel word.

Die storie in Dalene Matthee se bekende roman Kringe in 'n bos word nie vertel in die volgorde waarin dit in die "werklikheid" plaasgevind het nie, maar in die volgorde waarin die verteller verkies om dit mee te deel. Op hierdie wyse kan die verteller sekere gebeure wat hy as belangrik beskou, beklemtoon, en dié wat hy as onbelangrik beskou, slegs kortliks vertel of heeltemal weglaat. Tydspronge en/of omskakelinge wat so bewerkstellig word, kan dan dien as vertelstrategieë

wat die leser moet interesseer of mislei (vgl. Chatman 1978:43).

In Kringe in 'n bos is daar talle tydspronge vorentoe en agtertoe wat die storie se "natuurlike" volgorde verbreek. Daar word in amper elke hoofstuk twee lyne van die storie beurtelings aan die gang gehou. Die een lyn vertel die storie van Saul se lewensloop van sy geboorte af tot by die punt waar hy finaal besluit om die Bos te verlaat. Die ander lyn het te doen met die gebeure van die laaste vyf dae toe Saul besig was om die olifant Oupoot te jag nadat hy besluit het om oorsee te gaan.

Die gesamentlike mededeling van albei storielyne, al vertel hulle oor dieselfde persoonasie se lewe, kan verwarring by die leser veroorsaak. Hierdie gevoel van onsekerheid by die leser kan teengewerk word deur die gebeure in die verhaal in kronologiese volgorde te herrangskik.

Die kronologiese relasies tussen die verhaaldebeure kan onder andere bepaal word deur te let op die verskillende tydsvorme met behulp waarvan die twee storielyne vertel word. Saul se totale lewensloop word naamlik in die verlede tyd vertel, terwyl sy jagtog van die laaste vyf dae in die teenwoordige tyd vertel word. Deur te let op die verskillende tydsvorme, asook die

logiese en kousale verskille tussen verskillende teksgedeeltes, kan die twee lyne van mekaar onderskei word en gebeure in hul "korrekte" volgorde geplaas word. Die leser word dus gedwing om noukeurig te lees indien hy die kronologiese relasies in die teks wil naspur.

Op dié manier kan die leser vasstel dat Saul in die Bos gebore is, dat hy daar grootgeword het, dat hy later by die Engelse houtkoper MacDonald gaan werk het en maats geword het met dié se dogter Kate, dat hy nog later goud in die Bos gedelf het en ryk geword het, dat hy tydens sy jagtog van Oupoot besluit het om nie die olifant te skiet nie, dat Oupoot uiteindelik deur iemand anders doodgeskiet word, en dat Saul en Kate mekaar aan die einde vind. Hoe fyner die leser bereid is om te lees, hoe meer presies kan hy die kronologiese relasies in die verhaal bepaal.

Dit moet duidelik wees dat kronologiese relasies altyd verband hou met die gebeurematige dimensie van 'n verhaal. 'n Reeks gebeure kan nie na behore verstaan word sonder om die tydsvolgorde waarin dit plaasgevind het, in ag te neem nie (Volek 1977:143).

In die volgende afdeling sal dit blyk dat daar in hierdie opsig geen wesenlike verskil is tussen intratekstuele en intertekstuele kronologiese relasies

nie.

4.3.2 Intertekstuele kronologiese relasies

4.3.2.1 Omskrywing

Intertekstuele kronologiese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen gebeure in twee of meer verskillende verhalende tekste wat op dieselfde tydskaal in volgorde gerangskik is.

4.3.2.2 Bespreking

Dit is nie moontlik om kronologiese verbande te lê tussen tekste waarin totaal verskillende fiktiewe wêrelde uitgebeeld word nie. Daar bestaan naamlik geen gemeenskaplike fiktiewe tydruimtelike dimensie tussen sulke tekste nie (vgl. Propp 1971:21-23).

Intertekstuele kronologiese relasies geld net onder spesiale omstandighede, naamlik wanneer twee of meer tekste oor een en dieselfde fiktiewe wêreld handel. 'n Voorbeeld hiervan is die verskillende afleweringe van 'n bepaalde verhaal in 'n tydskrif; dit sou moontlik wees om al die afleweringe van die verhaal in die tydskrifte na te gaan en die gebeure daarin kronologies te rangskik. Dieselfde geld vir 'n reeks boeke met 'n gemeenskaplike fiktiewe wêreld.

Dit kan ook so verduidelik word: Veronderstel Kringe in 'n bos het bestaan uit 'n Band 1 en 'n Band 2 - dan sou dit moontlik wees om gebeure in band 1 kronologies in verband te bring met bepaalde gebeure in band 2. Net so sou dit moontlik wees, alhoewel in 'n mindere mate, om die gebeure in Matthee se ander twee Bosromans, Fiela se kind en Moerbeibos, kronologies met Kringe in 'n bos in verband te bring. Al drie verhale speel af in of aan die rand van die Knysnabos in die tweede helfte van die vorige eeu, wat beteken dat daar tog sprake van 'n gemeenskaplike fiktiewe tydruimtelike dimensie is. Dit sou egter sinneloos wees om die gebeure in Kringe in 'n bos op dieselfde kronologiese skaal te probeer rangskik as byvoorbeeld die gebeure in Van Melle se Bart Nel - die verskille in terme van tyd en ruimte is te groot.

Voorwaardes soortgelyk aan dié wat in hierdie onderafdeling gestel is, geld vir die lê van verbande op ekstratekstuele vlak.

4.3.3 Ekstratekstuele kronologiese relasies

4.3.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele kronologiese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen die gebeure in 'n verhalende teks en gebeure in die buitetekstuele

werklikheid wat almal op dieselfde tydskaal in volgorde gerangskik is.

4.3.3.2 Bespreking

Dit is dikwels problematies om hierdie soort kronologiese verbande te lê: daar is meestal nie genoeg ooreenkomste tussen die fiktiewe wêreld in 'n teks en die empiriese werklikheid nie. Dié relasies kom egter wel ter sprake wanneer 'n bepaalde teks 'n besonder lewensgetroue uitbeelding van 'n stuk werklikheid gee. Kringe in 'n bos verteenwoordig so 'n geval (vgl. Malan 1985:11-13).

Die outeur doen groot moeite om 'n akkurate beskrywing van tyd en ruimte te gee: die Knysnabos en die plante- en dierelewe daarin word beskryf soos dit gedurende die tydperk 1860-1889 gelyk het. Daarom kan daar in 'n beperkte mate kronologiese vergelykings getref word tussen die gebeure in die teks en die gebeure in die werklike Knysnabos wat gedurende die periode 1860-1889 plaasgevind het, dit voorafgegaan het, en/of daarop gevolg het (vgl. Ingarden 1973:236).

So kan 'n mens byvoorbeeld daarop wys dat die Knysnabos en die olifante daarin vandag deur die owerhede beskerm word en dat die dorpie Knysna 'n toeriste-mekka is (Leigh 1987:67). Daar bestaan dus 'n kronologiese

relasie tussen hierdie feit en die uitbeelding van die Knysnabos in die roman: eersgenoemde volg in tydsterme op laasgenoemde. Hierdie soort relasies moet egter baie versigtig hanteer word omdat die voorgestelde wêreld in 'n teks nooit heeltemal gelykgestel kan word aan die werklikheid nie, al is die uitbeelding ook hoe lewensgetrou.

Dat die identifisering van kronologiese relasies, binne en buite tekste, egter belangrike literêre en opvoedkundige implikasies het, is gewis.

4.3.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Kronologiese relasies is een van die mees basiese kategorieë van verhoudinge wat in die empiriese en fiktiewe werklikheid gevind kan word. Hierdie soort relasies funksioneer as belangrike ordeningsprinsipe met behulp waarvan die mens sin maak van sy wêreld.

Akronologiese vertellings moedig die leser aan om in interaksie met die teks te tree in 'n poging om sin te maak van die gebeure wat in die fiktiewe wêreld beskryf word. So 'n leser sal probeer om die vervreemdingseffek van die akronologiese vertelstruktuur teen te werk deur die storiegebeure in tydsterme reglynig te rangskik. Op dié wyse neem die verhaal 'n konkreter gestalte aan vir die leser, sodat hy dit uiteindelik beter verstaan.

Die sukses wat die leser behaal met die kronologiese rangskikking van die gebeure in 'n verhaal, sal onder andere afhang van faktore soos die leser se lewensrypheid, ervaringsagtergrond, en boweal sy bereidwilligheid om noukeurig en met begrip te lees. Met betrekking tot laasgenoemde faktor is dit veral die leser se vermoë om die konteksgebondenheid van die storiegebeure te snap wat van kardinale belang is. 'n Reeks gebeurtenisse kan alleen teen 'n groter agtergrond na behore gesemantiseer word (vgl. Glass en Holyoak 1986:190-191).

In die finale instansie verhoog die bepaling van kronologiese relasies dus die leser/leerling se kognitiewe helderheid, sy vermoë om logies en konsekwent te dink, wat in pedagogiese terme van groot belang is (Downing 1985:43).

'n Ander vorm van verbandlegging wat eweneens die kind se kognitiewe ontwikkeling bevorder, is die bepaling van onderdeel-geheel verhoudings oftewel sinekdogeïese relasies, waar die konteksbegrip nog meer opvallend funksioneer.

4.4 SINEKDOGEÏESE RELASIES

4.4.1 Intratekstuele sinekdogeïese relasies

4.4.1.1 Omskrywing

Intratekstuele sinekdogeïese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen een of meer tekselemente (personasie, ruimte, tyd, gebeure) en 'n groter geheel van tekselemente in 'n verhalende teks.

4.4.1.2 Bespreking

Die gedagte dat daar bepaalde makrostrukture in 'n literêre teks is wat bestaan uit kleiner komponente, is goed gevestig in die literatuurkunde. Dit is veral die aanhangers van die denkrigting bekend as die Strukturalisme wat van mening is dat enige ondersoek na die verband tussen makro- en mikrostrukture in 'n verhaal meer lig behoort te werp op onder andere die tematiese onderbou en konvensies van 'n bepaalde storie (vgl. Du Plooy 1986:215-223).

In suiwer literêre terme bring die naspur van sinekdogeïese relasies die leser onder die besef van die mate waarin die onderdele van die goed geskrewe verhaal 'n samehangende artistieke eenheid vorm (vgl. Kayser 1971:35). Onderdeel-geheel verhoudings

beklemtoon die mate waarin die koherensie en kohesie tussen die tekselemente in 'n vertelling die geslaagdheid al dan nie van 'n verhaal bepaal. Alles in 'n verhaal moet funksioneel wees ten einde oortuigend aan die geheel uitdrukking te gee. In hierdie verband is dit sinvol om na 'n voorbeeld te kyk.

Die kortverhaal "Bos" van Chris Barnard handel oor 'n anonieme man wat daarvan oortuig is dat 'n persoon met die naam Kirst hom agtervolg en bedreig. Oral waar die hooffiguur in Afrika heen gaan - Luanda, Zanzibar, Ibadan, Swakopmund en ander plekke - glo hy dat hy Kirst sien, net om dan telkens agter te kom dat hy hom misgis het.

Sentraal in die verhaal is die verhouding tussen die hoofpersonasie en die ruimte van Afrika waarin hy beweeg. Deur te let op hierdie sinekdogeïese relasie kan die leser tot die gevolgtrekking kom dat die man 'n obsessie het met sy omringende milieu. Dit is asof 'n oorweldigende angsgevoel hom agtervolg waar hy hom ook al in die fiktiewe wêreld bevind. Dit is opmerklik dat die hooffiguur self uitermate bewus is van sy relasie met die ruimte - hy sien telkens klein besonderhede raak wat dui op die intensiteit van sy ervarings. Op dié wyse word al die verskillende ruimtelike beskrywings tot 'n geheel saamgevoeg.

Op intertekstuele vlak lei die bestudering van onderdeel-geheel verhoudinge tot 'n nog meer globale perspektief op bepaalde tekselemente.

4.4.2 Intertekstuele sinekdogeïese relasies

4.4.2.1 Omskrywing

Intertekstuele sinekdogeïese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen een of meer tekselemente in 'n verhalende teks en 'n groter geheel van tekselemente soos dit in twee of meer ander verhalende tekste manifesteer.

4.4.2.2 Bespreking

Die bogenoemde omskrywing verwoord 'n perspektief op die teks wat 'n baie nuttige manier daarstel om enige afwyking en/of navolging van die norm betreffende die uitbeelding van 'n tekselement vas te stel. Dit beteken dat die leser van 'n groter agtergrond voorsien word waarteen hy kan sien of 'n personasie of die ruimte, tyd of gebeure op 'n onkonvensionele manier vergestalt word (vgl. Eco 1979:144-168).

Dit is moontlik om die (skynbaar) geestelik versteurde hoofpersonasie in "Bos" te sien teen die agtergrond van 'n groter versameling (ongebalanseerde) fiktiewe

personasies, bv. die moordlustige Conrad in 'n Basis oorkant die grens, die jaloerse Hans in "Die bed" en die outistiese KênsTillie in Toorberg. Dan val dit enersyds op in watter mate elke figuur se gedrag deur die ruimte beïnvloed word, en andersyds in watter mate die hoofpersonasie in "Bos" uniek is: hy is die enigste van dié personasies wat werklik 'n mate van insig in sy eie probleme het en introspektief is, en die enigste met 'n vernietigende skuldgevoel wat tot persoonlikheidsdisintegrasie lei.

Hierdie manier van kyk relativeer natuurlik elkeen van die genoemde personasies se versteurdheid in 'n mate. Dit kan moontlik daartoe lei dat die leser 'n meer genuanseerde interpretasie van byvoorbeeld die hoofpersonasie in "Bos" se eienaardige gedrag maak omdat hy dit binne 'n groter konteks kan beoordeel.

'n Potensieel groter konteks vir die doeleindes van analise (in hierdie spesifieke geval) word deur die bestudering van ekstratekstuele relasies verskaf.

4.4.3 Ekstratekstuele sinekdogeïese relasies

4.4.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele sinekdogeïese relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen een of meer

tekselemente in 'n verhalende teks en 'n groter geheel van soortgelyke elemente soos dit in die buitetekstuele werklikheid manifesteer.

4.4.3.2 Bespreking

Wanneer hierdie soort relasies nagespeur word, is die leser se kennis van spesifieke verwysingsraamwerke met betrekking tot die empiriese werklikheid baie nuttig. In die geval van "Bos" kan die leser die hoofpersonasie in die verhaal beskou teen die agtergrond van 'n relevante versameling mense wat hy in die werklike lewe ken of van wie hy gelees het.

Sou die leser kennis dra van geestelik versteurde mense, sou dit vir hom duidelik wees dat die betrokke personasie sterk skisofreniese trekke vertoon. Dit blyk onder meer uit sy hallusinasies en vervolgingswaansin en die feit dat daar weinig tekens is van die effektiewe werking van sy rede en sy wil; sy obsessie beheer en bepaal sy totale bestaan (Lerner e.a. 1986:481-490).

Nog meer afleidings omtrent die hoofpersonasie se gewaande konfrontasies met sy agtervolger, Kirst, kan gemaak word. Die leser wat die verhaal met genoegsame buitetekstuele kennis aangaande geestesversteurdheid benader, kan 'n interessante deduksie maak. Hy kan

naamlik die moontlikheid oorweeg dat agtervolger en agtervolgde in die verhaal een en dieselfde persoon is, dat Kirst inderdaad die hoofpersonasie se sogenaamde "ander self" is oftewel 'n soort alter ego. Een van die klassieke definisies/diagnoses van skisofrenie hou juis verband met die aantoon van 'n "gesplete persoonlikheid" by 'n mens (ibid.:481).

Die implikasie van so 'n gevolgtrekking is dus dat die hooffiguur in 'n worstelstryd met homself gewikkel is en dat hierdie innerlike konflik die tematiese kern van die verhaal vorm. So word die leser dus deur sy kennis van die buitetekstuele werklikheid gelei en beïnvloed tydens die leesproses (vgl. Chaffee 1985:263,334,382).

Die bepaling van hierdie soort ekstratekstuele verhoudinge is pedagogies relevant omdat dit die leser interessante insae in die prosesse en strukture in 'n teks kan gee wat hom kan motiveer om sy verwysingsraamwerk uit te brei en indringend te lees. Die opsporing van sinekdogeïese relasies in die algemeen is egter ook op ander maniere van opvoedkundige belang.

4.4.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Die bepaling van sinekdogeïese verhoudings maak die leser veral bewus van die onderliggende

struktureringsbeginsels wat in 'n bepaalde teks werksaam is. Die rede hiervoor moet veral gevind word in die feit dat talle literêre betekenissemantiese hulle krag verkry op grond van die samespel van die makro- en mikrotekstuele komponente van 'n teks. Die belangrikste gevolg van hierdie samespel is dat die seggingskrag van die individuele boustene van 'n groter geheel vermenigvuldig word wanneer dit binne die konteks van die groter eenheid gesien word (vgl. Gilhooly 1988:91-112).

Die verhouding tussen onderdeel en onderdeel aan die een kant en onderdeel en geheel aan die ander kant sê natuurlik baie omtrent die integrasie van tekselemente (Basson 1970:162). Daar moet onderlinge semantiese ooreenkomste van die een of ander aard wees tussen onderdele wat as "bindmiddel" kan dien - anders is daar geen gemene delers nie en kan daar ook nie sprake wees van 'n groter of oorkoepelende versameling elemente wat 'n geheel vorm nie (Todorov 1977:233).

Maar, en dis belangrik, daar moet ook onderlinge verskille tussen die samestellende elemente van 'n geheel wees. Anders is daar 'n té groot eenselwigheid in 'n teks, wat die gang van die verhaal kan beïnvloed en tot verveling by die leser kan aanleiding gee. Todorov (ibid.:233) is van mening dat daar 'n fyn balans moet wees met betrekking tot die ooreenkomste en

verskille tussen tekselemente wat in groter gehele saamgesnoer is as 'n verhaal 'n groot leserspubliek wil trek. Heel dikwels misluk prosatekste juis omdat daar nie aan hierdie vereiste voldoen word nie.

Vir letterkunde-onderrig hou die bestudering van sinekdogeïese relasies die voordeel in dat dit die leerling se vermoë om gelyktydig analities en sinteties te dink, toets. Analitiese denke word naamlik bevorder deur na onderdele te kyk, en sintetiese denke deur aandag aan gehele te gee. Die leerling word gelei tot die besef dat die een denkwyse die ander een veronderstel: analise veronderstel dat daar 'n geheel is om te ontleed en sintese dat daar onderdele is om saam te voeg tot 'n groter eenheid (vgl. Chaffee 1985:98-99, 108; Nickerson e.a. 1985:239-241).

Small (1990:211, 214-216, 291) beskou 'n begrip van "part-whole relationships" as 'n onontbeerlike voorvereiste vir die ontwikkeling van 'n konsepsuele denkstruktuur by die kind. Volgens haar maak so 'n kognitiewe struktuur dit vir die kind moontlik om abstrak te kan dink. Die skrywer impliseer verder dat die studie van narratiewe tekste noodsaaklike insigte in onderdeel-geheel verhoudings verskaf (1990:291-292). Dit is eintlik vanselfsprekend dat hierdie soort verbandlegging op intellektuele vlak as baie stimulerend beskou kan word.

Die volgende kategorie van verhoudinge wat behandel word, naamlik prosesmatige relasies, kan eweneens as intellektueel prikkelend beskou word, veral omdat dit die aandag vestig op die element van dinamiek in die fiktiewe wêreld.

4.5 PROSESMATIGE RELASIES

4.5.1 Intratekstuele prosesmatige relasies

4.5.1.1 Omskrywing

Intratekstuele prosesmatige relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen die verskillende stadiums van enige proses wat in die fiktiewe wêreld in 'n verhalende teks plaasvind.

4.5.1.2 Bespreking

Een van die opvallendste leidrade met betrekking tot die voorkoms van prosesmatige relasies in 'n verhaal is die manifestasie van 'n ontwikkelingsgang van die een of ander aard in 'n teks. Die leser wat 'n verskil tussen die tekselemente aan onderskeidelik die begin- en eindpunt van so 'n ontwikkelingsgang raaksien, kan met 'n mate van sekerheid aanvaar dat hy met die een of ander vorm van proses te make het. 'n Positiewe of negatiewe veranderings- of vormingsproses waarin een of

meer personasies figureer, staan gewoonlik sentraal in so 'n verhaal. Die aaneenkoppeling van die verskillende stadia in die ontwikkelingsgang wat sodanige personasies ondergaan, gee dan struktureel beslag aan die verandering wat uitgebeeld word (vgl. Scholtz 1992:437-446).

Ter illustrasie kan daar na Karel Schoeman se hoog aangeskrewe roman 'n Ander land gekyk word.

'n Ander land handel oor 'n teruggetrokke, aristokratiese en middeljarige Nederlander met die naam Versluis, wat in 1876 uit Europa in Bloemfontein aankom nadat hy gehoor het hy ly aan longtering. Die plan is dat hy in die Vrystaat sal kom aansterk.

Hoewel daar baie tekens is dat Versluis terminaal siek is, wil hy aanvanklik glad nie aanvaar dat hy gaan sterf nie. Daar vind egter 'n wending in sy lewe plaas. Hoofsaaklik as gevolg van sy vriendskap met 'n Duitse pastoor en dié se suster, maak hy vrede met homself en aanvaar sy eie sterflikheid. Dat daar in hierdie opsig sprake van 'n proses is, word dus aangedui deur die verskil tussen die hoofpersonasie se gedrag aan onderskeidelik die begin en einde van die roman.

As die roman in sy geheel beskou word, kan sewe opeenvolgende stadiums in die geestelike ontwikkeling

van Versluis onderskei word:

- * sy probleme word duidelik en sy weiering om te aanvaar dat hy sterwend is, val op;
- * betekenisvolle verhoudinge met ander mense ontwikkel;
- * hy probeer sy nuwe lewe in die vreemde orden;
- * hy probeer iets aan sy talle probleme doen;
- * hy begin groter insig toon in sy eie bestaansproblematiek;
- * 'n dramatiese gebeurtenis, sy sterwensbegeleiding van 'n ander longteringlyer, lei tot 'n klimaks;
- * en hy kyk vanuit 'n oorkoepelende perspektief terug op al sy ervarings in Bloemfontein en aanvaar dat hy gaan sterf.

Dit is asof Versluis telkens deur nuwe grense moet breek om sy geestelike eindbestemming te bereik. Dit word algaande vir die leser duidelik dat Versluis se innerlike ontwikkelingsgang al die kenmerke van 'n proses dra: dit geskied stapsgewys en oor tyd heen. Deur sy ontdekking van hierdie stel prosesmatige relasies fokus die leser op die tematiese kern van die verhaal oftewel die storiematige bestaansrede vir die boek.

Dit kos soms 'n noulettende leser om hierdie soort relasies in die fiktiewe wêreld raak te sien en met

betekenis te klee, veral as die betrokke verhaal lank en kompleks is (vgl. Lämmert 1968:46-47). Hierdie stelling is nog meer van toepassing op intertekstuele relasies: dit is dikwels moeiliker om veranderinge van enige aard oor verskillende teksgrense heen te ondersoek as in 'n enkele teks. Vervolgens word nou aan hierdie saak aandag gegee.

4.5.2 Intertekstuele prosesmatige relasies

4.5.2.1 Omskrywing

Intertekstuele prosesmatige relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen die verskillende stadiums van enige soort proses wat in die fiktiewe wêreld plaasvind en oor twee of meer verhalende tekste heen voltrek word.

4.5.2.2 Bespreking

Dit is vanselfsprekend dat net tekste wat dieselfde fiktiewe wêreld beskryf, prosesmatig met mekaar verbind kan word. Indien 'n Ander land byvoorbeeld uit sewe dele bestaan het wat elke 'n spesifieke stadium van Versluis se ontwikkelingsproses vertelbaar maak het, dan sou dit moontlik gewees het om aan te toon hoe die verandering in sy persoonlikheid oor sewe tekste heen strek. In Lämmert (1968:46-62) se terme sou 'n mens dan

van die konsekatiewe verbinding tussen die tekste kon praat.

Intertekstuele prosesmatige relasies stimuleer die vermoë van die leser om bepaalde aspekte van verskillende tekste te isoleer en met mekaar te vergelyk met die oog daarop om enige verandering wat progressief in die fiktiewe wêreld plaasvind, te identifiseer.

Prosesmatige relasies wat intertekstueel manifesteer, gee gewoonlik 'n opvallende dimensie van toekomsgerigtheid aan die ontplooiende intrige. Dit noop die leser as 't ware om op 'n verwagte eindpunt af te lees en voorspellings te waag oor die uitkoms van sake (Perry 1979:35-64). Die wyse waarop hierdie soort relasie in die verhalende teks vergestalt word, lewer dus by implikasie kommentaar op die skrywer se vermoë om die leser se aandag gevange te hou.

Ook die manifestasie van ekstratekstuele prosesmatige relasies in die narratiewe teks lewer implisiete kommentaar op die suksesvolheid al dan nie van die outeur se vertelstrategieë, maar op 'n ander, kompleksere manier.

4.5.3 Ekstratekstuele prosesmatige relasies

4.5.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele prosesmatige relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen die verskillende stadiums van enige soort proses wat oor die grense van die fiktiewe wêreld tot in die buitetekstuele werklikheid strek.

4.5.3.2 Bespreking

Uit 'n streng logiese oogpunt is die bogenoemde soort relasies natuurlik nie moontlik nie. Dit kan immers nie gebeur dat 'n storiepersonasie uit die bladsye van 'n verhaal klim om 'n ontwikkelingsgang wat in die teks begin is, in die empiriese werklikheid voort te sit nie. Tog kan daar onder spesifieke omstandighede en met bepaalde voorbehoude by benadering van ekstratekstuele prosesmatige relasies gepraat word.

Veronderstel die skrywer van 'n Ander land het sy hoofkarakter baie akkuraat gebaseer op 'n lewende persoon wat werklik in Bloemfontein woon en aan longtering ly. Veronderstel verder dat nadat die leser die laaste bladsy van 'n Ander land (waar Versluis op die dood wag) gelees het, hy (die leser) hoor dat die karakter op wie die roman gebaseer is, so pas oorlede

is, dan sou mens in 'n baie beperkte sin van die woord van 'n prosesmatige relasie kon praat. 'n Proses wat in die roman begin is en onvoltooid gelaat is, word in die buitetekstuele werklikheid tot 'n einde gebring (vgl. Kübler-Ross 1985:34-121).

Die leser wat so 'n relasie naspur, behoort egter deurentyd in gedagte te hou dat die fiktiewe persoon en die niefiktiewe persoon nie werklik gelyk gestel kan word nie. Die een is (of was) 'n mens van vlees en bloed en die ander een is in die laaste instansie 'n woordkonstruksie, 'n (gedeeltelike) produk van die skrywer se verbeelding.

Die bereidwilligheid van 'n leser om hierdie soort relasie te probeer bepaal, is in 'n sekere sin 'n groot toets vir die lewensgetrouheid en oortuigingskrag van 'n bepaalde verhalende teks. Net 'n leser wat hom volkome in 'n verhaal ingeleef het, sal (vrywilliglik) die moeite doen om hierdie soort verbandlegging te doen. Sodoende word verby die grense van die teks gedink in 'n poging om meer betekenisskakerings aan die interpretasie van die verhaalinhoud te gee.

4.5.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Prosesmatige relasies vestig die leser se aandag op die onderliggende dinamiek wat in die meeste verhalende

tekste aanwesig is. Deur te let op hierdie soort verhoudings word die leser daarop attent gemaak dat die realistiese elemente van die teks, te wete personasie, ruimte, tyd en gebeure, nie kategorieë verteenwoordig wat net in statiese vorm manifesteer nie. Sodanige tekselemente mag op verskillende maniere onderwerp word aan prosesse van verandering (Matlin 1989:300-350).

'n Leser behoort nie net bedag te wees op veranderings by/in tekselemente nie, maar hy moet ook daarop let of 'n bepaalde element opeenvolgend in verskillende kontekste verskyn. Die moontlikheid bestaan dat die wisselende kontekste 'n subtiele invloed op so 'n element uitoefen wat miskien nie met die eerste oogopslag waarneembaar is nie, maar tog tot verandering by die element lei. In so 'n geval sou daar dan ook van 'n proses sprake wees (vgl. Lotman 1972:121).

Dit is belangrik om te beklemtoon dat dit soms baie moeilik is om prosesmatige patrone in 'n teks op te spoor. Soms wil die legkaartstukkies net nie in plek val nie. Soos Mitchell (1980:552) dit stel: "Our patterns of coherence may be continually frustrated by reversals of expectation and by developments which cannot be reconciled in any larger pattern". Dit mag soms gebeur dat die leser so gefrustreerd raak met sy eie onvermoë om prosesmatige verbande tussen teksgegewens te lê, dat hy dinge in 'n verhaal inlees

wat nie daar staan nie. So word die illusie van orde of voltooidheid dan geskep. Teen hierdie literêre "misdryf" moet natuurlik streng gewaak word.

Waarom is dit dan nodig om na hierdie tipe verbande in die verhalende teks te soek, in die lig van die potensiële probleme daaraan verbonde? Een antwoord op hierdie vraag is dat die leser se gesukkel om die stappe in 'n ontwikkelingsgang te identifiseer, sy kreatiewe probleemoplossende vaardighede kan verbeter. Hy word blootgestel aan die inherente logika onderliggend aan trapsgewyse gebeure of veranderinge, wat sy vermoë om sistematies oor probleme te dink, kan verhoog (Matlin 1989:300-359).

'n Ander moontlike en sinvolle antwoord op die bostaande vraag word deur die volgende woorde van Schmitz vergestalt: "Er is alleen het voortdurende zoeken na zinvolle patronen die de tekst herkenbaar maak als een uiting van een mens, een levensopvatting, een wereld, onze wereld" (Van der Starre e.a. 1979:23). Anders gestel: dit is eintlik 'n tipies menslike drang om na die soort ordeningsprinsipes wat ten grondslag aan prosesmatige relasies lê, te soek.

'n Vorm van verbandlegging wat die verhalende teks nog meer herkenbaar maak as 'n uitbeelding van die wêreld waarin ons woon, is dié wat tot uitdrukking kom in

interaktiewe relasies.

4.6 INTERAKTIEWE RELASIES

4.6.1 Intratekstuele interaktiewe relasies

4.6.1.1 Omskrywing

Intratekstuele interaktiewe relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen tekselemente in 'n verhalende teks wat in die fiktiewe wêreld 'n wedersydse invloed op mekaar uitoefen.

4.6.1.2 Bespreking

Intratekstuele interaktiewe relasies vestig gewoonlik die aandag skerp op die wyse waarop die samespel tussen verskillende elemente van die fiktiewe wêreld digte semantiese inhoud aan 'n narratiewe teks gee. Die bepaling van hierdie soort relasies lewer eksplisiete bewys van die mate waarin alle tekselemente in samehang funksioneer, en beklemtoon die mate waarin tekselemente van mekaar afhanklik is vir hulle betekenis (Abrams 1988:243; Engelbrecht 1987:51). Ter verduideliking kan na Elise Muller se kortverhaal "Die dieper dors" gekyk word.



Sentraal in hierdie verhaal staan 'n vereensaamde, naamlose vrou op 'n plaas in die dorre Karoo. Haar man werk en sy is alleen by die huis. Sy staar verlangend en ietwat mismoen dig by die venster uit terwyl sy verlang na die Boland van haar jeug. Op 'n dag sien sy 'n motor in die verte aankom. Dit is reisigers uit die Boland wat verhuis na die Karoo. Hulle is dors en kom vra 'n bietjie water.

Die gesprek wat volg tussen die plaasvrou en die man en vrou (wat ook 'n bietjie mistroostig voel) wat uit die voertuig klim, het 'n positiewe uitwerking op albei partye. Hulle voel 'n sekere geneentheid jeens mekaar omdat hulle almal van die Boland af kom. Die vrou gee vir die reisigers haar laaste bietjie vars water (in plaas van die brakwater wat hulle verwag het om te kry). Uit dankbaarheid gee die reisigers vir haar 'n paar aronskelke uit die Boland.

Nou doen die vrou 'n ietwat ongewone ding. Sy stel vas dat sy nog 'n klein bietjie vars water - wat baie skaars in die Karoo is - oor het, en sy gebruik dit om die aronskelke in te sit. Hierdie gedrag slaan op haar simpatie met alles wat ontwortel is. Vir 'n rukkie vergeet die vrou eers van haar eie hunkering na die wêreld van haar jeug en ervaar 'n diepe gevoel van medelye met die reisigers.

Deur te let op die interaktiewe relasie tussen die vrou en die reisigers en die wedersydse invloed wat hulle op mekaar uitoefen, kan die leser tot 'n bepaalde gevolgtrekking oor die verhaal kom. Dit blyk naamlik dat die vrou se emosies in die loop van die verhaal groei tot iets veel groter as die byna selfbejammerende gevoel waarvan in die eerste deel van die verhaal vertel word. Hoe meer sy met die mense praat, hoe jammerder voel sy vir hulle - hulle, en veral die vrou, beseft nog nie hoe hard en genadeloos die Karoo kan wees nie. Sy ervaar 'n diepe gevoel van simpatie jeens alle ontworteldes, en daarom sluit dit die blomme, wat uit 'n ander tydruimtelike situasie afkomstig is, in.

Uiteindelik kan die leser wat die genoemde interaktiewe relasie bestudeer het, tot die gevolgtrekking kom dat die blomme simbool word van alles en almal wat onomkeerbaar losgeruk is uit die bekende en vertroude.

Die semanties beduidende wisselwerking tussen teks-elemente kom ook op intertekstuele vlak voor.

4.6.2 Intertekstuele interaktiewe relasies

4.6.2.1 Omskrywing

Intertekstuele interaktiewe relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen die tekselemente in

verskillende tekste op grond van die wederkerige invloed wat hulle in die fiktiewe wêreld op mekaar uitoefen.

4.6.2.2 Bespreking

Interaktiewe verbande tussen die onderskeie fiktiewe wêrelde in verskillende verhalende tekste kom net voor wanneer daar sprake is van spesifieke gebeure wat as gemene delers in daardie tekste funksioneer. Daar moet dus in hierdie opsig oorvleueling tussen die tekste wees. Anders gestel: die een teks moet nie bloot 'n voortsetting van die ander een wees nie; daar moet 'n herhaling van gebeure wees. Hierdie kategorie van verhoudinge maak die leser bewus van die wyse waarop die wisselwerkende krag wat tussen sommige tekste bestaan, verhale relativer en met implikasie laai (vgl. Worton en Still 1990:1-44). Dit kan miskien die beste verduidelik word aan die hand van 'n redelik ekstreme voorbeeld.

Veronderstel die een kant van 'n telefoongesprek tussen twee mense word in 'n teks weergegee en die ander kant van die gesprek in 'n ander teks. Deur te let op die interaktiewe relasies tussen die twee helftes van die gesprek - wanneer hulle naas mekaar geplaas word - kan 'n volledige beeld van die gesprek in sy geheel opgebou word. Dit is baie moontlik dat 'n heel ander

perspektief op die gesprek nou sal ontvou as in die geval wanneer net een helfte van die gesprek gelees word. Indien die skrywer van "Die dieper dors" dus 'n tweede kortverhaal sou skryf waarin dieselfde gebeure as in die eerste vertel word, maar dié keer vanuit die perspektief van die twee reisigers, dan sou dit ook moontlik wees om die interaktiewe relasies tussen die elemente in die twee tekste te identifiseer (vgl. Riffaterre 1991:56-78).

Dit is vanselfsprekend dat hierdie tipe relasies baie selde in die literatuur voorkom - skrywers is eerder geneig om 'n verhaal in 'n daaropvolgende teks voort te sit as om dit te herhaal, al is daar dan ook 'n perspektiefwisseling. Dit is onwaarskynlik dat 'n hoërskoolleerling met hierdie soort verhalende teks te doen sal kry.

'n Nog interessanter vorm van verbandlegging het te doen met ekstratekstuele interaktiewe relasies.

4.6.3 Ekstratekstuele interaktiewe relasies

4.6.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele interaktiewe relasies verwys na die verbande wat gelê kan word tussen elemente in 'n verhalende teks en elemente in die buitetekstuele

werklikheid op grond van die wederkerige invloed wat hulle op mekaar uitoefen.

4.6.3.2 Bespreking

Streng gesproke is dit natuurlik onmoontlik om hierdie tipe relasie te identifiseer: dit is immers nie moontlik vir 'n personasie in 'n fiktiewe teks en 'n werklike mens om deur middel van 'n wisselwerking 'n invloed op mekaar uit te oefen nie. Die buitetekstuele persoon wat die naaste daaraan kom om in interaksie met die fiktiewe wêreld te verkeer, is die leser. En in 'n sekere sin is daar tog wel 'n saak daarvoor uit te maak dat ons hier met 'n tipe interaktiewe verhouding te make het.

Daar vind naamlik 'n kontinue wisselwerking tussen teks en leser plaas tydens die leesproses. Hierdie wisselwerking het egter 'n unieke karakter. Dit kan gepostuleer word dat die leser tydens die leesproses, bewustelik of onbewustelik, voortdurend vrae aan die teks stel. Die teks kan dan op 'n indirekte manier die vrae van die leser bevredigend of onbevredigend beantwoord. Al hierdie vrae van die leser kan gereduseer word tot 'n enkele vraag, naamlik: wát beteken die teks? Maar die omgekeerde is ook waar. Die teks stel by implikasie voortdurend vrae aan die leser, wat laasgenoemde dan noop om onder andere sy eie

ideologieë en voorwetes te heroorweeg. Al hierdie vrae van die teks kan ook tot 'n enkele vraag gereduseer word, naamlik: wié is die leser? (Venter 1993:43-50).

Met verwysing na "Die dieper dors" sou 'n mens iets van die dialogiese verhouding tussen teks en leser soos volg kon weergee:

- * Die leser kan wonder waarom die vrou so eensaam is, waarop haar geartikuleerde gedagtegang die antwoord verskaf: sy verlang na die Boland.
- * Die uitbeelding van die vrou se eensaamheid kan die leser by implikasie konfronteer met die vraag of hý weet wat alleenheid is, en of hy met die vrou kan identifiseer. Sy antwoord hierop sal onder andere afhang van sy ervaringsagtergrond.
- * Die leser kan wonder of die reisigers die vrou se eensaamheid verlig, waarna dit dan uit haar gesprek met die man en vrou blyk dit dit wel die geval is.
- * Die teks kan dan by implikasie aan die leser die vraag stel of hy ook soos die vrou met medelye teenoor die reisigers sou gereageer het. Weer eens sal die antwoord van leser tot leser verskil.

So kan 'n mens natuurlik ad infinitum aangaan. Die feit is dat literêre kommunikasie dus 'n gesamentlike aktiwiteit van teks en leser is: elkeen werk in op die ander as deel van 'n wederkerige proses (Iser 1976:7).

Hierdie soort interaksie is vir die weetgierige en nuuskierige leerling natuurlik van groot pedagogiese belang. In hierdie opsig speel die leiding van die onderwyser 'n belangrike rol - hy moet leerlinge bewus maak van die genoemde wisselwerking. "People's lives are seriously affected by what they read (...). A concern for the quality of their lives cannot be separated from a concern for the quality of their reading matter, and of their responses to it" (Hatt 1976:86). Die leeservaring kan dus potensieel 'n groot positiewe (of negatiewe) invloed op die lewe van veral die ontvanklike adolessent uitoefen. Daarom moet daar met groot verantwoordelikheid gehandel word wanneer tekste vir gebruik in die onderrig-leersituasie geselekteer word.

4.6.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Die raaksien van interaktiewe relasies vereis 'n "wakker" leser. Dit is so omdat interaktiwiteit altyd kontinue verandering van die een of ander aard veronderstel en dit nie altyd maklik is om elke detail van so 'n wisselwerking in te neem of te onthou nie.

Elke gebeurtenis het 'n effek, wat self weer 'n effek het, wat ook weer 'n effek het, ens. So word aanhoudend nuwe en akkumulerende betekenismoonlikhede geskep (vgl. Anderson 1969:18). Wat Dolozel (1972:87) "the principle of variation and innovation" noem, word so in werking gestel.

Interaktiewe relasies in die algemeen maak die leser bewus van die wisselwerkende kragte wat aanwesig is in bepaalde situasies onder bepaalde omstandighede. Die aandag word gevestig op nuwe en unieke situasies wat aanhoudend op hierdie wyse tot stand kom. Engelbrecht (1989:51-52) wys daarop dat 'n stel faktore wat met mekaar in interaksie verkeer, ander eienskappe vertoon as wat hulle as individuele faktore vertoon. Dit is ook 'n punt waarvan die leser noodwendig moet kennis neem.

Interaktiewe relasies noop die leser om heen en weer te beweeg tussen tekselemente onderling en/of tussen tekselemente en die werklikheid. So 'n beweging beïnvloed natuurlik die leesproses: dit wat 'n mens lees en ervaar, het terugwerkend 'n uitwerking op dit wat jy reeds gelees en ervaar het, maar beïnvloed ook vooruitwerkend dit wat jy nog moet lees en ervaar (Du Plooy 1986:74-78).

Chaffee (1985:343) voel dat die leser wat 'n teks bewustelik op 'n interaktiewe manier benader, sy kanse

om nuwe en diep insigte te verwerf, aansienlik verbeter: "This type of interactive exploration stimulates the most comprehensive and deepest thinking about an object". Ook Piaget (Small 1990:14-17) is by implikasie dieselfde mening toegedaan.

Nog 'n klas verhoudinge wat die leser lei op die pad na 'n deeglike verkenning van die verhalende teks, is komparatiewe relasies.

4.7 KOMPARATIEWE RELASIES

4.7.1 Intratekstuele komparatiewe relasies

4.7.1.1 Omskrywing

Intratekstuele komparatiewe relasies verwys na die verbande wat op grond van ooreenkomste of verskille gelê kan word tussen soortgelyke tekselemente in 'n verhalende teks.

4.7.1.2 Bespreking

Dit is 'n baie fundamentele kenmerk van die mens se denkprosesse om verbande tussen sake, objekte en/of entiteite te lê op grond van ooreenkomste of verskille. Heelparty taalkenners is van mening dat die mees basiese betekenis op dié wyse tot stand kom. Du Plooy

(1992:446) skryf: "Vir die elementêre struktuur van betekenis is dit nodig dat daar tussen twee tekens 'n gemeenskaplike faktor bestaan, maar daar moet ook 'n onderskeid tussen hulle gemaak kan word. Scholes (1974:102-103) huldig dieselfde mening. Sonder kennis van wat 'n hoë gebou is, weet 'n mens nie wat 'n lae gebou is nie; as 'n mens nie weet hoe lyk 'n groot klip nie, sal jy ook nie weet hoe lyk 'n klein klippie nie.

Die roman Bart Nel van Jan van Melle bied talle voorbeelde van komparatiewe relasies. Een van hulle hou verband met die twee plase wat Bart op verskillende tye in die loop van die verhaal besit.

Daar is 'n groot verskil tussen Bart se relatiewe welgesteldheid aan die begin van die verhaal en sy swak posisie aan die einde van die verhaal, d.w.s. ná die tronkstraf wat hy moes uitdien omdat hy teen die regering gerebelleer het. Hierdie groot verskil blyk duidelik as 'n mens sy eerste plaas, Kafferkraal, vergelyk met Steenkoolbank, die plaas waarop hy aan die einde van die roman boer.

Die rykdom van Kafferkraal word alreeds op die eerste bladsye van die verhaal beskryf: daar word vooruit geboer op die plaas; daar is baie welvarende gesinne in die omgewing; en daar is 'n goed ontwikkelde

padnetwerk.

Daarteenoor vertoon Steenkoolbank erg armoedig: die plaas is onderontwikkel en afgeleë; daar is swak, onbegaanbare paaie in die omgewing; en Bart se enigste buurman is 'n arm huurder.

'n Vergelyking van dié twee ruimtes, wat dui op 'n relasie van verskil, maak die leser daarop attent dat Bart in die loop van die storie veel in materiële terme verloor het en baie opofferings moes maak. Hierdie verskil bevestig by implikasie Bart se innerlike krag en bereidheid om eerder te ly as om ontrou aan sy beginsels te wees.

Net sulke relevante afleidings kan gemaak word deur tekselemente in verskillende tekste met mekaar te vergelyk.

4.7.2 Intertekstuele komparatiewe relasies

4.7.2.1 Omskrywing

Intertekstuele komparatiewe relasies verwys na die verbande wat op grond van ooreenkomste of verskille gelê kan word tussen soortgelyke tekselemente in verskillende verhalende tekste.

4.7.2.2 Bespreking

'n Baie algemene gebruik onder literatuurkundiges is om die personasies, ruimte, tyd en/of gebeure soos dit in verskillende tekste vergestalt word, met mekaar te vergelyk. Hierdie werkswyse verteenwoordig dikwels 'n belangrike manier om tekste te interpreteer en te evalueer.

Dit is byvoorbeeld interessant om die persoon Bart in Bart Nel met die persoon Saul in Kringe in 'n bos te vergelyk. Van die belangrikste ooreenkomste is onder andere: albei is heldefigure, albei vereensaam en kry swaar as gevolg van hul handhawing van beginsels, en nie een buig die knie voor sy opponente nie.

Daar is egter ook verskille tussen hierdie twee hooffigure. Daar is byvoorbeeld geen interaksie tussen Bart en sy bloedfamilie soos in die geval van Saul nie; Bart se posisie en status in die samelewing word geleidelik slegter, Saul s'n beter; Bart verloor sy vrou, maar Saul en sy vriendin Kate vind mekaar aan die einde; en die mistieke speel 'n baie groter rol in Saul se lewe as in dié van Bart.

Die belangrikste verskil tussen die twee personasies is egter die aard van die oplossing vir Saul se dilemma. Die tydige ontdekking van goud in die Bos verhoed dat

hy as hoofkarakter tot werklik heroïese proporsies groei. Anders as Bart, wat uit eie, innerlike geesteskrag groei tot 'n grootse figuur, word Saul se vordering in 'n groot mate bepaal deur die genoemde eksterne en ietwat toevallige faktor. Sonder die goud wat hom in staat stel om homself te verhef, sou hy waarskynlik nie so maklik sy probleme oorwin het nie.

Hierdie tipe vergelykings verskaf ook aanduidings van die soort invloed waaraan skrywers blootgestel was toe hulle met die skeppingsproses besig was. Dit is byvoorbeeld nie ondenkbaar dat die skrywer van Kringe in 'n bos deur Bart Nel beïnvloed is nie - soos Still en Worton (1990:1) dit stel: "(T)he writer is a reader of texts (in the broadest sense) before s/he is a creator of texts, and therefore the work of art is inevitably shot through with references, quotations and influences of every kind".

Dit is interessant dat sekere oerpatrone oral in die wêreldliteratuur opduik. Hoe sterk die patroonvormende krag van imitasie is, kan 'n mens sien deur bloot te let op die feit dat die eenvoudige opposisie *held versus skurk* 'n algemene verskynsel in veral die Westerse literêre tradisie is. Dit is asof talle tekste slegs 'n variasie op 'n basiese tema is - wat natuurlik nie impliseer dat sodanige variasies nie groot literatuur kan verteenwoordig nie. Baie skrywers vind

die inspirasie vir hulle stories in ander outeurs se werk sonder dat daar sprake is van plagiaat (vgl. Lack 1991:130-142).

Dit is egter nie net tekstuele patrone wat inspirasie aan skrywers verskaf nie. Buite die verhalende teks is potensieel 'n oneindige aantal faktore wat 'n invloed op die literêre produksieproses kan uitoefen. Aan hierdie saak word vervolgens aandag geskenk.

4.7.3 Ekstratekstuele komparatiewe relasies

4.7.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele komparatiewe relasies verwys na die verbande wat op grond van ooreenkomste of verskille gelê kan word tussen elemente in 'n verhalende teks en soortgelyke elemente in die buitetekstuele werklikheid.

4.7.3.2 Bespreking

Dit is soms 'n baie vrugbare werkmetode om vergelykings tussen 'n teks en die empiriese werklikheid te tref. Malan (1985:120) noem dat 'n behoorlike perspektief op die verhouding tussen fiksie en realiteit in sommige gevalle meer lig kan werp op die produksieproses wat die teks tot stand gebring het. 'n Beskouing van hierdie verhouding sê byvoorbeeld iets oor die

tekseksterne faktore wat as inspirasiebron vir die skrywer van Bart Nel gedien het.

Uit 'n terugblik op die geskiedenis van die Rebelle van 1914 blyk dit dat baie van die personasie Bart Nel se wedervaringe tydens die opstand op die werklikheid gebaseer is. Die rebelle is byvoorbeeld, soos in die roman vertel word, nie deur die hele bevolking ondersteun nie en moes baie ontberinge op kommando deurmaak as gevolg van die gebrek aan kos, klere en beskutting. Net soos in die boek beskryf word, is die rebelle uiteindelik gevange geneem - die gewone manskappe is beboet en die leiers, soos Bart, is tot tronkstraf gevonniss. Daar was, soos vertel word, groot bitterheid en onderlinge verdeeldheid onder Afrikaners ná die mislukte opstand (vgl. Cameron en Spies 1986:236-238).

Malan (1985:12) skryf dat dit belangrik is dat die outeur in sy spel met die verhouding tussen werklikheid en verdigsel aan die selfopgelegde wette en reëls van sy storiewêreld getrou sal bly: "Hy [die skrywer] skep 'n moontlike wêreld met sy eie konvensies. In die fee-verhaal verwag ons nie 'n stuk geskiedskrywing nie; in die historiese roman daarenteen nie 'n algehele verdraaiing van die geskiedenis nie".

Die feit dat die verhaal in Bart Nel betreklik akkuraat op die historiese werklikheid gebaseer is, verhoog natuurlik die geloofwaardigheid van die werk as geheel. Tog is dit belangrik dat 'n mens nie die werklikheidsgetrouheid van 'n storie as die enigste of belangrikste maatstaf gebruik om 'n verhaal mee te beoordeel nie. Daar is ander oorweginge wat ook in gedagte gehou moet word.

Die wyse waarop die outeur van Bart Nel elemente uit die konkrete werklikheid geselekteer, opgeneem en geïntegreer het in sy werk, is belangriker as die spesifieke inhoud van die roumateriaal waarvan hy gebruik gemaak het. Dit gaan dus in die finale instansie daaroor of die buitetekstuele gegewens sinvol en oortuigend in die groter opset van die verhaal ingeweef is.

4.7.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

In sy onderlinge vergelyking van tekselemente, hetsy intra-, inter- of ekstratekstueel, behoort die leser daarop te konsentreer om slegs dit te vergelyk wat die belangrikste en opvallendste is. Lotman (1972:142) skryf dat dit gebiedend noodsaaklik is dat die leser in staat moet wees om te onderskei tussen dit wat sentraal in 'n verhaal staan en dit wat semanties gesproke op die periferie beweeg - anders word daar

dalk onnodig op die onbenullige gefokus.

Dit gaan hier om wat Jakobson die "dominant" in die teks noem. Die dominant(e) in 'n verhaal is daardie tekselement(e) of struktuur/ure wat die grootste invloed uitoefen op die leser se interpretasie van die teks. Jakobson omskryf dié begrip soos volg: "The dominant may be defined as the focusing component of a work of art: it rules, determines, and transforms the remaining components. It is the dominant which guarantees the integrity of the structure" (aangehaal in McHale 1989:6).

In Bart Nel sou 'n mens, in tematiese terme, die dominant kon identifiseer as Bart se deurlopende weiering om te swig voor die druk van mense en omstandighede. Alles in die roman het direk of indirek te make met die onwrikbare aard van Bart se karakter.

Deur die dominante elemente en strukture in tekste te betrek by komparatiewe relasies, vermy die leser die meganistiese, formule-agtige analise van literêre werke. Hy bepaal hom by die unieke, hiërargiese strukturering van die teksgegewens in spesifieke verhale en gebruik dit as vertrekpunt vir die doeleindes van vergelyking.

Die leser wat die dominantbegrip aanwend in sy analise van verhalende tekste beskik oor 'n belangrike konsepsuele instrument wat 'n produktiewe invalshoek met betrekking tot die bepaling van komparatiewe relasies bied (vgl. Visser 1982:21).

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat dinge altyd binne 'n bepaalde konteks met mekaar vergelyk word. As Bart Nel byvoorbeeld reg aan die begin van die roman 'n blote bywoner was, dan sou sy besitname van sy tweede plaas, Steenkoolbank, eerder 'n teken van vooruitgang as agteruitgang gewees het.

Die naspour van komparatiewe relasies, as 'n fundamentele en aangebore intellektuele handeling by die mens, lei tot die ontwikkeling van die vermoë om op grond van betekenisgewing te onderskei, te evalueer en verskillende moontlikhede teen mekaar op te weeg (Van Niekerk 1992:145). Uiteindelik ontwikkel die bepaling van komparatiewe relasies selfstandige en selfs innoverende denke - "it mobilises the reader's creative performance", soos Worton en Still (1991:12) dit stel.

Vergelykbare denkvaardighede word deur die leser se soeke na analogiese verbande ontwikkel, hoewel die bepaling van analogiese relasies soms 'n nog groter toets is vir die leser se vermoë om innoverend te

dink en te redeneer.

4.8 ANALOGIESE RELASIES

4.8.1 Intratekstuele analogiese relasies

4.8.1.1 Omskrywing

Intratekstuele analogiese relasies verwys na die verbande wat op grond van gedeeltelike ooreenkoms of ooreenstemming gelê kan word tussen niesoortgelyke sake of tekselemente in 'n verhalende teks.

4.8.1.2 Bespreking

In sy soeke na sin in die prosateks raak die leser by herhaling daarvan bewus hoedat 'n hele konstellasië van elemente en strukture bydra tot die groter samehang van die teks. Hoewel hierdie konfigurasies oftewel betekenissisteme afsonderlik uitkenbaar is, funksioneer hulle in die finale instansie as 'n geheel. Een van die heel belangrikste redes waarom bykans alles in die geslaagde verhaal 'n eenheid vorm, is omdat uiteenlopende tekstuele sake by wyse van analogie met mekaar verbind kan word (Benveniste in Scholes 1974:18).

Die toepaslikheid van bostaande stelling kan aan die hand van Louis Krüger se roman 'n Basis oorkant die grens gedemonstreer word. Die verhaal het as tema die militêre sending van sewe (destydse) Rhodesiese bosvegters in die vreemde, sluimerende landskap van Mosambiek. Stanley, Rot, Jinx, N'Tembi, Grog, Konrad en Louch is gestuur om 'n vyandelike basis uit te wis. Terwyl die sewe manskappe deur 'n onbekende omgewing beweeg, is hulle deurentyd gewikkel in 'n oorlewingstryd teen Mosambiekse soldate. Teen dié agtergrond kan twee van die belangrikste soortgelyke sake/handeling in die verhaal geïdentifiseer word.

Daar is eerstens die patroon van alternering met betrekking tot die representasie van die karakters se bewussynswêrelde: personasies se gedagte-wêrelde word die een na die ander blootgelê om sodoende die leser te konfronteer met steeds verskuivende perspektiewe en insigte. Daar is dus telkens 'n ander personasie wat in die sentrum van die aandag staan.

In die tweede plek is daar die steeds veranderende landskap waardeur die bosvegters beweeg. Soos wat hulle aanvanklik dieper in Mosambiek in loop en later weer terug na die grens, bevind hulle hul onder meer in 'n bosagtige gebied, 'n vleilandskap, uitgestrekte velde, 'n bergagtige omgewing, riviere, ens.

Nou is dit moontlik om 'n analogiese verband tussen die bogenoemde twee sake te lê. Hoewel die eerste saak primêr verband hou met die personasies en die tweede met die ruimte, is daar die gemene deler van 'n kontinue proses van verandering wat by albei sake 'n rol speel. 'n Mens sou dit kon stel dat die uitbeelding van verskillende innerlike wêrelde 'n spieëlbeeld vind in die uitbeelding van verskillende uiterlike wêrelde; die tweede saak is in metaforiese terme die konkrete vergestaltung van die eerste saak.

Die verhouding tussen die twee sake funksioneer as bindingselement in die teks omdat disparate tekstuele gegewens so aan mekaar gekoppel kan word en elkeen se betekenis slegs ten volle kan ontplooi teen die agtergrond van die ander een.

Heel dikwels dien die relasie tussen niesoortgelyke tekstuele sake om 'n verhaal voller en veelkleuriger te maak. Of die skrywer daarin gaan slaag om 'n ryk en interessante vertelling tot stand te bring, hang egter af van die funksionaliteit van die analogiese verhoudinge in die teks. As dit geen funksie het nie, kan dit die balans tussen diverse tekselemente versteur (vgl. Du Plooy 1986:71).

Deur niesoortgelyke sake of elemente in verskillende tekste met mekaar te vergelyk, kan die leeservaring

eweneens meer betekenisvol gemaak word.

4.8.2 Intertekstuele analogiese relasies

4.8.2.1 Omskrywing

Intertekstuele analogiese relasies verwys na die verbande wat op grond van gedeeltelike ooreenkoms of ooreenstemming gelê kan word tussen niesoortgelyke sake of elemente in verskillende verhalende tekste.

4.8.2.2 Bespreking

Intertekstuele analogiese relasies is nie die soort relasies wat met die eerste oogopslag heeltemal "natuurlik" lyk nie. Om twee niesoortgelyke elemente soos byvoorbeeld ruimte en tyd, wat boonop in verskillende tekste is, met mekaar te vergelyk, lyk nie na 'n voor die hand liggende ding om te doen nie. Tog kan hierdie soort verwantskappe met vrug ondersoek word en soms interessante resultate oplewer.

Die strukturering van die ruimte in 'n Basis oorkant die grens, soos bespreek in die vorige afdeling, kan byvoorbeeld in verband gebring word met die tydstruktuur in die roman Toorberg van Etienne van Heerden. Met die eerste oogopslag lyk dit moeilik om enige ooreenkomste tussen dié twee tekselemente in

salke uiteenlopende tekste te identifiseer. Die eersgenoemde roman handel immers oor sewe soldate se tog deur die ruimte van Mosambiek, terwyl die laasgenoemde roman in 'n sekere sin die herinneringe van één personasie, Kaatjie Danster, vergestalt (Venter 1993:206).

Die verband tussen die genoemde twee elemente is naamlik dat 'n Basis oorkant die grens 'n uitbeelding is van 'n reis deur die ruimte, terwyl Toorberg gestalte gee aan 'n reis deur die tyd. In albei tekste gaan dit dus, ten minste gedeeltelik, om die verkenning van 'n bepaalde dimensie.

Deur middel van die bostaande vergelyking word die intrinsieke aard van elke teks op 'n bondige wyse blootgelê. Dit is met ander woorde asof die naasmekaarstelling van die twee prominente soortgelyke elemente in die verhale die leser noop om uitsluitel te verkry oor die essensiële kenmerke van elke teks.

Ekstratekstuele analogiese relasies speel eweneens 'n belangrike rol in die opsig dat dit leser se aandag vestig op semanties belangrike strukture in 'n teks. Hierna word vervolgens gekyk.

4.8.3 Ekstratekstuele analogiese relasies

4.8.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele analogiese relasies verwys na die verbande wat op grond van gedeeltelike ooreenkoms of ooreenstemming gelê kan word tussen sake of elemente in 'n verhalende teks en niesoortgelyke sake of elemente in die buitetekstuele werklikheid.

4.8.3.2 Bespreking

Soos in die geval van intertekstuele analogiese relasies, kan die vasstelling van ekstratekstuele analogiese relasies nuwe insigte bring.

Onder 4.8.1.2 hierbo is genoem dat insae in verskillende gedagtewêreldes telkens in 'n Basis oorkant die grens' verskaf word. Uit 'n nadere beskouing van hierdie verskynsel blyk dit dat elkeen van die sewe soldate wat deur die onherbergsame ruimte beweeg, onder presies dieselfde omstandighede, aan ander dinge as sy makkers dink: die een dink aan sy vrou, die ander aan sy vader, nog een aan sy vriende, ens.

Dit is moontlik om hierdie variasie in individuele denkpattre in die bogenoemde fiktiewe teks analogies te verbind met die variasie in individuele

gedragspatrone in die empiriese werklikheid. Albei sake, al is hulle verskillend van aard, slaan op die uniekheid van menswees. Dit is juis die verskille in terme van kognitiewe en konatiewe handeling wat elke mens in 'n sekere sin 'n unieke wese maak en bydra tot die multidimensionele aard van ons bestaanswerklikheid (Lerner e.a. 1986:547-613).

Die lê van ekstratekstuele analogiese verbande is in hierdie geval 'n demonstrasie van die wyse waarop die prosa op allerlei maniere die menslike realiteit weerspieël. McHale (1989:165) skryf inderdaad dat dit deur die eeue heen een van die belangrikste funksies van die literatuur is om die kompleksiteit van hierdie werklikheid uit te beeld.

Die bepaling van ekstratekstuele analogiese relasies aksentueer ook weer eens die mate waarin die verhaal vir sy betekenis afhanklik is van dit wat buite die teks bestaan en gebeur. In hierdie sin is die buitetekstuele wêreld dus eintlik 'n "komponent" van die verhalende teks. Sommige denkers is inderdaad van mening dat dit die enkele belangrikste "komponent" van die literêre werk is: "(T)he most important component of the literary work of art, and indeed the key to the interpretation of its significance, should be found outside that work, beyond its margins" (Riffaterre 1991:76).

Die aktuele aard van hierdie tipe verbandlegging en die kritiese ingesteldheid wat dit by die leser kweek, is van groot belang in die opvoedingsproses. Vervolgens word aan hierdie en verwante sake aandag gegee.

4.8.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Van al die tipes relasies wat in hierdie hoofstuk behandel word, is analogiese verhoudinge die soort wat kreatiwiteit die meeste stimuleer. Die belangrikste rede vir hierdie stelling is daarin geleë dat die lê van analogiese verbande metaforiese denke aanmoedig - en die vermoë om in terme van metafore te dink is 'n kognitiewe vaardigheid wat byna alle groot kreatiewe denkers gemeen het (vgl. Gilhooly 1988:47-50). Davis (1986:139) skryf in hierdie verband: "Most creative ideas are in some way born in metaphoric thought. With metaphoric thinking one makes a connection between the present problem and a related situation". Die raaksien van metafore - en dus analogiese verwantskappe - lê dus dikwels ten grondslag aan die kreatiewe oplossing van 'n probleem.

'n Eenvoudige voorbeeld: Iemand het waarskynlik eendag moeg geraak om blare in sy tuin op te hark en toe begin wonder of 'n mens nie 'n stofsuiersou kon aanpas om die takke te verrig nie. Op dié wyse het daar, binne 'n bepaalde konteks, en na aanleiding van

analogiese denke, 'n nuwe idee gematerialiseer.

Ook in die literatuur word analogiese denke dikwels gebruik om uitdrukking aan oorspronklike denke te gee. Leech (in Glass en Holyoak 1986:415) noem die voorbeeld van die woord "see-hings", wat in 'n gedig verskyn en na 'n skip verwys. Volgens hom het die digter die bogenoemde metafoor tot stand gebring deur analogies te dink. Daar is naamlik gefokus op al die ooreenkomste tussen 'n perd en 'n skip: albei word gebruik om mense te vervoer; die vervoerproses vind plaas onder andere deur middel van 'n op-en-af-beweging; en albei word in 'n mate geassosieer met avontuurlike reise. Terselfdertyd is die vanselfsprekende verskille tussen perde en skepe op die agtergrond geskuif. Die resultaat is 'n oorspronklike konsep wat die analogiese verband tussen twee wyd uiteenlopende dinge beklemtoon.

Die soeke na verbande tussen niesoortgelyke sake as intensionele aktiwiteit bevorder ook gedissiplineerde en kritiese denke by die leser. Om relasies tussen sake te bepaal waartussen daar met die eerste oogopslag geen skakels bestaan nie, bevorder leerhandelinge soos konsepsualisering en begripvorming, wat dit makliker maak om disparate gegewens met mekaar te verbind. Dit moedig dus die leser aan om die tekstuele en die ekstratekstuele te exploreer en om op grond van betekenisgewing uiteenlopende sake en objekte direk of

indirek te verbind (Pieterse 1989:10-26).

Om die samehang of verhoudinge tussen diverse elemente raak te sien, vereis dat 'n leser die vermoë moet hê om homself van 'n saak te kan distansieer. Dit beteken dat die leser van sy eie vooroordele en subjektiwiteit bewus moet wees en dit by die vorming van 'n mening in berekening sal bring. Sodanige objektivering is 'n belangrike voorvereiste vir kritiese sowel as kreatiewe denke, veral in die geval waar die leser op die een of ander wyse besonder emosioneel betrokke voel by dit wat hy lees (Van Niekerk 1992:145).

Dit is interessant dat sommige navorsers van mening is dat teksstudie wat die soort kognitiewe handeling wat hierbo uitgelig is stimuleer, ook waardevol kan wees vir die studie van die mens in die algemeen. Rickman skryf in hierdie verband: "Understanding man and society is more like interpreting a text than acquiring knowledge of the physical world by using the methods of physics or chemistry" (aangehaal in Van Niekerk 1992:147). Dit is dus logies dat die tradisionele vaardighede wat deur die teksanalise vereis word, soos onder andere die aantoon van analogiese verwantskappe, ook in die sosiale wetenskappe aangewend kan word om integrerende denke te bevorder.

Dit is ook interessant dat daar heelwat navorsers is wat voel dat integrerende denke aangemoedig moet word omdat dit al hoe noodsaakliker word in ons moderne eeu. Marchello (1987:558) spreek hom oor hierdie saak as volg uit: "It is becoming clear that the new knowledge environment places a great premium on integrative thought. The present system is geared more to categorizing and analyzing areas of knowledge than to tying them together". Die moderne mens het dit in werklikheid nodig vir sy eie sieleheil om die massas informasie waarmee hy daaglik gekonfronteer word op die een of ander manier binne 'n enkele, sinvolle raamwerk te rangskik - anders bly alles net los brokstukke.

Integrerende denke word ook op 'n ander, opvallende manier bevorder. Hier word verwys na die werking van die oorsaaklikheidsbeginsel, wat vervolgens van naderby beskou word.

4.9 KOUSALE RELASIES

4.9.1 Intratekstuele kousale relasies

4.9.1.1 Omskrywing

Intratekstuele kousale relasies verwys na die verbande wat op grond van 'n oorsaak-gevolg verhouding gelê kan

word tussen tekselemente in 'n verhalende teks.

4.9.1.2 Bespreking

Die mens (en dus die leser) maak voortdurend kousale stellings en dink elke dag in terme van kousale verhoudinge. Die hoofdoelwit van baie menslike denke is in werklikheid om te bepaal waarom iets gebeur het of hoe iets tot stand gekom het - want as die mens kan bepaal hoe en waarom sekere dinge gebeur, kan dit hom in staat stel om te voorspel wat die toekoms inhou. Hierdie antisipasie van gebeure lê ten grondslag aan baie besluite wat 'n mens in die alledaagse lewe neem (Adams 1989:149-162; Glass en Holyoak 1986:333-362).

Op die realistiese vlak van die literêre teks is oorsaak-gevolg verhoudinge selde so simplisties en eenduidig van aard as wat 'n mens sou dink. "Although we tend to think of causes and effects in isolation - A caused B - in reality causes and effects rarely (if ever) appear by themselves. Causes and effects generally appear as parts of more complex patterns" (Chaffee 1985:367).

Die roman 'n Oomblik in die wind van André P. Brink bied goeie illustrasiemateriaal om die semantiese vervlegtheid van kousale kettings in die literêre werk te demonstreer. Die verhaal tematiseer die

liefdesverhouding tussen 'n verloopte slaaf en die weduwe van 'n Sweedse naturreisiger ongeveer 250 jaar gelede in die Kaapse binneland. 'n Groot deel van die vertelling handel oor die twee personasies se uitmergelende staptog deur 'n barre woesteny en die ontberinge wat hulle moet deurmaak voordat hulle in die Kaap aankom.

Twee reekse gebeure wat kousaal verbind is, figureer prominent in die verhaal. In die eerste plek blyk dit op talle maniere dat die natuur die twee personasies se grootste teenstander is. Hulle word naamlik geteister deur onder andere donderstorms, stofstorms, droogte, eensaamheid, wilde diere en uiterste temperature. Hierdie gebeurtenisse lei op 'n logiese wyse tot 'n tweede reeks gebeurtenisse wat verband hou met die personasies se aanhoudende pogings om hulleself teen die natuur te handhaaf. Hulle bou skuilings, maak medisyne van plante, bedink planne om water in die hande te kry, maak diere dood ter wille van voedsel, en maak hulle eie wapens en klere - alles in 'n poging om die uitputtende staptog te oorleef.

Daar bestaan dus 'n kousale relasie tussen die gebeure wat op die bedreiging van die personasies deur die natuur betrekking het en dié wat slaan op die personasies se gevolglike reaksie op die bedreiging. Die verband tussen dié twee stellinge gebeure dra daartoe

by om die personasies tot hulle essensiële menslikheid te reduceer, want hulle kan in die wilde natuurruimte net op hulleself staatmaak vir oorlewing. Die kousale verbinding van handelingslyne wat ten grondslag aan die relasie tussen die twee stellinge gebeur lê, gee 'n sterk toekomsgerigtheid aan die verhaal en wek so heelwat spanning op omdat die leser nie weet of die personasies enigsins 'n toekoms het nie (vgl. Du Plooy 1986:71).

Die totstandkoming van spanning is gewoonlik ook 'n belangrike kenmerk van intertekstuele kousale verhoudings. Hierdie stelling word in die volgende afdeling toegelig.

4.9.2 Intertekstuele kousale relasies

4.9.2.1 Omskrywing

Intertekstuele kousale relasies verwys na die verbande wat op grond van 'n oorsaak-gevolg verhouding gelê kan word tussen tekselemente in verskillende verhalende tekste.

4.9.2.2 Bespreking

Die mees voor die hand liggende kousale verbande tussen twee of meer tekste kan gelê word waar die vertelling in al die verhale dit het oor gebeure in presies

dieselfde fiktiewe wêreld. Indien 'n Oomblik in die wind uit tien of meer dele (of aflewerings in 'n tydskrif) bestaan het en elke sodanige deel het geëindig met 'n "aanslag" van die natuur op die personasies, dan sou dit die leser aangemoedig het om telkens die volgende deel te lees om uit te vind hoe die personasies gereageer het. Dié vertelstrategie word natuurlik baie resepmatig aangewend in populêre tydskrifvervolgverhale (vgl. Bisschoff 1992:542; Scholtz 1992:436-447).

Ten spyte daarvan dat hierdie struktureringsprinsipe dikwels met oppervlakkige avontuur- en liefdesverhale verbind word, bied dit 'n manier om mense aan die lees te kry (Van Zyl 1992:76-77). Daarbenewens bied sulke tekste - ook "triviaalliteratuur" genoem - interessante studiemateriaal aan literatuursosioloë. Volgens Bisschoff (1992:542) beskou hierdie wetenskaplikes triviaalliteratuur "as 'n neerslag van die mites van 'n bepaalde tyd en sê dat dit die angste, nood, en verlange na liefde, rykdom en sekuriteit weerspieël".

Die werking van die kousaliteitsprinsipe in 'n verhalende teks demonstreer ook die belangrike effek wat die volgorde waarin teksgegewens vertel word, op die interpretasie daarvan het. Die skrywer wat doelbewus sy lesers wil aanmoedig om aan te hou lees,

rangskik sy gegewens soms baie anders as die outeur wat net vir sy eie bevrediging skryf.

Perry (1979:35) verklaar: "That a literary text cannot yield its information all at once is not just an unfortunate consequence of the linear character of language. Literary texts may effectively utilize the fact that their material is grasped successively; this is at times a central factor in determining their meanings. The ordering and distribution of the elements in a text may exercise considerable influence on the nature, not only of the reading process, but of the resultant whole as well". Daar kan geen twyfel wees nie dat die skrywer se volgordening van verhaalgegewens in opeenvolgende tekste grootliks beïnvloed word deur die kousale verbande wat tydens die skryfproses tussen daardie tekste vorm aanneem.

Die kousale verbande tussen teksinterne en tekseksterne elemente het eweneens 'n belangrike invloed op die strukturering van tekselemente.

4.9.3 Ekstratekstuele kousale relasies

4.9.3.1 Omskrywing

Ekstratekstuele kousale relasies verwys na die verbande wat op grond van 'n oorsaak-gevolg verhouding gelê kan

word tussen elemente in 'n verhalende teks en elemente in die buitetekstuele werklikheid.

4.9.3.2 Bespreking

Daar is basies twee maniere waarop hierdie tipe relasies ondersoek kan word. In die eerste plek kan 'n poging aangewend word om vas te stel watter buitetekstuele invloede op die skrywer ingewerk het tydens die skryfproses. So sou dit byvoorbeeld gepas wees om met verwysing na 'n Oomblik in die wind te probeer bepaal watter ekstratekstuele faktore bygedra het tot die skrywer Brink se strukturering van die romangegewens. Myns insiens sou dit heeltemal relevant wees om 'n kousale verband te postuleer tussen Brink se bekende liberale politieke oortuiginge en die feit dat hy in 'n Oomblik in die wind skryf oor 'n wit vrou en 'n bruin slaaf wat 'n liefdesverhouding aanknoop (vgl. Kannemeyer 1983:384-416). Dit is vanselfsprekend dat ondersoeke van hierdie aard allerhande interessante gegewens sal oplewer.

Die tweede manier waarop ekstratekstuele kousale relasies benader kan word, is om te fokus op die invloed van teksinterne sake op die alledaagse lewe van die leser. Hierdie invalshoek is dus die inverse van die bogenoemde een: in die bostaande paragraaf gaan dit om die invloed wat die mens op die teks het, terwyl

dit hier gaan om die invloed wat die teks op die mens het. Die leser van 'n Oomblik in die wind wat byvoorbeeld meer verdraagsaam is jeens inter-etniese verhoudings nadat hy die boek gelees het, sou 'n vorm van gedragsverandering openbaar wat 'n moontlike oorsaaklike verband toon met sy leeservaring.

Die gedagte dat daar 'n kousale verwantskap bestaan tussen teks en mens, geniet heelwat aandag in die literatuurkunde sowel as die opvoedkunde. Die tradisionele beskouing is dat die literatuurstudie op 'n unieke wyse daarin slaag om denke te verbreed en nuwe insigte te gee, om die denke te suiwer van vooroordele en vooropgestelde idees, om die denke vry en aktief te maak. Die klassieke verdediging van die literatuurstudie voer aan dat die uitwerking van sodanige studie op die persoonlike emosies van 'n student 'n verhoogde ontwikkelingspeil, veral ten opsigte van morele denke, tot gevolg kan hê (Trilling in Hatt 1976:83).

Onderliggend aan die hele opvoedingsproses, en meer spesifiek die literatuurstudie, is die aanname dat dit wat ons lees, 'n verskil maak aan ons lewens: 'n verskil ten opsigte van ons denke, gevoelens en wêreldbeskouing, 'n verskil ten opsigte van ons besluite en oordele, 'n verskil ten opsigte van ons handeling. Hierdie aanname kom dikwels na vore en is

teenwoordig as 'n eksplisiete veronderstelling dat die literatuur lewensverrykend is, dat dit aan ons insig, simpatie en wysheid gee, dat ons deur die literatuur na die lewe beweeg (Hatt 1976:83).

Alles hierbo gesê in ag genome, ook ten opsigte van intra- en intertekstuele relasies, is dit dus baie duidelik dat die beginsel van kousaliteit belangrike opvoedkundige implikasies het.

4.9.4 Literêr-opvoedkundige implikasies

Kennis van die relasie tussen oorsaak en gevolg verteenwoordig 'n belangrike buiteliterêre voorwete waarmee alle lesers 'n teks benader. Sonder kennis van die kousaliteitsbegrip sou min lesers kop of stert kon uitmaak van 'n verhalende teks. Daarbenewens oefen die werking van kousale verwantskappe 'n groot invloed uit op die leser se resepsie van 'n teks.

Die kousaliteitsbeginsel in 'n verhalende teks funksioneer naamlik dikwels op so 'n wyse dat dit die leser as 't ware intrek in die storiewêreld. In hierdie verband is dit veral die wisselwerking tussen die onderskeie elemente van afwagting en verrassing in 'n verhaal wat 'n belangrike rol speel. Uit 'n opvoedkundige oogpunt is hierdie interaksie belangrik omdat dit stukrag aan die leesaksie gee en die leser

se vermoë om gevolgtrekkings en ekstrapolasies op grond van beperkte informasie te maak, wel deeglik toets en ontwikkel.

Abrams skryf in hierdie verband: "The interplay of suspense and surprise is a prime source of the vitality in a traditional plot. The most effective surprise, especially in realistic narratives, is one which turns out, in retrospect, to have been grounded in what has gone before, even though we have hitherto made the wrong inference from the given facts of character and circumstance" (1988:140). Dit beteken dat 'n leser terugskouend besef dat hy sonder dat hy daarvan bewus was, oor genoegsame leidrade beskik het om byvoorbeeld bepaalde gebeure akkuraat te kon voorspel. Met ander woorde, die teksstruktuur in so 'n verhaal is die natuurlike gevolg van die werking van die kousaliteitsprinsipe.

Die manier waarop die kousaliteitsprinsipe op die realistiese vlak in 'n verhaal manifesteer, mag die proses van verbandlegging soms in 'n aansienlike mate kompliseer. Soos in die vorige afdeling genoem, gebeur dit dikwels in die narratiewe teks dat lang betekeniskettings gevorm word waarin oorsaak en gevolg so vervleg is dat dit moeilik is om die werking van die kousaliteitsbeginsel op 'n eenduidige wyse aan te toon. Adams (1989:160) verklaar dat "narratives are

rarely formed by a single causal chain, but rather by a series of chains that are interwoven with one another". Dit is selde moontlik om al sodanige kousale kettings - veral wanneer dit nog opgebou is uit reekse gebeurtenisse - op te spoor en sinvol te semantiseer.

Hoe dit ook al sy, kousale relasies in 'n verhalende teks is dikwels onderliggend aan die dramatiese opbou tot 'n finale klimaks of die bereiking van 'n (letterlike of figuurlike) eindbestemming. Die kontinue opeenvolging van oorsaak en gevolg gee - veral in avontuurverhale - 'n dramaties-stuwende, golwende gang aan die vertelling wat meestal uitloop op 'n krisispunt van die een of ander aard. Die leser wat in staat is om die groot rol wat kousaliteit in die narratiewe teks speel raak te sien, sal ook groter insig hê in die redes vir die strukturele organisasie van tekstuele gegewens in 'n bepaalde verhaal.

4.10 SAMEVATTING

Die inhoud van hierdie hoofstuk kan kortliks as volg saamgevat word:

Die naspeur van die sewe fundamentele relasies op intra-, inter- en ekstratekstuele vlak stimuleer die kreatiwiteit van die leser op onder andere die volgende belangrike wyses:

- * dit fokus sy aandag op die betekenis-effekte wat die temporeel-lineêre rangskikking van gebeure tot gevolg het en maak hom bewus van die verband tussen temporaliteit en kontekstualiteit (kronologiese relasies);

- * dit maak hom attent op die groter perspektief op sake wat deur die herkenning van onderdeel-geheel verhoudings teweeggebring word, en vestig sy aandag op die artistieke funksionaliteit van hierdie soort verhoudinge en op die werking daarvan as struktureringsprinsipe (sinekdogeïese relasies);

- * dit maak hom bewus van die rol wat verandering in die semantisering van niestatiese objekte/sake speel en beklemtoon die betekenskrag van 'n goed gemotiveerde ontwikkelingsgang in 'n verhaal, veral in die mate waarin dit bydra om die komposisionele raamwerk van die teks tot stand te bring (prosesmatige relasies);

- * dit aksentueer die wyse waarop 'n interaksie van enige aard 'n situasie kan dinamiseer en illustreer die semantiese potensiaal van wisselwerkende tekstuele kragte in soverre dit die eksplorاسie van die verhaal aanmoedig (interaktiewe relasies);

- * dit beklemtoon die wyse waarop die dominante patroonmatighede in verhale op die voorgrond tree wanneer tekste in jukstaposisie geplaas word en verskaf leidrade oor die rol wat kreatiewe imitasie in die literatuur speel (komparatiewe relasies);

- * dit demonstreer hoedat daar deur middel van assosiatiewe denke verbande gelê kan word tussen diverse sake/objekte en vestig die leser se aandag op die kreatiewe waarde van metaforiek (analogiese relasies);

- * en laastens illustreer dit die potensiaal van die oorsaaklikheidsprinsipe om verklarend te funksioneer en gee 'n aanduiding van die vervlegtheid van die kousale kettings in die teks en die moontlikheid om op grond van daardie kettings voorspellings oor die verloop van die vertelling te maak (kousale relasies).

In 'n neutedop: In die finale instansie ontwikkel en toets die relasies wat in hierdie hoofstuk uitgelig en bespreek is, die leser se vermoë om die artistiek ordenende prinsipes en die eiesoortigheid van die narratiewe teks op 'n oorspronklike, sinvolle en relevante wyse te beskryf. En dit is, per slot van sake, een van die belangrikste bestaansredes vir

hierdie verhandeling.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE KONKLUSIE

In Hoofstuk 1 van hierdie studie is gewys op die tekortkominge in die huidige benadering wat ten opsigte van Afrikaanse literatuuronderrig in die hoërskool gevolg word. Daar is bevind dat die kognitiewe, affektief-sosiale en skeppend-ontdekkende behoeftes van die leerling nie altyd in ag geneem word nie en dat daar in hierdie opsig ruimte vir verbetering bestaan.

Aan die einde van hierdie hoofstuk is gehipotetiseer dat baie van die gebreke en tekortkominge in die huidige onderrigstelsel beter aangespreek kan word deur die klem op 'n kreatiewer benadering tot prosaonderrig te plaas.

In Hoofstuk 2 is daar besin oor die betekenis van die begrip "kreatiwiteit". Daar is bevind dat daar baie teorieë en beskouinge is oor wat kreatiwiteit is en behels. Met die oog op 'n literêr-funksionele definisie van die kreatiwiteitsbegrip, is kreatiwiteit omskryf as die vermoë om ongewone of unieke verbande tussen verskillende sake of objekte te lê. Die begrip is dus in relasionele terme gedefinieer.

Op grond van gepubliseerde navorsingsbevindinge is tot die gevolgtrekking gekom dat dit wel moontlik is om met 'n mindere of meerdere mate van sukses kreatiwiteit vir mense aan te leer. Daar is verder ook gefokus op die kognitiewe en affektiewe faktore wat kreatiwiteit by die leerling fasiliteer en stimuleer, asook op die rol wat die onderwyser in hierdie verband kan speel. Dat veel in hierdie verband aan die ontwikkeling van die leerling se kreatiewe vaardighede gedoen kan word, het duidelik geblyk.

In Hoofstuk 3 is aangetoon hoe die kreatiwiteitsbegrip, soos gedefinieer in Hoofstuk 2, op 'n sinvolle en relevante manier in verband gebring kan word met die bestudering van die verhalende teks. Daar is besluit om die realistiese vlak van die narratiewe teks uit te sonder vir die doeleindes van kreatiewe analise. Met die oog op die bereiking van hierdie doelwit en met inagneming van die relasionele werksdefinisie van kreatiwiteit, is sewe fundamentele relasies geïdentifiseer, naamlik kronologiese, sinekdogeïese, prosesmatige, interaktiewe, komparatiewe, analogiese en kousale verhoudinge. Daar is besluit om die manifestasie van hierdie relasies op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak te ondersoek.

In 'n poging om die bogenoemde ondersoek te sistematiseer, is besluit om die algemeen bekende vier

fases van die kreatiwiteitsproses, naamlik voorbereiding, inkubasie, illuminasie en verifikasie, van toepassing te maak op die onderrig van die verhalende teks. 'n Redelik volledige uiteensetting van die eerste fase, die voorbereidende verkenning van die teks, is verskaf, en daar is ook gewys op die belangrikheid en noodsaaklikheid van die tweede fase, die inkubasieperiode. Laastens is aangetoon hoedat die literêr-kreatiewe handeling 'n hoogtepunt bereik met die fases van illuminasie en verifikasie. Daar is besluit om Hoofstuk 4 in sy geheel aan hierdie onderdeel van die onderrigmodel af te staan.

In Hoofstuk 4 is breë riglyne verskaf vir die opspoor van die sewe fundamentele relasies in die narratiewe teks. Toe is daar aan die hand van voorbeelde agtereenvolgens ondersoek ingestel na die betekenis en literêr-opvoedkundige implikasies van die genoemde sewe relasies op onderskeidelik intra-, inter- en ekstratekstuele vlak. Daar is ten slotte bevind dat elkeen van hierdie vorme van verbandlegging die kreatiewe vermoëns van die leerling op 'n unieke en relevante manier stimuleer, toets en ontwikkel. In hierdie opsig is dit veral die leerling se vermoë om latente betekenis - en nie slegs gemanifesteerde betekenis nie - in die teks te ontdek, wat deeglik getoets en ontwikkel word.

In terugskouing op die hele verhandeling kan 'n laaste vraag geformuleer word: Waarom sou 'n kreatiewe benadering tot die literatuurstudie spesifiek vir die hoërskoolleerling van belang wees? Watter baat kan hy daarby vind?

'n Mens sou hierdie vraag natuurlik op baie verskillende maniere kon beantwoord. Een sinvolle antwoord hou myns insiens verband met die feit dat die adolessent se opbou van 'n wêreldbeeld en die semantisering wat daarmee saamhang, in vele opsigte soos 'n ontdekkingsreis is. Oral om die kind is moontlikhede en geleenthede wat deur hom ontdek en benut moet word. Die mate waarin die kind daarin slaag om sy verwysingsraamwerk te verryk en te verruim, sal baie daarvan afhang of sy opvoeding hom daarop voorberei het. Dit is die navorser se mening dat die praktiese toepassing van die literatuuronderrigmetode wat in hierdie verhandeling uiteengesit is, daartoe kan bydra dat die ontwikkelende kind die lewe en die problematiek daaraan verbonde op 'n positiewe, sinvolle en boweal kreatiewe wyse ontrafel.

Daar word afgesluit met die gevolgtrekking waartoe die opvoedkundige Maxine Greene kom na 'n leeftyd in die onderwys: "I have found that informed encounters with literary texts permit students to confront their own lived realities in ways that have consequences for

understanding what I hope to be their own projects -
meaning their ways of gearing into and identifying
themselves in the world" (Sherman en Webb 1990:176).

BIBLIOGRAFIE

Abrams, M.H. 1988. **A glossary of literary terms**.
Londen: Holt, Rinehart en Winston.

Adams, J.K. 1989. "Causality and narrative". In:
Journal of Literary Semantics, XVIII:3, 149-162.

Anderson, J.J. 1969. **The concept of change**. Rowley:
Newbury House.

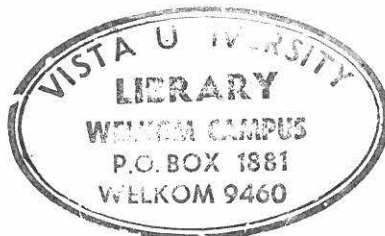
Auerbach, E. 1974. **Mimesis**. Princeton en New Jersey:
Princeton University Press.

Bakhtin, M.M. 1990. "Epic and novel". In: Holquist, M.
(red.), 1990, 3-40.

Bal, M. 1978. **De theorie van vertellen en verhalen**.
Inleiding in de narratologie. Muiderberg: Dick
Coutinho.

Barnard, C. 1968. "Bos". In: J.P. en Ria Smuts, 1982,
193-197.

Basson, M.A. 1970. **Die onderrig van Afrikaans**.
Kaapstad: Juta.



Bisschoff, A. 1992. "Triviaalliteratuur". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 542.

Bonheim, H. 1982. **The narrative modes. Techniques of the short story.** Cambridge: Brewer.

Booyse, J.J. (red.). 1989. **Navorsing in die Opvoedkunde.** Pretoria: Unisa.

Bosman, J.P. 1987. "Stelwerkonderrig: Op pad waarheen?" In: **Klasgids**, Oktober: 34.

Bosman, M. 1987. **Die hoërskoolleerling as leser.** Sensal-publikasiereeks 21. Pretoria:RGN.

Bosman, M. 1992. "Literatuuronderrig en literatuurwetenskap". In Gräbe en Jackson, (red.) 1992, 172-180.

Bosman, M. en Malan, C. 1987. **Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde.** Sensal-publikasiereeks 14. Pretoria: RGN.

Botha, H.L. 1990. "Suggestopaedia in theory and practice". In: **Per Linguam**, IV, 1990, 5-122.

Brink, A.P. 1975. **'n Oomblik in die wind.** Johannesburg: Ad. Donker.

Brink, A.P. 1987. **Vertelkunde. 'n Inleiding tot die lees van verhalende tekste.** Pretoria: Academica.

Cameron, T. en Spies, S.B. 1986. **Nuwe geskiedenis van Suid-Afrika in woord en beeld.** Kaapstad en Pretoria: Human en Rousseau.

Chaffee, J. 1985. **Thinking critically.** Boston: Houghton Mifflin.

Chatman, S. 1978. **Story and discourse.** New York: Cornell University Press.

Ching, M.K.L., Lunsford, R.F. en Haley, M.C. (red.). 1980. **Linguistic perspectives on literature.** Londen: Routledge Kegan Paul.

Clark, M.M. (red.). 1985. **New directions in the study of reading.** Londen en Philadelphia: The Falmer Press.

Cloete, T.T. 1980. Literêre diskursus. In: **SAVAL-kongresreferate**, Bloemfontein, 4-39.

Cloete, T.T. (red.) 1992. **Literêre terme en teorieë.** Pretoria: HAUM-literêr.

Cloete, T.T., Botha, E. en Malan, C. (red.). 1985. **Gids by die literatuurstudie.** Pretoria: HAUM.

Combrink, L. 1992a. "'n Integreerende benadering vir literatuuronderrig". In: **Klasgids**, Mei, 9-16.

Combrink, L. 1992b. "'n Integreerende benadering tot literatuuronderrig". In Gräbe en Jackson (red.), 1992, 162-171.

Crane, R.S. 1952. **Critics and criticism**. Chicago: University of Chicago Press.

Davis, G.A. 1986. **Creativity is forever**. Dubuque: Kendall en Hunt.

Dolozel, L. 1972. "From motifemes to motifs". In: **Poetics**, 1972, 4, 55-90.

Downing, J. 1985. "The child's understanding of the functions and processes of communication". In: Clark, M.M. (red.), 1985, 43-53.

Du Plooy, H. 1986. **Verhaalteorie in die twintigste eeu**. Durban: Butterworth.

Du Plooy, H. 1991. "Die kreatiewe gebruik van die narratologie in die literatuuronderrig". In: **Tydskrif vir literatuurwetenskap**, Desember: 252-262.

Du Plooy, H. 1992a. "Paradigma en sintagma". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 368-369.

Du Plooy, H. 1992b. "Semiotiek". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 473-476.

Du Preez, P. 1991. **A science of mind. The quest for psychological reality.** San Diego: Academic Press.

Eco, U. 1979. **The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts.** Bloomington en Londen: Indiana University Press.

Eco, U. 1985. **Semiotics and the philosophy of language.** Londen: Macmillan.

Eichelberger, R.T. 1989. **Disciplined inquiry. Understanding and doing educational research.** New York en Londen: Longman.

Engelbrecht, C.S. 1989. "Benaderings en metodes in Opvoedkundige navorsing". In: Booyse, J.J. (red.), 1989, 42-71.

Engelbrecht, C.S., Kok, J.C. en Van Biljon, S.S. 1982. **Volwassewording.** Durban en Pretoria: Butterworth.

Flavell, J.H. 1985. **Cognitive development**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Fowler, R. 1986. **Linguistic criticism**. Oxford: Oxford University Press.

Fowler, R. 1987. **A dictionary of modern critical terms**. Londen en New York: Routledge en Kegan Paul.

Frow, J. 1991. "Intertextuality and ontology". In: Worton, M. en Still, J. (red.), 1991, 45-55.

Gilhooly, K.J. 1988. **Thinking: Directed, Undirected and Creative**. Londen: Academic Press.

Glass, A.L. en Holyoak, K.J. 1986. **Cognition**. Londen: McGraw-Hill.

Gräbe, I. en Jackson, Z. (red.). 1992. **Literatuurwetenskap en letterkundeonderwys**. Pretoria: Unisa-uitgewers.

Greene, M. 1990. "Qualitative research and the uses of literature". In: Sherman, R.R. en Webb, R.B. (red.), 1990, 175-189.

Greimas, A.J. en Courtés, J. 1982. **Semiotics and language**. Bloomington: Indiana University Press.

Griessel, G.A.J., Louw, G.J.J. en Swart, C.A. 1986. **Grondbeginsels van opvoedende onderwys**. Pretoria: Acacia Books.

Harty, E.R. 1985. "Text, context, intertext". In: **Tydskrif vir Literatuurwetenskap**, April, 1(2), 1-13.

Hatt, F. 1976. **The reading process: A framework for analysis and description**. Londen: Clive Clingley.

Hawkes, T. 1979. **Structuralism and semiotics**. Londen: Methuen.

Holquist, M. (red.) 1990. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press.

Ingarden, R. 1973. **The literary work of art**. Evanston: Northwestern University Press.

Iser, I. 1976. **Der Akt des Lesens**. München: Wilhelm Fink Verlag.

Iser, W. 1979. **Der implizite Leser**. München: Wilhelm Fink Verlag.

Johl, R. 1992. "Teks en konteks". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 530-531.

Johl, R. 1994. "Literatuuronderrig: Probleme in die weg van 'n sinvolle plek vir literatuurstudie in 'n nuwe kurrikulum". In: **Tydskrif vir Taalonderrig**, April, 28:1, 1-6.

Jones, B.F. en Idol, L. (red.) 1990. **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. Londen: Lawrence Erlbaum.

Jooste, G.A. 1988. "Konfrontasie of kommunikasie?" In: **Tydskrif vir letterkunde**, XXVI:1, 18-21.

Jooste, G.A. 1986. **Kringe in 'n bos: Reuse-blokboek nr. 19**. Kaapstad: Human en Rousseau.

Kannemeyer, J.C. 1983. **Geskiedenis van die Afrikaanse literatuur. Band 2**. Pretoria, Kaapstad en Johannesburg: Academica.

Kannemeyer, J.C. 1988. **Die Afrikaanse literatuur 1652-1987**. Pretoria en Kaapstad: Academica.

Kayser, W. 1971. **Das sprachliche Kunstwerk**. Bern: Francke.

Kluckhohn, C., Murray, A.H. en Schneider, D.M. (red.) 1955. **Personality in nature, society and culture**. New York: Knopf.

Kübler-Ross, E. 1985. **On death and dying**. Londen: Tavistock.

Kühn, M.J. 1989. **Literêre teorie en letterkundeonderwys**. Ongepubliseerde D.Litt.-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Lack, R.F. 1991. "Intertextuality or influence: Kristeva, Bloom and the *Poésies* of Isidore Ducasse". In: Worton, M. en Still, J. (red.), 1991, 130-142.

Lämmert, E. 1968. **Bauformen des Erzählens**. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Lerner, R.M. en Spanier, G.B. 1980. **Adolescent development. A life-span perspective**. Londen: McGraw-Hill.

Lerner, R.M., Kendall, P.C., Miller, D.T., Hultsch, D.F. en Jensen, R.A. 1986. **Psychology**. New York: Macmillan.

Le Roux, A. 1988. "Karel Schoeman leef in 'n ander wêreld". In: **Die Volksblad**, 8 Maart 1988, 5.

Leigh, M. 1987. **Atlas van Suid-Afrika**. Kaapstad: Struik.

Lerner, R.M., Kendall, P.C. Miller, Hultsch, D.T. en Jensen, R.A. 1986. **Psychology**. New York: Macmillan.

Lotman, J.M. 1972. **Die Struktur literarischer Texte**. Munchen: Wilhelm Fink Verlag.

Luria, A.R. 1976. **Cognitive development. Its cultural and social foundations**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lyons, J. (red.). 1973. **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: penguin.

Maatje, F.C. 1977. **Literatuurwetenschap. Grondslagen van een theorie van het literaire werk**. Utrecht: Bohn, Scheltema en Holkema.

Malan, C. 1985. "Die literatuurwetenskap: aard, terreine en metodes". In: Cloete, Botha en Malan (red.), 1985, 1-29.

Marchello, J.M. "Education for a technological age". In: **Futures**, vol.19, 555-565.

Martínez-Bonati, F. 1981. **Fictive discourse and the structures of literature. A phenomenological approach**. Ithaca en Londen: Cornell University Press.

Matlin, M.W. 1989. **Cognition**. Chicago: Holt, Rinehart en Wilson.

Matthee, D. 1984. **Kringe in 'n bos**. Kaapstad: Tafelberg.

McHale, B. 1989. **Postmodernist fiction**. Londen en New York: Routledge.

Meij, K en Meij, M. 1991. "Onderrig en leesmateriaal". In: **Klasgids**, Mei, 3-9.

Meyer, J. 1987. **Lees beter, leef beter**. Kaapstad: Tafelberg.

Meyer, I.A. 1992. "Kommunikasieprobleme in letterkundeonderrig: 'n literêr-teoretiese diagnose". In Gräbe en Jackson, 1992, 4-29.

Mitchell, W.J.T. 1980. "Spatial form in literature: toward a general theory". In: **Critical Inquiry**, 6:3, 539-567.

Muller, E. 1956. "Die dieper dors". In: Smuts, J.P. en Ria, 1982, 68-73.

Nickerson, R.S., Perkins, D.N. en Smith, E.E. 1985. **The teaching of thinking**. Londen: Lawrence Erlbaum.

Ohlhoff, H. 1985. "Hoofbenaderings in die literatuurstudie". In: Cloete, Botha en Malan (red.), 1985, 31-64.

Olivier, A. 1984. **Die kreatief begaafde kind. 'n Handleiding vir ouers en onderwysers.** Pretoria: HAUM.

O.V.S. Onderwysdepartement. Sillabus vir Afrikaans Hoërgraad: Standerd 8-10.

Paris, S.G. en Newman, R.S. 1990. "Developmental aspects of self-regulated learning". In: **Educational Psychologist**, 25(1), 87-102.

Pereira, E. 1992. "Romantiek". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 447-452.

Perkins, D.N. 1990. "The nature and nurture of creativity". In: Jones, B.F. en Idol, L. (red.), 1990, 415-440.

Perry, M. 1979. "Literary dynamics: how the order of a text creates its meaning". In: **Poetics Today**, 1:1-2, 35-64, 355-357.

Pieterse, H. 1989. "Cul de sac vir letterkunde-onderrig op sekondêre vlak?" In: **Klasgids**, Februarie: 12.

Propp, V. 1971. **Morphology of the folktale**. Austin: University of Texas Press.

Rabie, J. 1957. "Die bed". In: Smuts, J.P. en Ria, 1982, 139-149.

Riffaterre, M. 1983. **Text production**. New York: Columbia University Press.

Riffaterre, M. 1991. "Compulsory reader response: the intertextual drive". In: Worton, M. en Still, J, (red.), 1991, 56-78.

Rimmon-Kenan, S. 1983. **Narrative fiction: contemporary poetics**. Londen en New York: Methuen.

Rossouw, M. 1992. "Resepsieteorie". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 427-429.

Ryan, R. en Van Zyl, S. (red.). 1982. **An introduction to contemporary literary theory**. Johannesburg: Ad. Donker.

Schoeman, K. 1984. **'n Ander land**. Kaapstad en Pretoria: Human en Rousseau.

Scholes, R. 1974. **Structuralism in literature. An introduction**. New Haven: Yale University Press.

Scholtz, M.G. 1991. "Teorie en praktyk in die onderrigsituasie: Chris Barnard se kortverhaal Vrydag". In: **Tydskrif vir Literatuurwetenskap**, Des., 7(3/4), 263-278.

Scoltz, M.G. 1992. "Roman". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 437-447.

Selden, R. 1989. **A reader's guide to contemporary literary theory**. Londen: Harvester Wheatsheaf.

Seyffert, M.C.A. "Reisverhaal". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 421-423.

Sherman, R.R. en Rodman, B.W. (red.) 1990. **Qualitative research in Education: Focus and Methods**. Londen: The Falmer Press.

Skager, R.W. en Weinberg, C. 1971. **Fundamentals of Educational research. An introductory approach**. Londen: Scott, Foresman and Company.

Small, M.Y. 1990. **Cognitive development**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Smuts, J.P en Ria. 1982. **Pylvak**. Kaapstad: Tafelberg.

Snyman, R. 1992. "Literatuurteorie en die onderrig van die kortverhaal vir klaskamerpraktyk". In: Gräbe, I en Jackson, Z (red.), 1992, 30-39.

Steenberg, D.H. 1985. "Tyd". In: Cloete, Botha en Malan (red.), 1985, 90-95.

Steenberg, E. 1988. "Die hantering van voorgeskrewe werke". In: **Klasgids**, Augustus: 14-18.

Steyn, G.H.A. 1981. **Navorsingsmetodiek in die Opvoedkunde**. Educantulus nr. 3. Pretoria, Kaapstad en Johannesburg: Academica.

Strydom, L. 1992. "Literatuurteorie en komparatisme". In: Cloete, T.T. (red.), 1992, 280-281.

Todorov, T. 1977. **The poetics of prose**. Oxford: Basil Blackwell.

Travers, R.M.W. 1958. **An introduction to educational research**. New York: The Macmillan Company.

Van der Starre, E., Drijkoningen, F.F.J. en Zwanenburg, W. 1979. **Lezen en interpreteren**. Muiderberg: Dick Coutinho.

Van Heerden, E. 1986. **Toorberg**. Kaapstad: Tafelberg.

Van Jaarsveld, G.J. 1982. **Wat sê jy? Studies oor taalhandelinge in Afrikaans**. Johannesburg: McGraw-Hill.

Van Melle, J. 1981. **Bart Nel**. Pretoria: Van Schaik.

Van Niekerk, L. 1992. "Teks as kennis". In: Gräbe, I. en Jackson, Z. (red.), 1992, 129-149.

Van Zyl, I.A. 1992. "Afrikaans as tekskunde". In: **Klasgids**, Februarie: 67-79.

Venter, E.L.J. 1987. **Die rol van die personasies in die vertelstruktuur van 'n Ander land van Karel Schoeman: 'n narratologiese ondersoek**. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Venter, E.L.J. 1993. **Literatuur en diskoers: 'n ondersoek aan die hand van Etienne van Heerden se Toorberg**. Ongepubliseerde D.Litt.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Visser, N.W. 1982. "Russian Formalism". In: Ryan, R. en Van Zyl, S. (red.), 1982, 15-23.

Volek, E. 1977. "Die Begriffe 'Fabel' und 'Sujet' in der modernen Literaturwissenschaft". In: **Poetica**, 9, 141-216.

Webster, R. 1990. **Studying literary theory: An introduction.** Londen: Edward Arnold.

Worton, M. en Still, J. (red.) 1990. **Intertextuality: theories and practices.** Manchester: Manchester University Press.