

"The world is a stage (a place to play with all of the possibilities), and the men and women in it - like the children - are players ... but not 'merely'. If child's play does indeed contain the seeds of mature creative work, then the dramatic imagination may be a natural power of more pervasive significance than has yet been realized."

VIRGINIA KOSTE

---oOo---

(i)

DANK AAN:

Prof. L B Odendaal, vir sy rigtinggewende leiding.

Dr. R Snyman, vir bystand met betrekking tot die didaktiese aspekte.

Die "Pädagogische Hochschule Rheinland: Abteilung Bonn", wat my goedgunstiglik by hul "Seminar für Schulpädagogik" laat navorsing doen het.

Die Drama Inspektoraat van die "Inner London Education Authority", wat besoeke aan skole en ander instansies gereël het.

ELBIE HENNING  
Johannesburg

April 1980.

(ii)

DRAMATIESE SPEL IN SENIOR PRIMERE ONDERRIG

deur

ELIZABETH HENNING  
B.A. (Honns.) T.H.O.D.

Voorgelê ter vervulling van die vereistes  
vir die graad

MAGISTER ARTIUM

In die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte  
Universiteit van Pretoria  
Pretoria

LEIER: Prof. Dr. L B Odendaal

MEDELEIER: Dr. R Snyman

---oOo---

Mei 1980

(iii)

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

<u>HOOFSTUK I</u>	<u>Bladsy</u>
<u>'n Didaktiese begroning van Dramatiese Spel</u> .....	01
1.1 Spel: 'n Menslike verskynsel .....	01
1.2 Spel as didaktiese grondvorm .....	07
1.3 Verskillende spelvorme .....	10
1.4 Dramatiese spel didakties gerig .....	16
 <u>HOOFSTUK II</u>	
<u>Die Funksiegebied van Dramatiese Spel in Senior Primêre Onderrig</u> .....	37
2.1 Kognitiewe Leerwyses .....	38
2.2 Die Bevordering van kreatiwiteit .....	42
2.3 Sosiale Opvoeding en Taalonderrig deur Dramatiese Spel .....	52
2.4 Die Spelleier en die Speelmilieu .....	60
2.4.1 Die Onderwyser .....	60
2.4.2 Orde .....	62
2.4.3 Oplettendheid .....	64
2.4.4 Genot .....	65
2.4.5 Motivering .....	66
2.4.6 Ruimte en Tyd .....	67
2.4.7 Speltegniek .....	69
 <u>HOOFSTUK III</u>	
<u>Die Verband tussen Teater vir Kinders en Dramatiese Spel in die Klaskamer</u> .....	75
3.1 Kinderteater buite skoolverband .....	76

(iv)

3.1.1	Rigtings .....	76
3.1.1.1	Wes-Europese Kinderteater .....	78
3.1.1.2	Kinderteater in die VSA .....	80
3.1.1.3	Kinderteater in Oos-Europa en Rusland .....	80
3.1.1.4	Samevattend .....	81
3.1.2	Kontemporêre Kinderteater .....	82
3.1.3	Tradisionele Kinderteater .....	87
3.1.3.1	Die aanbiedingsmateriaal .....	88
3.1.3.2	Aanbiedingsfasette .....	88
3.2	Kinderteater binne skoolverband .....	91
3.2.1	Kindertoneel .....	91
3.2.2	Teater-in-die-Opvoeding .....	97

#### HOOFSTUK IV

	<u>Dramatiese Spel in die Onderrigpraktyk .....</u>	105
4.1	Die Leerplan .....	105
4.2	Die Werkskema .....	107
4.3	Lesvoorbeelde .....	111
4.3.1	Moontlike metodes .....	112
4.3.1.1	Dramatisering en die Vertelmetode ...	113
4.3.1.2	Dramatiese Improvisasie en Vrye Aktiwiteit .....	114
4.3.1.3	Simulasiespele en die Handboekmetode	115
4.3.1.4	Klasteater en die Demonstrasietemete	116
4.3.1.5	Scenariospele en die Eksperimente- ringsmetode .....	117
4.3.1.6	Sosiale rolspel en die vraag-en- antwoordmetode .....	118

## HOOFSTUK EEN

### 'N DIDAKTIESE BEGRONDING VAN DRAMATIESE SPEL

#### 1.1 Spel: 'n menslike verskynsel

Spelteoretici is dit eens dat 'n enkele omskrywing van die verskynsel spel nie reg kan laat geskied aan hierdie fenomeen wat hom in soveel menslike fasette manifesteer nie. Om 'n studie te maak van "homo ludens" is sekerlik net so omvangryk as om "homo sapiens" te bestudeer. Wat egter duidelik verwerklik word in die teorieë oor spel as menslike fenomeen wat Scheuerl<sup>1)</sup> en Bruner<sup>2)</sup> saamgevat het, is dat die kindmens veral grootliks speel en dat die mensekind in sy volwassenheid steeds speel. Erikson<sup>3)</sup> beweer:

"The adult once was a child and a youth. He will never be either again: but neither will he ever be without the heritage of these former states. In fact, I would postulate that, in order to be truly adult, he must on each level renew some of the playfulness of childhood and some of the sportiveness of the young."

Aansluitend hierby word verwys na Kästner<sup>4)</sup> wat sê:

"Früher waren sie Kinder, dann wurden sie Erwachsene, aber was sind sie nun? Nur wer erwachsen ist und Kind bleibt ist ein Mensch."

Hierdie basiese lewensvorm wat die mens nooit volkome ontgroeï nie word dikwels gepolariseer met erns en arbeid. Alhoewel sekere aspekte en vorms van spel uitsluitlik vir ontspanning daargestel is, wil dit nog nie sê dat alle verskynings van spel vir dié doel daar is nie. Scheuerl<sup>5)</sup> stel die vraag

of/...

of arbeid en kultuur enersyds en spel andersyds nie interafhanklik is nie. Ook Halbfas<sup>6)</sup> ondersoek die vraagstuk van "vrye" tyd en arbeid in sy Magister ludens waar hy aandui dat die antikwariese woord "Musse" (vrye tyd) in Grieks "schöla" was, in Latyn "schola" en in Duits "Schule". Om die balansverhouding tussen arbeid en spel verder te illustreer beweer hy dat die ware betekenis van die woord "Banause" (algemener wys aanvaar as handwerksman, kleingeestige of 'n mens sonder kunsgevoel) eintlik dui op diegene "die in ihrer Arbeit wie in einer Zwangsjacke stecken, ohne sich daraus befreien zu können."<sup>7)</sup> Hy betoog verder dat arbeid en spel nie vreemd teenoor mekaar moet staan nie. Alhoewel arbeid nie deur spel vervang kan of durf word nie kan daar interaksie ontstaan. Hy haal aan uit Goethe se Wilhelm Meisters Wanderjahre<sup>8)</sup>:

"Glücklich ist der, dem sein Geschäft auch zur Puppe wird, der mit demselbigen spielt und sich an dem ergötzt, was ihm sein Zustand zur Pflicht macht."

Halbfas bepleit 'n sintese van die "Puppe" en die "Geschäft", 'n soort uitstyg bo die beperktheid van arbeid en 'n transending na 'n estetiese gebied waar die gees nie "klein" kan wees nie.\*)

Dit wil blyk dat Halbfas se "magister ludens" 'n eenheidsmens is en nie 'n rigide werkende of spelende mens nie. 'n Faset van laasgenoemde wat hierby koppeling vind is die gedagte van universaliteit van spel. As werk en spel gekombineer kan word (alhoewel nie altyd om die helfte nie), kan

spel/...

---

\* Hierdie aspek sal in Hoofstuk II in die paragraaf

spel 'n plek verwerf op die horison van kultuurverwerwing. Dit is nie net suiwer arbeidend dat die mens die natuur omsit in kultuur nie. Dit is ook spelend-skeppend. Dan word spel 'n beeld in die simboliese synsgebied.

Die Duitse opvoedkundige, Andreas Flitner, vereenselwig hom in dié verband met Jan Huizinga, Nederlandse historikus en kultuurfilosoof wat spel as bron, vorm en uitdrukking van kultuur bestempel. In die verder voer van hierdie gedagte beskou hy spel ook as

"Ursprung von Kult und Liturgie, von Zeremoniell und Ritual, als Anfang der Künste, der Geselligkeit und Höflichkeitsformen."

Flitner betoog voorts dat Huizinga die gedagtes van Schiller verder gevoer het. Laasgenoemde het gesê dat alle vorme van menslike uitdrukking 'n moment van spel bevat. Sonder spel verloor die mens se handeling sy "humaniteit".<sup>9)</sup>

Die universaliteit van spel as simboliese funksionering van die mens word ook deur Fink<sup>10)</sup> aangedui:

"Das Menschenspiel hat Weltbedeutung, hat eine kosmische Transparenz, - ist eine der deutlichsten Weltfiguren Unseres endlichen Daseins. Spielend verbleibt der Mensch nicht in sich, nicht im beschossenen Bezirk seiner seelischen Innerlichkeit, - er tritt viel mehr ekstatisch aus sich heraus in einer kosmischen Gebörde und deutet sinnhaft das Ganze der Welt."



Die gedagte van spel as verteenwoordigend en 'n simboliese parallel van kultuur het Huizinga in sy "Homo Ludens" (spelende mens) ondersoek. Oor die speelinstink sê hy dat spel nie beskou moet word as die evolusionêre begin van kultuur nie. Kultuur verrys in die vorm van spel:

"The view we take is that culture arises in the form of play, that it is played from the very beginning." 11)

Hy vervolg dat selfs die aktiwiteite wat in primitiewe gemeenskappe direkte betrekking gehad het op belangrike behoeftes, soos bv. die jag, dikwels die vorm van spel aangeneem het. In die algemeen beskou is die samelewing vol voorbeelde van suprabio-logiese verskynsels in die vorm van spel, wat hoofsaaklik vir waardeverhoging daargestel is.

"It is through this playing that society expresses its interpretation of life and the world. By this we do not mean that play turns into culture, rather that in its earliest phases culture ... proceeds in the shape and mood of play. In the twin union of play and culture, play is primary." 12)

Die omvangsgebied van spel in al sy fasette is enorm. Spelverskynsels soos dit voorkom in sport, dobbel, geselligheidspele by partytjies, georganiseerde tradisionele feesspele, terapeutiese spel en dies meer word nie ingesluit by hierdie studie nie. Daar sal net uitgegaan word van spel as voorstelling van die werklikheid,<sup>13)</sup>

"For man is a playing animal and chief among his games is that of inventing people and enacting events." 14)

Hierdie/...

Hierdie spelsoort wat hoofsaaklik gekenmerk word deur sy strukturelemente van nabootsing fantasie, ritueel, karakterisering/identifikasie, konflik, spanning, beweging en/of dialoog en intrige is veral 'n uitstaande komponent van die primitiewe mens en die volwassewordende mens.<sup>15)</sup> Waar beskawing en volwassenheid nog nie voltrek is nie manifesteer hierdie tipe handelende spel op sy sterkste. Dit wil nie sê dat dié vorm met beskaafdheid of volwassenheid verdwyn nie. Daar is beskaafde volwasse nes wat soms vir 'n paar rare oomblikke hierdie "spel" kan "speel".

Kinderspel by die klein kind wat nog in 'n gemengde milieu speel waar die simboliese vlak (die fantasie-wêreld) en die werklikheidsvlak (realiteit) nie onderskei word nie, val ook nie in die kategorie van hierdie uiteensetting nie. Die soort spel wat ontleed word is dié vorm wat sy verskyning maak in die handeling van diegene wat al by tye kan onderskei tussen die simboliese- en werklikheidsvlak, wat hulself kan distansieer van die spel en wat selfs 'n objektiewe waarneming van die eie spel kan gee.<sup>16)</sup>

As daar na speldistansie verwys word impliseer dit nie dat daar volkome en voortdurende distansie is nie. By beide die primitiewe volke en die volwassewordendes is daar nog altyd oomblikke van sintese tussen "spel" en "realiteit".<sup>17)</sup>

In die skoolmilieu kan daar met redelike veiligheid aanvaar word dat dié spelvorm manifesteer op senior primêre vlak. Die kind kan nog met oorgawe speel (natuurlike kinderspel) maar hy kan hom al distansieer van sy spel (teaterspel/dramatiese spel). Tyler<sup>18)</sup>

meen/...

meen dat die agt tot twaalfjarige graag speel en ryp genoeg is om bewustelik en gekanaliseerd te speel.

"Children in the 8-12 age range are still in the time of life when play is highly important; important also as a period of assimilation and as an escape into a private world. Their play is a recognisable element in human development and this instinctive play is clearly discernable as a feature of evolutionary progress ... Play can be channelled into conscious dramatic play, which can then be shaped by the children and their teacher."

As daar na "conscious dramatic play" verwys word, impliseer dit spel wat elemente van die begrip drama in sy wydste konnotasie het en spel wat bewustelik geskied. Indien 'n verskynsel as "dramaties" bestempel word is dit sekerlik gewens om die vader van die beskrywing van die konsep drama aan te haal. Aristoteles<sup>19)</sup> se basiese beskrywing kom neer op 'n handeling met 'n begin, 'n middel en 'n einde waarin 'n "muthos" (mite-intrige) voltrek word.

Allen<sup>20)</sup> beweer:

"I sometimes wonder whether in attempting to define drama we have got very much farther than Aristotle with his definition of drama as the deed done - and its consequences ... If Aristotle's definition does for Oedipus and Hamlet; why should it not cover a modest improvisation by a group of eleven year olds in a classroom?"

In die beskrywing van spel en die afbakening van die spelendes (senior primêre kinders) en die speelgebied (die klaskamer) is die veld van die

pedagogiek en in die besonder van die didaktiek betree. Om die soort spel van die spelendes in dié gespesifiseerde speelmilieu verder te ontleed is 'n aanknoping by die filosofie van onderrig noodsaaklik.

## 1.2 Spel as didaktiese grondvorm

Op op te voed impliseer om gereed te maak vir die wêreld waarin daar geleef word. Diegene wat die leefmilieu al leer ken het (volwassenes) begelei diesulkes wat nog op pad is na kennis van die leefwêreld (volwasseedendes). Die implikasie is dat wat daar ook al geleer word en hoe daar gevorm word toegespits moet wees op die doel om die mens-in-wording te stuur na mensheid; om hom te leer hoe om in sy partikuliere kultuurgroep te handel. Die onmiddellike gevolgtrekking is dat wat daar geleer word betrekking moet hê op die "Alltagsleben" soos Van Zyl<sup>21)</sup> dit ontleed. Genoemde skrywer se "Aspekte van die Opvoeding" is terselfdertyd ook "Aspekte van die Lewe".

Opvoeding en onderrig staan in 'n besondere verhouding. Opvoeding kan nie sonder onderrig geskied nie en onderrig impliseer opvoeding omdat die werklikhede wat onderrig en geleer word dien as voorbereiding vir volwassenheid.

As die inhoud van onderrig en opvoeding lewenswerklikheid bevat is dit te begrype dat die modi en die milieu vir die oordrag van dié werklikhede (hetsy normes, waardes, vakinhoudes of sosiale patrone en dies meer) ook aspekte van die lewenswerklikheid moet bevat.

Dit/...

Dit is daarom dat Van der Stoep<sup>22)</sup> basiese leefvorme uitsonder as fundamente vir onderrig- en leeroptrede. Die didaktiese grondvorme van gesprek, opdrag, voorbeeld en spel spruit uit basiese lewensvorme. Ook leer is 'n manier van leef en wees (wyse van syn) in die oorspronklike belewenis van opvoeding en onderrig. In die spontane onderrig- en leerhandeling tussen ouer en kind word leer verwerklik deur<sup>23)</sup>:

- Waarneem deur die kind - aanwys deur die volwassene
- Speel van die kind - voorspeel deur die ouer
- Die kind praat - die ouer sê voor
- Die kind boots na - die volwassene demonstreer
- Die kind fantaseer - die volwassene vertel
- Die kind arbei - die volwassene gee opdragte
- Die kind herhaal en die volwassene ook.

Dit is opmerklik dat die grondvorm spel 'n deeglike aansluiting vind by die aspekte van leer as wyse van syn. Fasette van spel as verteenwoordigend van die werklikheid soos in paragraaf 1 uiteengesit, het 'n duidelike verband met leer as wyse van wees.

Om op hierdie tydstip te suggereer dat spel in die onderrigsituasie 'n besliste plek het as metode vir die ontsluiting van die werklikheid en die leeraksie is seker nie onvanpas nie:

"Om spelend in die wêreld te wees, behoort inderdaad tot die mens se kontak met die wêreld,"

beweer Swart.<sup>24)</sup> Hy vervolg:

"'n Mens wonder of onderwysers hierdie grondvorm na waarde skat en sy moontlikhede insien en benut."<sup>25)</sup>

Die algemene bevinding van diegene wat spel in die onderrig bestudeer, is dat daar weens onkunde oor die moontlikheid wat dié vorm bied en tradisionele vooroordele wat spel bloot assosieer met ligtelike vryetydsbesteding, nog baie min gebruik gemaak word van spel in werklike ernstige onderrig en leer.

Vergelyk Hunt<sup>26)</sup> se mening in die verband:

"Now the connection between play and education has long been accepted, at least in theory. Very young children first begin to learn through immediate experience; but soon the immediate experience no longer satisfies the learning appetite, and so the children invent wider imagined situations through play, so that the range of learning can be extended. In the early years of the primary school, 'progressive' infant teachers recognise the process as valid, and continue to encourage learning through play: but after a time the school imposes its own rituals, its own theatrical framework and play is, for the most part, banished from the learning situation."

Spel in junior primêre onderrig is geen vreemdheid nie. Omdat die kind in dié stadium nog vrylik en volkome geabsorbeerd speel (vgl. Slade)<sup>27)</sup> word die, in Suid-Afrika, bekende dramatisering (geïmproviseerd of met geringe beplanning) in die genoemde

skoolstadium/...

skoolstadium toegepas. Dit is ook volgens Schiffler<sup>28)</sup> die geval in Duitse onderrig waar spel funksioneer as

„  
"Übergangsaktivität zwischen der  
vorschulischen Spielwelt des Kindes  
und der Arbeitsituation der Schule."

Alhoewel die waarde van spel in didaktiese verband nie misken word nie, kan daar ook nie gesê word dat dit ten volle erken word nie.

### 1.3 Verskillende Spelvorme

Die onwilligheid om spel op groter skaal in senior primêre onderwys te gebruik spruit uit onkunde oor die veelheid van moontlikhede en die variasie wat verskillende spelvorme bied vir spesifieke vakgebiede. Die indeling en uiteensetting van verskillende spelvorme het nog geen finale en alom aanvaarde beslag gekry nie. Goldberg<sup>29)</sup> verduidelik wat die indeling in die VSA is. Naas kinderteater (teater vir 'n kindergehoor met meesal volwasse spelers) en kinder drama ('n omvattende term wat teater en vrye drama-aktiwiteite insluit) is daar "creative dramatics" wat dui op 'n aktiwiteit met 'n dramatiese kwaliteit, waar die handelendes uitdrukking gee aan skeppingsbehoefte.

Hier is die proses en nie die eindproduk nie van belang. 'n Term wat hieraan koppel is "educational dramatics" wat ook gerig is op selfskepping. In Groot Brittanje is die ekwivalent hiervoor slegs "drama" of soms "educational drama".<sup>30)</sup> Een van die eerste omskrywers van hierdie verskynsel in Groot Brittanje was Slade<sup>31)</sup>, wat die term "child

drama"/...

drama" gebruik om dieselfde dramaties-skeppende aktiwiteite wat met leiding plaasvind te beskryf. Dié term soos deur genoemde skrywer daargestel, is nie meer algemeen in gebruik nie. Dit is beperk tot die aktiwiteite van die Educational Drama Association in Birmingham en studente wat daar kursusse bywoon. Dan is daar nog die Theatre in Education bedrywighede in Groot Brittanje wat vergelyk kan word met die skoolprogramme wat die Streekraade in Suid-Afrika aanbied.<sup>32)</sup> Nog 'n onderskeid wat in Groot Brittanje aangetref word is tussen "drama"<sup>33)</sup> soos dit as vak in die leerplan verskyn en "drama" wat dien as 'n metode van onderrig.

In Suid-Afrika is die Britse patroon min of meer nagevolg. Veral Robin Malan het baanbrekerswerk op die gebied van teater in die opvoeding gedoen.<sup>34)</sup>

In Duitsland word die woord "Spielen" in die algemeen gebruik vir vrye en beplande dramatiese spel. (Kindertheater word gewoonlik soos in Groot Brittanje en die VSA vir die uitvoerende kunsgenre gebruik.) Hierdie "Spielen" word op verskeie maniere verwerklik. Schiffler<sup>35)</sup> onderskei vyf hoofkategorieë:

Vrye spel  
Leerspel  
Voorstellingspel  
Simulasiespel  
Rolspel

Ernst benader spel uit 'n ander oogpunt.<sup>36)</sup> Hy beskou rolspel as die oorkoepelende spelsoort wat op onderskeie maniere manifesteer:

Voorskoolse rolspel



Psigodrama en sosiodrama  
Die Dramatiese Spel  
Die Plan- of Simulasiespel.\*)

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die begrip rolspel in sy basiese betekenis gebruik word, nl. om die rol van 'n ander karakter oor te neem. Rolspel bestaan dus nie slegs naas bv. simulاسie- of leerspel nie, maar is 'n faset daarvan; is 'n faset van dramatiese spel as sulks.

Vroeër in hierdie hoofstuk is gemeld dat die soort spel wat ter sprake is, dié vorm is wat 'n voorstelling van die werklikheid gee en waar die spelendes al werklikheidsbewus is. Hulle het met ander woorde al "the dawn of seriousness" waarvan Slade<sup>37)</sup> melding maak, bereik. Daar is nie nou meer sprake van die kleuter of vroeë skoolgaande kind wat fantasie en realiteit spontaan koppel nie. Die kind wat hier ter sprake is beskryf Taylor<sup>38)</sup> :

"They have learned to separate fact from fiction and do not lose themselves as completely in their imaginary characters as the younger child does."

Die spesifieke ouderdom waar 'n kind s6 begin speel verskil van milieu tot milieu. Daar word egter met redelike sekerheid aanvaar dat die negejarige die werklikheid kan onderskei in sy spel.

As daar dus besluit moet word op 'n spelvorm/spelsoort wat struktureel sal aanpas by die speelstyl

en/...

---

\* Die begrip rolspel kom ook in die Britse bronne voor, maar dan in 'n meer sosio- en psigodramatiese konteks.

en die speelmoontlikhede van die senior primêre leerling dan het Schiffler se indeling die meeste moontlikhede. Wat hy as voorstellingspel ("Darstellungspiel") beskryf kan natuurlik momente van die ander vier vorme bevat.<sup>39)</sup>

Volgens genoemde skrywer manifesteer voorstellingsspel op drie gebiede, nl. die psigologiese, didaktiese en estetiese.

VOORSTELLINGSPEL		
Psigologies	Didakties	Esteties
Uitlegspele Rolspele	Gesprekstonele Geïmproviseerde voorstellings Voorstellingseenhede Sosiale rolspel Planspel	Poppespel Gebarespel Dansspel Skoolteater Amateurtoneel Kinderteater Beroepstoneel

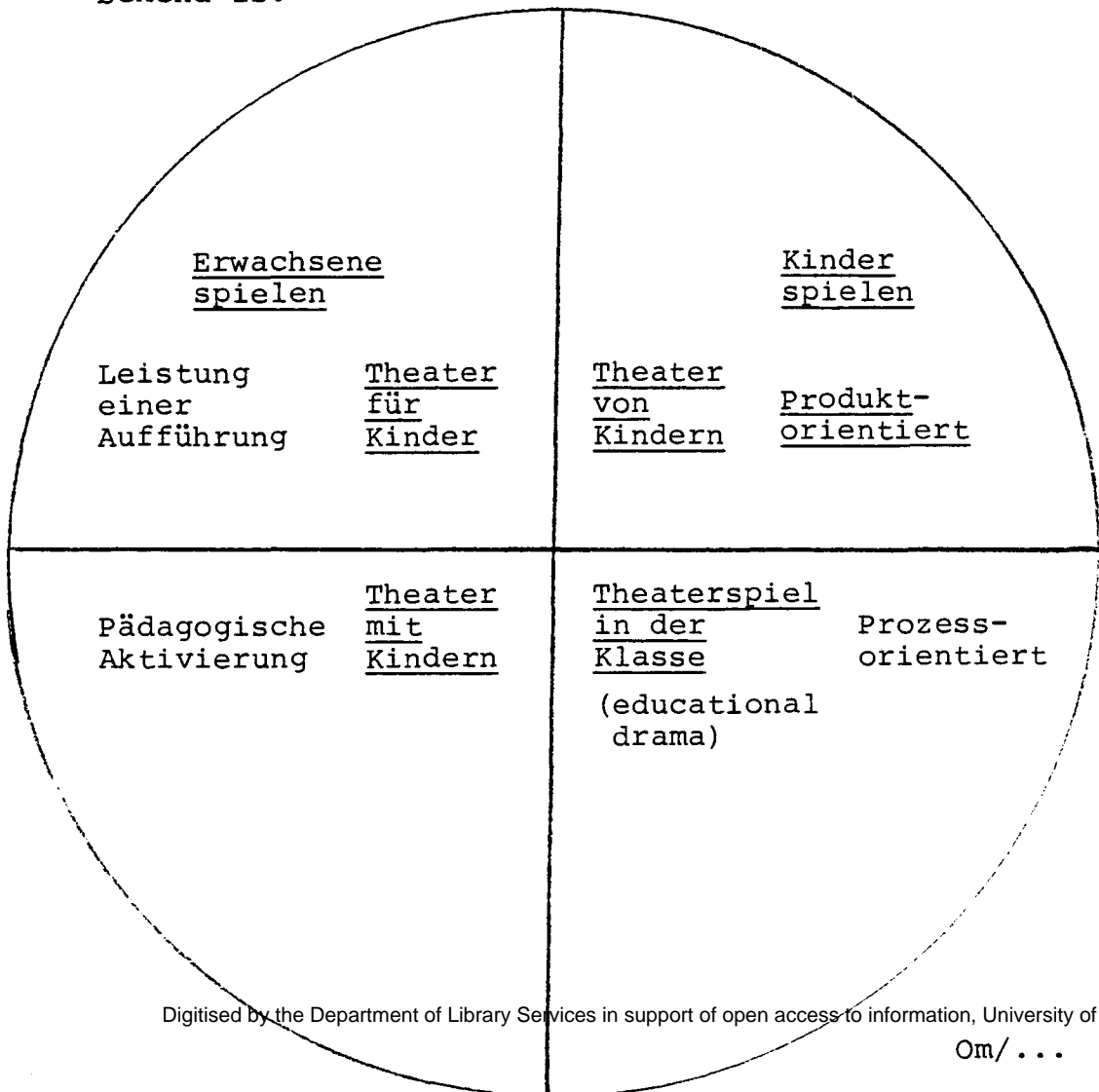
Geen indeling is finaal nie. Dit spreek vanself dat bv. spele met 'n didaktiese grondslag terselfdertyd psigologies en esteties sal funksioneer. Dit is ook bekend hoe die klaspoppepel didakties geaktualiseer word in tweedetaalonderrig. In hierdie verband is Schiffler se opmerking met betrekking tot die benadering van voorstellingspel belangrik:

"Eine einseitige Ausrichtung des darstellenden Spiels am Bildungsziel eines 'schöpferischen Menschen' wie sie durch die musische Erziehung erfolgte, hat heute einer stärker Funktionalen

Betrachtung/...

Betrachtung Platz gemacht." <sup>40)</sup>

In die poging om by 'n gepaste spelvorm uit te kom wat didakties verantwoordbaar is, word voorstelling-  
spel soos dit tot hiertoe afgebaken is gekoppel aan  
Nickel <sup>41)</sup> se uiteensetting, waar die oorkoepelende  
vorm kinderteater is. In die voorafgaande gemeldes  
is kinderteater as 'n uitvoerende genre beskou.  
Nickel gebruik Gray se skematiese voorstelling waar  
hy wat tot dusver as "creative dramatics" (VSA),  
"drama/educational drama" (Groot Brittanje) en  
"Spielen" (Duitsland) beskryf is, benoem met die  
verrassende omskrywing "Theaterspiel in der Klasse".  
Wat die inhoud betref kom dit ooreen met bg. terme  
en ook met "dramatisering" soos dit hier te lande  
bekend is.



Om 'n gepaste benoeming te maak, moet volstaan word met die feit dat die fenomeen spel is, maar dat dit nie ten volle betrokke kinderspel is nie weens die werklikheidsbewustheid van die spelendes. Elemente van drama wat handeling, doen ens. (vgl. Aristoteles) impliseer, is daarby betrokke. Dit het elemente van teater en toneel. Vgl. Swart<sup>42)</sup> wat van "klastoneeltjies" praat en Nickel wat na "klasteater" verwys. "Voorstellingspel" soos Schiffler dit gebruik blyk 'n geskikte benoeming te wees. Die groot nadeel van dié term is die onbekendheid daarvan. 'n Ander term met 'n wyer begrip wat onmiddellik verklarend is, is "dramatiese spel".

Op die oog af lyk dit of Ernst en Schiffler se terme verskil. By nadere ondersoek blyk dit dat "voorstellingspele" (Schiffler) wat in die betekenisgebied van die didaktiese voorkom, inderwaarheid dieselfde eienskappe het as "dramatiese spel" (Ernst). Vergelyk onderskeidelik Schiffler<sup>43)</sup> en Ernst<sup>44)</sup> se omskrywings:

Eersgenoemde praat van "darstellendes Spiel in fachgebundenen Lernprozessen".

Laasgenoemde meen:

"Wenn die Schüler sich mit einem Sachgebiet spielerisch auseinandersetzen dann kann diese Form des Lernens nach Schaftel/Schaftel als Dramatisches Spiel bezeichnet werden."

Dramatiese spel wil dan dié soort spel wees wat ook as onderrig- en leermedium sy beslag kry. Dit blyk 'n aktualisering te wees van die didaktiese grondvorm spel en dit kan gerealiseer word deur middel van verskeie metodes soos in hoofstuk vier uiteengesit sal word.

#### 1.4 Dramatiese spel didakties gerig

Om hierdie spelvorm wat onderrigmetode en leerwyse wil wees didakties te rig, kan 'n mens dit probeer inklee in die didaktiese kategorieë soos Van der Stoep<sup>45)</sup> dit uitspel. Ten aanvang is dit noodsaaklik om die standpunt van Van der Stoep<sup>46)</sup> oor die omvang van didaktiese kategorieë te meld:

"Vandag beskou en deurdink didaktici die didaktiese situasie teen die agtergrond van die pedagogiese. Didaktiek is dus didaktiese pedagogiek. Dit is ook veel meer as onderwysmetodes en -beginsels ... Die feit van die saak is dat die eerste didaktiese handeling nie net of vir die eerste keer in die skool plaasvind nie, maar dit vind ook buite die skool plaas."

Alhoewel die funksionering van dramatiese spel as onderrigmedium en leermiddel sy hoofmomente in die beplande lessituasie in die klaskamer vind, word dit ook buite dié verband geaktualiseer. Daar word kortliks ter oriëntasie na drie voorbeelde verwys. As leerlinge ter voorbereiding van 'n planspel in die klas bv. saam oefen om dit af te rond, is die aktiwiteit nie meer direk 'n faset van 'n les nie. Indien dieselfde planspel vir ander toepaslike klasgroepe "aangebied" word ter illustrasie van 'n spesifieke lesinhoud is dit ook nie meer 'n regstreekse faset van die onderrigsituasie in die klas nie.<sup>x</sup> As leerlinge sou deelneem aan kindertoneel in skoolverband of as lede van die gehoor deelneem aan "Mitspiel" kinderteater is daar ook sprake van dramatiese spel in didakties-pedagogiese verband.

Met/...

---

<sup>x</sup> Oor die koppeling van dramatiese spel in die klas met die uitvoerende kuns word meer in hoofstuk drie behandel.

Met betrekking tot die eerste twee voorbeelde is daar selfs sterk sprake van toneelspel, alhoewel nie gestileerde bestudeerde toneelspel nie. Selfs die derde voorbeeld en ook dramatiese spel in die klas het elemente van toneelspel of<sup>47)</sup> teaterspel. Vroeër is ook gemeld dat Nickel 'n spel in die klaskamer "Theaterspiel" noem. Al beteken dit dat vir die grootste deel van die toepassing daarvan daar nie "gespeel" word ooreenkomstig die dialoog en voorskrifte van 'n gegewe teks nie, is die element van distansiëring en objektivering inherent aan toneelspeel ook.<sup>48)</sup>

Teater het deur die eeue 'n didaktiese funksie gehad.

Dit is veelseggend dat die embrionale verskyning van die regisseur soos hy vandag bekend staan in die Griekse teater die digter/dramaturg was wat "didaskolos" (onderwyser) genoem is.<sup>49)</sup> Ook tydens die Middeleeue toe teater sy beslag in die Rooms Katolieke Kerk gekry het was die funksie aanvanklik om die inhoud wat verkondig is te illustreer en te verhelder. Dit was ook die funksie van die beeldende kerkkuns. Groot hoeveelhede beelde, friese, skilderye, glasvensterkuns en mosaïekvloere is vandag die bewys van die onderrigfunksie wat kuns in die Middeleeue gehad het.

Met die Renaissance verander die lewenstyl in Europa. Klassieke kunsvorme herleef. Die teater dien weer eens as tasbare daarstelling van die abstrakthede van die gees van die tyd en as 'n soort "kookpot" waarin filosofieë, godsdienstige en sekulêre vraagstukke en psigologiese onklaarhede tesame deur skrywers,

aanbieders/...

aanbieders en spelers lewend en in 'n besondere struktuur daargestel word. In Elizabethaanse Engeland is teater meemaak 'n manier van lewe waar 'n gehoor wat verteenwoordigend is van lae uit die hele samelewingspektrum as 't ware die skouspel op die verhoog en mekaar kon waarneem. Dit is seker ook nie sonder wye betekenis dat Shakespeare meen:

"All the world's a stage and all the men and women merely players."50)

Teater, as uitvoerende kunsgenre, beeld deur middel van sy eie fasette 'n soort beeld van die werklikheid.

"Art, then, as one approach, shapes perceptions about human experience into forms (or patterned relationships) that help to order our views about man and his world."51)

Teater as aansluiting by die werklikheid, hetsy die Klassisisme, Romantisisme of Eksistensialisme van verskillende eras in die realiteit, poog om snitte van die werklikheid deur middel van 'n besondere styl aan te bied vir gewaarwording, attendeer, waarneming, denke, voorstelling en fantasering, meelewing en objektivering. Hierdie menslike handeling wat veral deur die gehoor uitgevoer word, vind aansluiting by die handeling van leer en aanhoor soos dit in didaktiese verband voorkom.

As toneelspel dan 'n instrument in die opheldering en vergroting van die mens-in-stryd is en dien om 'n medium te wees vir die leer of ervaar (onder

andere deur empatie) van fasette van die werklikheid, is sy didaktiese funksie nie te betwyfel nie. Die ontsluiting van die werklikheid is in die uitvoerende woordkuns 'n baie prominente verskynsel. Die inhoud en manier van ontsluiting word nie hier ontleed nie.

Om nie net didakties nie, maar pedagogies-didakties te kan realiseer moet toneelspel volwasewordendes betrek. Kinderteater in sy drie fasette buite klasverband ooreenkomstig Nickel se omskrywing, voldoen aan hierdie vereiste. Vgl. ook Goldberg<sup>52)</sup> wat na die regisseur se assistent in kinderteater in Oos-Europa verwys as "teaterpedagoog".

Die besigwees van die teater, wat die werklikheid dramaties vertolk, kan dus 'n noue aanknoping vind met die didakties-pedagogiese. Dit is met hierdie raakpunte as vertrekpunt dat die verskynsel dramatiese spel (wat as 'n ongekunstelde en embrionale vorm van toneelspel beskou kan word) didakties-pedagogiese geloofwaardigheid wil soek.

Die pedagogiese moontlikhede van Nickel se vierde vorm van kinderteater, nl. die teaterspel (dramatiese spel) in die klas, word ondersoek deur Nestle<sup>53)</sup> wat ter aanvang beweer:

"Trotz seiner komplizierten Erscheinungsform ist das Rollenspiel (allgemeiner gesprochen: sind Spiel und Theater) in mehrfacher Hinsicht einfacher und leichter zu handhaben als die Wirklichkeit, die im Rollenspiel sowohl vorhanden ist wie gespiegelt gespielt. Spiel und Theater sind deshalb vorzüglich geeignet als pädagogisches Medium."

Hy stipuleer vervolgens eienskappe van teater en



spel wat vir pedagogiese benutting belangrik is:

- Spel en teater is 'n nuwe alledaagse medium
- Spel en teater is 'n sterk motiveringsmiddel wat met die spelende self direk verbind is.

"- durch seine Bewegung, seine Vitalität wird es gebildet; nicht fremd und distanziert liegt es vor ihm wie ein Buch oder ein Bild; er selbst stellt es oder sich in ihm dar."

- Die medium is kompleks. Gebare, beweging, spraak en mise en scène speel gesamentlik 'n rol
- Spel en teater is nie 'n abstrakte medium nie, maar altyd verbind met inhoude en onderwerpe
- Spel en teater reduceer die werklikheid
- Die medium is begrensend en abstraherend
- Die medium is esteties
- Spel en teater is "gevolgloos": "was im Spiel geschieht, geschieht zum Spass, zum Schein."

In hierdie uiteensetting word die didaktiese kategorieë van reduksie en afgrensing direk aangesny. Om egter vollediglik die kategorieë te bespreek in die konteks van dramatiese spel word die veertien, soos deur Van der Stoep benoem, individueel behandel.

### Ontsluiting van die werklikheid

As basis vir 'n onderrigmetode is dramatiese spel besonder geskik vir insluiting in dié kategorie. Die kind kry die geleentheid om die werklikheid (vakinhoude en geestelike waardes) nie net van naderby te beskou nie, maar op simboliese vlak te beleef. Dit bly belangrik dat die onderwyser die situasie sō sal hanteer dat leerlinge bewus bly van die feit dat die werklikheid in die klas 'n model is (in die geval van 'n plan of simulasiespel) of verteenwoordigend eksemplaries van die groter "ware" werklikheid buite die skool. 'n Belangrike funksie wat vervul word is dat leerstof 'n meer lewensgerigte basis kry. Leerlinge wat bv. in 'n geskiedenisles in groepies verteenwoordigend is van trekgroepe met hulle trekleiers tydens die Groot Trek en probleme belewe en prakties oplos, sal nie net die datums en name wat in die les voorkom onthou nie, maar ook die menslike handeling met sy problematiek verstaan. Halbfas<sup>54)</sup> beveel aan:

"Beim Darstellen des Lehrstoffes fragt sich, ob hier nur Gelesenes in begrifflicher Verkürzung referiert wird oder als Daten und Namen lebensvolle Wirklichkeit werden."

Vergelyk ook Hunt<sup>55)</sup>:

"Virtually nothing in the whole of my formal education had ever connected me in a way that involved me - as a person. I had feelings, convictions, commitments to ideas and people. None of these seemed related to my 'work', which existed almost entirely on a verbal argumentative level."

Sekerlik/...

Sekerlik die belangrikste faset van dramatiese spel met betrekking tot dié didaktiese kategorie, is die wyse waarop 'n kind genooi word om homself vir die werklikheid oop te sluit. Die geleentheid is direk en volkome. Die kind gebruik homself en plaas homself as 't ware midde in die werklikheid sonder om blootgestel te word aan die gevare van die "ware" werklikheid. In 'n soort laboratorium kan daar met die werklikheid omgegaan en geëksperimenteer word. Flitner<sup>56)</sup> sê in dié verband dat spel funksioneer soos skryfkuns en teken en ander beeldende kunste:

"Das Spiel ist ebenfalls ein solches Symbolsystem - eine symbolische Form im Sinne Cassirers, nämlich in erster Linie die Art und Weise des Kindes, sich in eine komplizierte, schwer verständliche und sehr eindrucksvolle Welt anzueignen - durch Handlungen, Zeichen und durch Ausdrucksmittel, die einen echt symbolischen Charakter haben, nämlich die Wirklichkeit repräsentieren, ohne selbst in diese Wirklichkeit mit eventuell unabsehbaren Folgen einzugreifen."

### Leer

Om deur middel van leerstofaanbieding wat op genoemde wyse geskied by 'n kind "spontane leer te wek", kan as 'n baie sterk waarskynlikheid beskou word. As 'n kind se reaksie op die onderwyser se ontsluiting van die werklikheid beteken dat hy handelend moet reageer om deel te kan bly van die onderrigshandeling, dan is die moontlikheid dat hy sal leer - dikwels sonder om van leer bewus te wees - baie sterk. Veral met betrekking tot "gewaarwording" is die kind se deelname affektief baie sterk. Dit is seker een van die groot voordele van dramatiese spel in die klas. Leerlinge

word/...

word onmiddellik betrek omdat hulle in totaliteit en nie net hoofsaaklik kognitief deelneem nie.\* Sels in die latere fases van die les waar daar aanspraak gemaak word op die kind se denke, speel dramatiese spel 'n belangrike rol. Dit word dikwels van leerlinge verwag om te beplan, om probleme op te los en strategieë uit te werk. In die genoemde voorbeeld van die Groot Trek kan Trekkers bereken, en beplan in verband met aangeleenthede soos roetes, voedselvoorrade, gevare van wilde diere en inboorlingstamme en malaria. Deelname impliseer dan leer. Hierdie benadering verseker ook veral deelname met herhaling (hetsy vir hersiening of memori-seer). In die konteks van spel en onderrig konstateer Shaftel en Shaftel<sup>57)</sup>:

"Dadurch können sich Kinder gefühlsmässig mit anderen Menschen identifizieren, deren lebensweise nachvollziehen. Die lebensaktivitäten, die Zeit und der Ort sollten so real sein, dass die Kinder wirkliches Interesse entwickeln und wirkliche Bedürfnisse fühlen, damit sie zu lebenswichtigen Lernerfarungen kommen."

As leer selfontsluiting na aanleiding van die onderwyser se ontsluiting van die werklikheid beteken, dan impliseer deelname al 'n groot mate van leer en het hierdie benaderingswyse tot onderrig moontlikhede wat nie voldoende gerealiseer word nie.

### Vorming

As vorming verinnerliking van ervaring en emansipasie

met/...

---

\* Die gevaar van 'n emosiebelaaide lesaanbieding moet in gedagte gehou word.

met betrekking tot die werklikheid is, soos Van der Stoep dit stel, het dié onderrigbenadering 'n deeglike basis. Die kind wat aan die leerstof deelneem maak dit sy eie en doen al in die klas-situasie handelend ervaring op wat hy daarbuite kan gaan toepas. Deelname aan die leerstof impliseer kennismaking daarmee. Om geëmansipeerd die werklikheid te bejeën beteken om dit te beskou met die insig om veranderd daarteenoor ingestel te word indien nodig. In sosialistiese lande word hierdie waarde van dramatiese spel (rolspel) so hoog aangeskryf dat dit as feitlik uitsluitlike metode vir indoktrinasië gebruik word. In Duitsland word dit ook vir sg. "politisches Lernen" gebruik.

Die vormingswaarde van teater in sy wyer betekenis is ook bekend. Bertolt Brecht<sup>58)</sup> het sy leerteorieë grootliks gebaseer op spel as onderrigvorm in die teater en by sy "leersentrum". Die omvang van sy beïnvloeding was so sterk dat hy deels as gevolg daarvan uit Duitsland verban is. Haarmann<sup>59)</sup> beweer dat rolspel soos dit veral vir sosiale en politieke opvoeding gebruik word in Duitsland sy oorsprong het in die beginsels van Brecht se epiese teater. Die vier hoofriglyne waarvolgens hy sy teater gestuur het is leersaamheid, wetenskaplikheid, die epiese en die onderhoudende of boeiende. Genoemde skrywer wil dit hê dat hedendaagse rolspel voldoen aan hierdie vereistes vir "opvoedende teater". Brecht se uitgangspunt was natuurlik Marxisties en met betrekking tot verandering van die werklikheid - "der Zweck ist klar: Das Dargestellte soll veränderbar sein".<sup>60)</sup>

Die vormingselement van die didaktiek is 'n sensitiewe  
aspek/...

aspek wat net tot sy reg kom as die doel van die onderwyser positief-pedagogies is en geskied teen die mise en scéne van die partikuliere kultuurgroep. Indien dit die geval is kan die vormingswaarde van dramatiese spel nie ontken word nie.

### Oriëntasie en Objektivering

Om duidelik te oriënteer teenoor die werklikheid sodat dit georden is, is perspektief nodig op die gegewe stof. Die noue samehang van bogenoemde twee kategorieë blyk hieruit. Daar is al telkens in hierdie studie verwys na een eienskap wat dramatiese spel in die klas van spontane kinderspel onderskei, nl. die aspek van distansiëring. Die kind speel 'n spesifieke rol, maar is telkens en soms ook deurgaans bewus van die rol wat gespeel word en die "ek" wat speel. (Vergelyk ook Rockwood se "presentational" en "representational" style in die toneelkuns.<sup>61</sup>) As die rol wat vertolk word die simboliese verteenwoordiging is van die werklikheid, ontstaan daar 'n summiere distansie. Die gespeelde stof word ook bespreek en besin en die plek van die spelers teenoor die stof en die "ware" werklikheid word ook dikwels ontleed. Hieroor sê Tyler<sup>62</sup>):

"Drama is largely mimetic, it is pretence and the playing of a role. In Aristotle's thinking drama is not life, but the reflection or imitation of life; to the Hindu it can be a representation of a sense or a feeling. In either case drama demands like any other art, the control and suppression of self. A person in creating a role, must not be himself, but he must use himself."

### Begeleiding

Die onderwyser wat 'n drama lei is by uitstek

besig om die leerlinge te begelei. Sy leidende deelname aan die gebeure bepaal dikwels die verloop. In die mededelings- of gespreksfase word dié aspek veral vergestalt. Tydens die speel spoor hy aan, verander hy rigting en gee hy veral aandag aan diegene wat nog nie die kuns bemeester het nie:

"Once a lesson is under way a teacher makes spontaneous decisions according to its progress and assumes many roles ... The ability to be flexible about his role is essential; since this is the way the teacher deepens the learning experience, teaches new skills, improves the quality of the work and offers constructive criticism. Since the teacher is part of the symbolic process, he must use his knowledge of it to assume a variety of appropriate roles."<sup>63)</sup>

Die begeleidende "rol" wat die onderwyser "speel" deur self 'n soort "Partnerschaft"<sup>64)</sup> met die leerlinge daar te stel, beteken nie dat hy sy pedagogiese gesagsposisie verloor nie, maar dat hy die "senior vennoot" sal wees. Om "Spielkamerad" te word beteken nie om sy posisie prys te gee nie, dit kan eerder lei tot 'n meer begripvolle begeleidingsposisie.

### Imperatiwiteit

Die beantwoording aan die eise wat die didaktiese situasie aan die kind stel, stel hierdie kategorie daar. In 'n les waar dramatiese spel gebruik word hang dit weer eens af van die mededelingsvermoë en -styl van die onderwyser. Hoe sterker hy aanspreek, hoe beter sal die aanhoor wees. Die aanloklikheid van 'n klastoneeltjie verseker gewoonlik goeie reaksie. Die moeilikste situasie ontstaan in die paar skole waar 'n kind se rol nog te passief is:

"In some schools children are rarely asked for their ideas and opinions. They grow up by believing that 'teacher knows best'. When doing drama in schools like this the first step for the drama teacher is getting the children to realize that they have got something to say. The second step is helping them to distance themselves from their ideas so that rejection of an idea is not interpreted as rejection of self."65)

### Antisipasie

Die groot voordeel van dramatiese spel in die klas met betrekking tot hierdie kategorie is dat antisipasie van wat op die kinders wag dikwels uitgespeel word in "volwasse situasies". 'n Les in gesondheidsopvoeding kan bv. gespeel word asof in die volwasse werklikheid. Hetsy dit 'n huisgesin se gesonde gewoontes, aktiwiteite in 'n hospitaal (die meeste kinders speel graag "dokter-dokter") of 'n besoek aan die tandarts is wat gespeel word, die leerstofinhoud word op die toekoms geprojekteer. Hierdie soort lesse vergestalt gewoonlik in 'n simulatiespel waar daar aan die hand van modelle gewerk word.

### Formalisering

Indien 'n didaktiese situasie herkonstrueer moet word met die doel vir beter oriëntasie tot en toe-eiening van die werklikheid, aktualiseer dramatiese spel as 'n metode sterk. Om vorm te gee aan 'n inhoud waarmee al reeds kennis gemaak is, is dit gewens dat die tweede vormgewing sal verskil van die eerste. Dit is al vroeër gemeld dat spel vir inskerping en hersiening veral geskik is.

Sosialisering/...



## Sosialisering

Van der Stoep aksentueer die mens as "Mitsein"-wese:

"Meer nog, die werklikheid is vir die kind slegs sinvol vir sover dit 'n menslike werklikheid is."

Mens en medemens is interafhanklik. Die gebod van liefde gee die toon aan van die mens se verblyf op die aarde. Naas liefde vir God is liefde vir die medemens noodsaaklik vir 'n sinvolle bestaan. Om dus in 'n bewussyn van die medemens te onderrig en te leer is basies. Dramatiese spel fungeer hier op verskeie maniere. Met betrekking tot sosiale interaksie is die groot voordeel dat 'n mens van ander mense leer deur hulle rol te vertolk (hetsy histories, fiktief of kontemporêr.) Dit geskied nl. op twee vlakke, die simboliese en die werklike.

Vergelyk Wilks<sup>66</sup>):

"The exploration of enacted feelings is a unique characteristic of drama, fulfilling an important role. Only in enactment can we explore what it feels like to be someone else."\*

Nog 'n funksiegebied is die oefen van sosiale verhoudings op reële vlak terwyl die simboliese uitgespeel word:

"Smilansky/...

---

\* In Duitsland is dit die gebruik dat leerlinge die rolle speel van gesagspersone soos onderwysers, skoolhoofen selfs staatspresident om hulle standpunte te kan ervaar.

Digitised by the Department of Library Services in support of open access to information, University of Pretoria, 2019.

"Smilansky (1968) konnte nachweisen dass Kinder durch soziodramatische Rollenspiele in ihren Sprachlichen Fähigkeiten, in ihre Phantasiekreativität und in ihrem Interaktionsverhalten gefördert werden."<sup>67)</sup>

### Afgrensing

Dit is veral met betrekking tot die afgrensing van vorm dat dramatiese spel in onderrig manifesteer. Daar word nie net gesellig "gespeel" nie, maar binne die grense en aanduidings van 'n spesifieke vorm wat binne die lesstruktuur aktualiseer. Die spel het 'n begin en 'n einde. Vooraf word voorberei en gestimuleer en daarna word nabetrage, maar die speelsessie op sigself is 'n duidelik onderskeibare handeling wat nie sy grense oorskrei nie. Hierdie grense is dan ook tydsgrense.

### Reduksie

'n Sisteem in 'n les wat die essensies daarstel vra vir metodes wat daarop gerig is om die basiese uit gegewe leerstofinhoud te haal. Dramatiese spel vra vir handeling. Handeling vra 'n tipe storielyn of intrige of probleemstelling en -oplossing. Dit lei gewoonlik na die keuse van die belangrikste aspekte van leerstof. 'n Onderwyser se begeleiding is hier noodsaaklik om kinders daarvan te weerhou om langs sypaaië te dwaal. Een van die gevare van dramatiese spel in hierdie verband is die neiging om oppervlakkig te handel. Hier is die onderwyser se ingryping noodsaaklik.<sup>68)</sup> 'n Veiligheidsmaatreël wat die essensies behou en oppervlakkighede probeer uitskakel word deur Wilks<sup>69)</sup> voorgestel in wat hy "the planning of sequences of experience" noem. Hy vervolg:

"This/...

"This is not to propose a controlled forced-feeding that traps the individual and confines his personal vision, it is rather to construct a scaffolding that will be supportive and secure, on which the child can climb without hurt while he discovers his strength and limitations."

### Prestasie

Prestasie kan alleen waargeneem word as dit geëvalueer word. Benita Daublebsky<sup>70)</sup>, wat 'n erkende Duitse opvoeder in speelverband is, dui aan hoe noodsaaklik geskikte evaluering is. Dit geskied nie net deur vas te stel hoe die inhoud bemeester is nie, maar ook hoe die speelvermoë ontwikkel, met ander woorde hoe die kind in sy leerreaksie ontwikkel. Ook McGregor en andere<sup>71)</sup> beklemtoon diepsinnige evaluering om ontwikkeling te meet.

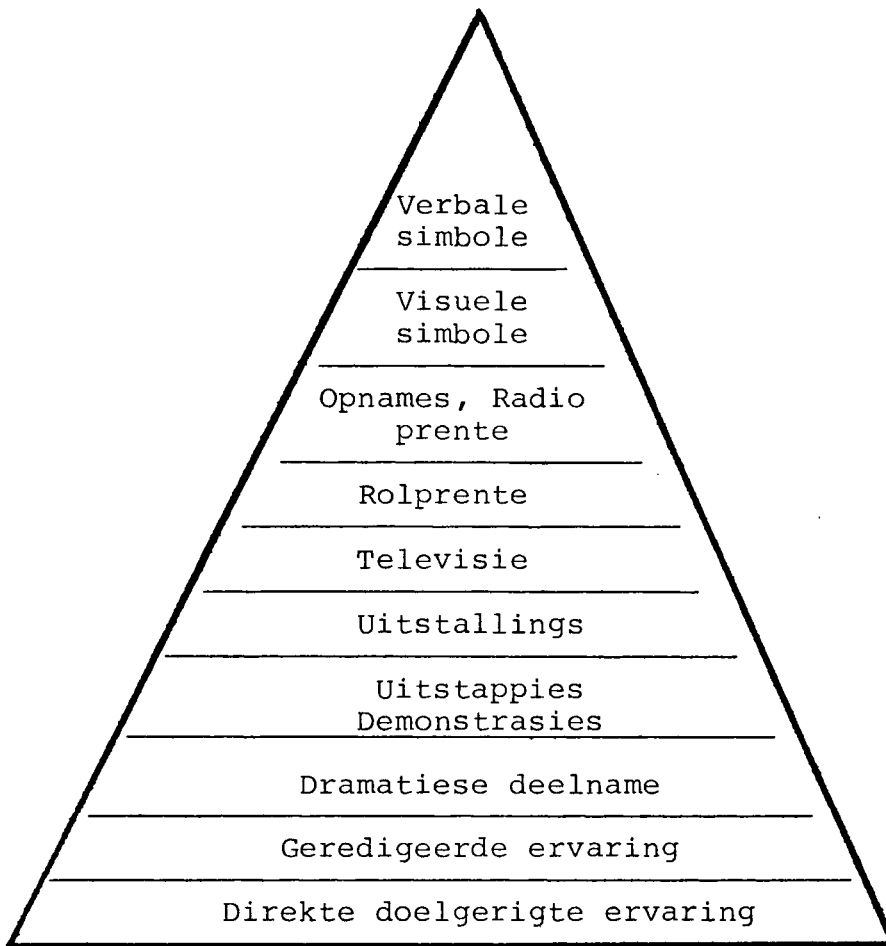
### Progressiwiteit

Dit is met die langtermynevaluering in gedagte dat progressie in dramatiese spel geëvalueer kan word. Dit is ook noodsaaklik om in die beplanning waar dié metode gebruik word versienende te wees. Daar kan nie na willekeur geïmproviseer en gedramatiseer word sonder om dit in 'n volledige werkskemaverband te doen nie.

---oOo---

In 'n poging om dramatiese spel te rig volgens didaktiese kategorieë is sommige kategorieë soos ontsluiting van die werklikheid, vorming en

distansiëring meer beklemtoon. Alle metode-  
rigtings het sekerlik 'n fokuspunt op die didaktiese  
funksiegebied. Dramatiese spel fungeer veral  
daarin dat dit die werklikheid verlewendigend en  
verinnerlikend verteenwoordig, maar so dat die  
spelende dit nog kan beskou. Die ervaringskegel  
van Edgar Dale<sup>72)</sup> is 'n aanduiding van die omvang van  
dramatiese spel as onderrigmetode en in geringe mate  
as onderrig- en leermiddel.



Die menslike verskynsel van spel het 'n dramaties-  
didaktiese rol om te speel in die lespatroon van  
die senior primêre funksiegebied. Om dit met  
vrug te gebruik vra vir beplanning, variasie en  
'n openheid wat sal meebring dat vrese vir wanorde  
en tradisionele vooroordele nie dié benaderingswyse  
sal verhoed nie.

---oOo---

VERWYSINGS - HOOFSTUK I

1. SCHEUERL, H: Theorien des Spiels
2. BRUNER, J S en andere: Play - Its role in Development and Evolution
3. ERIKSON, E H: Play and Actuality in Play - Its role in Development and Evolution (BRUNER en andere) p.70
4. KÄSTNER, E: in Spielen in der Schule (DAUBLEBSKY, B) p.72
5. SCHEUERL, H: Theorien des Spiels, p.11
6. HALBFAS, H: Magister Ludens in Neuorientierung des Primarbereichs, Band 6: Spielen, Handeln & Lernen (HALBFAS en andere)
7. Ibid. p.9
8. Ibid. p.9
9. FLITNER, A: Spiel und Erfindung des Kindes, Ibid. p.19
10. FINK, E: Spiel als Weltsymbol, p.4
11. CAPLAN, F & T: The Power of Play, p.231
12. Ibid. p.232
13. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.35
14. HODGSON, J en BANHAM, M: Drama in Education III, p.93
15. GOODRIDGE, J: Drama in the Primary School, p.14-26
16. HUNT, A: Hopes for Great Happenings - Alternatives for Education and Theatre, p.132
17. TYLER, J: Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M), p.12
18. TYLER, J: Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M), p.12
19. ALLEN, W: in Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M) ., p.103

20. ALLEN, W: in Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M), p.105
21. VAN ZYL, P: Opvoedkunde Deel I, p.223-267
22. VAN DER STOEP, F en LOUW, W J: Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek, p.68-97
23. Ibid. p.139-148
24. SWART, A: Die Lesvorm in Die Lesstruktuur (VAN DER STOEP en andere), p.69
25. Ibid. p.71
26. HUNT, A: Hopes for Great Happenings - Alternatives in Education and Theatre, p.122
27. SLADE, P: Child Drama, p.37-51
28. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.26
29. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A philosophy and a method, p.4
30. DRAMA GUIDELINES - Inner London Education Authority, p.7-19
31. SLADE: Child Drama, p.9
32. O'TOOLE: Theatre in Education, p.1-17
33. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama - (Sien hoofstukindeling)
34. MALAN, R: Drama Teach
35. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.25-50
36. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.18-26
37. SLADE, P: Child Drama, p.50-51
38. TAYLOR, L E: Informal Dramatics for Young Children, p.9
39. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.35
40. Ibid. p.35
41. NICKEL, H W: Grundformen des Kindertheaters und ihre Didaktische Forderungen in Kindertheater und Interaktionspädagogik (KLEWITZ, M en NICKEL H W) p.124

42. SWART, A: Die Lesvorm in Die Lesstruktuur (VAN DER STOEP en andere), p.69
43. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.35
44. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.22
45. VAN DER STOEP, F en LOUW, W J: Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek, p.40-54
46. Ibid. p.43
47. GOLDBERG, M: Children's Theatre - a Philosophy and a Method, p.86
48. ROCKWOOD, J: The Craftsmen of Dionysus - An Approach to Acting, p.3
49. COLE, T en CHINOY, H K: Directors on Directing, p.4
50. SHAKESPEARE, W: As You Like It, (II.vii) in Complete Works of William Shakespeare
51. BROCKETT, O G: The Theatre - An Introduction, p.16
52. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A philosophy and a Method, p.85
53. NESTLE, W: Szenische Darstellung von Realität in Die Grundschule, 1974/10, p.532-533
54. HALBFAS, H: Magister Ludens in Neuorientierung des Primarbereichs, Band 6 (Spielen, Handeln und Lernen) (HALBFAS en andere), p.13
55. HUNT, A: Hopes for Great Happenings - Alternatives in Education and Theatre, p.21
56. FLITNER, A: Spiel und Erfindung des Kindes in Neuorientierung des Primarbereichs, Band 6 (Spielen, Handeln und Lernen) (HALFBAS en andere), p.39
57. SHAFTEL, F en SHAFTEL, G: (Verwerk en vertaal deur WEINMANN, W en C): Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, p.113
58. HAARMANN, D: Vergnügen, Verstehen, Verändern - Schulisches Rollenspiel und Episches Theater in Die Grundschule, 1974/10, p.516
59. Ibid. p.518



60. ROCKWOOD, J: The Craftsmen of Dionysus - An Approach to Acting, p.3 en 4
62. TYLER, J: in Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M), p.128
63. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama, p.114
64. HALBFAS, H: Magister Ludens in Neuorientierung des Primarbereichs, Band 6 (Spielen, Handeln und Lernen) (HALBFAS en andere), p.14
65. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama, p.44
66. WILKS, P: in Drama in Education III (Ed. HODGSON, J, BANHAM, M), p.96
67. CALLIES, A: in Spielen in Der Schule: Vorschläge und Begründigungen für ein Spielcurriculum (DAUBLEBSKY, B)
68. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama, p.75
69. WILKS, P: in Drama in Education III, (Ed. HODGSON, J, BANHAM. M), p.103
70. DAUBLEBSKY, B: Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründigungen für ein Spielcurriculum, p.234
71. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama, p.91
72. DALE, E: Audiovisual Methods in Teaching, p.107

---oOo---

HOOFSTUK TWEEDIE FUNKSIEGEBIED VAN DRAMATIESE SPEL IN SENIOR  
PRIMERE ONDERRIG

Daar is sekere lestipes wat meer as ander geskik is vir die gebruik van dramatiese spel as onderrig- en leermiddel en as metode. Daar kan egter nie 'n resep daargestel word waarvolgens dramatiese spel in 'n les ingesluit kan word nie. Net soos daar "geen suiwere lestipe is nie",<sup>1)</sup> is daar ook geen altyd-geldende reël vir die gebruik van dramatiese spel nie. Teoreties is die funksiegebied vir hierdie metode wyd. Daar is nie 'n vak of vakgebied wat geen moontlikhede vir spel het nie. Die tradisionele afgrensing van die gebruik van spel (dramatiese improvisering en dramatisering) tot lesse wat minder kognitief is, of wat 'n prominente storie-element bevat, voorkom dat die metode se ware funksionaliteit benut word. Dit is nie slegs in die verband van gewaarword waar verwondering en die inbeslagname van die patiese niveau<sup>2)</sup> plaasvind, dat dramatiese spel geld nie. Die distansiërende kwaliteit van die handeling maak dit juis geskik vir waarneming, waar daar al reeds afstand ingetree het tussen die saak en die lerende en ook vir die denkhandeling wat 'n objektiewe wyse van leer is. Die implikasie is dat dramatiese spel fungeer in die gebied van die affektiewe en die kognitiewe. Dit het didaktiese kristaliseringsmomente in kognitiewe leerwyses, kreatiewe handeling, taalonderrig en sosiale opvoeding. In die wyere sosiopedagogiese en psigopedagogiese verband het dit ook 'n sterk funksierol. Psigodrama en sosiodrama is aanvaarde terapeutiese begrippe. Vir die doeleindes van hierdie studie word die gebied afgegrens tot die didaktiese op senior primêre vlak. Sosiale opvoeding word slegs ingesluit vir verbandlegging met taalonderrig.

2.1/...

## 2.1 Kognitiewe Leerwyses

Die tradisionele opvatting oor dramatisering en dramatiese improvisasie in die klaskamer is dat dit hoort by die afgebakende area van die affektiewe. Vakgebiede wat berus op meelewing en inlewing is in die algemeen die terrein van dramatiese spel. Daarom is dit nie 'n buitengewone verskynsel in bv. poësie- en storielesse nie en word dit ook dikwels in ortodidaktiese verband benut. Om dié soort les-inkleding geloofwaardig te maak as onderrigmetode vir vakke waar kognitiewe leerwyses die basiese metode bepaal, verg 'n uiteensetting van die wyse waarop spel 'n bydrae kan lewer tot kognitiewe ontwikkeling. Dit word gedoen om die funksiehorison van dramatiese spel in die klas te verbreed.

Ten aanvang moet daar eers weer gelet word op die noue ineenskakeling van die kognitiewe en die affektiewe. In 'n eksamengerigte skoolstelsel sal die koppeling van dramatiese spel met analitiese en leervakke slegs regverdiging vind indien emosie en verstand se onskeibare verbintenis erken word. McGregor<sup>3)</sup> en andere stel dit so:

"The view of drama and the arts as peripheral to the 'real business of schools' is based on an interesting misconception. It is that feeling can somehow be disentangled from thinking and knowing; that these can be separated out from each other and taught in a kind of vacuum ... Feelings and emotions cannot be filtered out of everyday life. The way we feel in a situation depends on what we know and how we interpret it. And the way we interpret it depends on the framework of ideas and concepts we bring to it."

Hulle vervolg met die voorbeeld van 'n kind wat in

die/...

die water val. Sy reaksie word hoofsaaklik bepaal deur die feit of hy kan swem al dan nie.

Keller<sup>4)</sup> voer die verband tussen kognitiewe ontwikkeling en vaardighede enersyds en oortuiginge van die gemeenskap (norme, waardes) en emosionele rypwording andersyds verder:

"In diesem Beitrag soll die Analyse der kognitive Lernprozesse zweierlei verdeutlichen: erstens, dass auch Prozesse des sozialen Lernens unter kognitive Ansätzen gesehen werden können; und zweitens: dass wichtige kognitive Lernprozesse sich auch in Interaktionssituationen vollziehen, die nicht auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind. Solche Interaktionssituationen stellen die Spiele dar."

Indien dit aanvaar sou word dat daar 'n noue verband bestaan tussen emosionele en sosiale aktiwiteite en kognitiewe aktiwiteite, dan is Keller se voorstel dat spel die medium is vir die daarstelling van situasies waar die aktiwiteite gesamentlik beoefen word aanvaarbaar.

Dié skryfster verwys ook na Piaget<sup>5)</sup> se teorie van kognitiewe ontwikkeling in 'n poging om aan te toon in hoe 'n mate spel geskik is vir die groei van kognitiewe prosesse:

"Das Kind setzt sich aktiv-handelnd mit seiner Umwelt auseinander und baut in diesem Interaktionsprozess mit der Wirklichkeit allmählich die kognitive Strukturen auf. Die Intelligenz konstituiert sich in einem Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation."

Speelsituasies bied geleentheid vir handeling en vir die dinamiek wat help vir die voltrekking van die prosesse van akkomodasie en assimilasie. Tydens

assimilasie/...

-40-

assimilasie kry die kind die geleentheid om bestaande strategieë vir probleemoplossing te benut met betrekking tot nuwe probleme. Tydens akkommodasie word die strategieë aangepas by bestaande probleme. Keller<sup>6)</sup> vervolg:

"Jedes Spiel stellt in gewissem Sinne eine Aufgabe, ein Problem dar. Das Kind assimiliert dieses Problem zunächst an die eigenen Verhaltens - und Denkschemata, d.h., es versucht, das Problem durch die ihm bereits verfügbaren Strategien zu lösen ... Führen diese Strategien nicht zum Erfolg, so muss das Kind sie an die Erfordernisse des Problems akkomodieren, d.h., es muss die verfügbaren Strategien abändern, mehrere Strategien kombinieren oder andere Möglichkeiten des Spielverlaufs finden, um erfolgreich weiter zu spielen. Im Wechselspiel von Akkomodation und Assimilation entstehen also neue Denk- und Verhaltensmöglichkeiten."

In hierdie soort speelsituasie waar die ontwikkeling van die kognitiewe herkenbaar is, is daar spesifieke prosesse wat geoefen word:<sup>7)</sup>

- Oplettendheid en waarneming
- Buigbaarheid en vaardigheid met betrekking tot verandering
- Aanpassing
- Denkprosesse: logiese denke  
kreatiewe fantasievolle denke
- Spraak
- Ander kommunikasiemiddele, bv. mimiek.

In hierdie verband van spel en die aktivering van

denke/...

denke en ander kognitiewe prosesse maak Hunt<sup>8)</sup> 'n eenvoudige vergelyking:

"Young children learn elementary geometry by playing with shapes. There's no reason why the complexities of relativity, or economics, or international politics, shouldn't be explored through play."

Alhoewel die speel met voorwerpe ("projected play" - na aanleiding van Slade<sup>9)</sup> se uiteensetting) nie dieselfde speelaksie as dramatiese spel ("personal play" van Slade<sup>10)</sup> impliseer nie, is daar tog ooreenkomste; veral met betrekking tot probleemoplossing.

Schutzenberg<sup>11)</sup> spel duidelik uit hoe dramatiese spel vir Aardrykskunde-, Geskiedenis- en tweedetaal-onderrig gebruik word. "Lernspiele" is kognitiewe spele. Dramatiese spel wat sentreer om die oplossing van 'n wiskundige probleem, of die verhouding oseaan teenoor land in 'n Aardrykskundeles is ernstige waarneming en dinkwerk wat deur die medium van spel uitgevoer word. Die feit dat daar van fisieke handeling gebruik gemaak word en dat leerlinge die rolle van aspekte van 'n meetkundige konstruksie vertolk of as land of water fungeer vir 'n paar minute, betree momenteel die gebied van die affektiewe, maar beteken nie dat daar nie voortgegaan word met probleemoplossing nie. Die sonnestelsel, weergegee in 'n eenvoudige dramatiese spel waar afstande en grootte van planete, mane en die grootte van die son in verhouding met aantalle leerlinge gespeel word, is 'n objektiewe en ernstige denkende handeling. So 'n lessort kan selfs soms aanleiding gee tot kognitiewe kreatiwiteit.

## 2.2 Die Bevordering van Kreatiwiteit

In 'n bespreking van kreatiwiteit is dit noodsaaklik om in ag te neem dat dié menslike verskynsel nie beperk is tot die denkskeppinge van die begaafde klein persentasie mense wat verantwoordelik is vir geniale daarstellings nie. Die veld is veel wyer.

In die onderwerpsgebied van kreatiwiteit maak 'n paar begrippe deurgaans hul verskyning.<sup>12)</sup> Die voorkoms van die begrippe is al reeds aanduidend van die veld wat deur die term "kreatiwiteit" gedek kan word. Vergelyk die begrippe kreatiewe denke/verhoudings wat ook produktiewe, verbeeldingryke, geniale, oorspronklike, uitvindende, ontdekkende, skeppende, laterale, divergente (uiteenlopende) of spontane denke/verhoudings kan wees.

Die aanduiding is dat kreatiwiteit multidimensioneel is. Flechsig<sup>13)</sup> onderskei agt dimensies:

- 'n Antropologiese dimensie: Resepmatigheid - Spontaneïteit
- 'n Kultuurhistoriese dimensie: Tradisie - vernuwing
- 'n Sosiaal-psigologiese dimensie: Konformiteit - Non-konformiteit
- 'n Etiese dimensie: Reël - vryheid
- 'n Kognitiewe dimensie: Saamlopende - Uiteenlopende denke
- 'n Emosionele dimensie: Defensiewe - Ekspressiewe verhoudings

- 'n/...

- 'n Didaktiese dimensie: Geslotenheid - Openheid
- 'n Metodiese dimensie: Selfwerkzaamheid
  - Leiding.

Om na aanleiding van bogenoemde 'n definisie van kreatiwiteit te probeer saamstel sal beteken dat een of meer dimensies beklëmtuning sal kry, afhange van die gebied waarop beweeg word. Die definisie van Margaret Mead<sup>14)</sup> lê klem op persoonlikheidseienskappe:

"In dem Masse, als eine Person etwas für sie selbst neues macht, erfindet, ausdenkt, kann man sagen, dass sie einen kreativen Akt vollbracht hat."

Haar omskrywing vervolg dat 'n twintigste eeuse kind wat vir homself die wet van Pythagoras "ontdek", 'n kreatiewe daad verrig het.

Drevdahl<sup>15)</sup> se definisie beklemtoon 'n kreatiewe produk:

"Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren."

Wollschläger<sup>16)</sup> omskryf kreatiwiteit so:

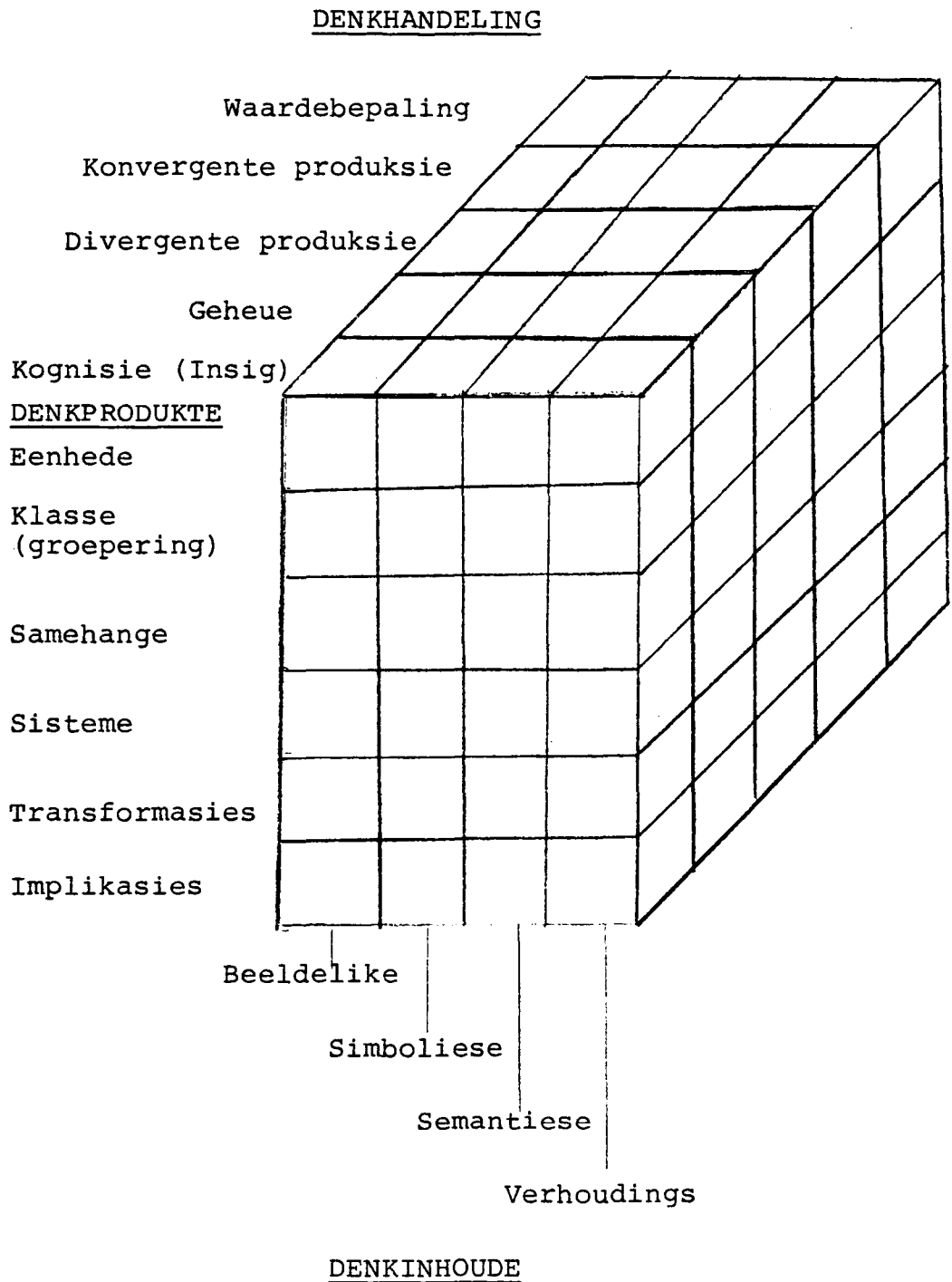
"Kreativität ist die Fähigkeit, neue Zusammenhänge aufzuzeigen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern und damit zur allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen."

Hierdie definisie beklemtoon die denkproses as



belangrikste faset van kreatiwiteit. Dit is ook die veld wat deur Guilford<sup>17)</sup> uitgesonder word in sy ondersoeke na die aard van kreatiwiteit. Hy beskou kreatiwiteit as 'n verstandsvaardigheid wat hy met 'n driedimensionele model veraanskoulik.

Teoretiese model vir die geheelstruktuur van die verstand



Die belangrikste faset van Guilford se betragting is die uitsondering van twee modi van denke, naamlik divergerend (uiteenlopend) en konvergerend (saamlopend). Met betrekking tot divergerende denke sit hy drie faktoregroepe uiteen wat bydra tot kreatiwiteit:

- Vloeibaarheid: Dit het betrekking op die kwantitatiewe aspekte van kreatiewe produksie en omvat verskeie gebiede van vloeibaarheid.

Figurale vloeibaarheid

Woordvloeibaarheid

Idee-vloeibaarheid

Assosiasievloeibaarheid

Uitdrukkingsvloeibaarheid

- Buigbaarheid: Dit het betrekking op die kwalitatiewe aspekte van kreatiewe produksie en omvat -

Spontane buigbaarheid, dit wil sê die vaardigheid om iets nuuts te vind of te struktureer;

Aanpassende buigbaarheid (oorspronklikheid), dit wil sê die vaardigheid om idees te produseer in beperkende omstandighede.

- Verwerking: Die vermoë om die weë van probleemoplossing sorgvuldig en noukeurig uit te werk en te verwerk.

Guilford/...

Guilford se uiteensetting is al duidelik aanduidend dat kreatiwiteit 'n verskynsel is wat sterk manifesteer in die gebied van die kognitiewe. Sy werk in die verband heet ook: The Analysis of Intelligence. Dit is egter nie net op die vlak van die suiwer kognitiewe dat handelingskeppend is nie. Dié samehang word deur Williams<sup>18)</sup> beklemtoon:

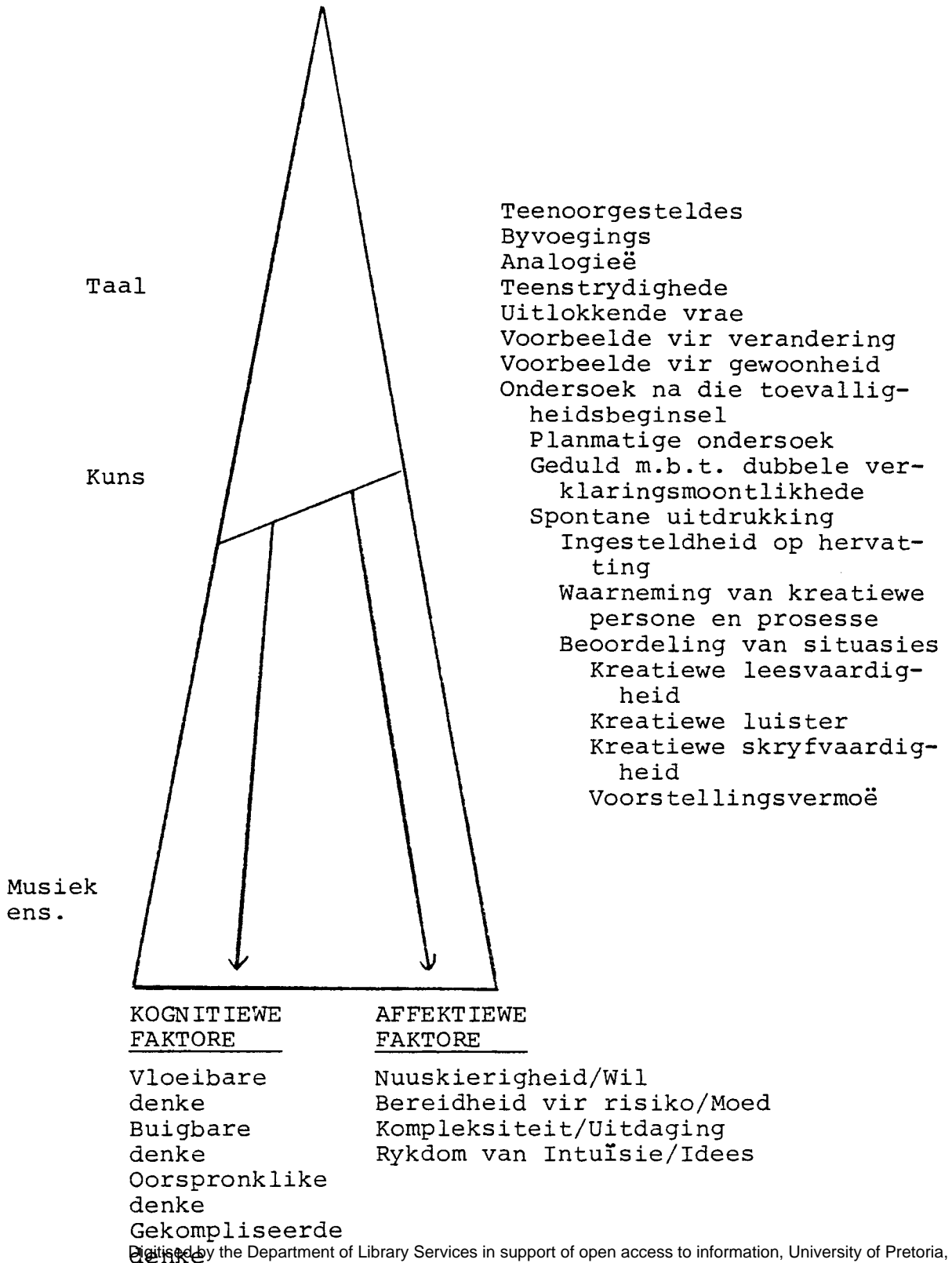
"Es ist möglich, Gefühlszielsetzungen durch kognitive Mittel zu erreichen: und es ist auch möglich, Denkzielsetzungen durch affektives Verhalten zu erreichen. Je besser ein Schuler affektiv auf Tatsachen oder Daten eingestellt ist, desto neugieriger wird er; sein Bewusstsein, sich in ein Thema zu vertiefen und mehr darüber zu lernen, steigt."

Williams ontwikkel ook 'n model om dié punt uiteen te sit.

LEERPLAN

VAKKE, INHOUDE

LEERSTRATEGIEE



Dat dramatiese spel geleentheid bied vir affektiewe en kognitiewe leerwyses is reeds uiteengesit. Didaktiese leerwyses is nou gekoppel aan die verloop van spel. Die funksie van spel met betrekking tot kreatiwiteitsbevordering kom neer op die daarstel van 'n geleentheid om voldoende affektief betrokke te raak deur onder andere nuuskierigheid, intuïsie, risiko-bereidwilligheid en om kognitief deel te neem deur denke en veral deur uiteenlopende denke vir probleemoplossing.

Die groot voordeel van dramatiese spel is die openheid en betrokkenheid van die situasie wat geleentheid beid vir vernuwing, omdat daar 'n klas vol individue is wat individuele bydraes kan maak. Hallmann<sup>19)</sup> beskou die teenstand teen spel in die skool as een van die groot hindernisse van kreatiwiteit:

"Schliesslich charakterisiert in Verbindung mit der Schularbeit eine Intoleranz gegenüber der 'Spiel' Einstellung die Umgebung, in der Kreativität erstickt. Innovation verlangt die Freiheit, mit Ideen und Materialien zu spielen, die Ermunterung, sich mit Belanglosigkeiten abzugeben, und die Erlaubnis, in Phantasie und Schein einzutauchen, ... Kreativität ist ein tiefgründiges Vergnügen."

Schiffler<sup>20)</sup> sluit aan by bogenoemde deur te beklemtoon dat daar 'n noue verband is tussen spel en kreatiwiteit. Hy verwys ook na Piaget se spelteorie wat die simboliese spel van die kind as belangrike leerfaktor uitwys. Schiffler<sup>21)</sup> beweer voorts dat die fenomenologiese betragtinge van spel deur Flitner en Scheuerl in die blote woordgebruik dui op kreatiwiteitsnavorsing as sulks.

Kreatiwiteit/...

Kreatiwiteit soos dit tot hiertoe uiteengesit is, is ongelukkig nie 'n algemene kenmerk van hedendaagse skoolpraktyk nie. Kreatiwiteitsbevordering deur spel is 'n rariteit. Ernst<sup>22)</sup> beweer dat roetine en gewoonte gedagterykheid en fantasie-ontwikkeling stuit en dat kreatiwiteit verwaarloos word om plek in te ruim vir prestasie en produksie. Hy vergelyk die "goeie" onderwyser met die veelheid van A-simbole op sy kerfstok met 'n geoefende handwerker. Daarby beweer hy:<sup>23)</sup>

"Eine gezielt geplante und arrangierte Spielstunde erfordert allerdings die Durchbrechung des herkömmlichen Unterrichtsrituals, wenn sie einen ausgesprochenen Beitrag zur Kreativitätserziehung leisten will."

Ernst beweer verder dat 'n dramatiese speelsessie beantwoord aan die voorwaardes wat daar gestel word vir die ontvouing van kreatiwiteit:<sup>24)</sup>

- Speelsessies vind in 'n ontspanne atmosfeer plaas waar angs vir mislukking gereduseer word.
- Druk, dwang, konformiteit en verhoudingsrituele ontbreek.
- Die spelleier lok deur sy eie kreatiewe verhouding die gedagte-ontwikkeling van die leerlinge uit.
- Die spelleier skep tyd en geleentheid vir nuwe spelidees.
- Die spelleier moedig die leerlinge aan en gee aan hulle die noodwendige ondersteuning wat hulle nodig het om self die speelsessies te beplan en te lei.

Ook Freudenreich en andere<sup>25)</sup> vereenselwig hulle met Ernst en Schiffler in die uitwys van spel as stimulus vir kreatiwiteit. Genoemde skrywers is dit ook eens dat kreatiwiteit 'n faset van elke mens se lewe behoort te wees.<sup>26)</sup>

"Unter Kreativität verstehen wir nicht nur die schöpferische Fähigkeit einzelner genialer Menschen, sondern die Fähigkeit eines jeden, neue unkonventionelle Zusammenhänge und Lösungswege zu finden. Kleinkinder sind immer kreativ, weil sie noch nicht über kulturell festgeschriebene Denk- und Verhaltensschemata verfügen, mit Hilfe derer sie sich mitteilen und darstellen können. Sie stehen aber derart unter dem Druck, wie die Grossen zu werden, dass sie zugunsten der Anpassung ihr kreatives Verhalten aufgeben und reproduktiv werden."

Hulle verwys ook na die navorsing van Moreno.<sup>27)</sup> Lg. het met psigodrama en dramatiese improvisasie gepoog om die "verschüttete" kreatiwiteit van die mens weer aan die lig te bring. Freudenreich volstaan:<sup>28)</sup>

"Wir glauben dass das Rollenspiel auch die Funktion haben kann, von realen Zwängen freizusetzen."

Die genoemde skrywers verwys almal na die geleentheid vir vryheid van denke wat daargestel word in 'n les-soort waar verskillende moontlikhede vir probleemoplossing geskep word. Hierdie vryheid impliseer nie 'n grenslose vryheid in die sin dat kinders kan "dink" soos dit vir hulle gerieflik of aangenaam is nie. Die doelwit van die les moet steeds die leitmotiv van die denkaksies in die spel wees. Leerlinge word slegs gelei om op meer individuele en besondere wyses probleme op te los - om vryheid van denke onder die beskermende begeleiding van die onderwyser te ervaar.



### 2.3 Sosiale Opvoeding en Taalonderrig deur Dramatiese Spel

Omdat taalgebruik so nou saamhang met sosiale verhoudingselemente word hierdie fasette saam gegroepeer. In die paragraaf oor sosialisering as didaktiese kategorie is kortliks gewys op die waarde van dramatiese spel vir sosiale opvoeding. Kochan se Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens is 'n studie wat bewustelik die twee fasette van opvoeding saam behandel. Die skryfster verklaar in die voorwoord:<sup>29)</sup>

"Was haben sprachliches und soziales Lernen miteinander zu tun? ... Das Konzept kommunikativen Sprachunterrichts bezieht sich vor allem auf die pragmatische Funktion der Sprache. Ausser der Sprache selbst beachtet es das Sprechen, den Sprecher, d.h. den Gebrauch, der von der Sprache gemacht wird. Sprechen wird als eine Form des sozialen Handelns aufgefasst, sprachliches Lernen soll sich in sozialen Zusammenhängen vollziehen. Das Rollenspiel wird hier als Möglichkeit genutzt, den Zusammenhängen zwischen Sprechen, Handeln und Gesellschaft methodisch zu entsprechen."

Die huidige tendens in primêre taalonderrig is inderdaad meer gerig op taalgebruikskunde as taalkunde. Taalonderrig word nie as 'n geïsoleerde vakgebied beskou nie, maar word bestudeer en ontwikkel om as simboolbrug te dien tussen die werklikheid wat bestudeer word en die geredigeerde eksemplariëse weergawe daarvan in die klaskamer. Onontwikkelde taalvermoë beteken dan ook problematiese onderrig en leer. Studies van Ginsburg<sup>30)</sup> en Passow<sup>31)</sup> lei tot die gevolgtrekking dat kultuurverarming en milieugestremdheid lei tot 'n tekort in sg. "standaard taalverwerwing", wat Bernstein<sup>32)</sup> die

"restricted/...

"restricted code" noem. Teenoor die leerling wat beheer het oor die ryker "elaborated code" staan e.g. in 'n gedepriveerde situasie omdat die taal-simboolwêreld van die skool, wat gebaseer is op die grondslag van gemiddelde middelklastaalvermoë, vir hom vreemd is. Alhoewel Ginsburg<sup>33)</sup> die "gedepriveerde kind" as 'n mitiese begrip beskou omdat hy in sy taalmilieu 'n eie "elaborated code" het wat bv. in Harlem, New York Stad 'n eie rykheid openbaar, woon die kinders tog deursnee skole by en moet dan van meet af aan 'n "nuwe" kode aanleer eer hulle die leerstofmateriaal kan baasraak. Die studies van Loban<sup>34)</sup> onderskryf ook Ginsburg se benadering. Daarby dui die navorsing van Robinson<sup>35)</sup> weer daarop dat kinders van die "restricted code" gebruik kan maak van die "elaborated code" as dit van hulle verwag word, maar dat hulle weens sosiale aanvaarding van die groep en die omgewing liewers by e.g. hou.

Hierdie verwysing na die kompleksiteit van gedepriveerde taal al dan nie, is maar een van die talryke gebiede waar dit duidelik blyk hoe nou die sosiale struktuur en -verhoudings vervleg is met taalgebruik.

Vir die optimum ontwikkeling van taal is dit dus nodig dat daar nie gepoog sal word om taalonderrig van sosiale gebruik te skei nie. Inteendeel behoort taal in sy "milieu", nl. die kommunikatiewe, of indien dit nie op realistiese vlak moontlik is nie, op modelsvlak, onderrig te word. Dit was ook die bevinding van Creber<sup>36)</sup> wat na afloop van 'n internasionale seminar oor "Taal en Mislukking" vir die Nasionale Vereniging vir die Onderrig van Engels in Groot Brittanje navorsing gedoen het in die verband.

Hy/...

Hy bevind dat "Educational Drama" dié metode van onderrig is vir die onderrig van taal en dat taal nooit buite sosiale verband geleer behoort te word nie.

McGregor en andere<sup>37)</sup> dui daarop dat taal se funksie sterk kommunikatief is maar na aanleiding van Vygotsky se navorsing beweer hulle dat die funksie van taal veel verder strek:

" .... that we do not use language just to express ideas and communicate about experience, but that the development of language is intimately bound up with the growth of consciousness. We do not just use words to express our view of the world, but the language we use actually helps to shape what our view of the world is."

Dié skrywers en Creber sluit weer aan by Vygotsky wat konstateer:<sup>38)</sup>

"Thought is not merely expressed in words, it comes into existence through them."

Die genoemde groep navorsers is dit ook eens dat dramatiese spel 'n geskikte onderrigmetode vir taal is, veral in die lig van bg. twee aanhalings:<sup>39)</sup>

"Through drama the child is given the opportunity of using language to cope with and respond to a number of situations. He can become aware of different linguistic demands placed upon him when put in various social roles."

Deur taal in 'n dinamiese konteks te beoefen (in plaas van deur dit hoofsaaklik via die handboek en die skryfbord te ontmoet) gee terselfdertyd geleentheid vir die mondelinge weergawe van taal, nl. spraak. Saussure<sup>40)</sup> se "langue" en "parole"

manifesteer natuurlik albei in die klaskamer. Die groot hoeveelhede onnodige skryfwerk wat egter onder die banier van taalstudie gedoen word maak dan plek vir meer mondeling georiënteerde werk. Taal word teen 'n hoë frekwensie en snelheid gebruik.

Freudenreich<sup>41)</sup> en andere dui ook hierdie aspek aan:

"Das gemeinsame Spiel verlangt also den Sprachgebrauch in verschiedenen Ebenen. Die Kinder sprechen, wenn sie das Spiel planen. Im Spiel selbst reden sie miteinander und ahmen dabei wahrgenommene Sprachformen nach. Die ausschliessende Spielbesprechung erfordert einen reflektierenden Gebrauch der Sprache."

Dit is in die effektiewe beoefening van hierdie soort onderrig dat taal 'n skeppende medium word waar kinders die geleentheid kry om verby die beperkende ruimte van klaskamercliché's te beweeg. As 'n kind 'n situasie beleef is die kans dat hy meer kreatiewe taal sal gebruik om dit te benoem sterker as wanneer hy 'n situasie bespreek, of selfs net luister na 'n bespreking:

"In drama, as in die other arts, the meaning actually becomes clear as the form of the expression takes shape. Often in ordinary conversation it is only in the act of searching for words, in phrasing a sentence, that the thought we are searching for reveals itself ... So in the arts meaning emerges and is crystallized in the act of making the expressive statement. The search for form begins with the search for meaning itself."42)

Die kans vir kreatiewe taalskepping is groter in die milieu waar die daad van taalsoeke besig is om

te geskied.

'n Belangrike funksie van dramatiese spel in taalonderrig is die beoefening van denkprosesses, die handeling wat daaruit voortspruit en die bespreking van die handeling. Keller<sup>43)</sup> stel dit so:

"Sprache wird nicht nur als ein Mittel zur Problemlösung im aktuellen Spiel gebraucht, sondern in einer Art Metakommunikation wird das Spiel selbst zum Gegenstand der Diskussion. Das eigene Verhalten und das der anderen kann im Spielablauf durch Reflexion der sprachlichen Verarbeitung zugänglich gemacht werden."

Tot dusver is daar klem gelê op die gebruikmaak van taal in die klas. Dit wil nie beteken dat slegs spesifiek mondelinge lesse, met ander woorde spreeklesse of mondelinge stelwerk, deur middel van dramatiese spel kan geskied nie. Dat daar 'n oorkoepelende basis van taalonderrig is nl. "Who speaks what to whom and on what occasion?"<sup>44)</sup> lei nie twyfel nie. Dit word ook aanvaar dat die algemene doelstelling van alle taalonderrig die vaardige en smaakvolle gebruik van die taal is. Vir alle aspekte van taalonderrig, hetsy moedertaal of tweedetaal, is dramatiese spel 'n geskikte metode of leermiddel.\* Vir bv. die studie van grammatika kan leerlinge

- grammatikale verskynsels vertolk (bv. voorvoegsels en agtervoegsels)
- simulasiespele daarstel waarin die verskynsels voorkom (bv. 'n klastoneeltjie waar die verlede/...

---

\* Spesifieke lesse kom in hoofstuk 4 voor.

verlede, die hede en die toekomstige gespeel word om tye te illustreer)

- dansspele uitvoer vir sinkonstruksionele doeleindes (bv. vyf leerlinge is vyf woorde en moet binne die bestek van 'n kort stukkie musiek hul korrekte plek in die sin inneem)
- groepspele vir woordsoortonderskeiding (groepe voer aksies uit wat die hoofkenmerk van 'n woordsoort illustreer).

Vir mondelinge lees is dramatiese spel soos vir enige lesgebied waarin daar 'n storie-element voorkom uiters geskik. Ook vir waarderinglesse in literêre studie kan dramatiese spel gebruik word. Klein toneeltjies kan aan die hand van karakters uit die studie aangebied word. Hier is daar selfs sprake van klusteater. 'n Geringe teks of scenario kan gebruik word en inoefening en afronding kan geskied. Hierdie soort werk word as groepwerk gedoen sodat daar nie sprake is van 'n "gehoor" wat nie deelneem nie.

Die voorbeelde waarna daar kortliks verwys is, is almal gebaseer op die beginsel van die sprekende, handelende mens onder die leiding van die "Magister ludens". Die opvoedende onderwyser sal nie uit die oog verloor dat hy weens die sterk sosiale karakter van die lestipe ook geleentheid het vir sosiale opvoeding nie. Hy sal bv. temas vir die verbetering van sosiale verhoudinge inwerk in spreeklesse en leeslesse. Hy sal ook in gedagte hou dat mondelinge taal deur middel van die spraakorgane vrygestel word en dat dié medium ook aandag moet geniet. Dit is noodsaaklik dat spraak eers geskied en nadat dít

suksevol/...

sukksesvol gemanifesteer het, kan daar aandag gegee word aan spraaktegnieke.

Ernst<sup>45)</sup> sonder sewe van Barbara Kochan se stellings in verband met die didaktiek van taalonderrig en die rol van spel daarin uit. Dit word hier genoem ter samevatting van hierdie afdeling:

- Die hoofdoel van taalonderrig is die gereedmaak vir kommunikasie.
- Mondelinge taalgebruik behoort in die laerskool voorkeur te geniet bo skriftelike gebruik.
- "Sprechen ist Handeln"
- Die taalverhouding berus op die spraakdoel, die sosiale rol van die spreker en die aanhoorder en van die situasie.
- Leerlinge moet nie die taal leer nie, maar die aanwending daarvan. Dis nie voldoende om "sinne te maak" nie. Die sinne moet ook gebruikswaardig wees.
- "Das Rollenspiel (das Spiel allgemein) ist eine methodische Möglichkeit, Sprache im Zusammenhang mit den Bedingungen, Situationen und Wirkungen ihrer Verwendung zu erfahren und zu betrachten."
- Dramatiese spel gee geleentheid vir gedepri-veerde kinders om hulle eie "restringierten Code" te gebruik.

Die grootste voordeel van die gebruik van dramatiese

spel/...

spel in die klas en in die besonder in taalonderrig lē in die spontaneiteit en openheid van die situasie. In die groei van sosiale wisselwerkinge en die daarmee gepaardgaande selfvertroue, groei spontane en dikwels oorspronklike taaluiting:

"Insgesamt gesehen besitzt die Spielstunde ein höheres sprachliches Anregungspotential als eine herkömmliche Unterrichtsstunde. Eine Reihe von Sprach - und Verhaltensformalismen wird überflüssig, so dass sich spontan und unmittelbar eine grössere Anzahl unterschiedlicher sozialer Beziehungsformen ergibt."<sup>46)</sup>

Dit moet egter beklemtoon word dat dramatiese spel in onderrig nie die karaktereienskappe van 'n "truuk" moet hē nie. Al is een van die groot voordele van die kundige gebruik daarvan dat dit afwisseling bring in die raamwerk van meer konvensionele metodes, wil dit nog nie sē dat dit bloot vir "ligte" afwisseling gebruik moet word nie. Kochan<sup>47)</sup> beklemtoon dié aspek:

"Von der Tatsache, dass das Rollenspiel einen Sprechanlass schafft, geht bereits vordergründig ein Sprachdidaktischer Reiz aus. Rollenspiel soll für uns aber mehr sein als ein Trick die Kinder zum Sprechen zu bewegen, mehr auch als ein Kniff, den Unterricht aufzulockern. Rollenspiel ist ein Lernspiel und - bei allem Spass, den die Kinder daran haben - ein 'ernstes Spiel'."

Indien taalonderrig deurgaans sou berus op die grondslag dat dit 'n gebruikmiddel vir kommunikatiewe handeling is en ook 'n betekenisgewende funksie het in die verkenning van die omwêreld, sal daar nie verval word in die gewoonte om dit as 'n verwyderde objekgebied te bestudeer nie. Die implementering van dramatiese spel in dié verband bied die geleentheid



om taal as werklikheidsverskynsel gebruikenderwys te bestudeer.

## 2.4 Die Spelleier en die Speelmilieu

Daar is tot dusver dikwels verwys na die spelende leerling. In 'n bespreking van die funksiegebied van dramatiese spel is dit nodig om enkele gedagtes oor die "magister ludens" en aspekte van die klas-kamermilieu (materieël en geestelik) wat direk verband het met spel saam te vat. Afgesien van die persoonlikheidseienskappe en ervaring van die onderwyser wat ter sprake sal kom, is daar ook besondere fasette van onderrig en leer waaraan aandag gegee moet word in die les met dramatiese spel as grondliggende dinamiek. Die aspekte wat bespreek gaan word is dié wat tradisioneel as probleemareas vir die implementering van spel in die klas beskou is, soos: orde, oplettendheid, genot, motivering, ruimte, tyd en speltegniek.

### 2.4.1 Die Onderwyser

Die onderwyser-spelleier wat dramatiese spel wil insluit in sy onderrig is by uitstek bewus van die betekenis van die woord "onderwys" (onder - tussen/wys = lei).<sup>48)</sup> Sy posisie is baie selde podiumgerig en feitlik altyd midde in die handeling waar hy as 't ware die funksie van 'n spelleier in 'n werkwinkelatelljee vervul. Daar is in sommige lestipes met dramatiese spel as grondslag met betrekking tot die vormlike en die dinamiese ook sprake van werkwinkelonderrig. Daarmee word bedoel dat onderwyser en leerlinge volkome tesame bou aan probleemoplossing deur middel van onder andere dramatiese spel. Hierdie soort les kom voor asof geïmproviseer, maar daadwerklike beplanning en voorsorg

deur die onderwyser is essensieel.

Navorsers is dit eens dat die onderwyser 'n objektief-betrokke lid van die spel moet wees. Hy moet as 't ware "in" en "uit" die spel kan beweeg om 'n daadwerklike spelleier te kan wees. Hy moet die spel kan waarneem sodat hy dit kan rig en hy moet die spel kan beleef om te kan begryp hoe die leerlinge dit ervaar. Daublebsky<sup>49)</sup> stel dit so:

"Das gleiche gilt für den Lehrer der Spielleiter sein will. Auch er muss seine sonst in der Schule üblichen Verhaltensweisen und Einstellungen ablegen, er muss Spontaneität und Flexibilität zeigen und eine 'experimentierende Haltung' einnehmen. Und das heisst auch er muss exploratives Verhalten lernen."

Halbfas verwys na die "Partnerschaft" tussen onderwyser en leerlinge en praat van die onderwyser as "Spielkamerad".<sup>50)</sup> Genoemde skrywer beklemtoon ook die rol wat die persoonlikheid van die onderwyser speel vir geslaagde dramatiese spel in onderrig:<sup>51)</sup>

"Diese Möglichkeit ist nicht im Schulsystem und dessen Verwaltungsordnung angelegt, sondern allein von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig. Es gibt nämlich - trotz allem - Pädagogen, die mit dem Wunsch auch Wege finden, in ihren Schüler die Freude nicht absterben zu lassen, weil sie als Erwachsene noch spielen können und Vergnügen am Umgang mit der Wirklichkeit finden, auf die sich einzulassen sie um der Dinge willen reizt."

'n Tradisionele opvatting in verband met die onderwyser wat spel in die klas toepas is dat hy toneel-talent behoort te hê. Alhoewel dit 'n bydrae sal lewer tot klastoneeltjies wat vir aanbieding instudeer

word, is dit nie essensieel nie. 'n Basiese kennis van regie vir kinderteater sal meehelp tot 'n beter begrip van die gebruik van ruimte, groepering, elementêre kostumering en rekwisiete en die implementering van "klasdekor".

Die belangrikste vereiste vir 'n onderwyser is die vermoë om spel te begryp, kinders se handeling te kan vertolk en self 'n skeppende verbeeldingskrag te besit. 'n Onderwyser wat moeilik sal loskom van rigide verhoudingspatrone en wat bedreig sal voel om die vorm van sy gesagsposisie prys te gee, sal moeilik aanpas by dié onderrigmetode. Die onderwyser wat glo dat dissipline en orde gemeet word aan reguit rye en stil kinders glo gewoonlik dat spel ongedissiplineerde chaos tot gevolg het met weinig leereffek.

#### 2.4.2 Orde

Dit is essensieel dat 'n spelsessie beplan word met voorsiening vir uiteenlopende moontlikhede. Die onderwyser moet altyd bedag wees op moontlike mislukings en afwykings van die oorspronklik beplande roete. Sodoende sal die leerlinge wat nie meer betrokke is by die spel nie, terugbegelei kan word in plaas van om die geleentheid te kry om die verloop te steur. Twee belangrike aspekte van 'n speelsessie in die klas is nou aangeraak. Die eerste is die noodsaaklikheid van deeglike beplanning en die ander is die nodigheid dat leerlinge gelei moet word om voortdurend deel te hê aan die verloop.

As die basis van dramatiese spel in die klas sō gelê word is dit onwaarskynlik dat daar wanorde sal ontstaan. Daar is heelwat vryheid in dramatiese spel,

maar dit behoort geen losse vryheid te wees nie. Dit is 'n vryheid van denke en beplanning en van skepping en reaksie wat kanaliseerbaar is in die rigting wat die onderwyser die onderrig stuur. Daublebsky verduidelik:<sup>52)</sup>

"Diese Freiheiten des Spiels dürfen aber nicht zum anomen chaos führen. Damit Spiele gelingen und Spass machen, müssen sie auch Herausforderungen bieten, Aufgaben stellen und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, in denen die Kinder lernen können, ihre Bedürfnisse miteinander abzustimmen, gemeinsam Regeln zu setzen und diese zu ändern wenn es notwendig erscheint."

Die aspek van spelreëls is aangeraak. Dit is 'n verskynsel wat al in vroeë vrye kinderspel op te merk is. Dit is belangrik dat die onderwyser reëls duidelik sal stipuleer voordat daar met die spel begin word. 'n Belangrike reël is bv. dat daar gehou word by die ruimte wat aan spel toegesê word.

Nog 'n rede vir die vrees vir wanorde is die feit dat drama as sulks te make het met selfuitdrukking en dat dit kan lei na emosionele oorlading en gevolglike wanorde. Die feit dat spel in die klas vorm-, tyd- en ruimtegebonde is en dat die soeke na betekenis in die vorm manifesteer, bind selfuitdrukking aan kuns. Kunsskepping bring ordening van die selfuitdrukking. Tyler<sup>53)</sup> omskryf hierdie gebeurtenis:

"Drama in education is bedevilled with loose thinking. For example, it is frequently said that drama is self expression. This is neither true nor healthy ... Self expression, in that it allows a person to speak and act for itself and perhaps so to grow or release itself, is largely a by-product of drama. Self expression, by itself, is a happening, and without control dramatically it can lead to chaos, to hysteria, to self-indulgence ..."

As leerlinge deelneem aan 'n les deur 'n spelbydrae te lewer en begelei word om te leer, hetsy dit gewaarwording, waarneming, denke of memorisering is, onderwyl hulle speel, sal daar nie meer as die gewone klasdissiplinêre probleme wees nie.

#### 2.4.3 Oplettendheid

Omdat die wanopvatting bestaan dat speel nie met leer iets te make het nie, ontstaan die vrees dat 'n les met dramatiese spel as metode of onderwysmiddel bloot 'n "speelles" sal wees waarin daar nie voldoende aandag gegee sal word aan die leerstofmateriaal as sodanig nie. Daar sal m.a.w. in so 'n mate gekonsentreer word op die tegniek van die spel dat die inhoud verlore sal gaan. In dié verband is dit wenslik om te let op Keller<sup>54)</sup> se omskrywing van die begrip oplettendheid:

"Aufmerksamkeit im psychologischen Sinne ist indessen nicht einfach willentliches Aufpassen und Achtgeben, welches in der Schule mit Kopfnoten beurteilt wird und daher leicht zu einer schulmoralischen Kategorie wird. Vielmehr ist es eine Kognitive Disposition zur konzentrierten Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Umwelt, die gerade nicht durch Willensakte oder durch Ermahnungen des Lehrers Herbeigeführt werden kann."

Keller vervolg met die gedagte dat kinders gewoonlik belangstel in 'n handeling wat 'n meer spontane voorkoms het en waaraan hulle kan deelneem. Verder beweer die skryfster dat jong kinders dit moeilik vind om lank aandag te gee aan 'n reseptiewe gebeure, maar dat hulle veel langer kan speel.

As kinders betrokke is by die spel (vorm) sal dit van

die/...

die onderwyser afhang of die leerstofmateriaal (inhoud) dinamies genoeg manifesteer om die aandag te behou. Dit is nie dramatiese spel nie, maar die onbeplande implementering daarvan wat betrokkenheid sal laat verbrokkel om plek te maak vir 'n doellose spelery. As daar sprake is van suiwere deelname en genot is dit onwaarskynlik dat dit sal gebeur.

#### 2.4.4 Genot

Daar is ruimte vir genot in onderrig. 'n Rede hiervoor is die ontsluiting van die werklikheid wat sō geskied dat die werklikheid nie noodwendig voorkom as 'n onaangename plig wat indruis teen plesier nie. Die "Geschäft" en die "Puppe" waarvan in hoofstuk een melding gemaak is, is die staving hiervoor. As genot nie van arbeid geskei word nie sal daar waarskynlik meer arbeidsgenot wees. Keller<sup>55)</sup> beklemtoon:

"Wenn die Spielstunde ein Spass ist für Schüler und Lehrer, so könnte dieses Faktum schon allein Begründung sein für die Einrichtung von Spielstunden in der Schule. Wenn man darüber weiss, wie langsam und oft mühevoll die äusseren und inneren Bedingungen hergestellt werden, unter denen dieser Spass des Spielens entsteht, was Kinder alles lernen müssen ehe sie Wirklich in der Schule spielen können ..., dann ist deutlich dass in der Spielstunde selbst auch grundlegende emotionale, motivationale und kognitive Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, die von entscheidender Bedeutung sind für schulisches Lernen ebenso wie für das Leben der Kinder."

Genot in spel blyk dus geen oppervlakkige of slegs affektiewe gewaarwording te wees nie. Werklike genot by arbeid en skepping is 'n diepliggende

ervaring en afhangende van die gebied kan dit ook 'n kognitiewe handeling impliseer.

Die genot wat ervaar word het betrekking op die inhoud én die vorm. Die omgaan met leerstof op hierdie dinamiese manier het veral ook genots-funksie m.b.t. die vorm:

"There is indeed enormous pleasure to be gained from the form of expression itself. This too is a moment of arrival in drama - a point when there is an inherent pleasure in the form itself, in 'saying it this way.' It is here that it becomes appropriate to talk in terms of the aesthetic response; a pleasure in form where the problem of meaning has been exactly expressed, where content and form have become indivisible."

Dit is 'n besondere doelwit om na te streef. 'n Groep leerlinge wat die medium van spel al goed leer ken het en wat ernstig en met oorgawe en beheersing en distansie speel, kan daarin slaag om 'n suiwer skepping daar te stel wat die strengste spelskeptici sal laat wonder.

#### 2.4.5 Motivering

Die bestaande probleem in verband met motivering in 'n sg. "dramales" is tweeledig. Die motivering vir spel as sodanig geskied dikwels langsamerhand omdat kinders spel slegs met vryetydsbesteding in verband bring. Indien daar wel motivering vir spel bestaan, is dit dikwels nie suiwer nie. Baie kinders gebruik die geleentheid om oppervlakkige toertjies ten toon te stel. Die onderwyser behoort rustig sy verhouding met die klas op die reële vlak te bestendig en hulle geleidelik te lei na die niveau van die simboliese. Daar kan nie van leerlinge verwag word om van meet af aan die doel en sin van

hierdie tipe onderrig te begryp nie. Dramatiese spel is dikwels 'n goeie motivering vir die bo-gemiddelde leerling om deurgaans deel te hê aan die les. Dié leerlinge is dikwels na aanvanklike probleemstelling verveeld omdat tempo-differensiasie nie altyd kan realiseer nie en omdat groepsonderwys nie altyd prakties moontlik is nie. Hierdie leerlinge kan as leiers van spelgroepies optree en in die besprekingsfase die leiding neem.

Vir ondergemiddelde leerlinge is spel ook 'n goeie motivering vir lesdeelname. Wat hulle nie deur denke kan verwerk nie, kan hulle dikwels op die patiese niveau verwerk omdat hulle leerstofgegewens ook affektief ervaar. So kan die siklus van die natuur bv. vir die intelligenter kind 'n avontuur in die voorstelling in 'n ander medium as die gewone visuele media soos die skryfbord, modelle, kaarte, ens. wees. Vir die minder intelligente kind kan dit letterlik 'n beleefbare ervaring wees van iets wat hy miskien nie anders sou begryp nie. Dan is daar sprake van die aktualisering van die individualiseringsbeginsel.

Positiewe en gedifferensieerde motivering vir suiwere en betrokke spel is 'n praktiese moontlikheid.

#### 2.4.6 Ruimte en Tyd

Dis 'n ernstige probleemarea vir dramatiese spel in onderrig. Dit is noodsaaklik dat die klaskamer geskik moet wees vir spel, want dit sou nie prakties uitvoerbaar wees om vir elke les na 'n saal of ander vertrekte beweeg nie. Die onderwyser wat 'n les lei d.m.v. dramatiese spel moet ook tyd ekonomies en sinvol gebruik.



Om die aspek van ruimte so deeglik as moontlik op te los behoort die bestaande meubels sō gerangskik te word dat daar nie verskuiwings moet plaasvind nie. Omdat daar altyd in groepies van tussen ses en tien<sup>57)</sup> leerlinge gespeel word kan die klas in bv. vier afgebakende areas verdeel word, waaruit 'n groepie nie mag beweeg nie. As daar af en toe lesse met heelwat beweging geskied kan die saal gebruik word. Dit moet weens ooglopende praktiese redes minimaal wees. Die verhoog word ook nie gebruik nie, want dit is die area van die prosceniumteater en gewoonlik uitlokkend vir die tentoonstel van toertjies.

Om die speelruimte effens meer prikkelend te maak kan 'n elementêre rekwisietekas aangehou word waarin stokke, houers, kartonne, hoede en allerlei huishoudelike artikels gebêre word. Dit is belangrik dat hierdie "fantasiekas" nie net konvensionele middele soos maskers, krone, mantels en sambrele bevat nie, maar dat dit 'n variasie van voorwerpe sal voorsien wat met verbeelding vir iets anders aangesien kan word.

Dit word ook aanbeveel dat die speelruimte ouditief verhelder sal word deur die gebruik van 'n bandopnemer. Hierdie multidoelmatige instrument kan met byklanke en musiek 'n belangrike onderrigmiddel wees en ook dien vir die opneem van dialoog tydens die spel en bespreking van die spel.

Bestaande onderwysmiddele moet gebruik word. Spel vervang dit nie.

Dramatiese spel kan tydrowend wees. Omdat 'n onderwyser nie tot op die minuut kan bepaal wanneer die

spel voltrek sal wees nie, is dit noodsaaklik om liewers te min as te veel stof te laat uitspeel. As die tyd dit toelaat kan die spel liefs herhaal word en die besprekings- of toepassingsfase verleng word .

#### 2.4.7 Speltegniek

Die bekendste tegniek van dramatiese spel is die sg. "improvisasietegniek" waar 'n hele klas of groepies rondom 'n tema improviseer en dan met dialoog en liggaamshandeling die spel uitvoer. Dit is nie altyd wenslik dat 'n hele klas tesame speel nie. Dit is onwaarskynlik dat daar wedersydse kommunikasie sal ontstaan en indien dit gebeur sal daar te veel leerlinge wees wat oorgesien word. Kleiner groepies wat tegelyk improviseer (dit is onnodig dat dit steurend lawaaierig moet wees) en daarna vir mekaar hul storiëtjies speel en deur middel van 'n leier aan die klas rapporteer wat die essensies van hul spel was, lewer gewoonlik meer doeltreffende werk.

Daar bestaan nog vele ander tegnieke wat saamhang met die verskillende spele soos in hoofstuk een genoem.\* Ter oriëntasie word 'n paar tegnieke genoem soos deur Freudreich<sup>58)</sup> en andere voorgestel:

Rolruil: Daar word in pare gespeel. Na afloop van die spel word rolle geruil. Freudreich beweer:<sup>59)</sup>

"Der Rollentausch hat sich als gutes

Hilfsmittel/...

---

\*

In hoofstuk IV sal van verskillende tegnieke gebruik gemaak word.

Hilfsmittel bewährt, um Einblick in die Denk - und Reaktionsweise des anderen zu bekommen und gegenseitige Beziehungen zu klären."

Dubbelganger: As 'n leerling dit moeilik vind om 'n rol te begryp kan 'n "tweede ek" in die vorm van 'n leerling wat begrip getoon het, ingevoer word. Hierdie skadupersoon loop agter die "eerste ek" en maak voorstelle in verband met die verloop. Hierdie tegniek kan gebruik word as die groepies groter as tien is, sodat almal geakkommodeer kan word.

Spieëlbeeld: As groepies groter as tien is kan die helfte waarnemers wees wat na afloop van die spel die persoon wat hy moet spieëlbeeld presies weergee.

Alleenspraak: Leerlinge word aangemoedig om tydens die spel hardop te dink.

Terugkoppeling: Dit is essensieël dat 'n spel gevolg sal word deur 'n besprekingsfase waar die spel bespreek word en aan die leerstofmateriaal gekoppel word.

Luisteraar: Sommige spelers moet net na die spel kyk en luister, sonder om deel te neem om daarna in besonderhede te herhaal en kommentaar te lewer.

Vanselfsprekend word hierdie tegnieke toegepas ooreenkomstig die speelrypheid van die klas.

-71-

Die veld wat deur dramatiese spel gedek kan word is so wyd soos die leerplan self. Dit wil ooglopend nie impliseer dat 'n onderwyser deurgaans van dramatiese spel gebruik sal maak nie. Hy sal die lesse uit verskillende vakgebiede kies wat volgens sy oordeel die meeste sal baat by die aanwend van die metode. Dit is noodsaaklik om selektief te werk te gaan. Dit is lonend om met verloop van tyd alle vakke en vakafdelings te toets om self vas te stel waar 'n onderwyser met sy leerlinge die beste vaar.

Daar moet egter in gedagte gehou word dat kreatiwiteitsbevordering voorrang geniet. Die aspek van selfhandeling en -werkzaamheid moet so veel moontlik geld. Daar moet gepoog word om die medium van dramatiese spel te verhef tot 'n implementeerbare en gerespekteerde metode en onderwysmiddel, wat nie gekoppel kan word aan gesellige improvisasies en dramatiserings, wat weens gebrek aan kundigheid en wetenskaplikheid, nog nie 'n eerbare plek in onderrig kon inneem nie.

---oOo---

VERWYSINGS - HOOFSTUK 2

1. VANDER STOEP, F en andere: Die Lesstruktuur, p.100
2. Ibid, p.134
3. MCGREGOR, L, TATE M & ROBINSON, K: Learning through Drama, p.22
4. KELLER, M in Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum (DAUBLEBSKY, B), p.253
5. Ibid, p.266
6. Ibid, p.267
7. Ibid, p.256
8. HUNT, A: Hopes for Great Happenings - Alternatives in Education and Theatre, p.124
9. SLADE, P: Child Drama, p.29
10. Ibid, p.29
11. SCHUTZENBERG, A: Einführung in das Rollenspiel, p.79-85
12. SCHIFFLER, H: Fragen zur Kreativität, p.8
13. FLECHSIG K-H: Erziehen zur Kreativität in Einführung in pädagogisches Sehen und Denken (FLITNER, A, SCHEUERL, H), p.198-200
14. SCHIFFLER, H: Fragen zur Kreativität, p.10
15. Ibid, p.10
16. Ibid, p.11
17. GUILFORD, J P en HOEPFNER, R: The Analysis of Intelligence in Kreativität, (Ulmann, Gisela), p.46
18. WILLIAMS, F E: Modelle zur Förderung der Kreativität in der Klasse durch Integration von kognitivem und affektivem Verhalten in Neue Unterrichtspraxis, Okt./Nov. 1971, p.305
19. HALLMANN, P J: Techniken des kreativen Lehrens in Kreativität und Schule (MÜHLE, G en SCHELL, C), p.175-177

20. SCHIFFLER, H: Fragen zur Kreativität, p.29
21. Ibid, p.30
22. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.14
23. Ibid, p.14
24. Ibid, p.15
25. FREUDENREICH, D en andere: Rollenspiel, p.29
26. Ibid, p.28
27. Ibid, p.28
28. Ibid, p.29
29. KOCHAN, B: Rollenspiel als Methode sprachlichen und Sozialen Lernens, p.9
30. GINSBURG, H: The Myth of the Deprived Child
31. PASSOW, A H: Education in Depressed Areas
32. BOLLEMAN Th G: Kinderen van Ongeschoolden, p.31-32
33. GINSBURG, H: The Myth of the Deprived Child, p.93
34. Ibid, p.63
35. Ibid, p.63
36. CREBER, J W P: Lost for Words - Language and Educational Failure, p.192-211
37. MCGREGOR, L, TATE, M & ROBINSON, K: Learning through Drama, p.18
38. CREBER, J W P: Lost for Words - Language and Educational Failure, p.28
39. MCGREGOR, L, TATE, M & ROBINSON, K: Learning through Drama, p.33
40. GIGLIOLI, P P: Language and Social Context, p.7
41. FREUDENREICH, D en andere: Rollenspiel, p.30
42. MCGREGOR, L, TATE, M & ROBINSON, K: Learning through Drama, p.42
43. KELLER, M in Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum (DAUBLEBSKY, B), p.264

44. GIGLIOLO, P P: Language and Social Context, p.11
45. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.14
46. Ibid, p.16
47. KOCHAN, B: Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, p.264
48. VAN DER STOEP, F en andere: Die Lesstruktur, p.136
49. DAUBLEBSKY, B: Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, p.251
50. HALBFAS, H: Magister Ludens in Neuorientierung des Primarbereichs, Band 6: Spielen, Handeln & Lernen, (HALBFAS en andere), p.14
51. Ibid, p.10
52. DAUBLEBSKY, B: Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, p.250
53. TYLER, J in Drama in Education III (HODGSON, J en BANHAM, M), p.128
54. KELLER, M in Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum (DAUBLEBSKY, B), p.256
55. Ibid, p.251
56. MCGREGOR, L, TATE, M en ROBINSON, K: Learning through Drama, p.91
57. FREUDENREICH, D en andere: Rollenspiel, p.57
58. Ibid, p.63
59. Ibid, p.63

HOOFSTUK DRIEDIE VERBAND TUSSEN TEATER VIR KINDERS EN DRAMA-  
TIESE SPEL IN DIE KLASKAMER

Soos in die geval van spontane spel, is die behoefte aan 'n tipe gestruktureerde toneelspel ook 'n algemene kinderverskynsel. Die "konsert hou" waarmee kinders hulle dikwels besig hou, is 'n sekondêre soort spel in die sin dat dit nabootsing van "nabootsing" is. Soos kinders graag die rolle van die omgewing vertolk deur dokter, moeder, onderwyser, polisieman of winkelassistent te speel, vertolk hulle ook die rolle van die toneelspeler, die filmakteur, televisiekarakter of poppespelfiguur waarmee hulle al in aanraking gekom het. Die gewone patroon is dat diegene met die latente toneeltalent die spelers is, terwyl die ander die gehoor uitmaak.

Hierdie vorm van nabootsende spel is nie sonder opvoedingsbetekenis nie. Goethe<sup>1)</sup> vertel in sy outobiografie wat sy kinderlike bemoeienis met poppeteater vir hom beteken het:

"Und so hat doch diese kindliche Unterhaltung und Beschäftigung auf sehr mannigfaltige Weise bei mir das Erfindungs- und Darstellungsvermögen, die Einbildungskraft und eine gewisse Technik geübt und befördert, wie es vielleicht auf keinem anderen Wege in so kurzer Zeit in einen so engen Raume mit so wenig hätte geschehen können."

Dat kinders deur "teater te speel" dié medium leer ken, lei geen twyfel nie. Dit is ook sinvolle kultuurverwerwing om met dié vertakking van die uitvoerende kunste kennis te maak en om daarna ter verdieping en verwerking die waargenome gebeure "uit te speel". Die blote kennismaking met



goeie teater is al opvoedend. Die daaropvolgende wisselwerkende speel van die afgelope spel kan didaktiese funksie hê as die verband tussen die verhoog (waar professionele spelers of talentvolle verhoogryp kinders speel) en die klaskamer raakgesien word. Dramatiese spel in die klaskameronderrigsituasie kan gekoppel word aan die aktiwiteite van kinderteater buite skoolverband en dié wat op die skool gerig is.

Om hierdie verbandlegging te bewerkstellig is dit noodsaaklik om die pedagogiese moontlikhede van kinderteater buite skoolverband en die wat op die skool gerig is, te ontleed. Dit is al in hoofstuk een gemeld dat die gebied van onderrig nie by die klaskamer afgegrens kan word nie. Beide rigtings kan dus pedagogiese en spesifiek didaktiese moontlikhede hê.

### 3.1 Kinderteater buite skoolverband

#### 3.1.1 Rigtings

Tradisionele kinderteater, soos dit o.a. manifesteer in fantasieryke verhale van die klassieke kinderlektuur, is lank nie meer die enigste daarstelling van dié vorm nie. Konvensionele teater vir kinders bly funksioneel, alhoewel dit al hoe meer aangevul word deur die kontemporêre neiging om aktuele temas met hoofsaaklik 'n sosiale inslag vir kinderteater te speel. Die werke van Schedler<sup>2)</sup>, Storrar<sup>3)</sup>, Goldberg<sup>4)</sup> en die artikels van Ball<sup>5)</sup> en Blewitt<sup>6)</sup> gee historiese oorsigte van kinderteater in respektiewelik Duitsland, Suid-Afrika, die VSA en Brittanje. Die geleidelike klemverskuiwing van die tradisionele na die kontemporêre blyk veral uit die navorsing wat Schedler gedoen het.

Die/...

Die belangrikste funksiegebied van tradisionele kinderteater bly seker die oordra van die mites, folklore en ander simbole van die kultuurgroep.<sup>7)</sup> Die stryd tussen "goed" en "kwaad" word gewoonlik vergestalt. Dit gebeur dan in die simboliek van die kultuurgroep. In Westerse tradisionele kinderteater sal die versinnebeelding van "kwaad" bv. nooit die finale oorhand oor "goed" kry nie.

Hierdie vorm van kinderteater is in die huidige stadium nog die algemene praktyk. Alhoewel die vermaaklikheidsfunksie gewoonlik meer prominent is as die opvoedende funksie, is laasgenoemde tog teenwoordig. Nickel<sup>8)</sup> beweer dat alle vorme van moderne teater gebind kan word aan die teorie oor die universaliteit en kultuurdraendheid van spel soos Huizinga<sup>x</sup> dit omskryf.

Nickel verdeel hedendaagse kinderteater in twee hoofkategorieë. Die eerste is die Brechtiaanse, waar daar nie illusie geskep word nie, maar waar spelers hulle rolle "objektief" (vgl. die vervreemdingsbegrip) vertolk en met distansie die gebeure as 't ware "deurskou".<sup>x</sup> Die skrywer erken egter dat Brecht nie die horison van soeke in die teater volkome dek nie. Die menslike verlanse om die onsigbare sigbaar te vergestalt en om spelende sy verlore identiteit te probeer vind, word verwerklik in die soort teater wat Artaud begrond het:

"Der/...

---

x

Vgl. verwysing in hoofstuk een

x

In hoofstuk een is daarop gewys dat hedendaagse rolspel in die skoolsituasie as baie Brechtiaans beskou word deur sommige Duitse opvoedkundiges.

"Der Sinn seines Theaters ist, uns die Existenz der metaphysischen Ideen erahnen zu lassen und unser Empfinden für eine Schöpfung zu wecken, deren Vollendung auf einer uns unbekanntem Ebene liegt."9)

Alhoewel tradisionele kinderteater nie in sy geheel gekoppel kan word aan die idees van Artaud nie, is daar 'n belangrike ooreenkoms. Dit lê in die feit dat vir die kinderteater met sy verhoog vol fantasiekarakters en -idees, die waarheid nie in die ervaring en betragting van die oomblik is nie. Die ware betekenis van 'n eenvoudige tradisionele, folkloristiese verhaal op die verhoog is op 'n ander vlak te vind.

Die koppeling wat die "deurskouing van die oomblik se gebeure" (soos dit in Brechttaal gestel word) het met kontemporêre kinderteater, sal in die volgende afdeling aangetoon word.

Omdie opvoedende funksie en die didaktiese moontlikhede van hierdie twee vorme te bepaal en om dan te poog om dit in verband te bring met dramatiese spel in die klaskamer, is dit nodig om eers kinderteater as sulks te betrag. Goldberg gee 'n omvattende uiteensetting in sy Childrens Theatre - A Philosophy and a Method.<sup>10)</sup> Hy beskryf teater vir kinders soos dit voorkom in Wes-Europa, die VSA, Rusland en Oos-Europa.

### 3.1.1.1 Wes-Europese Kinderteater

Alhoewel professionele teater in Wes-Europese lande sterk deur die staat gesubsidieer word, is kinderteater nie hierby ingesluit nie. Dit word gewoonlik deur private instansies geborg.

Die hoogste standaard word in Oostenryk aangetref. Dieselfde spelers wat vir volwasse teater speel, word ook gebruik vir kinderteater. Die "Theater der Jugend" in Wenen is in 1932 deur die stadsvaders gestig. Hulle bied tussen vyftien en twintig stukke vir verskillende ouderdomsgroepe jaarliks aan en hulle het selfs hulle eie tydskrif, die "Neue Wege".

In Wes-Duitsland en die Skandinawiese lande word daar opwindende kontemporêre stukke vir kinders aangebied.

Die "Münchener Kammerspiele" deel sy spelers met die "Theater der Jugend" van München. Die "Skølteatret" in Oslo gee opdrag aan professionele groepe om vir kinders op te tree. Ander kinderteatersentra in dié lande is Wes-Berlyn, Nuremberg en Keulen. In die Latynse lande is kinderteater taamlik skaars as gevolg van die tradisionele opvoedingstelsel. Tog het Madame Stephanie de Genlis reeds in die laat agtiende eeu moralistiese stukke geskryf, waarin sy die individualiteit van die kind beklemtoon het in die gees van haar vriend Jean-Jacques Rousseau. Sy het ook hierdie stukke vir kinders aangebied.

In Engeland bestaan daar talryke opvoedkundige drama- en kinderteaterorganisasies.<sup>x</sup> Die belangrikste groep

is/...

---

x

Vgl. Robin Malan se navorsing hieroor in sy werk Drama Teach deel twee. 11)

is seker die "Theatre in Education" van die "Young Vic" - 'n sub-groep van die "National Theatre" en die Midland Arts Centre in Birmingham.

### 3.1.1.2 Kinderteater in die VSA

"Children's Educational Theatre" begin in 1903 in New York ten bate van die gemeenskapsontwikkeling van Russies-Joodse immigrante-kindere. Dit het van 'n soort welsynsorganisasie ontwikkel tot dat Off-Broadway en selfs Broadway aanbiedings vir kindere gee.

Daar is vandag twee hoofrigtings in die VSA wat op 'n baie groot skaal deur die hele land funksioneer:

- professionele groepe
- studente wat tydens hulle opleiding 'n permanente basis by die universiteit het.

Die Amerikanere gebruik baie die revue-idee wat so goed slaag in bv. die kindertelevisieprogram, "Sesame Street".

### 3.1.1.3 Kinderteater in Oos-Europa en Rusland

Kinderteater is 'n ou tradisie in Rusland. Stanislavsky se tweede aanbieding in die Moskou Kunsteteater was een waarna kindere ook kon gaan kyk. In 1921 begin Natalia Satz met staatsbeskermdede kinderteater in 'n gebou net langs die Bolshoi teater. Hierdie groep is vandag die grootste ter wêreld. In 1970 het daar driehonderd-en-veertig mense permanent by dié kinderteaterinstansie gewerk. Alexander Briantsev ontwerp 'n prototipe teater:

'n amfiteater, met sitplek vir 'n duisend kinders (anders as Westerse kinderteater wat meer intiem is.) Spelers en ander werkers word professioneel opgelei. Daar bestaan vandag vyftig streeksgroepe wat die hele land "bedien". Elke teater het 'n "teaterpedagoog" wat toesien dat die noodsaaklike boodskap op hoë estetiese vlak en korrek oorgedra word.

In Oos-Berlyn het die "Teater der Freundschaft" wat vir kinders speel, noue wisselwerking met die bekende "Berliner Ensemble".

In Oos-Duitsland het kinderteater heelwat status en is dit 'n gesogte werksplek vir bekende akteurs. In Poland, Tsjeggieslowakye, Joegoslawië en Roemenië is daar op 'n kleiner skaal kinderteater soos die in Rusland en Oos-Duitsland.

#### 3.1.1.4 Samevattend

Dit word aanvaar dat kinderteater in Rusland en Oos-Europa doelbewus pedagogies is. Die meer as vyftig voltydse kinderteatergroepe in Rusland funksioneer voltyds om die ideologieë van die staat aan die jong Sowjetburgers oor te dra. Die vatbaarheid van die gehoor word ten volle benut. Teater vir kinders is vermaak en indoktrinasië ingeklee in die heerlike medium van kinderteater. Kinderteater buite formele opvoedingsverband in die Weste is nie gerig op doelbewuse opvoeding nie. Die genotsfunksie en ontspanning geniet nog voorrang.

Goldberg het in sy samevatting van kinderteater nie uitgebrei oor 'n kinderteaterverskynsel wat in die Weste al hoe meer aandag geniet nie. Die werk wat

deur die Grips<sup>x</sup> Kinderteater in Wes-Berlyn gedoen word, word kortliks betrag omdat dit sedert sy ontstaan in 1966 baie veld gewen het in Europa en die VSA. Daar sal nie in hierdie stadium kommentaar gelewer word oor die wenslikheid daarvan nie.

Dit sal dien as 'n voorbeeld van kontemporêre kinderteater met 'n sosiale inslag. Daarna sal tradisionele kinderteater beskou word.

### 3.1.2 Kontemporêre Kinderteater

Kinderteater wat in diens staan van sg. "kinderbevryding" is nie meer 'n vreemde verskynsel nie. Alhoewel die Gripsteater in Wes-Berlyn seker tans die toonaangewende groep is en daarom bespreek word, moet in gedagte gehou word dat die meeste "Theatre in Education" organisasies in Groot Brittanje ook 'n newe-organisasie het wat soms soortgelyke werk doen. Die "Cockpit"<sup>12)</sup> groep in Londen het bv. 'n werkwinkelsubgroep wat baie herinner aan die Neuköllnergroep wat tot in 1971 in Berlyn aktief was.<sup>13)</sup>

Laasgenoemde groep het 'n klein "teaterdorpie" gebou waar Benjamins se "Programm eines Proletarischen Kindertheaters" wat in 1928 die lig gesien het, van vooraf gerealiseer is. Paul<sup>14)</sup> beskou hierdie kompenserende en emansipatoriese funksie van teater, so:

"ja Theater besteht spezifisch nicht aus einer wie und wem auch immer gebotenen 'Aufführung' sondern aus der dialektischen, raumzeitlichen Einheit derer, die etwas bieten und denen etwas geboten wird."

---

<sup>x</sup> Die betekenis van die woord "Grips" wat uit die omgangstaal geneem is, kom neer op 'n kombinasie van pittigheid, gesonde verstand en verbeelding.

Digitized by the Department of Library Services in support of open access to the University of Pretoria, 2019.

Die Outreach groep van Cockpit werk op 'n soortgelyke basis.

Om die Gripsteater se aktiwiteite in perspektief te waardeer, is dit wenslik om die oorsprong van die groep na te speur. Ziper<sup>15)</sup> gee 'n kort oorsig:

In 1968 stig Volker Ludwig die Reichskabarett in Wes-Berlyn. Hierdie groep sou die belangrikste politiese kabaret in Duitsland word, met die bekende anti-Vietnam aanbieding in 1966 as een van sy hoogtepunte. Die groep identifiseer met die politieke ideologieë van die "Nuwe Linkses" in Duitsland en ontwerp in 1968 Der Guerilla lässt grüssen as simpatie met die lotgevalle van die studente-leier Rudi Dutschke. Die Reichskabarett het al in 1966 met middagvertonings vir kinders begin. Hulle eerste twee pogings was verwerkings van Grimm feëverhale. Daarna begin die groep soms as individue, maar meesal as 'n ensémbel skryf aan stukke met 'n meer sosiaal-realistiese grondslag. Die eerste "geslaagde" stukke was Die Reise nach Pitschepatsch (1968)<sup>16)</sup> en Stokkerlok und Millipilli (1969).<sup>17)</sup> In eersgenoemde word die reële en die fantastiese gekombineer om aan te dui hoe 'n kind kan leer om sy lot te bemeester. In laasgenoemde word soms bisarre kinderverskynsels gebruik om aan te toon hoe 'n meisie haar talente net so goed as seuns kan gebruik en hoe kinders kan verenig en opstaan teen outoritêre figure wat hul speelgoed wil vernietig. Temas wat hierna tevoorskyn kom is kinderoutoriteit (Mugnog Kinder),<sup>18)</sup> kindersolidariteit (Balle, Malle, Hupe und Artur),<sup>19)</sup> sosialistiese kritiek teen kapitalistiese "wanpraktyke" (Trummi Kaput),<sup>20)</sup> vroue-arbeider- en kinderonderdrukking (Mannomann),<sup>21)</sup> onregverdighede in die



opvoedingsstelsel (Doof bleib doof),<sup>22)</sup> swak  
behandeling van gasarbeiders (Ein Fest bei  
Papadakis)<sup>23)</sup> en familieverbrokkeling  
(Vatermutterkind).<sup>24)</sup>

Die speelstukke wat opgevoer word is hoofsaaklik  
Brechtiaanse "Lehrstücke"<sup>25)</sup> wat in kabaretstyl  
aangebied word. Daar is feitlik geen illusie nie.  
Die spelers probeer nie kinders wees nie, maar  
dien duidelik as voorstellings van kinders. Die  
liedjies wat 'n belangrike plek in die aanbiedings  
inneem, is grootliks kommentaar op die spel.<sup>26)</sup>

Die teater voorsien die gehoor van plate<sup>27)</sup> en lek-  
tuur wat verband het met die aanbieding. Brosjures  
wat ingestel is op bespreking en nabetrugting is  
veral gewild.

Die teaterstukke wat deur die Grips ensémbel geskryf  
is, word deesdae oor die hele Europa opgevoer. In  
1977 het die stuk Vatermutterkind die toekenning vir  
die beste aanbieding by die Europese Kinderteaterfees  
in Lyons gekry.

Die geweldige impak wat dié teater gemaak het op 'n  
gebied wat in die Weste so sterk beheers is deur  
tradisionele teater, dwing 'n mens om te besin oor  
die sukses. Zipes<sup>28)</sup> skryf dit toe aan die inhoud:

"As was mentioned before, Grips is not just a  
children's theater. It encompasses all of  
theater, and in this sense, it is truly  
emancipatory, since it relates children's  
problems of freedom to the problems of free-  
dom and collectivity in the society at large."

Zipes<sup>29)</sup> beweer ook dat die styl van aanbieding en  
die manier van inkleding bydra tot die sukses.

Dit wil lyk asof kinders se behoefte aan spel (meelewend of waarnemend) 'n groot aandeel het aan die sukses. Die Gripsaanbiedings<sup>x</sup> het baie die voorkoms van nabootsende kinderspel wat afgerond is. Kinders speel dikwels die problematiese van hulle omgewing. Afhangende van hul kultuurgroep is hulle ook soms opstandig en soek hulle na oplossings. Hulle lewer ook tussenin kommentaar. Die lede van Grips, met hul ooglopend sosialistiese oortuiginge, gebruik kundig en kunstig hierdie natuurlike kinderneigings om die beginsels van die sosialisme te verlewendig. Hierdie toegewyde werkers sweep die kindergehoor op tot 'n historiese solidariteit wat soms skrikwekkende afmetings aanneem.

Die insluit van die betoog oor hierdie teatergroep is nie sonder doel nie. Alhoewel die inhoud van die aanbiedinge in baie lande nie aanvaar word nie, lei dit geen twyfel dat die manier van aanbieding besliste waarde het vir 'n nie-sosialistiese milieu. Die distansie tussen spel en inhoud is selfs 'n didaktiese gerigtheid.<sup>x</sup>

Didaktiese teaterspele in die styl van die Gripsaanbiedinge is nie ver verwyder van dramatiese spel in die klas nie. As leerlinge dié tipe spel buiteskools as gehoor waarneem kan hulle die styl naboots in klasspele. As die tema enigsins verband

het/...

---

<sup>x</sup> Ek het vier bygewoon in Maart/April 1977.

<sup>x</sup> Vergelyk die didaktiese kategorieë soos in hoofstuk een uiteengesit.

het met leerstof kan die aanbieding in 'n groep bygewoon word en selfs in die klas gestruktureerd nageboots word. In die plaaslike milieu word nie buite skoolverband in dié rigting gewerk nie. Die naaste moontlikheid sou wees om 'n aanbieding wat ooreenkomste toon met die styl (waarvan daar nog baie min was) by te woon en dan as onderwerp uit te speel in 'n spreekles of mondelinge stelwerkles.

Die belangrikste funksie van die kennisname van dié styl, is die moontlikhede wat dit bied vir die verbeeldingryke onderwyser. Vir klasteater, waar daar sprake is van 'n geringe scenario, kan die Brechtiaanse "Lehrstück"-patroon,<sup>30)</sup> waar die probleem gestel word en dan moontlikhede ontleed word vir die oplossing, gebruik word. In streng Brechtiaanse taal is daar meer sprake van verandering as oplossing. Die struktuur van probleemoplossing is waarom dit draai. As 'n wiskundige, geskiedkundige of aardrykskundige kwessie á la Brecht opgelos word, beteken dit nie noodwendig sosiale verandering nie, maar eerder gedistansieërde betragting van die probleem terwyl dit gespeel word. As daar nog bykomend kommentaar op die verloop gelewer word en dit ter herhaling met 'n volkome vreemdsoortige toonaard vir die inhoud en 'n ander tempo gespeel word, word die Gripsstyl ter vervulling van didaktiese doelwitte gebruik. Om bv. ingewikkelde gedeeltes van 'n wiskundige probleem in die "weer speel" styl van die televisie te herhaal en die heel moeilikste deel te aksentueer met 'n gestileerde treurige toon, sal nie ligte gekskerdery wees nie, maar die gebruikmaak van 'n besondere en singewende styl.

Die handskoenpop wat in tweedetaalonderrig so gewild is, is sterk Brechtiaans. Die pop vertolk

gedistansieerd enige rol wat vir die lesstof nuttig mag wees en moet dikwels van styl, karakter, tyd en ruimte verander. Die teatraliteit van die onderwyser se optrede in so 'n situasie word vir volledigheidsoe-eleindes net genoem.

Daar blyk 'n tasbare koppeling te wees tussen die speel- en inkledingstyl van sg. "kontemporêre kinderteater" en nabootsende dramatiese spel. Dit is die taak van die kreatiewe onderwyser om hierdie middel wat in slegs veertien jaar so magtig bewys is, met oordeel en kundigheid te gebruik. Dit is sy uitdaging om 'n esteties-didaktiese ontmoeting te bewerkstellig wat met erns, "Vergnügen und Spass"<sup>31)</sup> sal funksioneer.

### 3.1.3 Tradisionele Kinderteater

Die doel van sg. tradisionele kinderteater word deur Goldberg<sup>32)</sup> saamgevat:

"Although such goals as the development of personality, aesthetic education, the use of theatre to teach social skills and psychological acceptance of self are all significant and worthy of children's theatre, it is my feeling that enjoyment of the play should always come first."

Dit is inderdaad hoe kinderteater buite skoolverband in die meeste Westerse lande daar uitsien. Die genotsfunksie bly die belangrikste. Soos met alle teater is daar nie net sprake van genot nie. Aspekte soos die identifisering met die held en die sterk empatiese meelewing met die handeling het besliste opvoedkundige implikasies. Na 'n kort betragting van die inhoud en aanbiedingsfasette van tradisionele kinderteater sal die opvoedkundige en spesifiek

didaktiese/...

didaktiese moontlikhede van die medium ondersoek word.

### 3.1.3.1 Die aanbiedingsmateriaal

Dit is Goldberg<sup>33)</sup> se opinie dat kinders nie vermaak moet word met 'n oppervlakkige storie met 'n tipiese "juvenile lead" wat al die eienskappe van die ideale held bevat, maar wat nie 'n gewone mens kan wees wat ook swakhede openbaar nie. Die held behoort "goed" te verteenwoordig, maar om geloofwaardig te bly, moet hy mens bly. Ook die skurk behoort nie 'n eendimensionele skelm te wees wat nooit vir 'n oomblik die simpatie van die gehoor het nie.

Dit is inderdaad 'n swakheid van konvensionele kinderteater dat dit baie opwindend, maar gewoonlik nie uitdagend genoeg vir die kinderlike begrip is nie. O'Toole<sup>34)</sup> beskryf die swakhede van hierdie towerkuns- en toertjies-belaaide soort teater vir kinders met die afkorting "J.A.M." ("Journeys, Animals and Magic").

'n Uitdagende intrige, met lewendige dialoog en genoeg variasie, sonder om die eenheid van die stuk te ondermyn, is min of meer waarna 'n kindergehoor soek.

### 3.1.3.2 Aanbiedingsfasette

Die regisseur van kinderteater vervul 'n verantwoordelike funksie. Hy moet nie net soos ander regisseurs die geskrewe inhoud vertolk en gestalte daaraan gee nie, maar dit s6 doen dat sy gehoor nie op een of ander wyse daardeur benadeel word nie. Die vertolking, verwerking en distansiëring wat 'n volwasse gehoor

kenmerk, is nie eienskappe van 'n kindergehoor nie. Hulle oorgawe, meelewing en identifikasie is dikwels volkome. Dit is seker die hoofrede waarom die indoktrinasiëkrag van kinderteater so sterk is.

Ook die ontwerper vir kinderteater het 'n belangrike funksie. Dit is sy verantwoordelikheid om kinders se verbeelding te laat werk. Hy moet 'n fyn balans handhaaf tussen aanskoulikheid en onafgerondheid en stilering, wat die verbeelding prikkel.

'n Speler vir kinderteater het, afgesien van sy basiese en spesiale opleiding seker meer as ander spelers, Jean Louis Barrault<sup>36)</sup> se raad nodig:

"If the actor is to be able to represent in a selected and crystallized form, a human prototype, he will have to draw on a great deal of love.

It is only through the greatest love that one can fit perfectly into another's skin."

Kinders is baie sensitief vir mense wat met hulle werk sonder 'n mate van toewyding en liefde. 'n Toneelspeler wat heeltemal outomaties-professioneel speel sal nie dieselfde reaksie uitlok as een wat met 'n bietjie "liefde" speel nie.

Spelers fouteer dikwels in die opsig dat hulle 'n "tipe" of 'n "kwaliteit" speel vir kinders. Kinders veroordeel hierdie eendimensionele soort spel genadeloos. Die reaksie van die gehoor is 'n aanduiding van hul oordeel. Dit is noodsaaklik dat die speler sy kindergehoor oortuig dat hy glo aan wat hy doen. Dit is ook foutief om "af" te speel "na" kinders toe. Hulle waarneming en begrip moet nie onderskat word nie. 'n Mens speel "vir" en "met"

'n kindergehoor. Dis 'n besondere moeilike styl en die geslaagdheid daarvan kan gemeet word aan die deelname of rusteloosheid van die gehoor.

Gehoordeelname, al is dit ook hoe lawaaierig, is positief as dit op die karakter en nie op die speler gerig is nie. Gehoorsreaksie is ook net relevant as dit van 'n hele groep en nie slegs individue kom nie.

Regie, spel en ontwerp vir kinderteater het baie segwaarde vir klastoneeltjies en selfs net geïmproviseerde dramatiese spel in die klas. Die vermoë om spel te lei en om die speelhandeling van 'n hele klas kinders te koördineer en te interpreteer, sal aansienlik vergemaklik word deur 'n kennis van algemene- en kinderteaterregie. Besondere tegnieke van die uitstaande regisseurs van die teatergeskiedenis soos bv. vervat in die handleiding van Cole en Chinoy<sup>37)</sup>, kan funksioneel geïmplementeer word in klastoneeltjies. Die Britse regisseuse, Joan Littlewood,<sup>38)</sup> beklemtoon dat volwassenes baie oor spel kan leer by kinders. Haar regiemetode is ook geskik vir kinderteater en klasspele. Ook die aspekte van die "sintuiglike" en "emosionele geheue" van Stanislavsky het betrekking op kinderspel en kindertoneelspel. Die hele gedagte van sosiale drama, wat so 'n groot deel van dramatiese aktiwiteite in opvoedingsverband omvat, vind goed aansluiting by die tegniek om te onthou hoe 'n ervaring gevoel het (emosioneel) en gevoel is (sintuiglik).

As die beginsel van ontwerp vir kinderteater goed begryp word, sal daar nie onnodig staatgemaak word op realistiese en tradisionele inkledings nie.

Wat die inhoudelike betref is dit nodig om in gedagte te hou dat oorvereenvoudiging en 'n ooraksentuering van konvensies nie die beste resultate lewer nie. Dit is seker wenslik om af en toe toertjies en toordery tesame met konings en prinsesse in klasteater in te werk, maar dit behoort nie oorheersend te wees nie. Die stof vir spel in die klas behoort grootliks uit die leerplan gehaal te word. As daar in 'n geskiedenisles sprake is van 'n land wat nog 'n monargistiese regeringstelsel het, kan die tradisionele koning maar sy rol vertolk.

Die grootste waarde wat kinderteater buite die skool het vir klasspel, is die tegnieke wat met vrug gebruik kan word. 'n Bykomende funksie is die verwysingsraamwerk wat dit bied vir leerlinge wat dit bywoon. 'n Onderwyser kan bv. verwys na 'n speler of 'n stuk.

Alhoewel daar aspekte van tradisionele en kontemporêre kinderteater is wat gekoppel kan word aan dramatiese spel in die klas, is dit kinderteater in skoolverband wat die grootste funksiegebied daarstel.

### 3.2 Kinderteater binne skoolverband

In die konteks van die skool is daar twee hoofvorme van kinderteater. Die een is kindertoneel en die ander teater-in-die-opvoeding.

#### 3.2.1 Kindertoneel

Die genre wat in skoolverband die wydste funksiegebied het, is die soort wat deur Louw<sup>39)</sup> as "kindertoneel" beskryf word. Kindertoneel word deur Gray<sup>40)</sup>,

Nickel<sup>41)</sup>, /...



Nickel<sup>41)</sup>, Goldberg<sup>42)</sup> en Ernst<sup>43)</sup> omskryf as die genre waar kinders self speel vir 'n gehoor. Nickel onderskei vier grondvorme van kinderteatert in die wydste konnotasie van die begrip. In hoofstuk een<sup>x</sup> is reeds verwys na sy gebruik van Gray se indeling. Kindertoneel is die term wat tradisioneel in Suid-Afrika geld vir wat Gray<sup>44)</sup> "produkgerigte teater deur kinders vir 'n gehoor" noem. Ernst<sup>45)</sup> beweer dat hierdie vorm van aanbiedteater deur kinders 'n soort verlenging van natuurlike rolspel is:

"Das Kindertheater steht dem Rollenspiel wohl am nächsten. Man könnte es die elaborierte Form des Rollenspiels nennen. (Gemeint ist hier das Theaterspiel von Kinder für Kinder.)"

Hy vervolg met die gedagte dat kindertoneel uit spel in die klas ontwikkel. Geïmproviseerde dramatiese spel in die klas kan afgerond word en die "leerstofspel" kan vir mede-leerlinge as teater aangebied word.<sup>x</sup>

Goldberg<sup>46)</sup> onderskei tussen "children's theatre" (volwassenes speel vir kinders) en "recreational drama" (kinders speel toneel). Met "recreational drama" bedoel hy nie ontspanningsdrama nie, maar die herskepping van 'n geskrewe teks.

Die genoemde skrywers sonder hierdie vertakking van kinderteatert uit as veral 'n estetiese opvoedingsmedium. Kinders leer deur deelname die medium van die teater ken. Schiffler<sup>47)</sup> klassifiseer kindertoneel in sy uiteensetting van voorstellingspele

as/....

---

\* Vergelyk p. 14

\* Vergelyk hoofstuk 1, p. 15  
Digitized by the Department of Library Services in support of open access to information, University of Pretoria, 2019.

as 'n hoofsaaklik estetiese aktiwiteit. Ook Flitner<sup>48)</sup>, O'Toole<sup>49)</sup> en Slade<sup>50)</sup> is dit eens dat hierdie medium esteties opvoedend is. Kinders kom in aanraking met die kunste van die teater. Hulle leer in 'n geringe mate iets van regie, toneelspel, dekor, kostumering en grimering. Die kwaliteit van die leer hang nou saam met die vermoëns van die onderwysers wat die werk doen. Die grootste tekortkoming in dié verband is seker die toepassing van uitgediende metodes.

Daar bestaan die opvatting dat kindertoneel ook groot psigologies-opvoedende waarde het. Kinders moet énmasse die geleentheid kry om op die verhoog te verskyn vir die ontwikkeling van selfvertroue. Hierdie opvatting word nie onderskryf deur opvoedkundiges wat ook kennis dra van kinderteleater, dramatiese spel en rolspel nie. Brockett<sup>51)</sup>, 'n teaterkundige, sê dat dié gebruik al hoe minder beoefen word omdat daar die mening bestaan dat kinders psigologies beskadig kan word deur die reaksie van die gehoor. Hillebrand<sup>52)</sup> sê in 'n werk oor kindertoneelspelers:

"Acting by children was prevalent in England and of ancient origin ... How is it that a practice so strange to our modern taste flourished for several centuries? Are we to lay it to the uncritical taste of a primitive age?"

Way<sup>53)</sup> beweer dat kommunikasie met 'n gehoor vir die meeste kinders baie moeilik is. Dikwels word kinders te veel aangemoedig en selfs gedwing om toneel te speel. Die gevolg is die bekende "kindertoneelspelstyl" wat gekenmerk word deur oordrywing, onnatuurlikheid en oppervlakkigheid. Way beweer dat kinders wat in 'n meer beskermde en natuurlike omgewing 'n goeie

karakterisering lewer, dit nie op die verhoog kan regkry nie omdat hy eenvoudig te weerloos is. Slade<sup>54)</sup> noem hierdie verskynsel 'n gebrek aan verhoogrypheid. Laasgenoemde beweer dat kinders (as hulle toneeltalent het) eers teen twaalfjarige ouderdom ryp genoeg is vir die emosionele eise wat die verhoog stel. Kinders wat nie toneeltalent het nie, behoort geensins aan die onherbergsaamheid van 'n verhoog blootgestel te word nie.

Hierdie opvatting vorm 'n sterk opposisie met die plaaslike kindertoneelkonvensies. Die tradisionele skooloperette kompeteer ten opsigte van aanskoulikheid en massabedrywigheid met die skoolatletiekbyeenkoms. Kinders skep die indruk dat hulle dit geniet om op die verhoog te verskyn. Die vraag wat beantwoord moet word is of die verskyning op die verhoog 'n belewenis is wat deur egtheid gekenmerk word en of dit maar net 'n verlenging is van die "afwysfase" waardeur die meeste kinders gaan. Dit is my mening dat die maande se werk en veral organisasie en administrasie weinig werklike estetiese belewing en teaterervaring in die suiwer sin van die woord tot gevolg het. Dit lyk meer of "konsert hou" in verband gebring word met "karnaval-" of "kermis-hou", waar dit om aanskoulikheid gaan en nie om 'n dieper teaterervaring nie.

Dit wil nie sê dat daar 'n pleidooi gelewer word vir die afskaf van alle vorme van kindertoneel nie. In sy streng tradisionele formaat van operettes en verskeidenheidskonserte kan dit voortduur. Die belangrikste vereiste bly dat daar van talentvolle verhoogryp kinders gebruik gemaak sal word en dat deeglike regie sal plaasvind.

Deeglike/...

Deeglike regie impliseer werklike vertolking van die inhoud. Dit beteken ook werklike toneelspel en nie 'n tentoonstel van koninklike karakters deur die hoofseun en -dogter nie. Verder beteken dit ook eenheid van styl. Dit beteken veral nie 'n klomp losstaande klasprojekte wat aaneengeskakel word nie.

Bogenoemde voorstel verminder die deelnemingsmoontlikhede aansienlik. Daar is egter nog 'n moontlikheid vir kindertoneel waaraan meer kinders deelneem en wat onder andere deur Flitner<sup>55)</sup>, Nickel<sup>56)</sup> en Slade<sup>57)</sup> voorgestel word. Dit is die vorm van toneel wat ontstaan uit dramatiese spel in die klas. Die klaseenheid skep self die stuk, ontwerp en maak as 'n klasprojek self die geringe dekor en kostumering en as hulle kans sien, kan hulle die afgeronde werk as toneel aanbied.

Hierdie soort / kindertoneel is veral ook die aktiwiteitsgebied van die drama-klub by die skool. 'n Gestabiliseerde groep kan geringe teateropleiding kry en dan onder leiding van 'n kundige onderwyser 'n projek aanpak wat nie noodwendig didakties nie, maar ook nie volkome fantasties hoef te wees nie. Flitner<sup>58)</sup> stel 'n samestelling van dié twee pole voor as die ideale vorm vir kindertoneel. Hy konstateer:

"... hat das Kinderteater als ein von Erwachsenen behutsam geleitetes, angeregtes und inspiriertes Feld kindlicher Spontaneität und Ausdrucksfähigkeit - grosse Entwicklungsmöglichkeiten."

Ook Nickel<sup>59)</sup> vereenselwig hom met die moontlikhede wat "Vorführtheater von Kindern" het. Hy meen egter

dat/...

dat die onderwyser, wat hy weer eens as "teaterpedagoog" beskryf, slegs 'n leier moet wees. Die kinders moet in die mate wat dit moontlik is self-skeppend wees. Sy kritiek teen bestaande praktyke is juis dat die kinders slegs marionette en soldate is en weinig diepsinnige vertolkingservaring het.

Dit is sekerlik noodsaaklik om deeglik te besin oor die sin en waarde van kindertoneel voordat daar besluit word om die jaarlikse operette aan te bied. Dit sou miskien meer betekenisvol wees om die didaktiese en esteties-opvoedende moontlikhede van klasdramatisering van leerstof of aktuele onderwerpe (soos gesondheidsjaar, energiebesparing en natuur-bewaring) te ondersoek. Dit is bv. wenslik om selfs oor die moontlikhede van 'n skoolkonsert wat bestaan uit die weergee van interessante "lesse" te besin voordat daar na die oorgebruikte gegryp word. Klasonderrig kan baie funksioneel met kindertoneel in verband gebring word. Die onderrig van die Engelse tye is al bv. "aangebied" as vermaak tydens 'n oueraand. By hierdie geleentheid het groepies uit een klas die verskillende tye karikatuuragtig verbeeld en daarby die liedjie Simple Simon gesing. Die verhoog is in drie dele verdeel om die gebied van die drie hoofte af te baken. Die drie oorkoepelende tye, nl. "Indefinite", "Continuous" en "Perfect" is met kleure aangedui. Die gevolg was dat die spel baie logies en baie genotvol verloop het vir die deelnemers wat dieselfde aksies in verskillende tye "uitgevoer" het. Die gehoor het dit genotvol gevind.

Die genoemde voorbeeld is ook die metode van spel wat vir bv. die skoleprogramme van TRUK-speelwerk gebruik word.

### 3.2.2 Teater-in-die-Opvoeding

Hierdie vorm van kinderteater kom voor wanneer volwassenes vir kinders leerstof van een of ander aard aanbied deur middel van teater.<sup>60)</sup> Die groep besoek ook meesal die skool om sodoende die grootste gehoor te bereik. Om afhanklik te wees van vrywillige bywoning saam met ouers of vrywillige georganiseerde bywoning onder leiding van 'n onderwyser, beteken dit dat baie kinders 'n aanbieding sal misloop.

Hierdie stelsel het in die Westerse wêreld sy oorsprong in Groot Brittanje, waar daar in 1977 sewe-en-sewentig voltydse teatergroepe vir hierdie werk was. Die Afrikaanse beskrywing, "teater-in-die-opvoeding" is ook 'n regstreekse omsetting uit die Engelse "Theatre in Education". Alhoewel daar in Europese lande en in die VSA teatergroepe is wat skole besoek vir die aanbied van tradisionele of kontemporêre teater, is dit grootliks in Brittanje en die lande van die Gemenebes dat didaktiese leerspele deur volwassens vir kinders by skole aangebied word. Die Britse "Theatre in Education Directory" gee 'n volledige samestelling van al die groepe.<sup>61)</sup>

Die werk wat deur TRUK se jeuggroep, Speelwerk, en ook die van die ander streekgrade in die verband plaaslik gedoen word, het sy oorsprong in "Educational Drama" en "Theatre in Education" soos dit in Brittanje voorkom.

O'Toole<sup>62)</sup> het 'n baie insiggewende handleiding in verband met hierdie vorm van kinderteater saamgestel. Hy ontleed die funksie-areas van teater-in-die-opvoeding en kom tot die gevolgtrekking dat dit bydra tot

kognitiewe en affektiewe ontwikkeling, dat dit dien as prikkeling tot verbeeldingverryking en dat dit lei tot sosiale bewuswording. Wat besondere vakdissipline betref funksioneer dit veral op die gebied van geskiedenis, letterkunde, beeldende kunste en taalstudie.<sup>63)</sup>

Die spelers wat vir die aanbieding verantwoordelik is, behoort kontak te hê met die onderwyser wat vir die vak verantwoordelik is.<sup>64)</sup> Dit is noodsaaklik sodat die onderwyser sy klaswerk kan koppel met die teateraanbieding. Oningeligte onderwysers sal uit vrees wat spruit uit onkunde nie positief reageer op dié soort programme<sup>x</sup> nie. Sommige woon dit nie eers by nie en beskou dié aanbieding as vermaak. Daar is ook nog onderwysers wat 'n tradisionele opvatting het oor 'n toneelspeler en homself nie in noue assosiasie met diesulkes wil sien nie. Vir diegene het Tyler<sup>65)</sup> goeie raad:

"Teaching is very close to acting for both the teacher and the actor are set apart from their audiences ... they both exist through their capacity to entertain or to capture the interest and enthusiasm of the audience they serve ... Both of them project and overstate at times ... and neither actor nor teacher are quite what they seem."

Alhoewel dit hoofsaaklik in die Anglo-Saksiese wêreld is dat hierdie vorm van kinderteater funksioneer, is daar tog een land wat nog uitgesonder moet word. Sedert 1963 reis die jeuggroep "Proloog" deur Holland,

hoofsaaklik/...

---

x

Die aanbiedings word nie as "'n les" of "'n toneelaanbieding" beskryf nie, maar as "programme".

hoofsaaklik met die doel om by jeuginstansies op te tree. Bestaande teaterstukke word m.b.v. die skrywers, psigoloë en opvoedkundiges verander om by die gehoor te pas. Hierdie stukke het meer vormende waarde en is minder gerig op die didaktiese. Molenaar<sup>66)</sup> beweer met verwysing na hierdie groep dat beide skool en teater van die selfgerigte doel (Selbstzweck) loskom. In die skool moet dit nie gaan oor "opvoeding" nie, maar "opvoeding van kinders". In die teater moet dit nie gaan oor die estetiese eindproduk nie, maar in hoe 'n mate die gebeure vormende waarde het vir die jong gehoor. Dit is 'n herhaling van die gedagte wat Slade dekades gelede al uitgespreek het. In kinderteater is die klem op die proses, nie die produk nie. Kinderteater moet grondliggend pedagogies wees. As dit in gestruktureerde opvoedingsverband gebeur, is dit soveel noodsaakliker. Kinderteater is kunsvorm, maar altyd ook opvoedingsvorm.

Sou 'n onderwyser opvolgwerk doen en die tegnieke wat professionele spelers gebruik vir teater-in-die-opvoeding toepas, dan sou sy implementering van dramatiese spel verryk word. Dit sou bv. nie onvanpas wees om 'n program in die klas te herhaal nie. Die belangrikste funksie van die onderwyser met betrekking tot hierdie vorm van teater is weer eens begrip vir en kennis van die medium sodat hy dit met vrug aan sy klaswerk kan koppel.

---

Om deur uitvoerende woordkuns op te voed en te onderrig is dus geen handboekteorie nie, maar 'n nuttige en uitvoerbare praktiese moontlikheid in

die/...



-100-

die hande van teaterkundiges wat die opvoedings-implikasies besef. Goldberg<sup>67)</sup> gee 'n betekenisvolle samevatting:

"More than in any other kind of theatre, in the children's theatre one acts, or directs, or produces, or writes, because one wants to bring something to children. Perhaps because it is a way of influencing the development of mankind; and is therefore, a kind of immortality. Perhaps it is an attempt to salvage values, ethics, or morality from the kaleidoscope of modern technological confusion. Perhaps it is a sincere desire to help children to become their unique selves."

Dit is seker dat teater esteties-opvoedend is, dat dit didakties-pedagogiese doelwitte het en dat dit 'n ontspanningsfunksie verrig. Saamgevat kom dit neer op leer van die lewe:

"Theater sollte 'wie alle Künste beitragen zur grossten aller Künste, der Lebenskunst'."<sup>68)</sup>

---oOo---

VERWYSINGS - HOOFSTUK 3

1. HARLACHER, R: Lernen im Spiel, p.44
2. SCHEDLER, M: Kindertheater, Geschichte, Modelle, Projekte
3. STORRAR, P: Beginners Please. A History of Childrens Theatre in South Africa
4. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.17
5. BALL, H: Mapping its growth in Britain in Drama in Education III (HODGSON, J & BANHAM, M)
6. BLEWITT, D: in Drama in Education III (HODGSON, J & BANHAM, M)
7. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.17
8. NICKEL, H-W en R: Spiel mit Kindern. Theater mit Kindern, p.21
9. Ibid, p.22
10. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.26-78
11. MALAN, R: Drama Teach
12. CHAPMAN, C (Ed.): Theatre in Education Directory, 1975-76, p.26
13. PAUL, A: Theaterspiel mit Arbeiterkindern in Kindertheater und Interaktionspädagogik, p.102-106
14. Ibid, p.97
15. ZIPES, J: Political plays for Children, p.1-4
16. LUDWIG, V en andere: Drei Mal Kindertheater (Band 3)
17. Ibid
18. LUDWIG, V en andere: Drei Mal Kindertheater (Band 1)
19. Ibid
20. Ibid
21. LUDWIG, V en andere: Drei Mal Kindertheater (Band 3)

22. Ibid
23. Ibid
24. Ongepubliseer
25. HAARMANN, D: Vergnügen Verstehen, Verändern-Schulisches Rollenspiel und Episches Theater in Zeitschrift für Pädagogik 1975/3, p.368
26. SEIFERT, K (Ed.): Grips Liederbuch
27. GRIPS-PARADE- Wagenbach (Plaatopname)
28. ZIPES, J: Political plays for Children, p.16
29. Ibid, p.16
30. HAARMANN, D: Vergnügen Verstehen, Verändern-Schulisches Rollenspiel und Episches Theater in Zeitschrift für Pädagogik 1975/3, p.370
31. Ibid, p.369
32. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.184
33. Ibid, p.124
34. O'TOOLE, J: Theatre in Education, p.116
36. DODD, N en HICKSON, W: Drama and Theatre in Education, p.4
37. COLE, T & CHINOY, H K: Directors on Directing
38. MCGREGOR en andere: Learning through Drama, p.104
39. LOUW, C: Kindertoneel
40. NICKEL, H-W: Grundformen des Kindertheaters und ihre didaktischen Forderungen in Kindertheater und Interaktionspädagogik, p.124-125
41. Ibid, p.125
42. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.5
43. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.21-22
44. NICKEL, H-W: Grundformen des Kindertheaters und ihre didaktischen Forderungen in Kindertheater und Interaktionspädagogik, p.124

45./...

45. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.21
46. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.5
47. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.35
48. FLITNER, A: Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels, p.104
49. O'TOOLE, J: Theatre in Education, p.16
50. SLADE, P: Experience of Spontaneity, p.203
51. BROCKETT, O: The Theatre - An Introduction, p.626
52. HILLEBRAND, H N: The Child Actors, p.36-37
53. WAY, B: Development through Drama, p.3
54. SLADE, P: Child Drama, p.58
55. FLITNER, A: Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels, p.102
56. NICKEL, H-W: Grundformen des Kindertheaters und ihre Didaktische Forderungen in Kindertheater und Interaktionspädagogik (KLEWITZ, M & NICKEL, H-W), p.129
57. SLADE, P: Child Drama, p.81
58. FLITNER, A: Spielen Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, p.105
59. NICKEL, H-W: Grundformen des Kindertheaters und ihre Didaktische Forderungen in Kindertheater und Interaktionspädagogik (KLEWITZ, M & NICKEL, H-W), p.129
60. O'TOOLE, J: Theatre in Education, p.16
61. CHAPMAN, C: Theatre in Education Directory
62. O'TOOLE, J: Theatre in Education
63. Ibid, p.31-52
64. Ibid, p.139
65. Ibid, p.72

66./...

66. MOLENAAR, J: Theater und Schule in Kindertheater und Interaktionspädagogik, p.16
67. GOLDBERG, M: Children's Theatre - A Philosophy and a Method, p.1
68. HAARMANN, D: Vergnügen Verstehen, Verändern-Schulisches Rollenspiel und Episches Theater in Zeitschrift für Pädagogik 1975/3, p.372

---oOo---

## HOOFSTUK VIER

### DRAMATIESE SPEL IN DIE ONDERRIGPRAKTYK

#### 4.1 Die Leerplan

Dramatiese spel in die klaskamer funksioneer hoofsaaklik met betrekking tot die onderrig en leer van leerstof wat in die sillabus aangegee word. Dit word aanvaar dat beplanners van kurrikula leerstof as sulks nooit in isolasie sal sien nie, maar ook die uiteindelijke manifestasie van die stof in die onderrigsituasie in gedagte sal hou. Dit is die mening van Krüger<sup>1)</sup> dat plaaslike kurrikulering nie voldoende die waarde van spel as grondvorm in onderrig beklemtoon nie. Die skrywer sonder "die geleentheid tot ontwikkeling deur spel, verbeeldingskrag en oorspronklike ervaring en die belewing van persoonlike vryheid" uit as aangeleenthede wat in dié verband in gedagte gehou moet word.<sup>2)</sup> Hy beklemtoon spel as lewenswerklikheid en neem 'n kritiese standpunt in teen die uitlaat daarvan in kurrikulumbeplanning:

"Spel, in sy verskillende vorms en geledinge, is effektief uit baie van die strak geformaliseerde, op inhoud afgestemde kurrikula geweer. Die enge verband tussen spel en lewensontwerp (wêreldbewoning) is totaal misgekyk - gevolglik word leerervarings met spel as grondvorm genegeer. Die hoë mate van eie ontwerp, selfontdekking en 'n opgaan in 'n ander opeisende wêreld, werk terapeuties op die kind. Gevolglik sal dit op didaktiese stiksienigheid neerkom om kurrikula op te stel waarin spontane en gestruktureerde spel nie 'n geïntegreerde deel uitmaak nie."

Die twee leerplanne wat in hierdie hoofstuk ter sprake

sal/...

sal kom, gee tog duidelike aanduidings van die wenslikheid van dramatiserings van leerstof. Die Geskiedenisleerplan<sup>x</sup> stel dramatisering naas ander metodes voor.

Dit is veral toepaslik met betrekking tot die doelwitte wat daar vir die onderwyser in dié leerplan gestel word:

- die menslike aspekte van gebeurtenisse word beklemtoon
- gebruik die kind se weetgierigheid en gevoel vir die dramatiese
- gebruik 'n wye verskeidenheid van metodes om die vak stimulerend te hou.

Ook die leerplan vir Afrikaans (Moedertaal)<sup>x</sup> stel dramatisering voor vir die verlewendinging en verinnerliking van lees-, spel- en stelwerk.

As dramatisering, of die handeling met wyer implikasies, naamlik dramatiese spel, nie in die klaskamer manifesteer nie, is dit nie soveel aan kurrikulumpraktyke te wyte nie, maar meer aan 'n onvermoë van onderwysers om dit kundig te implementeer.

Die twee leerplanne waarna verwys is, sal nie benaderd word soos dit normaalweg in die praktyk gedoen word nie. 'n Onderwyser sal beslis nie voortdurend

dramatiese/...

---

x

Die Transvaalse Onderwysdepartement se leerplan vir Geskiedenis 1976 (st. III).

x

Die Transvaalse Onderwysdepartement se leerplan vir Afrikaans (Moedertaal) 1978 (st. III)

dramatiese spel gebruik nie. Vir die doeleindes van hierdie studie word elke lesvoorbeeld egter metodies gebaseer op die grondvorm spel. Die werkskema wat uitgewerk word, sal ook gegrond word op dramatiese spel. Daar sal slegs gepoog word om binne die raamwerk van spel 'n variasie van metodes te bewerkstellig.

#### 4.2 Die Werkskema

'n Werkskema is die onderwyser se persoonlike werking van die leerplan. Dit is inderdaad sy werksplan wat die leerstof versprei oor die aantal periodes per jaar. Dit dien as brug tussen die leerplan en die les.

Een van die voordele van 'n werkskema is dat dit vir die onderwyser 'n geheelbeeld op sy jaar se aktiwiteite gee. Dit is sinvol om met hierdie breë blik te beplan. Ook met betrekking tot die onderrig- en leermetodes is dit sinvol om langtermynbeplanning te doen. Sodoende kan verseker word dat daar voldoende wisseling van metode is en kan daar ook beter vakin-tegrasie plaasvind.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die Geskiedenisleerplan waarna daar verwys is, nie volledig in 'n werkskema omgestruktureer nie. Die temas word net kortliks gekoppel aan 'n vorm van dramatiese spel. Die leerplan lê klem daarop dat daar baie aandag gegee moet word aan die avontuurlike en die leefwyses van die "mense" wat in die leerstof voorkom.

#### Geskiedenis vir st. III: 'n Verkorte werkskema

Week 1:/...



Week 1: Die Boesmans (Jagter-versamelaars)

Woonplek, jag, leefwyse.

Metode: Beplan 'n simulاسie.\* Elke groep stel 'n faset van die leefwyse voor.

Week 2: Die Hottentotte (Herder-jagters)

Woonplek, grondgebruik, leefwyse.

Metode: Soos week 1.

Week 3 en 4: Die Swartmense (Landbouer-herders)

Eerste vestiging in Suider-Afrika. Grondbesit, woonplek, leefwyse.

Metode: Soos week 1.

Week 5: Ooreenkomste van en verskille tussen die drie inheemse groepe word gedramatiseer.

Scenariospele oor die ontmoeting van die drie groepe met mekaar word uitgewerk en gespeel.

Week 6 en 7: Jan van Riebeeck se nedersetting aan die Kaap

Leefwyse en avonture.

Sosiale rolspel word gebruik sodat leerlinge van die karakters van die tyd kan speel. Veral alledaagse toneeltjies word gespeel.

Week 8 en 9: Simon van der Stel aan die Kaap

Ontdekkingsreise, vestiging van Stellenbosch, leefwyse teen die einde van die 18e eeu.

Metode: Na afloop van die leerstofontsluiting word 'n hoorspel uitgewerk en op band vasgelê. Groepies het elk 'n eie tema:

- 'n/...

---

\*

Paragraaf 4.3.1 verduidelik metodes met dramatiese spel as basis.

- 'n Jong Kapenaar se ervaringe in die eerste dae van Stellenbosch
- Huishoudelike probleme van die Kaapse vrou
- 'n Groot partytjie vir die Goewerneur
- 'n Booswigbende word vasgetrek in Tafelbaai.

Week 10 en 11: Die Aankoms van die Franse Hugenote

Voordat daar begin word met leerstofontsluiting improviseer leerlinge 'n kort toneeltjie met godsdiensvervolging as tema.

Leerstof: Leefwyse, woonhuise, wynboerdery, taal.

Metode: Leerstof uit die handboek word gedramatiseer tydens ontsluiting.

Week 12 en 13: Die Kaap onder Tulbagh

Metode: Slegs een groepie per periode speel. Na afloop van die les dramatiseer een groepie die les. Aan die einde van die tweede week speel elke groep sy tema. Die groepies speel chronologies. Die spel mag deur die onderwyser onderbreek word. Daar vind bespreking van die leerstof plaas tydens die onderbrekings. Sommige grepe word herhaal. Die gedagte is dat daar deur middel van die "werkwinkeltegniek" aan die spel geskaaf word met betrekking tot styl, maar ook inhoud.

Week 14 en 15: Britse regering aan die Kaap

Gebeure by Muizenberg en Blaauwbergstrand.

Metode: Sosiale rolspel wat simbioties geskied, met ander woorde daar is karakters uit die hede wat kommunikeer met karakters uit die verlede. Daar behoort meer dialoog as handeling te wees.

Week 16 en 17: Britse regering aan die Kaap

Die nuwe lewenstyl en die rol van mense soos Lady Ann Barnard.

Metode: Na afloop van die leerstof word een periode gebruik vir kort scenariospele met 'n sosiale grondslag.

Week 18 en 19: Die aankoms van die Britse setlaars

Metode: Na handboekstudie dramatiseer die leerlinge die ervarings van die setlaars. Die menslike aspek van hierdie geskiedenis word beklemtoon.

Week 20 en 21: Somerset aan die Kaap

Belangrike gebeure van hierdie tydperk word deur sosiale rolspel geaksentueer. Hierdie werk kan klassikaal gedoen word. Dit kan ook simbioties gegrond wees.

Week 22: Die lewe op die grens

Die avonture en gevare van dié lewe word na aanleiding van handboekstudie gedramatiseer.

Week 23:

Die werk van week 14-22 word vir klusteater aangebied. Elke groep speel een deel van die leerstof. Na "afronding" word die geskiedenis van die Britse regering aan die Kaap (voor die Groot Trek) gespeel. Dit kan selfs vir ander klasse aangebied word.

Die gehoor mag telkens "simbioties" deelneem. So mag Lord Charles Somerset uitgevra word na redes vir sy beleid aan die Kaap en Britse Setlaars gevra word waarom hulle Brittanje verlaat het.

Week 24: Tsjaka die Zoeloevors

Die opkoms en val van Tsjaka word na leerstofontsluiting kortliks as hoorbeeld beplan en op band vasgelê.

Week 25:

Hoogtepunte uit die regeringstydperk van Dingaan word soos week 24 behandel.

Week 25:

Hedendaagse Zoeloeland word vergelyk met die negentiende eeuse.

Metode: Leerlinge is Europese toeriste wat Zoeloe-land besoek. Die onderwyser is die toergids.

Week 26-28:

Avonture en leefwyse gedurende die Groot Trek (tot Desember 1938).

Metode: Soos die leerstof behandel word, kry elke groepie 'n Trekgroep om te vertolk. Teen die einde van die tydperk word die dramatiserings aaneengeskakel. Die spel word in 'n mate afgerond. Tydens een van die laaste herhalings word 'n "verrassingselement" toegevoeg. Die trekgroepe kry hedendaagse radio verbinding met mekaar. Die verloop van die geskiedenis word "verander".

Week 29: Die ou Egiptenare

Die Egiptiese leefwyse word deur 'n simulatiespel voorgestel. Groepies vertolk onder andere die Faraoh en sy hof, boere langs die Nyl, bouers (wat bv. 'n piramide bou) en denkers wat "geskifte skryf".

Week 30 en 31: Die Romeine

Simulasiespele soos week 29. Die regering, 'n skool, vermaak (bv. in die colosseum) soldate en die huislike lewe word voorgestel.

Week 32:

Elke groepie kan die toneeltjie waarvan hulle die meeste gehou het tydens die jaar weer inoefen en vir die klas speel.

Opmerkings

Dit word beklemtoon dat dit 'n weergawe van 'n werkskema is waarin slegs die basiese leerstof aangedui is. Afgesien van 'n riglyn vir die gebruik van dramatiese spel is daar verder niks aangedui nie.

4.3 Lesvoorbeelde

Voordat/...

Voordat die lesse beplan word is dit nodig om kortliks moontlike metoderigtings vir dramatiese spel te betrag.

#### 4.3.1 Moontlike metodes

Alhoewel Van der Stoep<sup>3)</sup> didaktiese grondvorme koppel aan spesifieke metodes waarmee dit 'n samehang toon, beklemtoon hy tegelyk:<sup>4)</sup>

"Dit word in die praktyk bevestig dat enige grondvorm aan die hand van enige algemene metode of kombinasie van metodes in 'n bepaalde situasie gebruik word om die inhoud te ontsluit."

As genoemde skrywer dus die metodes van vrye aktiwiteit, dril, eksperimentering, vraag-en-antwoord en demonstrasie koppel met die grondvorm spel, wil dit nie sê dat die handboek- en vertel metode nie ook op spel gegrond kan word nie.

Vir die doeleindes van die lesse wat later in hierdie hoofstuk volg, word die algemene onderrigmetodes gekoppel aan besondere metodes waar dramatiese spel die hoofbenaderingwyse is.

Dit is belangrik om te onthou dat die algemeen bekende metodes ook nie summier as afsonderlike verskynsels afgegrens kan word nie. Dit spreek bv. vanself dat daar momente van sommige metodes in ander waarneembaar sal wees. Bowenal moet in gedagte gehou word dat 'n metode ook in 'n mate buigsaam moet wees:

"Method cannot govern everything; it leads everybody up to a certain point."<sup>5)</sup>

Dit sou ideaal wees om vir elk van die sewe algemene

onderrigmetodes/...

onderrigmetodes 'n riglyn vir die gebruik van spel daar te stel. Indien dit gedoen sou word, kan dit nie as finaal bestempel word nie. Die vorme van dramatiese spel, soos dit in die voorafgaande hoofstukke ter sprake gekom het, behoort vrylik aan algemene onderrigmetodes gekoppel te word. Die uitleg van hoe dramatiese spel in algemene metodes kan manifesteer, is bloot aanduidend. Daar bestaan vele ander moontlike kombinasies.

#### 4.3.1.1 Dramatisering en die Vertelmetode

Om die monoloogkarakter van dié metode effens te verander kan dit gekoppel word aan spel. Die woord "dramatisering" dui op die verlewending van iets wat reeds bestaan. Dit is nie vrye skepping wat volkome spruit uit kinders se verbeeldingrykheid nie. Met betrekking tot die vertelmetode kan die leerling-aktiwiteit die verlening van 'n dramatiese karakter aan stof wat mondeling oorgedra is, beteken. Leerlinge herskep dus wat hulle ouditief waargeneem het. Die positiewe implikasie is dat hulle nie sal kan skep as hulle nie voldoende geluister het nie. Een van die groot nadele van die vertelmetode, nl. swak luister, word sodoende in 'n mate teengewerk. Warns<sup>6)</sup> gee in haar besonder praktiese handleiding vir spel in die klas, drie lesvoorbeelde vir die stimulering van waarnemingsvermoë.

Die aandeel van die spelleier is dat hy waarneming stimuleer deur onder andere vertelling. Die klas-sieke voorbeeld is die dramatisering van 'n gedig of 'n verhaal. Dit is egter onnodig om by die bekende op te hou. Ook verduidelikings van spellingverskynsels, grammatikale reëls en geskiedenisfeite kan gedramatiseer word. Peachment<sup>7)</sup> gee uitgewerkte voorbeelde

van/...

van besonder geslaagde vakintegrasie deur middel van dramatisering van leerstofmateriaal uit een vakgebied.

Solank daar leerstof beskikbaar is, kan dit gedramatiseer word. Die vorm waarin dit oorspronklik voorkom, hetsy deur grafiese of fonologiese simbole, word verwerk. Die grondliggende begrip bly "herskepping". As die vertelmetode dus aansluiting vind by die grondvorm spel soos dit in dramatisering manifesteer, dan is dit omdat vertelings as sulks in wese vra vir herskepping.

#### 4.3.1.2 Dramatiese Improvisasie en Vrye Aktiwiteit

Die algemene opvatting met betrekking tot vrye aktiwiteit is dat dit meer betrekking het op die laer klasse van gestruktureerde onderwys. Die vryste vorm van dramatiese spel, naamlik improvisasie, is ook 'n kenmerk van junior primêre onderwys. Hierdie vorm het nog 'n noue koppeling met natuurlike kinderspel. Daar is reeds in hoofstuk een uiteengesit dat dramatiese spel op senior primêre vlak nie meer al die eienskappe van spontane kinderspel besit nie. Die soort spel wat op hierdie niveau ter sprake is, het al reeds 'n effens gestileerde en gedistansieerde karakter. As daar dus van dramatiese improvisasie gepraat word in die verband van die metode van vrye aktiwiteit, dan word daar wel van geïmproviseerde handeling gepraat in die sin dat daar selfskepping plaasvind.\*

Hierdie/...

---

\* Vergelyk met dramatisering waar daar herskepping plaasvind.

Hierdie selfskepping is egter gestruktureer en geskied planmatig en in 'n groep. Dit is nie spontane natuurlike spel nie. Daar is sprake van objektiewe, logiese handeling en werklike denke.

Dramatiese improvisasie geskied meesal as stimulus vir selfskeppende werk soos bv. mondelinge en skriftelike stelwerk. Soms gaan dit ook leerstof vooraf. As 'n geskiedenisles simbioties georden word, kan leerlinge eers 'n verbandhoudende hedendaagse situasie speel, voordat die leerstof verskyn. Nadat die eksposisie van die nuwe leerstof plaasgevind het, kan die aktualisering daarvan weer deur middel van dramatisering plaasvind.

Alhoewel dramatiese improvisasie baie eienskappe van 'n vrye aktiwiteit het, geskied dit altyd binne die "reëls van die spel"<sup>x</sup> en binne die struktuur van die les. Die werke van Höper en andere<sup>8)</sup>, Frör<sup>9)</sup> en Figge<sup>10)</sup> gee talle voorbeelde van improvisasies rondom 'n doelgerigte tema.

#### 4.3.1.3 Simulasiespele en die handboekmetode

Dit is 'n algemene verskynsel in onderrig om modelle vir demonstrasiedoeleindes te gebruik.<sup>x</sup> Modelle van die sonnestelsel en die planeet aarde word bv. in aardrykskunde-onderrig gebruik. 'n Model word deur Raser<sup>11)</sup> as 'n vereenvoudigde, geabstraheerde vervanging van 'n aspek van die werklikheid beskryf.

As/...

---

<sup>x</sup> Vergelyk verwysings 52 en 53 van hoofstuk II.

<sup>x</sup> Die demonstrasiemetode as sulks word in 'n latere paragraaf bespreek.



As 'n model egter meer dinamiese eienskappe verkry en nie net meer 'n struktuur nie, maar ook prosesse in 'n struktuur weergee, word die model 'n simulاسie. 'n Simulasie kan meganies of deur menslike handeling geskied. Dawson<sup>12)</sup> meen dat 'n simulاسie betrekking het op die konstruksie en manipulasie van 'n operatiewe model.

As die handboekmetode in onderwys in verband gebring word met simulاسie, dan beteken dit dat aspekte van die werklikheid, soos in die geskrewe woord vervat, op dinamiese modelsvlak gesimuleer word. So word die Weense Kongres in 'n Geskiedenisles deur Schutzenberg<sup>13)</sup> beskryf as 'n simulاسiespel waar leerlinge die teoretiese feite gekondenseer weergee.

Die moontlikhede vir simulاسiespele in senior primêre onderrig is legio. Daar kan "handelende modelle" geskep word van wiskundige berekenings, aardrykskundige feite, taalkundige verskynsels en natuurwetenskaplike gebeure. Lehmann en Portele<sup>14)</sup> het 'n besonder eksplisiete handleiding oor simulاسiespele in die onderwys saamgestel. Taylor en Walford<sup>15)</sup> ontleed ook die didaktiese implikasies van simulاسie.

Hierdie tipe dramatiese spel kan natuurlik ook met vrug gebruik word in die demonstrasie- en eksperimenteringmetode. Die koppeling met die handboekmetode is 'n poging om die gevare van eentonige en meganiese onderrig wat dikwels gepaard gaan met dié metode, teen te werk. Daar is ongelukkig nog talle onderwysers wat nie kan onderrig sonder die teks in die hand nie.

#### 4.3.1.4 Klaster en die demonstrasie metode

Klaster/...

Klasterimpliseer 'n "aanbieding" wat afgerond is en waar daar sprake is van 'n mate van regie. 'n Aanbieding impliseer ook "aanskouing". Dis veeleisende werk hierdie. 'n Onderwyser kan 'n greep uit die leerstof met leerlinge "instudeer" en dan vir ander leerlinge "aanbied". Daar kan van die konvensionele kinderteaater-styl gebruik gemaak word. Die kontemporêre styl word egter aanbeveel<sup>x</sup> omdat dit 'n meer aktuele karakter het. Die "Lehrstück"-idee kan met vrug gebruik word.

Dié soort dramatiese spel word met die demonstrasie-metode gekoppel omdat die ingestudeerde toneeltjie kan dien as demonstrasie van enige onderwerp wat die onderwyser geanimeerd wil demonstreer. Die gebruik van die atlas, die tegniek en waarde van woordeboek- en ensiklopediaslaanwerk, die riglyne vir skeppende stelwerk en ander "metodiese" temas kan gespeel word.

#### 4.3.1.5 Scenariospele en die Eksperimenteringsmetode

Soos daar 'n doel, eksperimenteringsmateriaal (apparaat) en 'n metode voorsien word tydens 'n eksperimenteringsles, word daar 'n geringe scenario voorsien sonder 'n finale gevolgtrekking. Die handelingsaanduidings bestaan bloot om die aktiwiteit (eksperiment) aan die gang te kry. Dit is nie net in die natuurwetenskap waar geëksperimenteer word nie. Daar kan met taal, wiskunde, gesondheidsleer en aspekte van geskiedenis geëksperimenteer word. Daar

kan/...

---

x

Vergelyk hoofstuk III, 1.2

kan bv. met 'n hoeveelheid stamwoorde, pre- en postmorfeme (scenario) geëksperimenteer word. Sintaksis bied ook 'n goeie veld vir hierdie soort benadering. Leerlinge maak dan sekere "bevindinge". Hierdie metode werk grootliks induktief.

#### 4.3.1.6 Sosiale rolspel en die vraag-en-antwoord metode

Die vraag-en-antwoordmetode het wisselwerkende gesprek as basis. As daar sprake van gesprek is, is daar tegelyk implikasies van sosiale handeling.\* Die feit dat mondelinge taal in wese 'n sosiale verskynsel is, verstewig die beginsel dat 'n sosiale situasie die enigste ware milieu is vir die beoefening daarvan. Sosiale rolspel beteken die toeken van 'n ander rol as die werklike vir die doeleindes van die ontsluiting van kennis. Om 'n geskiedenisles deur middel van hierdie metode te verlewendig sou bv. beteken dat die "deelnemers" aan die Groot Trek vrae sal beantwoord (en soms ook stel.) Die aktualiteit van andersins "lewelose" feitevoorsiening, kan nie oorbeklemtoon word nie. In 'n aardrykskundeles oor die sonnestelsel kan daar na die toepassing van die demonstrasiemetode bv. aan "bewoners" van ander planete gevra word hoe die planete daar uitsien. Die vraag-en-antwoordmetode kan 'n avontuurlike en genotvolle karakter kry en minder geïk funksioneer.

#### 4.3.1.7 Drilpele en die inoefeningsmetode

Dit word aanvaar dat senior primêre leerlinge nie soos  
die/...

---

\* Vergelyk hoofstuk II, p. 52

die pre- en junior primêre kinders bloot die geaktualiseerde leerstof aan die einde van 'n lesperiode moet speel soos dit afgeloop het nie. Dramatiese spel kan in opdragvorm funksioneer. Leerlinge kan saam met 'n skriftelike- of 'n lesopdrag ook 'n speelopdrag uitvoer. Na aanleiding van die afgelope lesperiode se leerstof kan die "skryf" en "aanbied" van 'n aspek van die stof die opdrag uitmaak. Na die aardrykskundeles oor die planeete kan leerlinge 'n "dramatjie" skryf oor bv. interplanetêre verkeer/oorlog/"olimpiese spele".

'n Drilspel sal baie van die eienskappe van klas-teater hê. Leerlinge behoort vooraf 'n paar tegnieke geleer te word.

#### 4.3.2 Keuse van Lesvoorbeelde

Die keuse van Afrikaans as eksemplaar word gedoen omdat ek met huiwering "vreemde vakgebiede" sal aanpak. Kenners van ander vakke sal hopelik die verband in metodetoepassing met betrekking tot hul eie vakgebiede raaksien.

Daarby moet weer eens beklemtoon word dat taalstudie 'n sosiale grondslag het en dus deur middel van die interaksiekarakter van spel des te beter funksioneer.

##### 4.3.2.1 Lesvoorbeelde

Vir voorbeelde van lesse waar dramatiese spel as grondvorm in onderrigmetodes gebruik word, word Taak I van die leerplan vir Afrikaans waarna daar al verwys is, gebruik. Die leerplan voorsien sestien take wat vir die loop van een jaar moet dien as

"lewende" voorbeelde van "taal in aksie".\* Die teks wat in periode een van elke taakeenheid bestudeer word, is die kern waarom al die taalhandeling en -studie vir die volgende sewentien periodes gaan draai. Vakafdelings word nie in isolasie behandel nie.

Die leerplan gee duidelike aanduidings vir metodes. Hierdie aanduidings word nie streng opgevolg nie omdat die lesse met betrekking tot vorm en selfs ook in 'n mate die inhoud gewysig word.

Uit Taak I van die leerplan vir Afrikaans waarna daar verwys is, word 'n les uit elke vakgebied gekies. Die volgende afdelings word gedek:

Teksstudie en Begripstoets  
Spelling  
Taalleer en Taalgebruikskunde  
Luidlees  
Stillees  
Mondelinge stelwerk - slegs gedeeltelik  
Skriftelike stelwerk - slegs gedeeltelik  
Literatuurstudie - slegs gedeeltelik

Hierdie keuse dek agt periodes. Daar word nege periodes per week aan st. IV toegeken. Die oorblywende periode kan aan 'n probleemarea gewy word.

#### LES 1: Teksstudie en Begripsoefening

##### Aantekeninge

Die teks wat in die leerplan aangegee word, word nie gebruik/...

---

\*

Vergelyk Byvoegsel "A" vir die voorbeeld van Taak I soos dit in die leerplan voorsien word.

gebruik nie. Die genoemde voorbeeld kom effens kinderlik voor vir die geëmansipeerde st. vier leerling van vandag.

Die keuse van "Matbiesies"<sup>16)</sup> berus grootliks op die feit dat kinders hou van oorgelewerde verhale en dat dit vir die Suid-Afrikaanse leerling net sinvol kan wees om met inheemse verhale in aanraking te kom.

### Lokaliserende inligting

Standaard: 4

Vak : Afrikaans

Tyd : 35 minute

### Groepering

Homogeen ten opsigte van ouderdom en intellektuele moontlikhede.

(Hierdie lokaliserende inligting word nie herhaal nie. Dit is by elke les dieselfde.)

TEMA: "Matbiesies"

### REDUKSIE VAN DIE INHOUD

#### Nuwe begrippe

- "matbiesies" - 'n moerasplant wat geskik is vir die vleg van matte en mandjies
- "sekels" - 'n skerp mes in die vorm van 'n halfmaan wat gebruik word vir die sny van onder andere gras en koring
- "uintjies" - in tipe uie-plant wat wild groei en as voedsel dien vir inheemse volke

-122-

- "Muhle" - 'n naam vir 'n swart meise wat "mooi" beteken
- "slangetjie" - 'n speletjie waar kinders in 'n lang ry hande vashou en hardloop
- "die son het dan al amper opgeraak" - beeldspraak van die swart inheemse volke wat beteken dat die son binnekort sal ondergaan
- "gekerm" - 'n bekende woord in 'n nuwe verband  
- daar sal gekla word
- "bondel" - 'n klomp biesies wat saamgebind is
- "leeghand" - sonder iets
- "agternasit" - volg
- "oorbly by die vrouvat" - nie in aanmerking kom by die keuse van 'n huweliksmaat nie
- "konkel" - knoei, kul
- "stryk aan" - loop aan

#### Nuwe samehange

Die samehange tussen die chronologiese gebeure in die verhaal word uitgelig en aangetoon.

#### Nuwe kundighede

Die gebruik en toepassing van nuwe begrippe.

#### Nuwe vaardighede

Die dramatisering van die inhoud wat groter beweeglikheid en ervaringsmoontlikhede by die interpretasie daarvan meebring.

Nuwe/...

### Nuwe tegnieke

Die tegniek van dramatisering van geskrewe prosa asook sosiale rolspel.

### DOELSTELLINGS

#### Leerdoel

Om die uittreksel, Matbiesies, met begrip te lees, die nuwe begrippe en samehange te verstaan en die verhaaltjie chronologies te begryp en te belewe.

#### Verloopdoelwitte

#### Voorkennis

Die leerlinge word gelei om deur die inleidende begrip "kraal" vas te stel wat die milieu van die handeling in die verhaal is. 'n Moontlike vraag is bv.: "Waarom word daar gepraat van die 'jong meisies van die kraal'?" In die antwoord kan verdere eksplisitering plaasvind oor die mise en scene van die landelike swart bevolking van vroeër dae. 'n Belangrike aspek wat uitgelig sal moet word vir die duidelikheid van die teks is die feit dat die vroue en dogters vir werk op die lande verantwoordelik is.

#### Probleemformulering

Leerlinge word bewus gemaak van die leemtes wat daar bestaan in verskillende bevolkings en groepe se kennis van mekaar. Kennis van mense wat anders leef en dink as 'n mens self bring begrip en aanvaarding van hulle mee. Deur die idioom van die kort uittreksel te begryp kan aanleiding gee tot 'n beter begrip van die mense wat ter sprake is. Om die inhoud te begryp is dit nodig dat dit noukeurig gelees word.



## EKSPOISIE

Die teks word betekenisvol aan die leerlinge voorgelees.

### Matbiesies

01 Die tyd vir matbiesies sny het aangebreek.  
02 Sing-sing stap die jong meisies van die kraal  
03 in 'n lang ry agter mekaar af na die vleie.  
04 Daar aangekom, gooi hulle die sekels opsy, want  
05 wie het nou lus om so hard te werk!  
06 "Laat ons swem," sê die een, en hulle swem.  
07 "Laat ons dans," sê 'n ander, en hulle dans.  
08 "Laat ons uintjies pluk," sê nog een, en hulle  
09 pluk uintjies.  
10 "Laat ons sing en speel," sê 'n vierde, en hulle  
11 sing en speel.  
12 Au nee, hierdie meisiekinders is lui; hulle  
13 wil net speel, hulle wil nie werk nie. Maar  
14 hulle vergeet dit is lekkerder om te speel as  
15 jou werk eers klaar is.  
16 Een sny biesies, net een. Sy is nie lui nie,  
17 sy is nie ongehoorsaam nie. Muhle, die mooie,  
18 is haar naam. Muhle, dogter van die kaptein.  
19 Die ander skree nog luidrugtig terwyl hulle  
20 slangetjie speel, toe is Muhle se bondel biesies  
21 al klaar te swaar om alleen te dra.  
22 Moeder van ons! Die son het dan al amper opge-  
23 raak, en waar is die matbiesies? Vanaand sal  
24 daar gekerm word oor hierdie saak! Toe hulle  
25 sien hoe Muhle sukkel om haar bondel op die kop  
26 te lig, fluister die ander jong meisies onder  
27 mekaar:  
28 "Hoe sal dit lyk as ons leeghand by die kraal  
29 opdaag, en hãár bondel is genoeg vir twee?

30 Nee, dié skande sal ons laat swaarkry. Die oues  
31 sal ons agternasit en slaan. Die jong kêrels  
32 sal sê ons is te sleg, en dan bly ons oor by die  
33 vrouvat." Hulle konkel en hulle konkel: ja,  
34 hulle sal 'n diep gat grawe en Muhle daarin gooi.  
35 Dan bedek hulle die gat met gras. Hulle maak so,  
36 net so. Daarna verdeel hulle Muhle se bondel  
37 biesies, sny nog 'n paar handevol en stryk aan  
38 kraal toe.

Na slegs een deurlees word leerlinge versoek om die inhoud (in groepies van ses) te dramatiseer. Al die groepies speel gesamentlik en na afloop van die spel word daar kortliks bepaal hoe getrou die weergawes was. Op hierdie stadium word die leerdoel saam met die klas geformuleer.

Hierna kry elke leerling 'n kopie van die teks en lees dit self deur. Die onderwyser lees daarna weer terwyl die leerlinge volg. Nuwe begrippe en samehange (soos in die teks onderstreep en in "REDUKSIE VAN INHOUD" aangetoon) word vasgelê.

### Grondvorme en Metodes

Die grondvorm spel is die basis van dramatisering as metode. Gesprek as grondvorm manifesteer deurgaans.

### Didaktiese Beginsels

Daar is sprake van individualisering as die kinders self lees en tydens dramatisering wanneer sosialisering ook voorkom. Begeleide aktiwiteit gaan oor in self-aktiwiteit tydens dramatisering. Daar is tempo-differensiasie met die selflees. Die ordeningsprinsiep is grootliks chronologies.

### Leerwyses

Tydens die dramatisering is daar veral sprake van voorstelling en fantasering asook gewaarwording en in 'n geringer mate van attendering denke en memorisering. Tydens die leesfase is waarneming die hoofsaaklike leerwyse.

### Leermiddele

Die geskrewe teks.

## KONTROLE VAN DIE NUWE

Die leerlinge speel nou weer die verhaal in groepies. Die onderwyser besoek elke groep en toets deur die spel die begrip van die woorde en fases wat in die teks onderstreep is. Daar is ook begeleiding met betrekking tot dialoog indien nodig. Groepies kan ook vir mekaar speel en sodoende wedersyds kontrole uitoefen. Die gebruik van die teks tydens die spel word nie toegelaat nie.

### Grondvorme en Metodes

Die grondvorme spel en gesprek geld weer en dramatisering is steeds die metode.

### Didaktiese Beginsels

Daar is hoofsaaklik sprake van sosialisering en selfaktiwiteit. Tempo-differensiasie word geaktualiseer omdat elke groep volgens eie behoefte en insig speel.

### Leerwyses

Gewaarwording, voorstelling en fantasering bly steeds leerwyses, alhoewel daar in 'n groter mate op denke en fantasering staat gemaak word.

## FUNKSIONALISERING

In hierdie fase beantwoord leerlinge die vrae. Daar word van sosiale rolspel gebruik gemaak. Die onderwyser is die "kaptein" van die kraal en die leerlinge die meisies.

- Vrae:
01. Waarom sny julle matbiesies?
  02. Wanneer is matbiesies reg om gesny te word?
  03. Wat het julle gedoen terwyl julle na die vleie toe gestap het?
  04. Wat het julle gedoen toe julle by die vleie aangekom het?
  05. Het my dogter saam met julle gespeel?
  06. Hoe speel 'n mens slangetjie?
  07. Wat beteken my dogter se naam?
  08. Wanneer het julle ophou speel?
  09. Watse konkelpun het julle gemaak?

## Grondvorme en Metodes

Die vraag-en-antwoordmetode deur middel van sosiale rolspel is gefundeer in gesprek en spel.

## Didaktiese Beginsels

Die tempo word aangepas omdat daar sprake van individualisering is. Die aktiwiteit is grootliks begelei.

## Leerwyses

Attending, waarneming en denke manifesteer

grootliks/...

grootliks. Daar is ook sprake van voorstelling.

## LES II: Spelling

TEMA: Klanksimbole en Lettersimbole (spraak en skrif) na aanleiding van die woord "konkel".

### REDUKSIE VAN INHOUD

#### Nuwe begrippe

'n Begrip word deur klanksimbole en lettersimbole weergegee. Die "sê" en "skryf" van byvoorbeeld die woord "KONKEL" is weergawes van die aksie van konkel. 'n Simbool is iets wat iets anders voorstel.

#### Nuwe samehange

Spraak en skrif het verband. Albei is simbole van die werklikheid en ook van mekaar.

#### Nuwe kundighede

Die vermoë om die onderskeid tussen spraak en skrif te herken en die simboliese karakter van beide te verstaan.

#### Nuwe vaardighede

Om die betrokke woorde korrek te skryf en te sê.

### DOELSTELLINGS

#### Leerdoel

Om/...

Om die mondelinge en skriftelike simbole van die woord "konkel" raak te sien en die handeling "om te konkel" direk te ervaar en om daarna hierdie kundighede toe te pas op ander begrippe/woorde.

### Verloopdoelwitte

#### Voorkennis

Aktualisering van voorkennis geskied in noue wisselwerking met die eksposisie. Die belangrikste voorkennis is die feit dat woorde (taal) geskryf en gepraat word.

#### Probleemformulering

Leerlinge word deur die geïmproviseerde tweesprakie en die handeling wat volg in die eksposisie bewus gemaak van klanke en letters as simbole. Hierdie insig word goed vasgelê. Hierna formuleer die klas die leerdoel soos uiteengesit. Daar word klem gelê op die rede vir 'n korrekte klankbeeld (spraak) en 'n korrekte skrifbeeld (skrif, met ander woorde spelling.)

### EKSPOSISIE EN PROBLEEMSTELLING

Leerlinge word twee-twee bymekaar gegroep. Hulle improviseer kortliks enige plan wat op 'n knoeiery en kullery neerkom. Twee groepies rapporteer aan die klas wat hulle beplan om te doen. Daarna word vyf leerlinge gevra om met slegs een woord te beskryf wat hulle gedoen het. Die vyf enkel woorde (hopelik dieselfde woord, nl. "konkel") word op band vasgelê. Dié vyf leerlinge skryf dan tegelyk die woord op verskillende plekke op die skryfbord. Die aksie van konkel, praat (van "konkel") en skryf (van "konkel")

word met vinnige spoed en presies soos vroeër herhaal. Die leerlinge gaan almal weer op hulle plekke sit en moet die vraag beantwoord: "Waar het die konkel plaasgevind? Was dit tydens

- die praat
- die skryf
- die handel?"

Die antwoord op die vraag tydens die probleemstelling moet baie duidelik uitkristalliseer. Die gebeure/dinge van die werklikheid word mondeling en skriftelik weergegee en voorgestel. Klanksimbole en lettersimbole funksioneer in die verband.

Uit die teks soek leerlinge nou geskrewe beelde (woorde) wat vir hulle interessant is. Vyf leerlinge sê een van hulle woorde en die onderwyser skryf dit op die skryfbord. Voorbeeld: Uintjies, bondel, leeg-hand, ongehoorsaam, sing-sing.

### Grondvorme en Metodes

Die grondvorme voorbeeld en gesprek is die basis vir die metodes van vraag-en-antwoord en eksperimentering.

### Didaktiese beginsels

Daar is sprake van begeleide aktiwiteit wat oorgaan in self-aktiwiteit.

### Leerwyses

Daar is grootliks sprake van attendering, waarneming en denke en in 'n geringe mate van gewaarwording, voorstelling en fantasering.

Leermiddele/...

### Leermiddele

Bandopnemer en skryfbord.

### KONTROLE VAN DIE NUWE

Leerlinge beplan in groepies (ses leerlinge) 'n kort scenario (wat nie met die teks ooreenkom nie) met die vyf woorde uit die voorbeeld as basis. Daarna speel elke groepie sy dramatjie. Almal speel tegelyk. Hierna rapporteer een groepleier kortliks hul spel. Die onderwyser lê dit vas op band. Die hele klas skryf die belangrikste woord van die verslag neer.

### Grondvorme en Metodes

Spel en gesprek is die grondvorme van die eksperimenteringsmetode wat saam met scenario-spel gebruik word.

### Didaktiese beginsels

Self-aktiwiteit en sosialisering is die uitstaande beginsels.

### Leerwyses

Grootliks gewaarwording en voorstelling.

### Leermiddele

Bandopnemer.

### FUNKSIONALISERING EN TOETSING

Die bandopname word teruggespeel, maar die volume word afgedraai. Die klankbeeld is onhoorbaar. Dit is noodsaaklik dat die simbole reg funksioneer. Nou

speel/...



speel die onderwyser die klankbeeld korrek terug. Leerlinge skryf vyf van die langer woorde neer. 'n Maat kontroleer die skrifbeeld. Is die grafiese simbole reg gegroeper? Met ander woorde is die spelling korrek? Probleemgevalle word bespreek. Dit is noodsaaklik om korrek te skryf<sup>x</sup> en te praat.

Vir toetsing moet die leerlinge die volgende woorde mondeling weergee na 'n flitskaart vertoning:

meisies, matbiesies, vleie, uintjies, lui, luidrugtig, kaptein, bondel, konkel, stryk.

Die onderwyser sê van die woorde. Die leerlinge moet dit nou skriftelik weergee en die korrekte skrifbeeld by hulle spellys toevoeg.<sup>x</sup>

#### Grondvorme en Metodes

Die vraag-en-antwoord-word aangevul deur die inoefeningsmetode. Die grondvorm is gesprek en in 'n geringe mate opdrag.

#### Didaktiese Beginsels

Begeleide aktiwiteit gaan oor in self-aktiwiteit. Daar is ook aktualisering van die individualiseringsbeginsel.

#### Leerwyses/...

---

x Vergelyk die leerplan wat beklemtoon dat korrekte spelling verband het met begrip en beleving van die inhoud asook 'n korrekte klankbeeld.

x Vergelyk spellys in byvoegsel "A".

### Leerwyses

Daar is grootliks sprake van waarneming en denke en ook van memorisering.

### Leermiddele

Flitskaarte en bandopnemer.

## LES III. Taalleer en Taalgebruikskunde

TEMA: Woordorde, die werkwoord en die bywoord.

### REDUKSIE VAN INHOUD

#### Nuwe begrippe

Bywoord - omskrywing van werkwoord.

Woordorde - 'n sin is slegs betekenisvol as die woorde se volgorde op mekaar korrek is. (Die verband tussen onderwerp en gesegde word in 'n latere les uiteengesit.)

#### Nuwe samehange

Die verband tussen 'n werkwoord en 'n bywoord.

#### Nuwe kundighede

Die korrekte gebruik van die bywoord in 'n sin.

### DOELSTELLINGS

#### Leerdoel

Om die sin "Die lui meisies speel daar" en ander sinne uit die lewende taal waar te neem en te belewe; met die doel om die noodsaaklikheid van

woordorde te begryp en om te verstaan hoe werk-  
woorde in samehang met bywoorde funksioneer.

### Verloopdoelwitte

#### Voorkennis

"Wat is die funksie van 'n werkwoord in 'n sin?"  
Die werkwoord/gesegde is die woord wat die handeling  
in in sin beskryf.

#### Probleemformulering

'n Werkwoord word dikwels deur 'n ander woord  
beskryf. Hoe gebeur dit? Wat is die "naam" van  
die woord wat hierdie funksie verrig?

### EKSPOSISIE

Elke leerling van die groepies van vyf "speel" een  
van die volgende woorde:

die, speel, meisies, lui, daar.

Die groepies staan in rye volgens bogenoemde volg-  
orde. Die leerlinge wat eerste staan sê almal gelyk  
"die"; die wat tweede staan sê "speel"; die wat  
derde staan sê "meisies"; die volgende sê "lui" en  
die laaste leerlinge sê "daar". Die leerlinge vertel  
wat hulle dink verkeerd is. Die bestemming is om  
induktief by die betekenis van die begrip woordorde  
te kom. Hierna word die volgende sinne deur die  
oorhoofse projektor geflits:

Die flukse meisie werk mooi.  
Die dogter swem vinnig.  
Die meisiekinders dans hier.  
Hulle sing altyd.

Die/...

Die leerlinge moet sê wat in elke sin gebeur/  
gedoen word. Die woorde wat die aksies verteen-  
woordig word onderstreep. Leerlinge word gevra  
of hulle 'n verband sien tussen die onderstreepte  
woorde.

Daarna moet leerlinge sommer waar hulle sit 'n  
paar woorde voorstel:

die, flukse, meisie, werk, mooi, die, dogter,  
swem, vinnig.

Watter van hierdie woorde gee die meeste geleent-  
heid vir handeling/aksie/werk? Hierdie woorde is  
die woorde wat 'n sin "aan die gang" kry. Nou  
kan die leerlinge die woordsoort maar as "werkwoorde"  
identifiseer. 'n Sin is nie 'n volwaardige sin as  
daar nie 'n werkwoord is nie.

Leerlinge beantwoord nou die vrae:

Hoe werk die flukse meisie? .....	mooi
Hoe swem die dogter? .....	vinnig
Waar dans die meisiekinders? .....	hier
Wanneer sing hulle? .....	altyd

Die antwoorde word op die bord geskryf - (naas die  
sinne).

### Grondvorme en Metodes

Die grondvorme spel, gesprek en voorbeeld is  
die fundering vir die demonstrasiemetode wat  
deur middel van dramatisering gerealiseer word.

Didaktiese/...

### Didaktiese Beginsels

Begeleide aktiwiteit lei na self-aktiwiteit.  
Daar is ook sprake van individualisering.

### Leerwyses

Attendering en waarneming geld grootliks  
voor die spel. Tydens die spel manifesteer  
gewaarwording, voorstelling en attendering,  
asook denke, omdat die leerlinge moet rede-  
neer oor die leerstof.

### KONTROLE VAN DIE NUWE

Die leerlinge word gevra om aan te toon met watter  
ander woord in die onderskeidelike sinne die antwoorde  
verband het. "By watter woorde pas hulle".

werk mooi  
swem vinnig  
dans hier  
sing altyd

"Weet iemand wat ons die woorde noem wat by werk-  
woorde pas?"

Bywoorde beskryf/omskryf werkwoorde.

Leerlinge voorsien nog 'n paar voorbeelde.

### Grondvorme en Metodes

Gesprek is die grondvorm vir die vraag-en-  
antwoordmetode.

### Didaktiese Beginsels

Individualisering en begeleide aktiwiteit  
geld.

### Leerwyses

Waarneming, denke en memorisering is hoofsaaklik die leerwyses.

### FUNKSIONALISERING

Leerlinge vorm groepies en staan in sirkels. Elke leerling maak 'n kort sin waarin daar 'n bywoord voorkom wat gekies word uit 'n lys op die skryfbord:

"netnou, smaaklik, ver, nou-nou, moeisaam, digby."

Elke groepie gee verslag van een sin. Leerlinge moet vasstel of daar 'n werkwoord in elke sin is en of 'n bywoord kan bestaan sonder 'n werkwoord. As daar voldoende tyd is kan 'n kort toneeltjie uitgevoer word (in groepies) waarin al die sinne van die groepie voorkom.

Leerlinge skryf enige vyf sinne neer (dié wat in die les gebruik is mag herhaal word) waarin 'n werkwoord en 'n bywoord voorkom en dui die twee aan, bv.

Muhle werk hard.  
werk = werkwoord  
hard = bywoord.

### Grondvorme en Metodes

Spel en gesprek is die basis vir die vraagen-antwoordmetode wat in 'n geringe mate deur dramatiese spel gereëliseer word.

### Didaktiese Beginsels

Begeleide aktiwiteit lei na self-aktiwiteit. Die groepwerk gee geleentheid vir sosialisering en die individuele bydraes vir individualisering.

### Leerwyses

Denke en memorisering manifesteer grootliks.

## LES IV. Stillees en luidlees

### Aantekeninge

Hierdie twee leesvakgebiede word doelbewus saam gegroep. Weens verkeerde klaspraktyke gebeur dit dat senior primêre leerlinge dikwels met al die nodige pouseringstegnieke, intonasie en infleksie luidlees handhaaf. Dit blyk dikwels, veral deur beklemtoningstegnieke, dat leerlinge nie met voldoende begrip lees nie. Daar word in luidlees soveel aandag gegee aan simboolidentifisering en die verklanking daarvan dat die betekenisgeheel van die taalsimbole nie genoeg aandag kry nie. Om dus luidlees deur stillees vooraf te gaan is om eenvoudig die tegniek van mondelinge vertolking (wat luidlees op senior primêre vlak is) te gebruik. Die teks word eers bestudeer (gelees) om die inhoud baas te raak. Heel dikwels is dit dan feitlik nie nodig om op tegnieke te wys nie. Begripvolle luidlees is betekenisoordraend. Die gebruik van luidleestegnieke is ook veronderstel om by te dra tot betekenisoordrag. ('n Mens lees tog vir een of ander gehoor). Dit is baie makliker vir 'n leerling wat die teks volkome begryp om van luidleestegnieke gebruik te maak.

Alhoewel/...

Alhoewel dit seker nie altyd prakties is om spesiale leesstof op klassikale vlak te voorsien nie, word die res van die verhaal wat in die teks (les 1) begin is, gebruik. Dit kan gebeur dat hierdie les te lank sal word vir een lesperiode. Die eksplisitering van die mondelinge lees kan in 'n volgende periode voortgesit word. Dit bly egter belangrik dat leerlinge die eenheid "stillees en luidlees" en die noodsaaklike verband wat daar bestaan, besef.

TEMA: "Matbiesies"- die res van die verhaaltjie wat vir teksstudie gebruik is.

#### REDUKSIE VAN INHOUD

##### Nuwe begrippe

- "spruit" - 'n waterloop, gewoonlik vanuit 'n rivier
- "dubbelganger" - iemand wat 'n ander mens se plek inneem
- "flous" - bedrieg
- "opgetooi" - versier, mooigemaak
- "velrok" - kleding wat van 'n diervel gemaak is
- "stroois" - grashut
- "Indababoom" - boom waar vergadering gehou word
- "ringkoppe" - ou ervare manne
- "sierade" - versierings
- "voordoën" - voorgee as iets anders



"af te reken" - te straf.

### Nuwe kundighede

'n Kennismaking met die mondelinge leestegnieke van frasering, pousering, klem, intonasie en infleksie nadat daar intensief, denkend en begrypend geles is tydens stillees.

### Vaardighede en tegnieke

Die gebruik van bogenoemde in die teks.

### DOELSTELLINGS

#### Leerdoel

Om intensief, denkend en begrypend die leerstof te lees en om daarna dieselfde teks luid te lees.

#### Verloopdoelwitte

#### Voorkennis

Die eerste deel van die verhaal wat in die teks voorkom is in les 1 behandel. Dit word kortliks teruggeroep.

#### Probleemformulering

Hoe kan daar

- intensief, denkend en begrypend geles word in die stilleesfase?
- en sinvol mondeling geles word?

### EKSPOSISIE

Matbiesies/...

Matbiesies (Vervolg)

Op pad kom hulle 'n vreemde meisie teen wat sprekend op Muhle lyk.

"Jy sal seker daarvan hou om soos 'n kaptein se dogter behandel te word, of hoe?" vra hulle haar. Wie sal d  arvoor nee s  ? So kom dit dat hulle haar saamvat kraal toe; sy neem nou Muhle se plek, want Muhle sal nooit uit daardie gat kom nie. Die wilde diere sal haar vannag opvreet, en dan beland hulle in nog groter moeilikheid. Goed, hier het hulle nou 'n ander Muhle wat die uitvra sal stilmaak.

Die dag daarop wil die kaptein van sy dogter se vriendinne weet waar sy dan so lank wegbly. Nee, sy is maar nog daar onder by die spruit, jok hulle. Eers met skemer stuur hulle Muhle se dubbelganger na die stroois, sodat die kaptein nie agterkom hoe hy bedrieg word nie.

Die derde dag vra hy weer om sy dogter, Muhle, te sien. Dit is die een verskoning op die ander: Muhle is bedags dan so besig om haar voor te berei vir die fees op haar dertiende verjaardag.

'n Hele week lank kry hulle dit reg om die kaptein te flous, maar toe breek die feesdag aan. Daar staan die vals kapteinsdogter opgetooi met krale en in 'n nuwe velrok, gereed vir die optog van haar stroois af tot by die Indababoom van die kaptein en sy ringkoppe.

Maar wie is dan die mooi jong meisie wat van die teenoorgestelde kant af so trots tussen die twee honde aangestap kom? Dit lyk mos na Muhle d  ardie. Of is dit Muhle wat hulle van duskant af nader, die een behang met sierade? Hoe nou? Die kaptein staan op om beter te kan sien.

"Nee, / . . .

"Nee, d  ar is my kind, Muhle, met haar honde! Maar wie is hierdie vreemdeling wat haar as Muhle voordoen?" Muhle groet haar vader, sy groet die ringkoppe elkeen op sy naam. Sy vertel hulle hoe die lui jong meisies haar in 'n put gelaat het as prooi vir wilde diere. Haar twee getroue honde het haar spoor gevolg en die hele week gereeld vir haar kos gebring en snags by haar wag gehou.

Toe juig almal haar toe: "Muhle, kapteinskind!" Nou kruip en smee die verraaiers op die grond voor die kaptein:

"Vader van ons, vergewe, vergewe! Ons was lui en sleg!" Maar die kaptein gee bevel aan sy manskappe om die verraaiers weg te neem en met hulle af te reken volgens die wet.

---oOo---

Twee leerlinge (vrywilligers) lees die eerste 24 re ls van die teks. Die klas word gevra om die teks weer te gee. Die volgende vrae word gestel:

"Wat is die doel van mondelinge lees?"

"Hoe kan 'n mens die oordrag wat in luidlees moet plaasvind verbeter?"

"Wat is die rol van begripvolle stillees in die voorbereiding?"

Die onderwyser lei die leerlinge na die volgende antwoorde:

"Die doel van luidlees is die mondelinge oordrag van 'n geskrewe teks. Daar is altyd 'n gehoor aanwesig."

"Di  oordrag kan verbeter word deur: volkome

begrip/...

begrip van die leser, want sy wanbegrip word in sy lees weerspieël."

"'n Deeglike bestudering van die teks voordat mondelinge lees plaasvind verseker dat die leser die leesstof begryp."

Leerlinge maak 'n studie van die inhoud. Hulle gebruik 'n woordeboek indien nodig en nader ook die onderwyser individueel met probleme. Na tien minute verdeel die klas in groepies en "speel" die hoof-trekke van die gebeure. Na dié speel lees die leerlinge weer die teks en let op die feite wat hulle oorgeslaan het.

#### Grondvorme en Metodes

Die vraag-en-antwoordmetode tesame met dramatisering berus op die grondvorme spel en gesprek.

#### Didaktiese beginsels

Individualisering en self-aktiwiteit geld grootliks.

#### Leerwyses

Gewaarword, denke en memoriseer is ter sprake.

#### KONTROLE VAN DIE NUWE

Leerlinge verdeel nou in hule bestaande leesgroepe.<sup>x</sup>  
Voordat daar met groepleeswerk begin word vra die  
onderwyser/...

---

x

Vergelyk byvoegsel "A" in verband met leesgroepe.

onderwyser die leerlinge waarop gelet moet word tydens mondelinge lees. Induktief word die leerlinge gelei na die volgende begrippe:

1. frasiering (die logiese indeling in frase-eenhede vir begrip. Skryftekens is grammatikale hulpmiddels);
2. beklemtoning (as 'n mens verstaan wat jy lees sal jy belangrike woorde amper outomaties beklemtoon. 'n Mens moet oppas vir klem wat uit gewoontevorming ontstaan. Die woord "baie" word bv. nie altyd beklemtoon nie);
3. tempo (mondelinge lees geskied nie so vinnig soos stillees nie omdat meer organe moet saamwerk, dit is 'n veel moeiliker proses);
4. infleksie ('n mens se stem buig soms; dit is egter nie nodig om te veel aandag hieraan te gee nie, want dan lees 'n mens onnatuurlik. Let daarop dat 'n mens se stem nie aan die einde van 'n vraagsin "opgaan" nie!);
5. intonasie (as 'n mens begryp wat jy lees sal jou stem die gevoelswaarde van die inhoud outomaties oordra; dis nie nodig om bewustelik "met gevoel" te lees nie);
6. volume (pas aan by die grootte van die lokaal en die inhoud).

Die genoemde verskynsels word geïllustreer met voorbeelde uit die teks.

-145-

### Grondvorme en Metodes

Die vraag-en-antwoordmetode berus op die grondvorm gesprek.

### Didaktiese Beginsels

Stadiger tempo en individualisering geld.

### Leerwyses

Daar is hoofsaaklik sprake van waarneming en denke.

## FUNKSIONALISERING

Leerlinge lees nou vir hulle groepies elk 'n paar sinne voor. Die onderwyser beweeg van groep tot groep en neem 'n paar voorbeelde op band. Dit sal in 'n volgende luidleesles teruggespeel en bespreek word.

### Grondvorme en Metodes

Spel en gesprek is die grondvorme wat voorkom in die metode van vraag en antwoord. Laasgenoemde word aangevul deur dramatisering.

### Leerwyses

Gewaarwording, waarneming en denke kom voor tydens die gesprek en die spel.

### Leermiddele

Bandopnemer.

## Addisionele lesse

Mondelinge/...

Mondelinge en skriftelike stelwerk en literatuurstudie is vakgebiede wat nog meer geskik is vir die implementering van dramatiese spel in die leshandeling. Omdat die ruimte in 'n studie soos hierdie beperk is, word die lesse vir dié gebiede nie in hulle geheel uiteengesit nie. Slegs kort uittreksels uit die les word aangedui.

#### LES V: Mondelinge stelwerk

##### Aantekeninge

Leerlinge was veronderstel om as 'n tuisleesprojek een verhaal uit die inheemse lektuur te lees. Hulle kan bv. die werk van Grobbelaar<sup>17)</sup>, Opperman<sup>18)</sup>, Marais<sup>19)</sup> of andere lees. Hierdie materiaal sal as basis dien vir dié les.

TEMA: "Gister en vandag kom saam" - 'n Stukkie klusteater oor Suid-Afrikaners uit verskillende eras wat op een tydstip ontmoet.

##### EKSPOSISIE

"Die Storie van die Kango Grotte" word gelees. 'n Paar prente word getoon. Die tema is vroeë Suid-Afrikaners:

'n Boesman  
'n Hottentot  
'n Swartman  
'n Hollandse nedersetter  
'n Franse Hugenoot  
'n Britse Setlaar.

'n Paar skyfies van hedendaagse Suid-Afrikaners word gewys.

Leerlinge word aangesê om in groepies te verdeel. Hulle moet 'n kort toneeltjie ontwerp en inoefen. Slegs 'n geringe scenario word verskaf.

Milieu: Johannesburg 1980

Karakters: Vroeë Suid-Afrikaners, hedendaagse Suid-Afrikaners

Tema: Ontmoeting.

#### KONTROLE VAN DIE NUWE

Terwyl leerlinge hulle beplanning doen, beweeg die onderwyser tussen hulle deur om seker te maak dat daar vordering is. Daar word aandag gegee aan karakterisering, dialoog en handeling.

#### FUNKSIONALISERING

Leerlinge speel hulle toneeltjies; selfs al is dit onklaar. Elke stukkie word afsonderlik gespeel en op band vasgelê.

Tydens die daaropvolgende periode vir mondelinge stelwerk (of een van die "addisionele" periodes wat nog nie gebruik is nie) kan die toneeltjies in die saal (nie op die verhoog nie) verder instudeer word. Leerlinge mag van elementêre kostumering, rekwisiete en dekor gebruik maak. In 'n derde periode word die dramatjies finaal opgevoer en bespreek.

#### LES VI: Skriftelike Stelwerk

TEMA: Berigging

Leerlinge/...



-148-

Leerlinge berig oor die ontdekking van  
'n groep "vroeë Suid-Afrikaners" wat  
nog êrens "bestaan".

### EKSPOSIÏE

In die "addisionele" periode het leerlinge in  
groeplike navorsing gedoen oor een van die  
volgende onderwerpe:

Vroeë Boesmanlewe

Hollandse Nedersetters

Franse Hugenote

Britse Setlaars/...

Britse Setlaars  
Trekboere.

Hierdie inligting word kortliks verwerk in 'n simulasiespel wat die lewenspatroon van die genoemde groepe voorstel. Die onderwyser gee aandag aan elke groepie. Een leerling uit elke groep neem egter nie aan die spel deel nie. Hierdie is slegs 'n oefenfase.

KONTROLE VAN DIE NUWE

Die groepies beweeg weer elk na hul eie "gebied". Die leerling wat nie aan die spel deelgeneem het nie, besoek nou die groep in sy hoedanigheid as "joernalis". Hy besoek die eienaardige groep wat uit die verlede herleef het om oor hulle doen en late te rapporteer. Die aard van die vrae word aan die leerlinge oorgelaat. Die onderwyser verleen hulp as iemand vasbrand.

Moontlike vrae: Hoe lyk die hedendaagse wêreld vir hulle?

Hoe het dit gebeur dat hulle nog hier is?

Sien hulle kans om by moderne omstandighede aan te pas?

Wat hinder hulle die heel meeste van die nuwe wêreld?

Ken hulle die verhaal van Rip van Winkle?

Die onderwyser neem dele van die gesprek op band.

FUNKSIONALISERING/...

### FUNKSIONALISERING

Leerlinge "speel" nou nie meer nie. Hulle sit weer op hulle plekke en luister na die bandopname, terwyl hulle kortliks aantekeninge maak. Hierna vra die onderwyser die leerlinge om almal "joernaliste" te wees. Elkeen moet nou 'n berig skryf. Leerlinge word gelei om te sê hoe 'n berig geskryf moet word:

Die sinne is kort en betekenisvol.

Die inhoud moet noukeurig weergegee word.

Die skrywer se opinie is nie belangrik nie; slegs die stof.

Leerlinge kies self 'n bondige opskrif.

Die lengte van die berig is 25 reëls.

Leerlinge kan twee of drie paragrawe skryf.

Leerlinge skryf oor die gebeure van die groepie waar hulle was.

Dié werk word in die klas gedoen.

### LES VII: Literatuurstudie

Na aanleiding van 'n bestudering van die gedig Jagtersgewete<sup>21)</sup> kry leerlinge in die funksionaliseringsfase van hierdie les geleentheid om oor 'n onderwerp 'n gedig te skryf.

### FUNKSIONALISERING

Leerlinge word gevra of daar iets is waaroor hulle graag 'n gedig sou wou skryf, sodat hulle hulle

gedagtes/...

gedagtes met ander kan deel. Moontlike temas:

- Verlies van 'n troeteldier of 'n maatjie
- Eensaamheid in 'n hospitaal
- Wat ervaar kinders wat honger ly?
- Alleen in 'n woonstel as ma die hele dag werk
- Egskeiding.

Leerlinge verdeel in groepies en beplan 'n kort toneeltjie met 'n tema wat uit die gesprek kristalliseer. Die onderwyser lei die handeling na erns en nadenke.

Hierna speel leerlinge kortliks hul toneeltjie en skryf elkeen 'n kort "vers" oor hul ervaring.

#### 4.4 Dramatiese spel in die klas: grense en moontlikhede

Dit lei geen twyfel dat spel in die klas funksioneel kan wees nie. Al die moontlikhede wat tot dusver bespreek is, kan egter nie gerealiseer word as die grense van dié onderrigmedium nie in gedagte gehou word nie.

Die spelteoretici wat in die loop van hierdie studie aangehaal is, dui deurgaans daarop dat spel ook gevare inhou. Ernst<sup>22)</sup>, Mussack<sup>23)</sup>, Schutzenberg<sup>24)</sup> en Schiffler<sup>25)</sup> meen dat veral spontane rolspel gevare inhou. Die ruimte wat egter deur hierdie vorm van spel ingeneem word tydens die implementering van dramatiese spel in senior primêre onderrig, is gering. Dit is net in die geval van emosioneel onrype kinders wat nog gedurig met volkome betrokkenheid wil speel, dat die onvermoë om roldistansie te

verkry, geld. Vir hierdie leerlinge kan mislukings traumaties wees. Mussack<sup>26)</sup> verduidelik dat die nuwe vryhede wat 'n ander rol bring, vir hierdie kinders verwarrend is. Hierdie leerlinge behoort baie aandag en leiding te kry en gedurig daarop gewys te word dat hulle bloot 'n rol vertolk.

'n Ander minder algemene gevaar is dat die groepsgevoel "te sterk" kan word. Mussack<sup>27)</sup> meen egter ook dat dié "gevaar" baie beperk is. "Kindersolidariteit" is net 'n bedreiging as dit in elk geval aangewakker word in lande waar die "anti-outoritêre" houding sterk geld.

Daar is al reeds gewys op die feit dat spel 'n bloot dekoratiewe karakter kan kry; dat dit as 't ware sal dien as illustrasie van die leergebeure. Spel behoort leergebeure te wees.

Schiffler<sup>28)</sup> sonder 'n baie ernstige gevaargebied uit. Hy meen dat spontane spel sy karakter sal verloor as dit so sterk gemetodiseer word. Die oplossing hiervoor bly die duidelike onderskeid tussen spontane spel en gestruktureerde spel. Die twee vorme het verband, maar moet nie deur die leerlinge verwar word nie. Spontane kinderspel moet nie deur gestruktureerde spel "bederf" word nie.

Die genoemde skrywer meen ook dat kontrole bemoelik word deur sterk spel. Dit kan alleen beheer word deur weer eens klem te lê op roldistansie en objektiwiteit. Mussack<sup>29)</sup> sonder ook kontrole uit as 'n probleemarea. Omdat leerlinge nie die reëls van hulle reële sosiale rolle hoef te gehoorsaam nie, bevind hulle hulself soms in 'n heerlike vakuum sonder

reëls. Dit is dus noodsaaklik dat daar vaste spelreëls sal bestaan en dat innerlike orde deur beplanning en betrokke denke sal ontstaan.

Meting en toetsing blyk ook 'n probleemgebied te wees. Ernst<sup>30)</sup> stel voor dat evaluering grootliks geskied deur die mate van betrokkenheid en motivering waarmee daar gespeel word. Verbale en skriftelike toetsing is ook 'n alternatief.

Laasgenoemde skrywer noem nog 'n gevaargebied.<sup>31)</sup> Hy meen dat die konflik tussen die manipuleerbaarheid van die simboliese vlak en die onhanteerbaarheid van die werklikheid nie deur 'n laerskoolkind verwerk kan word nie.

Dié leerlinge is, volgens hom, nog nie ryp vir die implikasies van die besef van die "Unvollkommenheit der Welt" nie. Dit is die onderwyser se plig om leerlinge bewus te hou van die reëls van die samelewing en die verskil tussen spel en werklikheid. Dit kan ook op sigself 'n waardevolle lewensles wees; nl. dat 'n mens nie alle situasies kan beheer nie en moet aanpas waar dit nodig is.

Dit kan ook gebeur dat die metode so genotvol is dat dit te dikwels gebruik word. Dit kan ontaard in 'n tipe hiperaktiwiteit. Daar moet met goeie oordeel besluit word hoeveel dramatiese spel in die klas moet manifesteer. Dit behoort nooit 'n geforseerde onder- rig- en leermetode te wees nie, maar slegs gebruik te word as die onderwyser dit as die ideale metode vir 'n besondere les beskou.

Oor die moontlikheid van dramatiese spel in die klas is daar in die loop van hierdie betoog al baie geskryf. Samevattend word beklemtoon dat die "verlenging" van

spontane kinderspel soos dit in dramatiese spel voorkom, op verskeie maniere voordelig in die klaskamer gebruik kan word. Hierdie vereenvoudigde vorm van wat later 'n tipe toneelspel kan word, kan veral gebruik word vir 'n meer lewensgetroue taalonderrig, vir 'n funksionele benadering tot die kreatiwiteitsmoontlikhede van elke kind en vir die onderrig van leerstof wat aanspraak maak op kognitiewe leerwyses.

'n Ideale situasie sou wees dat onderwysers met kundigheid, oorleg en goeie oordeel gebruik maak van hierdie uiters prakties uitvoerbare metode. Dit kan slegs geskied as onderwysowerhede, tot by beleidmakers en kurrikuleerders, minstens met openheid kennis neem van die moontlikhede en uitvoerbaarheid van dramatiese spel as onderrig- en leermetode. Dit kan veral ook in aanmerking geneem word in die onderrig van die swart kind.

Die tradisionele vooroordele (wat grootliks gebaseer is op vrees) behoort plek te maak vir die gewilligheid om wetenskaplike navorsing aan te moedig. 'n Empiriese studie behoort voorrang te geniet. Ook behoort belangstellende onderwysers die geleentheid te kry om deur middel van bondige kursusse kennis te maak met die teorie en praktyk van dramatiese spel.

Dit bly die taak van die skool om op georganiseerde wyse die werklikheid vir kinders te ontsluit. Die werklikheid is nie staties nie. Handboeke, modelle, kaarte, skryfborde, vertellings, betragtings en ander onderrigverskynsels het hulle bepaalde funksies, maar kan nie so dinamies en handelend wees soos dramatiese spel nie:

"Auftrag des Lehrers ist es, die Heranwachsenden in die Lebenswirklichkeit einzuführen. Er muss also seine Schüler in den Stand versetzen, aktiv, handelnd dieser Wirklichkeit gegenüberzutreten.32)

Sogenaamde "leerlingaktiwiteit" geniet deesdae meer aandag as voorheen.\* 'n Les geskied ook nie meer sonder dat aktiwiteit as didaktiese beginsel in minstens een van die fases manifesteer nie.

Dit is dus 'n realistiese gevolgtrekking om te aanvaar dat dramatiese spel 'n pertinente en beplande ruimte kan inneem in onderwysteorie en -praktyk.

---oOo---

---

\*

Vergelyk bv. die leerplanne vir Afrikaans

(TO) 1978 Department of Library Services in support of open access to information, University of Pretoria, 2019.



VERWYSINGS - Hoofstuk 4

1. KRÜGER, R A: Beginnels en Kriteria vir Kurrikulum-ontwerp, p.98
2. Ibid
3. VAN DER STOEP, F: Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek, p.92
4. Ibid, p.92
5. HORGAN, P: Approaches to Writing, p.2
6. WARNS, E: Die Spielende Klasse, p.15-51
7. PEACHMENT, B: Educational Drama, p.80
8. HÖPER, C J en andere: Die Spielende Gruppe
9. FRÖR, H: Spielend bei der Sache
10. FIGGE, P A W: Lernen durch Spielen
11. RASER, J R: Theorien, Modelle und Simulationen in Simulationsspiele in der Erziehung (LEHMANN, J en PORTELE, G) p.15
12. Ibid, p.15
13. SCHUTZENBERG, A: Einführung in das Rollenspiel, p.58
14. LEHMANN, J en PORTELE, G: Simulationsspiele in der Erziehung
15. TAYLOR, J L en WALFORD, R: Simulationsspiele im Unterricht
16. OPPERMAN, M: "Die Kraaie en die ryk kaptein" en ander inheemse verhale, p.27
17. GROBBELAAR, P: Uit ou Mi'kai se dae, p.32-40
18. OPPERMAN, M: "Die Kraaie en die ryk kaptein" en ander inheemse verhale, p.27
19. MARAIS, E: Dwaalstories
20. GROBBELAAR, P: Uit ou Mi'kai se dae, p.32-40
21. HEESE, H en andere: Verskombers, p.38
22. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.67

23. MUSSACK, E: Ich bin Du und Er ist Sie. Rollen-  
spiel im Erziehungsfeld, p.87
24. SCHUTZENBERG, Z: Einführung in das Rollenspiel,  
p.92
25. SCHIFFLER, H: Spielen in der Schule, p.49
26. MUSSACK, E: Ich bin Du und Er ist Sie. Rollen-  
spiel im Erziehungsfeld, p.87
27. Ibid, p.91
28. SCHIFFLER, H: Spielen in der Schule, p.49
29. MUSSACK, E: Ich bin Du und Er ist Sie. Rollen-  
spiel im Erziehungsfeld, p.91
30. ERNST, A: Das Rollenspiel im Unterricht, p.66
31. Ibid, p.67
32. SCHIFFLER, H: Schule und Spielen, p.49

---oOo---

BYVOEGSEL „A”

AFRIKAANS SKEMA VIR STANDERD 4

TAAK 1

PERSENT

VIR DIE ONDERWYSER

1. Lees die teks aan leerlinge voor terwyl hulle aandagtig sit en luister, sonder om te volg waar u lees. Dit is noodsaaklik dat u die teks reg voorlees, op só 'n wyse dat dit 'n indruk op die kind maak. Lees op 'n natuurlike wyse, sonder om te oordryf. U goeie voorbeeld is van die uiterste belang.
2. Leerlinge kyk nou self na die teks en lees dit stil deur.
3. Sodra hulle klaar is lees u weer die gedeelte saam met hulle deur. Hierdie keer volg hulle die teks met die oë. 'n Goeie begrip van die gedeelte is baie belangrik, aangesien die res van die taak telkens na die stuk verwys. Bespreek nou hierdie gedeelte aan die hand van die begripvrae. Sorg dat leerlinge weet wat elke woordjie in die stuk beteken asook waarom die skrywer van hierdie of daardie woord gebruik maak, waarom hy 'n woord beklemtoon of in aanhalingstekens skryf. Die kind moet die teks BEGRYP.

1. TEKS

PERSENT

1. Salie groet die ooms met die hand.
2. By oom Jan huiwer hy 'n oomblik.
3. "Omie het mooi hondjies".
4. "Dankie vir die pluimpie, Salmon. Jy kan
5. maar 'n reuntjie vir jou uitsoek".
6. Salie staan so verbaas dat hy nie 'n woord kan
7. sê nie. Dis asof iets hom swaar tref, so asof
8. hy hom skuldig maak aan 'n oortreding van die
9. Tien geboeie. Toe stoot die blydschap in hom
10. op soos 'n dam wat breek. Sy lippe roer om

11. "Dankie" te sê, dog hy kan nie 'n woord
12. uitkry nie. Hy kyk net verbaas na die
13. oom. As Voortrekkerseun het hy geleer dat
14. 'n goeie hond sy sout werd is. Hierdie
15. honde kan nie veel werd wees nie; daarom
16. dat die oom hulle sommer weggee.
17. Om Jan sien sy blydschap en lees die seun
18. se gedagtes op sy gesig. "Hulle ma is 'n
19. Engelse kolliehond", deel hy mee. "G'n
20. hond is so getrou soos sy nie. Dis goeie
21. hondjies. Dis nou nie altemit nie."

UIT: PERSENT - H.J. VERMAAS

2. BEGRIPSTOETS

- 2.1 Wat is die titel van die stuk?
- 2.2 Waarom is die stuk se naam so?
- 2.3 Hoeveel name het die seun volgens die stuk? Waarom dink jy word hy op twee verskillende name genoem?
- 2.4 By wie het die seun die hondjie gekry?
- 2.5 Kon die seun 'n manlike of vroulike hondjie uitsoek? Watter woorde dui manlik en vroulik aan wanneer dit op honde betrekking het?
- 2.6 Watter woord in die stuk beteken dieselfde as kompliment?
- 2.7 Waaruit kon jy aflei dat die seun nie so 'n persent verwag het nie?
- 2.8 Hoe lui die gebod waaraan die seun dink hy hom skuldig maak?
- 2.9 Wanneer is 'n hond sy sout werd?
- 2.10 Hoe het die oom geweet iets pla die seun?
- 2.11 Wat noem ons 'n klomp hondjies wat terselfdertyd gebore word?
- 2.12 Hoe goed kan pasgebore hondjies sien?

- 2.13 Hoekom het die seun gedink die hondjies is nie veel werd nie?
- 2.14 Was die seun bly oor die hondjies?  
Waarom het hy dan trane in sy oë gekry?
- 2.15 Watter soort hondjies was dit?
- 2.16 Waarom word sinne 3 en 4 in aanhalings-tekens geskryf?
- 2.17 Voltooi: Hy was oorstelp van.....  
Hy was stom van.....
- 2.18 Waarvoor staan G'n in reël 15?
- 2.19 Wat beteken "deel hy mee" in reël 15?
- 2.20 Waarom sê ons altyd 'n hond is getrou?

### 3. SPELLING

#### 3.1 KLANK- EN SKRIFBEELD. VOKALE, KONSONANTE EN DIFTONGE. KORT EN LANG VOKALE

#### 3.2 DOEL

Om aan leerlinge te toon dat 'n woord uit klanke bestaan en dat sulke klanke met simbole voorgestel word. Sulke klanke en simbole dra betekenis.

#### 3.3 METODE

Lei die leerlinge d.m.v. vrae tot die antwoord.

##### 3.3.1 KLANKBEELD EN SKRIFBEELD

Stap uit, maak verskoning en verduidelik dat u binne enkele oomblikke sal terug wees. Stap net uit en klop aan die deur. Leerlinge sal sê: "Kom in". Stel vas waarom leerlinge gesê het "kom in". 'n Klop beteken iemand wil inkom. Wat beteken: 'n skoolklok in die oggend? Wat doen jy as die telefoon lui? As jy die klanke hoor moet iemand elke keer vir jou sê wat om te doen. Klank (geluid) dra betekenis. Geluide - geraas, rustig, aangenaam, onaangenaam (bv. wekker wat lui). Verduidelik klank met behulp van

-161-

genoemde hulpmiddels.

Vir kommunikasie moet ons sulke klanke (gedagtes) kan weergee. Gedagtes word weergegee deur grafiese tekens. Klei-tablette, papirusvelle. Vroeër jare tekeninge met simbole → tekeninge word tekens → tekens vir lettergrepe → tekens vir klanke. Oudste vorm van beeldskrif wat bewaar is, is die Chinese skrif.

Ons het nou gesien dat klank betekenis dra. Klank word voorgestel deur 'n simbool. Ons gebruik 26 simbole in ons alfabet. Ons gebruik die simbole om 'n klank voor te stel. Sê van die klanke hard en duidelik en luister hoe dieselfde letter se klank kan verskil. Die bere gaan in die berge kos soek. Vergelyk die onderstreepte letters in bere met mekaar. Vergelyk die g in gaan met die g in berge. Die skrifbeeld is maar 'n gebrekkige weergawe van die klankbeeld.

Voorbeeld van spellys wat deur die jaar uitgebou word

Vokale	Lang vokale	Kort vokale	Konsonante	Diftonge	Eerste vokaalgroep	Tweede vokaalgroep	Derde vokaalgroep	Nasorg
met tref stoot breek goeie	stoot breek	met tref	tref breek	goeie	goeie	soort breek	met tref	

### 3.3.2.1 VOKALE

Kyk na die volgende letters van die alfabet. (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r,s,t,u,v,w,x,y,z).

Klank hulle een vir een stadig. Klank hulle d.w.s. soos jy in graad I geleer het. k-a-t kat. (Wanneer ons praat, word die lugstroom wat uit die longe kom deur die spraakorgane in 'n klankstroom verander. Wanneer ons eet en sluk sluit die strottehoof die lugpyp. Ons asem lug in, vanaf die longe beweeg die lug deur die lugpyp, deur die keelholte, draai weg by die neusholte, gaan met die dak van die mondholte langs en kom met die vloer langs terug tot by die keelklep. Asem diep in en blaas al die asem uit, probeer nou die klanke sê. As daar nie 'n lugstroom is nie, kan die spraakorgane nie die lugstroom in 'n klankstroom verander nie.

Sommige letters van die alfabet vloei die lugstroom sonder enige onderbreking deur die keel- neus- en mondholtes na buite. Vokale is dus tone, oftewel musikale klanke en hulle word gekenmerk deur klankvolheid en klankhelderheid. By hulle kom geen hoorbare geruis voor nie. Sulke letters noem ons vokale. Kom ons klank hulle a e i o u

### 3.3.2.2 KONSONANTE

By die ander letters gaan die lugstroom nie ongehinderd na buite soos in die geval van vokale nie, maar word gekenmerk deur geruise, skurings, wrywings ens. (versperrings). Hierdie soort letters noem ons konsonante. Die res van die alfabet (uitgesonderd a,e,i,o,u). Kyk na die voorbeeld uit Patroon van Afrikaans



st. 4 bl. 5

---

1	2	3	4	5
<u>sat</u>	<u>bek</u>	<u>dik</u>	<u>stok</u>	<u>ruk</u>
<u>vat</u>	<u>ken</u>	<u>wil</u>	<u>mor</u>	<u>rus</u>

---

Die klanke van bg. woorde (wat deur die onderstreepte letters voorgestel word) kan nie deur enige ander letter van die alfabet vervang word sodat ons steeds woorde met betekenis kry nie. Sulke klanke noem ons klinkers of vokale. Die klanke wat voorgestel is deur die letters wat nie onderstreep is nie noem ons konsonante.

### 3.3.2.3 DIFTONGE

Twee vokale wat vinnig op mekaar volg en in een lettergreep voorkom, word tweeklanke of diftonge genoem. Ons kan sê die tweeklank ooi is saamgestel uit oo en i wat in dieselfde lettergreep voorkom. Diftonge is eintlik saamgestelde vokale. By die uitspraak gaan die een vokaal geleidelik oor tot 'n ander vokaal om sodoende een klankgreep te vorm.

### 3.3.3 KORT EN LANG VOKALE

Kyk na die volgende voorbeeld geneem uit Patroon van Afrikaans St. 4 bl. 5.

---

	A		B	
<u>kan</u>	-	<u>kanne</u>	<u>laan</u>	- <u>lane</u>
<u>pen</u>	-	<u>penne</u>	<u>steen</u>	- <u>stene</u>

---

Sê die woorde in kolom A. Sê die woorde in kolom B. Is die onderstreepte klanke in kolom A en B ewe lank?  
 Nee, die onderstreepte klanke in kolom A is KORT.

terwyl die in kolom B LANK is. Die vokale word dus volgens uitspraak verdeel in lang en kort vokale. Onthou dus: praat is die eintlike taal: skryf is 'n manier waarop ons probeer weergee wat ons praat.

### 3.4 HULPMIDDELS

'n Paar bottels met verskillende hoeveelheid water; blokfluit, blikke met klippe, fluitjie, rekkie oor 'n sigaret-dosie (oop) gespan, simbale, band met geluide, hande(klap), vurk, kam en toebroodjiespapier, ronde karton (silinder-vormig), transpirant.

### 3.5 LEERLINGAKTIWITEITE

3.5.1 Gebruik die hulpmiddels om verskillende klanke voort te bring.

3.5.2 Soek vokale en konsonante wat eenders geskryf word, maar nie eenders klank. Hulle klankbeeld en skrifbeeld verskil, bv. groet en berge; fiets en yuil.

Sin 1 en 2 - groet en hand

Sin 6 en 7 - verbaas en asof en tref

Sin 10, 11 en 12 - net; verbaas;

Voortrekkerseun; werd; honde.

3.5.3 Laat leerlinge woorde vorm met elke klank. Bv. (a) in kas -kort klank; (i) in kis -kort klank; (oo) in boom - lang klank.

Speel 'n speletjie. Onderwyser klank 'n letter van die alfabet. Leerlinge probeer so vinnig moontlik op 'n ry 'n woord sê met die spesifieke klank wat die onderwyser genoem het, Die leerlinge wat nie vinnig genoeg 'n woord kan sê of 'n vorige een herhaal of verkeerde klank gebruik is uit. Wanneer leerlinge die klanke

die spesifieke klank verlang deur die onderwyser in 'n kort sinnetjie gebruik en as hulle kan soveel as moontlik woorde met daardie klank daarin. Bv. Brood maak kinders groot. Goud maak kinders stout. Die haan kraai en maak lawaai.

3.5.4 Soek woorde uit teks met lang vokale en woorde met kort vokale. Vul spellys aan. Kyk voorbeeld.

3.5.5 Soek woorde met diftonge uit teks bv. sin 2 - huiwer. Vul spellys aan - kyk voorbeeld. Maak sinne met woorde wat behandel is sodat leerlinge begrip van woord in sinsverband het.

#### 4. TAALLEER EN TAALGEBRUIKSKUNDE

##### 4.1 DIE BOU VAN SINNE

###### 4.1.1 DOEL

U wil aan die leerlinge toon dat h sin nie maar net 'n klompie woorde is nie, maar woorde in volgorde gerangskik. Woorde met 'n patroon.

###### 4.1.2 METODE

As Ma 'n rok wil maak gebruik sy 'n rokspatroon en volg die patroon stap vir stap. Sy kan nie eers die soom insit en dan die nate toewerk nie. Sy moet elke pant op die regte plek werk. Die moue kan nie maar by die opening van die nek gewerk word nie. As Pa 'n huis bou, bou hy die huis volgens die plan. Hy kan nie eers die dak opsit en dan die fondasie grou nie, of eers die ruite en dan die rame nie. Alles wat ons suksesvol wil aanpak moet volgens plan verloop. 'n Sin waarin

-167-

die woorde nie volgens 'n patroon gerangskik is nie, is nie 'n sin nie maar onsin.

Skryf die volgende sinne op die bord of transpirant, verduidelik dit daarna sin vir sin aan leerlinge.

1. Die hond blaf.
2. Die hond in die hok blaf ) in die hok en in die oggend
3. Die hond blaf in die oggend ) is bepalings (sinsnede)
4. Die hond wat in die hok slaap, blaf ) die onderstreepte gedeeltes noem ons bysinne
5. Die hond blaf wanneer hy iemand hoor. )

Sinne 2 en 5 gee telkens meer inligting.

Sinne 2 en 4 gee ekstra inligting wat pas by hond.

Sinne 3 en 5 gee ekstra inligting wat pas by blaf.

Stel vas hoeveel werkwoorde in elke sin voorkom.

Ekstra werkwoorde kom voor in sin 4 en 5 in die gedeeltes wat meer inligting verstrekk.

Soek die werkwoorde in sin 1 - blaf.

Soek die werkwoorde in sin 2 en 3 - blaf.

Alhoewel sinne 2 en 3 uitgebrei is deur die toevoeging van meer as een woord d.w.s. 'n sinsnede of bepaling kom daar steeds nog net een werkwoord voor nl. blaf.

('n Sinsnede of frase is 'n groep woorde sonder 'n werkwoord. As 'n sin uitgebrei

word deur slegs een woord bv. Die Hond blaf hard. Die uitbreiding hard is 'n bywoord omdat dit die werkwoord hard bepaal. Dit sê hoe die hond blaf. Dit is dus 'n bywoordelike bepaling van wyse. Ons kry ook 'n bywoordelike bepaling van plek en tyd.

Soek die werkwoorde in sin 4. Hoeveel kry jy?  
Twee.

Soek die werkwoorde in sin 5. Hoeveel kry jy?  
Twee

Kyk na sin 4. - wat in die hok slaap - is die uitbreiding van die sin, maar dit is nie nou net een woord of 'n sinsnede nie, dis nou 'n bysin want die uitbreiding het sy eie werkwoord. Dieselfde geld vir sin 5.

Die sin bestaan uit een hoofsin en een bysin. Die hoofsin is die hoofgedagte en een of meer bysinne is bygedagtes.

Ons kan sinne op verskillende maniere bou. Bv. Die hond wat altyd getrou is, is siek. Hierdie sin kan ook so lyk: Die getroue hond is siek. Vermy onnodige en omslagtige gebruik van woorde. Bysinne word ingelei deur:

- (i) Voegwoorde soos of, dat, waar, toe, sodat, aangesien, indien ens.
- (ii) Voornaamwoorde soos wat, waarvan, waarmee, waarin, ens.

#### 4.1.3 LEERLINGAKTIWITEITE

Leerlinge maak gebruik van die teks om die volgende opdrag skriftelik in hulle boeke te doen. Differensieër.

1.0 Onderstreep die sinsnede of bepaling in die volgende sinne

1.1 Sin 1 Salie groet die ooms met die hand.

1.2 Sin 3 Omie het alweer klein hondjies.

- 1.3 Sin 4 Oom Jan sien sy groot blydskap.
- 1.4 Sin 15 Hulle ma lê in die hok.
- 1.5 Sin 16 Die hondjie met die wit bek is sy kwaai.
- 1.6 Sin 14 Oom Jan lees dadelik sy gedagtes.
- 2.0 Onderstreep die bysinne van die volgende sinne.
- 2.1 Sin 6 Salie staan so verbaas dat hy nie 'n woord kan sê nie.
- 2.2 Sin 10 As Voortrekkerseun leer hy dat 'n goeie hond sy sout werd is.
- 2.3 Sin 6 Salie staan so verbaas dat hy nie sy lippe kan roer nie.
- 2.4 Die hondjie waarin hy glo is mooi.
- 2.5 Die hondjie waarvan die oom praat is 'n reuntjie.
- 2.6 Iemand wat sulke honde weggee is vriendelik.
- 3.0 Maak gebruik van sinsnedes en brei die onderstreepte woorde uit.
- 3.1 Die hondjie slaap.
- 3.2 Die hondjie slaap.
- 3.3 Soek 'n reuntjie.
- 3.4 Salie is bly.
- 3.5 Voortrekkerseuns is dapper.
- 4.0 Maak gebruik van bysinne en brei die volgende uit.
- 4.1 Die hondjie van oom Jan blaf.
- 4.2 Die hond tjank. Dit is 'n naarheid.
- 4.3 Niemand ken die hondjie nie.
- 4.4 Daar is die dam. Salie se hondjie het in die dam verdrink.
- 4.5 Die hondjie hardloop. Ek gooi die bal.
- 5.0 Voltooi die volgende sinne.
- 5.1 Salie groet die ooms wat .....
- 5.2 Salie sê nie 'n woord hoewel.....

- 5.3 Die seun se lippe roer wanneer.....
- 5.4 Dit is hondjies waarin.....
- 5.5 Salie het 'n reuntjie uitgesoek sodat.....
- 6.0 Maak sinne met die volgende woorde:  
huiwer; pluimpie; altemit; tref;  
gedagtes.
- 7.0 Skryf een woord vir die woorde tussen  
hakies.
- 7.1 Die (wat nie luister nie) kind sal gestraf  
word.
- 7.2 (In die oggend) gee ek die hond kos.
- 7.3 Die (wat getrou is) hond is baie werd.
- 7.4 Die (wat verbaas is) seun roer sy lippe.
- 7.5 Die (wat vrygewig is) oom is 'n voorbeeld.
- 8.0 Die Patroon van Afrikaans St. 4 bl. 1,2,  
3 Taak 1.1 - 1.8.

5. LEES

5.1 TOETSING

Gebruik "Die Oorwinning" uit klasleesboek  
Jeugland St. 4

5.2 DOEL

Om vas te stel waar individuele leerlinge se  
leesprobleme lê en leesverslag te voltooi.

5.3 METODE

- 5.3.1 Gee aan leerlinge leesopdragte terwyl  
individuele leerlinge getoets word.
- 5.3.2 Individuele eenminuutwoordtoets word  
afgelê. Bereken leerling se leesspoed  
en algemene foute wat gemaak word.
- 5.3.3 Lees 'n gedeelte uit "Die Oorwinning".  
Voltooi 'n diagnostiese leesverslag.
- 5.3.4 Verdeel leerlinge in groepe om remediëring  
te doen. Leerlinge met dieselfde lees-  
probleme word in een groep geplaas.

Leerlinge met leesprobleme moet baie gereeld spesiale aandag ontvang terwyl leerlinge sonder leesprobleme selfstandig met leesopdragte kan aangaan. Voorsien die leesstof wat by elke leerling se vermoë pas en waar moontlik in elkeen se smaak val.

5.4 HULPMIDDELS

Klasleesboek, Eenminuutwoordleestoets, diagnostiese leesverslag.

5.5 LEERLINGAKTIWITEITE

5.5.1 Leerlinge lees enkel woordjies vir 1 minuut.

5.5.2 Lees 'n stukkie uit "Die Oorwinning".

5.5.3 Begripstoets. 'n Paar kort vragies om vas te stel of leerlinge onthou wat hulle gelees het en of hulle begrip het van wat hulle gelees het.

6. MONDELING STELWERK

6.1 SPONTANE VERTELLING

6.2 DOEL

Stel vas wat leerlinge se vermoë is om te praat.

6.3 METODE

Skep 'n baie aangename atmosfeer in die klas. Leerlinge moet ontspan wees en op hulle gemak. Vertel aan leerlinge van 'n aangename ervaring.

6.3.1 Laat leerlinge toe om aan 'n maat van so 'n ervaring te vertel. Leerling kan ook aan die groep van so 'n aangename ervaring vertel.

6.3.2 Een of meer vrywillige leerlinge kan aan die klas iets vertel.

6.3.3 Sodra leerlinge spreekbeurt kry let op



na hulle houding, asemhaling, gespan-  
nendheid, spraakprobleme en dui dit aan.

6.3.4 Stel vas wat die klas se spraakprobleme  
is.

6.3.5 Lees 'n aangename gebeurtenis aan leer-  
linge voor.

6.4 HULPMIDDELS

Enige hulpmiddel wat 'n bydrae kan lewer om die  
atmosfeer rustig en aangenaam te maak.

6.5 LEERLINGAKTIWITEITE

6.5.1 Individuele leerlinge kry spreekbeurte.

Let op na: (a) wanneer

(b) waar

(c) met wie

(d) waarom

Tyd: Slegs 1 minuut

7. SKRIFTELIKE STELWERK

7.1 SINNE

7.2 DOEL

Leerlinge doen sintuiglike waarneming om beter  
sinne te maak.

7.3 METODE

7.3.1 Doen vooroefeninge: Elke groep besigtig  
'n voorwerp. Demonstreef met 'n tennis-  
bal

oog

oor

neus

Sintuiglike waarneming

mond

tas

beweging

e.a.

Sien: vorm, kleur, lasmerke, materiaal

Hoor: Wanneer dit gegooi word

Tas : Elasties, hard, sag

Reuk: ruut, stowerig

7.4 HULPMIDDELS

Tennisbal, leertas, handboek. Enige konkrete voorwerp.

7.5 LEERLINGAKTIWITEITE

7.5.1 Leerlinge kies self die voorwerp waarvoor hulle waarneming wil doen.

7.5.2 Elke groep doen sintuiglike waarneming en skryf waarneming neer.

7.5.3 Groepe doen verslag.

7.5.4 Elke leerling skryf kort sinnetjies oor sy waarneming.

8. LITERATUURSTUDIE

8.1 POËSIE

Die jakkals trou; Die montfluitjie -  
T. Holloway

8.2 DOEL

Bloot luister. Verbygaande kennismaking,  
Genot

8.3 METODE

'n Aantal gediggies word goed voorgelees en liggies bespreek. Lees die gedagtes in "Skone Klanke" St. 4 waar klank, beweging 'n rol speel.

bv. Hasie Kalbassie - ke-riek-stiek-stooi

Hasie Kalbassie - ka-boem-boem-boem

Lees 'n aantal gediggies voor.

Beste leerlinge kan ook voorlees.

Lees die gedig weer voor.

8.4 HULPMIDDELS

Digbundels soos Skone Klanke St. 4

8.5 LEERLINGAKTIWITEITE

Leerlinge wat poësie goed kan voorlees, kry geleentheid om gedig voor te lees.

-174-

Leerlinge seek elk nog 'n gedig waar klank en  
beweging 'n rol speel en lees voor aan klas.

---oOo---

Die Storie van die Kango-Grotte

Tji, nou het ek alles gesien. Kinders, moenie lag nie. Julle weet van hierdie dinge. Maar ek wat ou Mi'kai is, het krom geword op die vlaktes.

Dis alles die sendeling-meneer se dinge. Hy vra mos eendag vir my: "Mi'kai, as jy met jou hart praat, wat sê hy?"

"Nee, hy sê hy is tevrede," antwoord ek.

"Is daar niks wat hy wil hê voordat hy gaan slaap nie?" vra die sendeling-meneer.

"Daar is dinge en dinge, Meneer," sê ek. "Maar hy is oud genoeg om te weet dat hy nie alles kan kry nie. Daarom is hy tevrede."

Die sendeling-meneer hou aan: "Maar as hy nou moet vra, wat sal dit wees?"

Ek dink, maar ek dink nie lank nie. Want daar is één ding waaroor my hart al baie jare praat. Dis om die plekke te sien waarvan die oumense altyd vertel het. En van al die plekke is daar een wat die hardste met 'n Boesman gesels.

Ek sê: "Ek wil graag die Groot-Hut sien, Meneer."

Die meneer vra: "Watter hut, Mi'kai?"

Ek antwoord: "Die Groot-Hut-in-die-Berg-se-Maag, Meneer. Die plek wat julle die Kango-grotte roep."

Die sendeling-meneer lag. "Dis baie ver, Mi'kai," sê hy.

Ek sê: "Ek weet, Meneer. Daarom vra my hart niks nie."

"Ons sal sien," sê die sendeling-meneer. Hy klim op sy perd en hy ry weg.

Toe ek weer op 'n dag sien, kom daar 'n vreemde ding oor die vlakte aan. Hy sê "Pirrr!" en hy hardloop. Hy skop sommer sulke wolke sand agter hom op soos hy hard-

loop. Hy hardloop reguit na my hut toe. Hy sê "Tjieee!" en gaan staan stil. Hy sê "Pirr-pirr!" en sy asem slaan weg. Toe klim die sendeling-meneer uit.

"Maak jou reg, Mi'kai. Ons gaan Kango-grotte toe," sê hy.

My tong begin weer lewe, want hy was heeltemal dood in my mond van die skrik. Ek sê: "Tji!". En toe sê ek: "Ek is reg, Meneer."

"Nou ja, klim in," sê die sendeling-meneer.

Ek kyk en kyk. My knieë sê: "Ons is bang!" Maar my hart sê: "Ek gaan!" En my hart is sterker as my knieë. Toe klim ek in.

Die sendeling-meneer gaan sit ook. Hy vat die leisels vas, maar dis nie eintlik leisels nie. "Die nou die stuurwiel, Mi'kai," sê hy.

Hy klap die sweep, maar dis nie eintlik 'n sweep nie.

"En dis die aansitter," sê hy.

Toe sê die ding, Pirrr! "Daar vat hy!" roep die sendeling-meneer. En toe hy vat, hardloop hy.

So het ek nog nie sien hardloop nie. G'n Boesman en g'n bok kan so hardloop nie. En 'n Boesman kén hardloop.

Ek maak my oë toe, en die pirr-pirr hardloop. Ek maak my oë oop, en die pirrr-pirrr hardloop nog.

"Ry die motor lekker, Mi'kai?" vra die meneer.

En ek sê: "Tji!"

Toe kielie die meneer die pirrr-pirrr 'n bietjie. En die pirrr-pirrr sê: "Pieeep!" Dis die ding se toeter wat so skree, soos die sendeling-meneer gesê het.

Daar was so baie wonderlike dinge, ek sal julle nie alles kan vertel nie, want 'n mens se gedagtes word saam met jou oud.

Ek weet net die pirrr-pirrr het gehardloop en

gehardloop tot ons by die baie hutte van die witmense kom. En dis nie sommer sulke hutte nie, maar groot hutte soos berge.

Toe klim ons in 'n ding wat hulle 'n trein roep. En die trein sê: "Sjoek-sjoek!" Die sjoek-sjoek hardloop tot die son gaan lê en weer opstaan, ek weet nie hoeveel keer nie. Ons eet sommer in hom, en ons slaap ook. Want daar is alles. Jy druk net op 'n lang blink klip, dan spring die water uit 'n klein fontein-tjie op. En jy skuif net so effens aan 'n ronde bessie, dan brand die vuur in 'n wit kalbassie teen die dak.

Die sjoek-sjoek hardloop tot ons weer by die baie hutte soos berge kom.

Die sendeling-meneer sê: Hier klim ons af."

Ons klim af.

En hy sê: "Dis nou Oudtshoorn." Hy sê dit baie maal, tot ek dit agter hom aan kan sê, want ek wou weet waar dit is.

"Is ons naby, Meneer?" vra ek.

"Ons is naby, Mi'kai," sê die meneer.

Ons klim weer in 'n pirrr-pirrr. Die pirrr-pirrr hardloop tussen die groot hutte deur. Die pirrr-pirrr hardloop teen die steil berge uit. Toe slaan sy asem weg.

"Hier is die Kango-grotte nou, Mi'kai," sê die sendeling-meneer, maar ek kan niks sê nie. As 'n mens se hart vol is, dan word jou tong dom en jou oë dof. Ek kyk net na die donker vlek teen die berg se sy, want daar lê die Groot-Hut wat ek kom soek het.

"Kom ons loop eers by die tekeninge langs," sê die sendeling-meneer.

Ja, daar is hulle. So het ons mense geteken nog voor my ta se ta se ta 'n Boesman was.

"Is dit mooi, Mi'kai?" vra die sendeling-meneer.

"My tong ken nie genoeg woorde om te sê hoe mooi nie, Meneer," antwoord ek.

Toe kom daar 'n ander meneer. Hy groet, en ek groet.

"Dit is ons gids, Mi'kai," sê die sendeling-meneer.

"Wat se ding is 'n gids, Meneer?" vra ek.

"Dis die man wat ons die grot sal wys en van alles sal vertel," antwoord my meneer.

"Nee, dan kan hy maar loop," sê ek, "want ek weet van die plek."

My meneer lag. "Kom ons luister maar na wat hy op die hart het," sê hy. "Dis sy werk."

Toe luister ek.

"Ons staan nou in die Van Zijl-saal," sê die gids-meneer.

"Wat se ding is 'n saal?" vra ek vir die sendeling-meneer.

"'n Saal is 'n baie groot hut waar baie, baie mense bymekaar kan kom," antwoord my meneer.

"Nee, dan is dit reg. Dan is dit 'n saal," sê ek. "Maar waar kom dit aan so 'n snaakse naam?"

"Luister," sê my meneer.

Die gids-meneer vertel van 'n Van Zijl-meneer wat eendag gaan jag het. Maar toe hy die bok sien, is hy te haastig, en hy korrel nie mooi voor hy met sy donderweer slaan nie. Net skrams! Die bok spring om en hardloop, en die Van Zijl-meneer agterna. Die bok verdwyn teen die berg uit, en die Van Zijl-meneer sny spoor.

Hy loop en loop en loop, en toe hy weer kyk, tji! Daar gaan die bok se spore sommer reg in die berge se sy in. Die Van Zijl-meneer haal 'n stukkie weerlig uit sy sak, en hy stap agter die bok aan. Dis hoe hy die grot gekry het.

"Ekskuus, Meneer," sê ek vir die gids-meneer, "maar wanneer was dit gewees?"

"Baie lank terug," antwoord die gids-meneer.  
"Amper tweehonderd jaar."

"Was dit voor of wat dit ná die witmense met die groot hutte oor die groot, groot water gekom het om nie weer weg te gaan nie?" vra ek verder uit.

"Nee, dit was daarna. Meer as 'n honderd jaar," antwoord die gids-meneer.

"Dan is dit nog reg," sê ek. "Dan was die Boesman eerste hier."

Die gids-meneer lag. "Natuurlik was die Boesmans eerste hier. Toe meneer Van Zijl die grot daardie dag ontdek het, het dit hier die ene bene gelê. En hier was orals ou vuurmaakplekke en stukke pyle en boë ook."

"Maar dan is dit mos nie eintlik die Van Zijl-saal dié nie, Meneer," sê ek. "Dan is dit die Groot-Hut-in-die-Berg-se-Maag soos die Boesmans dit geroep het."

"Dis 'n baie mooi naam," sê die gids-meneer. "Ek sal dit onthou."

Solank ons gepraat het, was dit al die tyd donker, soos dit maar altyd in 'n berg donker is. Maar, tji! Toe ek weer kyk, sit die son daar oorkant teen die muur. En jy sien net klipwerk. Die een klomp hang in sulke dun pylpunte van die dak se kant af. Die ander steek in sulke skerp pylpunte van die grond se kant op. En al die kleure! Hulle speel sommer so in die lig.

"Tji," sê ek. "Nee, dit was nie so gewees in die Boesmans se tyd nie."

"Dis waar, ja," sê my meneer. "Die ligte het die mense later hier ingesit."

"O," sê ek, want toe weet ek dis van daardie wit kalbassies met die vuur in waarvan my meneer praat.

Die gids-meneer maak die groot vuur dood en steek 'n kleintjie in sy hand aan.

"Dis 'n flitslig," sê die sendeling-meneer.

En ek sê: "Ja."



wys ons al die dinge.

Hy wys ons 'n klip, en die sendeling-meneer sê dit lyk net soos die ding waarop hy altyd in sy kerk staan as hy met sy mense praat. Hy noem dit 'n preekstoel.

Dan wys die sendeling-meneer na snaakse klippe wat uit die dak van die grot groei, en hy sê dit lyk soos die plek waar die witmense vir hulle uintjies en ander eetbolle plant. Hierdie ene is net onderstebo. Dis 'n omgekeerde groentetuin.

Tji!

En die gids-meneer wys ons die groot klipbakke wat partykeer vol water is en partykeer weer leeg, en hulle weet nie hoekom nie.

Ek kyk en kyk, en ek luister. En ek lag stille-tjies hier by myself. Want dis alles net soos die ou mense vertel het. En ek weet waarom dit alles so is.

Maar ek word haastig, want die mooiste lê nog voor.

Toe kruip ons hande-viervoet deur 'n nou gat, en die gids-meneer maak vuur. Om ons is alles skielik nlou. Die mure is blou, en die dak is blou. Net waar jou oë kyk, is blou. Dit moet so wees, want dis Kaggen-se-Hut wat hy net so gemaak het soos sy groot blou hut daarbuite waarvoor die witmense hemel sê.

Die gids-meneer praat weer. "Nou kan hulle daar deur die Duiwel-se-Skoorsteen opklim tot in die Duiwel-se-Werkkamer as julle lus het," sê hy, en hy wys ons die pad.

Toe word ek sommer kwaad, want ek weet die duiwel is 'n baie slegte man, en slegter is daar nie, soos die sendeling-meneer altyd vertel.

Ek sê: "Nee, Meneer, jy kan nie so praat nie!"

En die gids-meneer sê: "Hoekom?"

"Omdat dit Kaggen-se-Sitplek is daardie," sê ek.

"En wie is Kaggen?" vra die gids-meneer.

-181-

Ek sê: "Kaggen is die grootste en beste en sterkste. Dis sy hut hierdie, en hy het daarbo gesit toe hy die Groot-Woord vir sy mense gegee het wat hom hierdie grot help maak het."

"O so," sê die gids-meneer.

"Ja, net so het dit gebeur," sê ek.

Toe gaan sit ons op die grond. En ons kyk rondom ons na die blou mure, en ons kyk bokant ons na die blou dak. En ek vertel:

Lank, lank gelede het Kaggen besluit om almal na die berg te laat kom: al die voëls, en al die diere op vier voete, al die insekte, en al die mense.

Hy het hulle laat kom na sy groot berg hier in die Karoo wat julle die Swartberge noem. En dis 'n baie goeie naam, want daardie dag was die berg swart van die diere en voëls en van ons Boesmans toe Kaggen almal hierheen gebring het. Net teen die voet was dit groen waar Kaggen die plante ingesit het.

---oOo---

LEKTUURLYS

- BOLLEMAN Th G: Kinderen van Ongeschoolden  
Wolters-Noordhof. Groningen, 1968
- BROCKETT O G: The Theatre - An Introduction  
Holt Rinehart & Winston Inc.  
New York, 1974
- BRUNER I S en andere:  
Play - Its Role in Development and Evolution  
Penguin Books. Harmondsworth, 1974
- CHAPMAN C (Ed.): Theatre in Education Directory 1975-76  
T.Q. Publications Ltd. London, 1975
- CAPLAN F & T: The Power of Play  
Anchor Press. New York, 1974
- COLE T en  
CHINOY H K: Directors on Directing  
Bobbs Merrill Co. Inc. New York, 1963
- CREBER J W P: Lost for Words - Language and Educational Failure  
Penguin Education. Harmondsworth, 1972
- DALE E: Audovisual Methods in Teaching  
Holt & Rinehart & Winston.  
New York, 1969
- DAUBLEBSKY B: Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für eine Spielcurriculum  
Klett Verlag. Stuttgart, 1973
- DODD N en  
HICKSON W: Drama and Theatre in Education  
Heinemann. London, 1973
- ERNST A: Das Rollenspiel im Unterricht  
Otto Mayer Verlag. Ravensburg, 1976
- FLITNER A en  
SCHEUERL H: Einführung in Pädagogisches Sehen und Denken  
Piper Verlag. München, 1972
- FINK E: Spiel als Weltsymbol  
Karlhorner. Stuttgart, 1960

- FREUDENREICH D  
en andere: Rollenspiel  
Hermann Schroedel Verlag Kg. Hannover,  
1976
- ..
- FROR H: Spielend bei der Sache  
Kaiser Verlag. München, 1972
- FIGGE P A W: Lernen durch Spielen  
Quelle & Meyer. Heidelberg, 1975
- GIGLIOLI P P: Language and Social Context  
Penguin Education. Harmondsworth, 1976
- GINSBURG H: The Myth of the Deprived Child  
Prentice-Hall. Englewood Cliffs  
New Jersey, 1972
- GOLDBERG M: Children's Theatre - A Philosophy  
and a Method  
Prentice Hall. Englewood Cliffs  
New Jersey, 1975
- GROBBELAAR P W: Uit Ou Mi'kai se Dae  
Human en Rousseau. Kaapstad, 1976
- HAARMANN P: Vergnügen Verstehen - Verändern:  
Schulisches Rollenspiel und Episches  
Theater in Die Grundschule  
1974/10
- HALBFAS H  
en andere: Neuorientierung des Primarbereichs,  
Band 6: Spielen, Handeln, Lernen  
Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1976
- HARLACHER R: Lernen im Spiel  
Klett Verlag. Stuttgart, 1976
- HEESE H  
en andere: Verskombers  
Tafelberg-Uitgewers Bpk. Kaapstad,  
1978
- HEYMAN B  
en LUDWIG V: Die Grosse Grips-Parade  
Verlag Klaus Wagenbach. Berlyn, 1977
- HILLEBRAND H N: The Child Actors  
Russel & Russel. London, 1970

- HODGSON J  
en BANHAM M: Drama in Education III  
Heinemann Educational Books.  
London, 1977
- HODGSON J: The Uses of Drama: Sources giving a  
background to acting as a social and  
educational force.  
Eyre Methuen. London, 1972
- HORGAN P: Approaches to Writing  
The Bodley Head Ltd. London, 1973
- ..
- HOPER C J  
en andere: Die Spielende Gruppe  
Jugenddienst Verlag. Wupperthal, 1974
- LEHMANN J en  
PORTELE G: Simulationspiele in der Erziehung  
Beltz Verlag. Weinheim, Basel 1975
- LOUW C: Kindertoneel  
Voortrekkerpers. Johannesburg, 1965
- LUDWIG V  
en andere: Drei Mal Kindertheater, Band 1, 2 en 3  
Ellerman Verlag. Frankfurt, 1975
- KLEWITZ M en  
NICKEL H-W: Kindertheater und Interaktionspädagogik  
Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1976
- KOCHAN B: Rollenspiel als Methode sprachlichen  
und sozialen Lernens  
Scriptor Verlag GmbH. Kronberg Ts, 1976
- KOSTE V G: Dramatic Play in Childhood: rehearsal  
for life  
Anchorage Press. New Orleans, 1978
- ..
- KRUGER R A: Beginnels en Kriteria vir Kurrikulumont-  
werp.  
Proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit,  
1979
- MALAN R: Drama Teach  
David Philip Publ. Kaapstad, 1973
- MARAIS E N: Dwaalstories  
Human en Rousseau. Kaapstad, 1968

- McGREGOR C  
en andere: Learning through Drama (Schools Council  
Drama Teaching Project 10-16)  
Heinemann Educational Books. London.  
1978
- MUHLE G en  
SCHELL C: Kreativität und Schule  
R Piper Verlag. München, 1971
- MUSSACK E: Ich bin Du und Er ist Sie. Rollenspiel  
im Erziehungsfeld  
Weisman Verlag. Starnberg, 1974
- NESTLE W: Szenische Darstellung von Realität in  
Die Grundschule  
1974/10
- NICKEL H-W en R: Spiel mit Kindern Theater mit Kindern  
K Thienemanns Verlag. Stuttgart, 1974
- O'NEIL C (Ed.): Drama Guidelines  
London Drama. London, 1976
- OPPERMAN M: Die Kraaie en die Ryk Kaptein en ander  
Inheemse Verhale  
Human en Rousseau. Kaapstad, 1977
- O'TOOLE J: Theatre in Education New Objectives for  
theatre - new techniques in Education  
Hodder & Stoughton Educational.  
Sevenoaks, 1976
- PASSOW A H: Education in Depressed Areas  
Teachers College Press. Columbia Univ.  
New York, 1968
- PEACHMENT B: Educational Drama  
MacDonald & Evans. Plymouth, 1976
- ROCKWOOD J: The Craftsmen of Dionysus - An Approach  
to Acting  
Prentice Hall. Englewood Cliffs.  
New Jersey, 1966
- SCHEDLER M: Kindertheater - Geschichte Modelle,  
Projekte  
Suhrkamp Verlag. Frankfurt, 1972
- SCHEUERL H: Theorien des Spiels  
Beltz Verlag. Weinheim Basel, 1975

- SCHIFFLER H: Fragen zur Kreativität  
Otto Maier Verlag. Ravensburg, 1976
- SCHIFFLER H: Schule und Spielen  
Otto Maier Verlag. Ravensburg, 1976
- SCHUTZENBERG A: Einführung in das Rollenspiel  
Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1976
- SEIFERT K (Ed): Grips Liederbuch  
Ellerman Verlag. München, 1976
- SHAKESPEARE W: As You Like It in Complete Works of William Shakespeare  
Avenel Books. New York, 1975
- SLADE P: Child Drama  
University of London Press. London, 1969
- STORRAP P: Beginners Please - A History of Childrens Theatre in South Africa  
Durand & Bowden. Johannesburg, 1968
- TAYLOR J L en  
WALFORD R: Simulationspiele im Unterricht  
Otto Maier Verlag. Ravensburg, 1974
- TAYLOR L E: Informal Dramatics for Young Children  
Burgess Publ. Co. New York, 1969
- ULMANN G: Kreativität  
Beltz Verlag. Weinheim, 1976
- VAN DER STOEP  
F en andere: Die Lesstruktur  
McGraw Hill. Johannesburg, 1979
- VAN DER STOEP  
F en LOUW W J: Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek  
Academica. Pretoria en Kaapstad, 1978
- VAN ZYL P: Opvoedkunde Deel I  
Boekhandel De Jong. Johannesburg, 1975
- WILLIAMS F E: Modelle zur Förderung der Kreativität in der Klasse durch Integration von kognitivem und affektivem Verhalten in Neue Unterrichtspraxis  
Okt./Nov. 1971
- WARNS E: Die Spielende Klasse  
Jugenddienst Verlag. Verlag J Pfeiffer.  
Wuppertal, 1976

-187-

WAY B:                    Development through Drama  
                              Longman Group Ltd., London, 1967

ZIPES J:                   Political Plays for Children  
                              Telos Press. St. Louis, 1976

---oOo---



DRAMATIESE SPEL IN SENIOR PRIMERE ONDERRIG

SAMEVATTING

Die fundering van dramatiese spel soos dit in onderrig manifesteer, kan gevind word in die feit dat "homo sapiens" ook "homo ludens" (spelende mens) is. Spel word tradisioneel met erns en arbeid gepolariseer. Talle denkers, onder andere ook Goethe, is dit egter eens dat daar in die wese van werk ook spel is.

Dramatiese spel op senior primêre vlak dui op 'n soort spel waar daar distansie tussen die spelende en die spel is. Hierdie spelvorm vind noue aansluiting by die grondvorm spel soos dit in die didaktiek voorkom. Dit funksioneer veral met betrekking tot kreatiwiteit, taalonderrig en ook kognitiewe leerprosesse.

Dramatiese spel het heelwat verband met kinderteater. Die styl van veral kontemporêre kinderteater kan in onderrig implementeer word.

Bestaande onderrigmetodes kan aangevul en verlewendig word deur middel van verskillende vorme van dramatiese spel. Dié benadering tot onderrig het grense, maar veral ook baie moontlikhede.

---oOo---

DRAMATIC PLAY IN SENIOR PRIMARY EDUCATION

SUMMARY

Dramatic play, as it is manifested in teaching, is founded on the fact that "homo sapiens" is also "homo ludens" (playing man). Traditionally, play is polarized with work. Goethe and other philosophers are, however, unanimous in their agreement that there is an amount of play in the essence of work.

Dramatic play on senior primary level is characterized by a distance between the player and the play. This type of play is closely connected with the ground form play as it is manifested in didactics. It functions especially with regard to creativity, language teaching and cognitive learning processes. Dramatic play has many of the characteristics of children's theatre. It is especially the style of contemporary children's theatre which can be implemented in teaching.

Existing methods of teaching can be complemented and be made more dynamic by means of various forms of dramatic play.

This approach to teaching has its limitations, but it also has many possibilities.

---oOo---

(v)

4.3.1.7	Drilspede en die inoefeningsmetode ...	118
4.3.2	Keuse van Lesvoorbeelde .....	119
4.3.2.1	Lesvoorbeelde .....	119
4.4	Dramatiese spel in die Klas: grense en moontlikhede .....	151

---

Byvoegsel A .....	158
Byvoegsel B .....	175
LEKTUURLYS .....	182
Samevatting .....	188
Summary .....	189

---oOo---