

TR 79-15

'N ONDERSOEK NA DIE VORM WAT DIE OPVOERING IN DIE  
PRIMÊRE SKOOL KAN AANNEEM, MET SPESIALE VERWYSING NA  
GESELEKTEERDE PRIMÊRE SKOLE IN DIE WESTELIKE PROVINSIE

P.L. du Plessis

B.Dram., S.O.D.

Verhandeling ingelewer vir die graad van

MAGISTER ARTIUM

aan die

UNIVERSITEIT RHODES

Studieleier : Mej. M.E.H. Dickerson

1978

DANKBETUIGING

Aan my studieleier, mej. M.E.H. Dickerson van die Spraak en Dramadepartement van die Universiteit Rhodes, vir deeglike leiding, inspirasie, aanmoediging en opregte menslikheid.

Aan my vrou vir hulp en onderskraging deur alle moeilike tye en vir taalversorging.

Aan mej. Stimie vir taalversorging.

Aan die biblioteekpersoneel van die Onderwyserskollege Wellington vir hulp by die opsporing van bronnemateriaal.

Opgedra aan Joleen,  
Anja en Wim

## I N H O U D

<u>Inleiding</u>	<u>Bls.</u>
1. Probleemstelling .....	1
2. Doel .....	1
3. Omvang .....	1
4. Omskrywing van enkele sentrale begrippe ....	2
<u>Hoofstuk 1</u>	
<u>Die kind in die primêre skool : relevante aspekte van die persoonlikheid</u>	
1. Algemeen .....	4
2. Selfkonsep .....	6
3. Die natuurlike ontwikkelingsverloop van die normale primêre skoolkind .....	7
3.1 Die sesjarige .....	8
3.1.1 Emosioneel .....	8
3.1.2 Fisiek .....	9
3.1.3 Intellektueel .....	9
3.1.4 Sosiaal .....	10
3.1.5 Konsentrasie .....	10
3.1.6 Spraak .....	10
3.1.7 Verbeelding .....	11
3.2 Die sewe- en agtjarige .....	11
3.2.1 Emosioneel .....	11
3.2.2 Fisiek .....	12
3.2.3 Intellektueel .....	13
3.2.4 Sosiaal .....	14
3.2.5 Konsentrasie .....	15
3.2.6 Spraak .....	15
3.2.7 Verbeelding .....	16
3.3 Die nege- en tienjarige .....	16
3.3.1 Emosioneel .....	16
3.3.2 Fisiek .....	17
3.3.3 Intellektueel .....	18
3.3.4 Sosiaal .....	18
3.3.5 Konsentrasie .....	19
3.3.6 Spraak .....	19
3.3.7 Verbeelding .....	19

3.4 Die elf- en twaalfjarige .....	19
3.4.1 Emosioneel .....	20
3.4.2 Fisiek .....	21
3.4.3 Intellektueel .....	21
3.4.4 Sosiaal .....	21
3.4.5 Spraak .....	22
3.4.6 Verbeelding .....	22
4. Spel en die verbintenis met drama : enkele aspekte .....	22
4.1 Die ontwikkeling van dramatiese spel by die primêre skoolkind : enkele aspekte .....	25
4.1.1 Ruimtegebruik .....	28
5. Opsomming .....	28
6. Samevatting .....	31
Leeslys .....	33

## Hoofstuk 2

### Essensiële Teater : Enkele Beskouinge

1. Inleiding .....	36
1.1 Die essensiële komponente van die teater .	36
1.2 Die essensiële handeling in die teater ..	36
1.3 Definisie .....	38
1.4 Teaterbeskouing .....	38
1.5 Die mededelingsmiddele van die speler ...	40
1.6 Opsomming .....	42
1.7 Samevatting .....	43
2. Oorspronklike, argetipiese teater .....	45
2.1 Die ontwikkeling van die drama/teater ...	45
2.2 Kenmerke van argetipiese drama .....	47
2.3 Die teatermededelingsmiddele by die arge= tipiese drama .....	48
2.4 Die waarde van die drama in die lewe van die primitiewe mens .....	48
2.5 Argetipiese of primitiewe drama en kinder= drama .....	49

2.6 Opsomming .....	52
2.7 Samevatting .....	54
Leeslys .....	55

### Hoofstuk 3

#### Klaskamer- of kreatiewe drama : 'n oorsigtelike samevatting van verskillende beskouings.

1. Drama .....	59
2. Skooldrama .....	62
2.1 Die waarde van skooldrama en veral klaskamer= drama .....	65
2.2 Doelstellings van skooldrama en veral van klaskamerdrama .....	67
2.3 Benaderingswyses van klaskamerdrama .....	67
2.4 Materiaal en stimuli vir klaskamerdrama ..	68
2.5 Vraagstelling as metode .....	69
2.6 Klaskameratmosfeer .....	70
3. Opsomming .....	71
4. Samevatting .....	73
Leeslys .....	74

### Hoofstuk 4

#### Die skoolopvoering

1. Die omskrywing van die begrip .....	81
2. Agtergrond .....	81
2.1 Teater .....	82
2.2 Skooldrama .....	83
2.3 Verband tussen teater en skooldrama .....	84
3. Waarom .....	85
4. Waarde .....	89
5. Doelstellings .....	92

5.1 Doelstellings met betrekking tot die persoonlike ontwikkeling van die kind .....	92
5.2 Doelstellings met betrekking tot die ontwikkeling van vaardighede .....	93
6. Die verband tussen klaskamerdrama en die skoolopvoering .....	94
7. Beginsels by die benadering van die opvoering	96
8. Werkswyse .....	99
9. Keuse van materiaal .....	100
9.1 Temas .....	103
10. Ander aktiwiteite .....	104
11. Die woord .....	106
12. Ruimte-indeling .....	107
12.1 Wenslikheid van 'n vryer ruimte-indeling vir die opvoering in die primêre skool .....	109
13. Tegniese hulpmiddele .....	109
14. Gehoor .....	112
15. Opsomming .....	113
16. Samevatting .....	118
Leeslys .....	119
Slotsamevatting en aanbeveling .....	127
<u>Bylae 1</u> .....	131
Samevatting .....	140
<u>Bylae 2</u> .....	142
Volledige leeslys .....	144

## I N L E I D I N G

### 1. Probleemstelling

Watter vorm moet die opvoering in die primêre skool aanneem ?

Die opvoering in die skool, en veral in die primêre skool word, veral sedert Peter Slade (1959 : 41-57 ens.) en Brian Way (1970 : 2-3 + 6-8 + 186-189 + 268-269) gewaarsku het teen die gevare van die opvoering, deur baie beoefenaars van skooldrama afgekeur. Daar het in Engeland, Amerika en ook in Suid-Afrika tweespalt begin ontstaan tussen die aanhangers van die sogenaamde formele drama en die sogenaamde informele of vrye drama. Daar behoort nie so 'n tweespalt te wees indien die hele aangeleentheid reg benader word nie. (Heathcote soos opgeneem in Hodgson en Banham 1972 : 41). Daar word beoog om in hierdie studie ondersoek in te stel na die moontlike benaderingswyses asook die wenslikheid van die opvoering in die primêre skool.

### 2. Doel

Die doel van hierdie studie is om opnuut te besin oor die waarde wat die skoolopvoering vir die kind kan hê. Ons durf, as opvoeders, die kind nie uitsluit van 'n aktiwiteit wat 'n bydrae tot sy totale ontwikkeling sou kon lewer nie. Daar word dus gehoop om tot 'n herwaardering van die skoolopvoering te kom wat waardevol sal kan wees in die opvoeding van die kind.

### 3. Omvang

By skooldrama of drama in die opvoeding is daar twee duidelike komponente aanwesig. Die eerste komponent is die kind. "Dramatic Education is paidocentric, it begins with the child ... it recognises that the child is what he is - that his creative imagination is dramatic in character. It starts with the child as it is and lets him evolve, complete and whole; it recognises that the child's play is an entity in itself, of its own value. It is an evolutionary approach and, while not necessarily instinctual, considers that there is a physiological and psychological basis for it." (Courtney 1970 : 55)

Vir die doel van hierdie studie word daar dus eerstens kortliks besin oor (a) die persoonlikheid, (b) die natuurlike ontwikkelingsverloop en (c) die spel van die normale kind.

Verder word daar ook besin oor die drama en veral oor die essensie van die drama/teater soos dit hom van die vroegste tye en in sy suiwerste en eenvoudigste vorm openbaar het. "Drama is the basis of all creative education. From it all arts flow. Earliest man expressed himself dramatically first : he danced in mimesis, creating sounds. Thereafter he needed art to paint himself, or cover himself with animal skins, or magically represent his actions on cave walls; and music was essential to provide the rhythm and time for his dramatic dance. The child 'pretends' and in his make-believe he needs the arts of music, dance, art and crafts." (Courtney 1970 : 56)

Daar is sterk ooreenkomste tussen kinderspel en vroeë dramatiese aktiwiteite aan die een kant en primitiewe drama aan die ander kant. (Goodridge 1975 : 15)

Uit 'n bespreking van bogenoemde aspekte sal gepoog word om sekere gevolgtrekkings te maak wat tot nut kan wees by die bepaling van benaderingswyses vir die opvoering in die primêre skool.

Die tweede gedeelte van die verhandeling behandel redelik breedvoerig skooldrama as sulks.

#### 4. Omskrywing van enkele sentrale begrippe

Die onderstaande omskrywings van sleutelsterme in hierdie verhandeling is slegs bedoel as werksdefinisies. Elkeen van die begrippe sal vollediger onder die soeklig geplaas word in die loop van die studie.

Onder drama word al die aktiwiteite wat rondom die teater as kunsvorm plaasvind, verstaan. In hierdie aktiwiteite is die proses belangrik. Wanneer daar aan hierdie proses vorm gegee word met die doel om iets aan 'n gehoor te kommunikeer, is dit teater. Teater is dus die logiese ge-

volg van dramatiese aktiwiteite en val ook onder die oorkoepelende begrip "drama".

Onder skooldrama word al die aktiwiteite verstaan wat onder die kurrikulumvak Drama val. Dit impliseer die gebruik van drama - en teater is hierby inbegrepe - as 'n opvoedingsmiddel. Aspekte, fasette, onderafdelings van die dramatiese kuns word gebruik om die kind te lei tot volwassenheid in die volle sin van die woord.

Kinderdrama behels ongeveer dieselfde as skooldrama. Dit kan ook dramatiese aktiwiteite buite die skool insluit.

Klaskamerdrama is 'n onderafdeling van skooldrama. Dit is die dramatiese aktiwiteite wat plaasvind in die skoolklaskamer. Die persoonlike, kreatiewe ekspressie van elke individuele kind is belangrik. Geen gehoor of toeskouer word by die aktiwiteite in ag geneem nie.

Toneelopvoering is die formele gebeurtenis wat die eindproduk is van 'n reeks dramatiese aktiwiteite rondom 'n bestaande, geskrewe dramateks.

Opvoering impliseer slegs twee dinge nl. 'n kreatiewe, dramatiese gebeurtenis en 'n gehoor. Dit is 'n wyer begrip in die sin dat dit nie noodwendig van 'n teks gebruik maak nie en dat die proses net so belangrik is as die eindproduk. Die proses as sulks kan selfs die eindproduk wees.

HOOFSTUK 1

DIE KIND IN DIE PRIMÊRE SKOOL : RELEVANTE ASPEKTE VAN DIE  
PERSOONLIKHEID

1. Algemeen

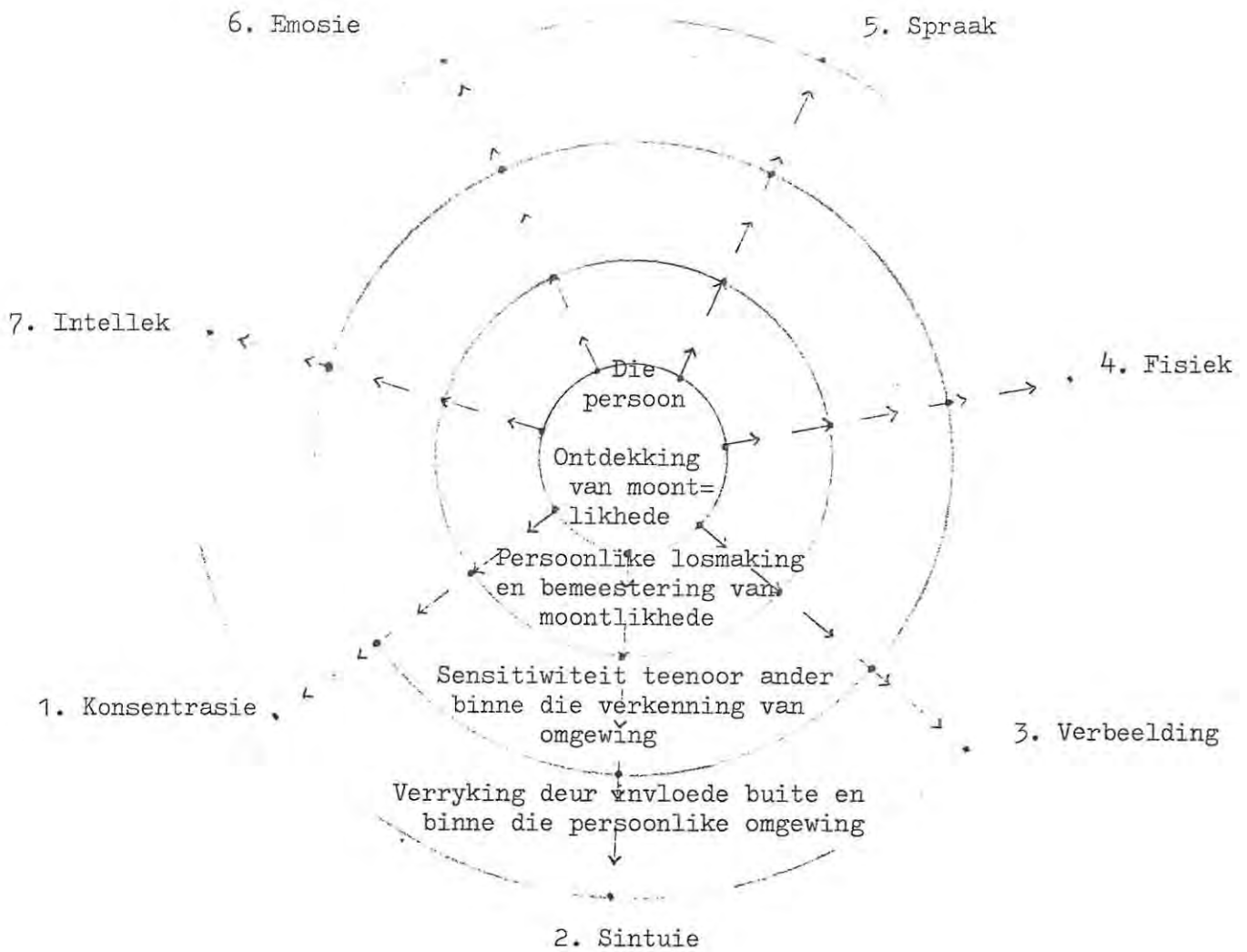
Dit is 'n grondwaarheid dat die onderliggende doel van alle opvoeding die ontwikkeling van die individu in sy totaliteit is. 'n Ander term vir die "totaliteit" is die persoonlikheid van die individu.

Wat word verstaan onder persoonlikheid ?

"Personality is the dynamic organization within the individual of those psycho-physical systems that determine his unique adjustments to his environment." (Allport soos aangehaal deur Barnard 1972 : 226).

"Personality means the sum-total of an individual's characteristics as a distinct and unique human being. The outer dimensions of personality include an individual's measurable characteristics, his physique, talents, and abilities and the qualities of temperament and disposition that are observable in his public conduct. The inner dimensions comprise an individual's drives and emotional tendencies; the total system of ideas and attitudes that constitute his awareness of himself; and unrecognized or unconscious tendencies that affect his impulses, feelings, and actions." (Jersild 1969 : 527)

Brian Way maak die volgende voorstelling van die persoonlikheid.



(1975 : 13)

Hy maak gebruik van 'n sirkel vir die voorstelling van die persoonlikheid omdat alle fasette - punte op die sirkel - permanent teenwoordig is in elke mens en omdat almal ewe belangrik is. (id.: 11) Die voorstelling op die sirkel het die verdere voordeel dat dit dui op die onskeibaarheid van al die fasette. Die feit dat die persoonlikheid voortdurend ontwikkel, word goed geïllustreer deur die sirkel wat konsentries uitkring.

Vir die doeleindes van die skooldrama is hierdie voorstelling van Brian

Way steeds die bruikbaarste. Dit sluit al die elemente in wat deur die genoemde sielkundiges onder persoonlikheid verstaan word. Dit help die onderwyser om deurgaans gebalanseerd te probeer bydra tot die ontwikkeling van die persoonlikheid van die kind sodat al die fasette eweveel aandag kry.

Enkele persoonlikheidseienskappe moet beklemtoon word : die persoonlikheid is dinamies d.w.s. dit ontwikkel en verander voortdurend (Barnard 1972 : 226) - dit besit dus die potensiaal om ontwikkel te kan word; die "organization" waarna Allport (soos aangehaal) verwys, dui daarop dat die persoonlikheid nie bestaan uit 'n aantal los eienskappe nie, maar dat daar 'n onderlinge samehang tussen die eienskappe is (Hurlock 1964 : 706); persoonlikheid impliseer ook disposisies (belangstellings, waardes, ideale, opinies, houdings, sentimente, gewoontes, ens.) en dit kan help in die voorspelling van 'n persoon se optrede.

## 2. Selfkonsep

Die ontwikkeling van die persoonlikheid kan ook gesien word as 'n toenemende bewuswording van die "ek" en alles wat daarmee saamhang. (Gabriel 1968 :41)

Die dinge wat vir die mens belangrik is in die ontwikkeling van sy "ek"-bewussyn, is die volgende :

1. Materiële voorwerpe : eie liggaam, klere, geld, huis, motor.
2. Plekke en inrigtings : eie huis, tuisdorp, land, skool, kerk, klubs.
3. Mense : eie vader, moeder, broers en susters, vriende.
4. Vermoëns en vaardighede : eie fisieke, intellektuele, artistieke vermoëns en kennis.
5. Menings en waardes : politieke, etiese, godsdienstige.
6. Selfkonsep : die individu se evaluering van homself as 'n totale persoon. Die selfkonsep voorveronderstel 'n bewussyn van die self. Dit is juis 'n kenmerk van die mens dat hy sy eie optrede en prestasies kan bepaal en sy eie persoonlike kwaliteite kan herken (id.41-43).

Die groei van die selfkonsep in die kind impliseer 'n inherente tweespalt

(id. : 43) omdat hy homself ook gedeeltelik sien soos ander hom sien. (Smart & Smart 1970 : 417) Hurlock gaan selfs verder en sê : "The self-image is a 'mirror image', determined largely by the nature of the individual's relations with others." Die kind streef egter ook individualiteit na : " ... he also desires to achieve individual significance because this makes him 'distinguished', and thereby he emphasizes his separateness from others. Insofar as he seeks this separation, his self-concept depends more upon his own judgments." (Gabriel 1968 : 43)

As gevolg van sekere eienskappe van die selfkonsep vind daar seleksie van belangstellingsareas plaas om sodoende die selfkonsep te versterk. (McCandless 1969 : 257 + 258)

Brian Way sê : "The consciousness of self forms the foundation ... of living in harmony with oneself, aware of and able to use all one's resources in each aspect of life, unenvious of others whose birthright may include the endowment of particular gifts that are denied to us, perceptive of both the inner and external forces of living." (1975 : 157)

### 3. Die natuurlike ontwikkelingsverloop van die normale primêre skoolkind

Die bestudering van die natuurlike ontwikkelingsverloop van die normale kind is belangrik vir die drama-onderwyser. Goodridge sê : "As in any subject, in drama the teacher needs to estimate the child's potentialities, and to demand work and behaviour which are relevant to them at any particular stage of growth." (1975 : 5) Venter beklemtoon dit ook baie sterk : "Die sielkundige eis is dat die kinderdrama, net soos enige ander kinderwerk, met die kenlewe, die gevoelslewe en die strewingslewe van die kind in ooreenstemming gebring moet word. Dit beteken dat die stof en die inkleding daarvan sodanig moet wees dat dit binne die vermoë van die waarneming, die aandag, die geheue, en die denke van die kind sal val; dat dit by die verskillende aspekte van die gevoelslewe sal aansluit, van die kinderbelangstelling die beste gebruik sal maak en dat dit by die groei en ontwikkeling van die persoonlikheid sal aanpas." (1948 : 315)

Afgesien van die feit dat kennisname van die ontwikkelingstadia van die kind belangrik is by die keuse van stof vir dramatiese aktiwiteite, is dit ook belangrik by die bepaling van die aard van die dramatiese aktiwiteite.

In die volgende opsomming van die ontwikkelingsstadia van die primêre skoolkind word probeer om uit die werk van die ondervermelde skrywers net dit te haal wat van direkte, praktiese nut kan wees in die skooldrama. Die werk is verder ingedeel volgens die verskillende fasette van die persoonlikheid soos deur Brian Way (1970 : 13) onderskei met die verskil dat daar nie aandag gegee is aan die sintuiglike ontwikkeling van die kind nie, maar wel aan sy sosiale ontwikkeling. Die groepering van die verskillende ouderdomme is gemaak met die situasie in die Suid-Afrikaanse skole in gedagte : die sesjariges word apart, die sewe- en agtjariges saam, die nege- en tienjariges saam en die elf- en twaalfjariges saam gegroepeer.

Dit is algemene gebruik om die ontwikkelingsverloop van die kind in te deel in fases volgens die chronologiese ouderdom. Hierdie indeling in fases of stadia moet egter nie gesien word as streng afgebakende kategorieë waarbinne individue moet inpas nie, maar moet eerder as 'n hulpmiddel beskou word by die verstaan van elke individu (Hodgson en Richards soos aangehaal in Hodgson 1972 : 215).

### 3.1 Die sesjarige

#### 3.1.1 Emosioneel

+ Fluktueer tussen uiterstes; inkonsekwent in gevoelens.

+ Besluiteloos

+ Hou van kompetisie

+ Wil graag leiding hê, maar nie inmenging nie

(Barnard 1972 : 274)

+ Maak meer kontak met ander; is minder egosentrië

(Piaget soos opgesom in Williams 1972 : 86)

+ Lawaaierig, uitgelate

+ Aggressief

(Gesell & Ilg 1968:289)

+ Hou daarvan om dinge op sy eie te doen, maar wil ook konformeer en volwassenes tevrede stel.

+ Nuuskierig

+ Hou daarvan om besittings te hê

+ Versamel dinge

+ Belangstelling draai om moeder en self

(Goodridge 1975 : 7)

- + Angste is werklik, onverwagse geluide, gevaarlike diere, onverwagse gebeure, seerplekke, donkerte, storms, alleenwees of vrees vir die verlies van die sekuriteit van die huis. (Siks 1968 : 249)

### 3.1.2 Fisiek

- + Natuurlike neiging om nuwe ervarings met behulp van liggaamlike bewegings uit te druk. Dit het 'n sterk dramatiese kwaliteit.
- + Reageer met hele liggaam.
- + Spierkoördinasie : gebruik groter en kleiner spierstelsels
- + Baie aktief
- + Soms lomp. Oordoen aksies.
- + Wil fyner motoriese handeling oefen.

(Gesell & Ilg 1968 : 94)

- + Beheersd
- + Stel belang in toertjies en vaardighede.
- + Kan 'n liggaamshouding volhou.
- + Kan eenvoudige bewegingspatrone volg.
- + Geniet aktiewe buitemuurse speletjies.
- + Eksploreer fisiek bv. spat water, klim, gly.

(Goodridge 1975 : 7)

- + Het aktiewe oomblikke nodig wat deur kalmer oomblikke gevolg word.
- + Moet rus na baie aktiwiteit.

(Siks 1958 : 246 + 247)

### 3.1.3 Intellektueel

- + In sy redenering gaan die kind van een besonderheid na 'n volgende besonderheid.  
(Piaget soos opgeneem in Courtney 1970 : 248)
- + Fase van intuïtiewe denke.
- + Kan denke verbaliseer.
- + Kan slegs een idee op 'n slag hanteer.
- + Kennis ten opsigte van 'n verskeidenheid konsepte neig om spesifiek en beperk te wees.
- + Begin volgens voorspelbare patrone optree.  
(Piaget soos opgesom in Williams 1972 : 86)

- + Begrip vir tydsduur ontwikkel.
- + Verstaan die begrip "seisoene" en die aktiwiteite wat daarmee gepaard gaan.
- + Stel belang in eie verlede.
- + Verlede en hede is nog effens verwarrende begrippe.

(Gesell & Ilg 1968 : 439 + 440)

- + Omgewing brei uit.
- + Huis en skool is beide belangrik, maar die kind het probleme om die twee wêrelde te kombineer.
- + Die kind self is die middelpunt van die heelal, maar tog stel hy belang in die son, die maan, die planeete en die hele wêreld.
- + Ongedifferensieerde ruimtebewussyn.

(id. : 442)

- + Dink onafhanklik en het die geleentheid nodig om eie gedagtes en idees te vorm.

(Siks 1958 : 247)

#### 3.1.4 Sosiaal

- + Kan beter met een speelmaat speel as met twee.

(Gesell & Ilg 1968 : 92)

- + Elkeen wil nog eie kop volg in sy spel met ander.
- + Kan nie verloor nie.

(id. : 355)

- + Wil by ander kinders wees. Kan stadigaan begin verstaan wat dit beteken om te "deel", maar nog baie sterk "ek"-gesentreerd.

(Siks 1958 : 248)

#### 3.1.5 Konsentrasie

- + Hou nie van inmenging wanneer hy besig is om te werk nie.

(Gesell & Ilg 1968 : 394)

- + Kort aandagspan
- + Verkies dit om dinge te doen eerder as om dit te bespreek.

(Siks 1958 : 247)

#### 3.1.6 Spraak

- + Gebruik taal as aggressie : spot, dreig, argumenteer, praat teë.
- + Goeie uitspraak. Taal is grammatikaal redelik versorg.
- + Kan eie foute agterkom en korrigeer.

(Gesell & Ilg 1968 : 446)

- + Het selfvertroue in sy spraak nodig.
- + Spraak vloei makliker uit 'n fisieke aktiwiteit en veral indien die kind iets het om te kommunikeer.
- + Alles is nie altyd hoorbaar nie.
- + Sy woordeskat is voldoende om te kry wat hy wil hê, maar nog onvoldoende vir die uitdrukking van emosie en denke.

(Goodridge 1975 : 7)

- + Gebruik nuwe woorde.
- + Oordryf in sy eksperimentering met nuwe woorde en idees.

(Siks 1958 : 247)

- + Spraak is nog glad nie bemeester nie.

(Slade 1959 : 39)

- + Spraak raak geleidelik meer gesosialiseerd en minder egosentries.
- (Piaget soos opgesom deur Courtney 1970 : 253)

### 3.1.7 Verbeelding

- + Kan homself in situasies indink; identifiseer met alles rondom hom en doen sodoende kennis op.

(Barnard 1972 : 274)

- + Animisme : in hierdie stadium word nog net die bewegende dinge rondom hom as lewend beskou.

(Piaget soos opgesom deur Williams 1972 : 87)

- + Vermoë om tussen realiteit en fantasie te onderskei het al ietwat ontwikkel.

- + Sterk belangstelling in towery : glo dat hy "betowerd" is; hy het betowerde ore ens. Om te tel is ook magies. Glo aan feë.

(Gesell & Ilg 1968 : 446)

## 3.2 Die sewe- en agtjarige

### 3.2.1 Emosioneel

- + 'n "Gevoelvolle" stadium. Kom beter met ander oor die weg; nog steeds 'n wanbalans (disequilibrium) in homself.

- + Ernstig, betrokke, dink diep, geïnhibeerd, empaties.
- + Buierig
- + Gevoelig vir aanmoediging
- + Angstig om ander tevrede te stel
- + Jaloers
- + Bekommerd oor plek in huisgesin en skool  
(Gesell & Ilg 1968 : 290)
- + Het iemand nodig om mee te praat  
(id. : 145)
- + Aggressief  
(id. : 294)
- + Gedramatiseerde vertellings met 'n mate van waarheid in.
- + Selfkrities, maar ook krities teenoor ander.
- + Skuldgevoelens
- + Dikwels vrolik (8 jaar)
- + Stel nou eie emosies dramaties voor
- + Agtjarige raak fisiek minder aggressief en verbaal meer aggressief.  
(id. : 290)
- + Geniet humor (8 jaar)
- + Raak al hoe saakliker
- + Persoonlike versamelings, stokperdjies, passies  
(Goodridge 1970 : 8)
- + Sensitief
- + Uiterste gevoelserverarings : angs, woede, vreugde, skaamheid, ligvaardigheid, vrymoedigheid.
- + Word maklik gemotiveer, raak maklik opgewonde, simpatiseer maklik met wie ook al simpatie nodig het.  
(Siks 1958 : 311)
- + Sterk belangstelling in die werklikheid : natuur, huis en gemeenskap, vriende, volwasse aktiwiteite, reis en vervoer, vakansies en verjaardae, hemel en God.  
(id. : 313)

### 3.2.2 Fisiek

- + Herhaal fisieke aktiwiteite oor en oor om dit sodoende te bemeester.  
(Gesell & Ilg 1968 : 139)
- + Beter in groot bewegings

- + Soms baie aktief en dan weer die teenoorgestelde
- + Hardloop
- + Hardloop op musiek; ritmies.
- + Wil dans
- + Bewus van liggaamshouding
- + Dramatiese aktiwiteite
- + Hou van volksdanse en dramatiese ritmes

(id. : 233)

- + Beweeg vinnig en met baie aksie
- + Gebruik die hele liggaam
- + Beter beheer en balans
- + Beweeg kragtig in die ruimte (8 jaar)
- + Raak maklik moeg
- + Fyner spierkoördinasies is beter

(Siks 1958 : 309)

- + Neem sintuiglik beter waar

(Slade 1959 : 53)

### 3.2.3 Intellektueel

- + Het 'n begrip van spoed
- + Sewejarige nog nie ryp vir die bestudering van ver plekke en die geskiedenis nie.
- + Begin geïnteresseerd raak in primitiewe rasse en in die verlede en die geskiedenis, alhoewel dit nog effens verwarrend is (8 jaar).
- + Die aarde en die elemente is begrippe
- + Bewus van die feit dat daar ander plekke as "hier" is.
- + Kan evalueer
- + Avontuurlik. Wil nuwe dinge probeer.
- + Kan oorsaak en gevolg begin verstaan.
- + Kan ooreenkomste tussen twee eenvoudige voorwerpe begin insien.

(Gesell & Ilg 1968 : 443)

- + Wil weet wat onder die oppervlakte aangaan; binne in die aarde en binne in die menslike liggaam (8 jaar).
- + Inherente simpatieke insig in ander kulture

(id. : 165)

- + Fase van konkrete denke (7-11 jaar)
- + Kan klassifiseer

- + Konsep van tyd en ruimte en die materiële wêreld ontwikkel.
- + Alles kan egter slegs in konkrete situasies bemeester word; die kind werk van die werklike na die moontlike toe.

(Piaget soos opgesom in Courtney 1970 : 248)

- + Ontwikkel elementêre reëls wanneer groep saamspeel
- + Leer deur foute van ander
- + Redenasievermoë ontwikkel
- + Kan afstande skat; redelike ruimtelike vermoë
- + Kousale verband begin betekenis kry.
- + Godsdienstige vrae : Godheid, woning, hel, hemel.
- + Implikasies van eie optredes word beter begryp.

(Barnard 1972 : 275 + 276)

- + Tekens van redelike kritiese vermoë
- + Dink na oor dinge alhoewel dit hom lank neem (7 jaar)
- + Geïnteresseerd in gevolgtrekkings en logiese eindes

(Siks 1958 : 310)

### 3.2.4 Sosiaal

- + Hou daarvan om iets konkreet te doen of om iets by te dra tot die voordeel van ander.
- + Die onderwyseres se belangstelling is belangrik.
- + Luister graag na grootmense se geselskap om eie plek en status in die gemeenskap vas te stel.
- + Lief vir maats; wil graag meer van die mens weet

(Barnard 1972 : 275 + 276)

- + Raak meer sensitief vir ander se houding.
- + Groepspele : swak georganiseer en persoonlike belange kom nog steeds voor die van die groep (7 jaar).

(Gesell & Ilg 1968 : 131)

- + Al hoe meer geïnteresseerd in die gemeenskap.

(id. : 137)

- + Op 8 jaar is groepspele al beter ontwikkel.
- + Die woord "vyand" word dikwels gebruik.

(id. : 355)

- + Ontwikkel geleidelik leierseienskappe.
- + Sin vir regverdigheid

(Goodridge 1975 : 8)

- + Seuns en dogters vorm aparte groepe.
- + Pare, maar ook groepies van drie, word gevorm.
- + Goedkeuring van maats is net so belangrik soos goedkeuring van ouers en onderwyser.
- + Moet geleentheid kry om verantwoordelikheid te deel of om dit om die beurt te dra.

(Siks 1958 : 311 + 312)

- + Ontwikkel sensitiwiteit teenoor die groep.

(Slade 1959 : 53)

### 3.2.5 Konsentrasie

- + Kan met 'n handeling volhou; beide aktiewe en kalmer handelinge indien dit hom bevredig.

(Gesell & Ilg 1968 : 136)

- + Kan goed luister vir korter periodes
- + Aandagspan is nog steeds kort, maar dit kan aanmerklik verbeter wanneer die kind baie belangstel in iets.

(Siks 1958 : 310)

### 3.2.6 Spraak

- + Goeie luisteraar

(Gesell & Ilg 1968 : 131)

- + Gebruik plat taal en clichés
- + Praat oorwegend hard, maar kan ook sagter praat
- + Kan op verskillende toonhoogtes praat
- + Praat baie (8 jaar)
- + Praat vlot
- + Kan idees en probleme formuleer

(id. : 446 + 447)

- + Kan redeneer
- + Hou van argumenteer
- + Kan hoorbaar en duidelik praat
- + Kan goed skryf

(Goodridge 1975 : 8)

- + Gebruik taal meer vryelik; nie net vir rapport nie, maar ook vir lopende kommentaar

(Siks 1958 : 310)

### 3.2.7 Verbeelding

- + Die sewejarige is nog baie geïnteresseerd in towery, maar die agtjarige glo al minder daaraan alhoewel hy geïnteresseerd is in die towenaar se kunsies.
- + Kan duidelik onderskei tussen fantasie en realiteit.  
(Gesell & Ilg 1968 : 446 + 447)
- + Hou van voorgee en dramatiseer  
(Siks 1958 : 312)

### 3.3 Die nege- en tienjarige

#### 3.3.1 Emosioneel

- + Onafhankliker
- + Meer ewewigtig
- + Beïnvloedbaar
- + Redelik
- + Uitbarstings algemeen
- + Empaties
- + Verantwoordeliker, betroubaarder
- + Evalueer eie optrede
- + Dinge moet "reg" wees
- + Hou van kompetisie
- + Geniet komplimente
- + Passie vir sekere aktiwiteite; oordoen dit
- + Geniet humor
- + Druk subtieler emosies m.b.v. taal uit : selfkritiek, afsku, jammerte  
(Gesell & Ilg 1968 : 291)
- + Die tienjarige is meer ontspanne as negejarige
- + Groot selfbeheersing (10 jaar)
- + Buigbaarder in sy opinies en houdings (10 jaar)  
(id. : 213)
- + Hou van avontuur-, oorlog- en diereverhale  
(Barnard 1972 : 276)
- + Onbekommerd
- + Selfversekerd
- + Bekwaam

- + Wil graag 'n held wees : dokter, verpleegster, uitvinder, ontdekker
- + Het status en aansien nodig

(Siks 1958 : 361)

- + Die ouderdom vir avontuur in die buitelug
- + Realisties
- + Ervarings van prestasie en idealisme is nodig

(Siks 1958 : 362)

- + Selfmotivering is sterker
- + Werk goed saam in pare

(Goodridge 1975 : 9)

### 3.3.2 Fisiek

- + Nog baie wild in bewegings
- + Vaardighede word konsensieus geoefen om 'n redelike mate van perfeksie te verkry
- + Goeie koördinasie

(Barnard 1972 : 276 + 277)

- + Werk en speel hard
- + Geneig om een ding te doen tot hy heeltemal uitgeput is
- + Beheer spoed beter
- + Stel belang in eie krag
- + Stel belang daarin om eie vaardighede te ontwikkel
- + Stel belang in spanspeletjies

(Gesell & Ilg 1968 : 233)

- + Ontspanne en beheersd. Kan praat terwyl hy met iets anders besig is.

(id. : 213)

- + Aktief, lewendig, energiek, lawaaierig
- + Aktiwiteite in die buitelug is gewild
- + Aktiwiteite waarby al die ledemate betrek word, is gewild.
- + Geniet fyner vaardighede
- + Groep kan saam beweeg sonder om aan mekaar te stamp
- + Hou van georganiseerde beweging

(Siks 1958 : 358)

- + Ritmiese beweging ontwikkel verder
- + Seuns sterker en wilder
- + Duidelike gebare

(Goodridge 1975 : 9)

### 3.3.3 Intellektueel

- + Wil graag nuwe feite en gegewens hoor
- + Take moet goed gemotiveer en afgebaken wees
- + Goed georiënteer en goeie besef van tyd, afstand, ruimte en verhoudings
- + Begin analiseer. Kritiese vermoë verbeter  
(Barnard 1972 : 276 + 277)
- + Kan 'n skedule vir die dag opstel
- + Stel belang in biografieë
- + Stel nie net in geskiedenis belang nie, maar ook in prehistoriese tye  
(Gesell & Ilg 1968 : 440)
- + Stel belang in die gemeenskapslewe : gesondheidsprobleme, eiendomme, saketransaksies, fabriek, landbou, vervoer, die weersomstandighede, diere- en plantelewe in die omgewing.
- + Omgewing kring uit tot dit die wêreld insluit.
- + Geïnteresseerd in ander kulture
- + Hou van aardrykskunde en geskiedenis  
(id. : 443)
- + Onafhanklike, kritiese denke  
(id. : 447)
- + Kan sosiale probleme bespreek, het 'n redelike sosiale intelligensie (10 jaar)
- + Baie regverdig in oordeel (10 jaar)
- + Bewus van individualiteit (10 jaar)  
(id. : 214)

### 3.3.4 Sosiaal

- + Spesiale vriend
- + Kan werklik saamwerk met vriend
- + Groepe is belangrik  
(Gesell & Ilg 1968 : 355 + 356)
- + Seuns en dogters bly apart  
(id. : 216)
- + Bendes en klubs
- + Sterk groepsgees
- + Wil graag 'n rol in groepsaktiwiteite vervul (voorsitter, sekretaresse, ens.)  
(Siks 1958 : 360)

- + Wil graag vir ander tot hulp wees
- + Ander se swak gedrag dien tot aansporing vir eie goeie gedrag
- + Ontwikkel geheime skrif en taal
- + Identifiseer voortdurend met helde, ouers en voorbeeldige volwassenes.
- + Waardeer hulp en leiding in demokratiese klaskamersituasie.
- + Ontvanklik vir suggesties van onderwysers en ouers.

(Barnard 1972 : 276 + 277)

### 3.3.5 Konsentrasie

- + Kan homself motiveer
- + Kan op dinge waarin hy belangstel, konsentreer

(Siks 1958 : 359 + 360)

### 3.3.6 Spraak

- + Kodetaal
- + Taal word nou meer gebruik as 'n hulpmiddel en nie ter wille van die taal self nie
- + Meer beheersd in spraak

(Gesell & Ilg 1968 : 447)

- + Praat vlot
- + Kan self die slot vir stories uitdink.
- + Skryf goed .

(Goodridge 1975 : 9)

### 3.3.7 Verbeelding

- + Hou nie meer van feëverhale nie; realisties
- + Glo nie meer so sterk aan towery nie, maar is nog bygelowig.
- + Avonture gryp verbeelding aan : gevaar, stryd, spanning, geheimenis
- + Belangstelling in die magiese is ook realisties : chemie, elektrisiteit, rookseine, ligseine, swaartekrag en atome.
- + Buitemuurse lewe is baie aantreklik

(Siks 1958 : 362 + 363)

### 3.4 Die elf- en twaalfjarige

### 3.4.1 Emosioneel

- + Ontwikkel van 'n aangename en goedaangepaste persoon tot 'n buierige en rebelse puber.
- + Begin voel dat hy nie meer afhanklik hoef te wees nie.
- + Krities, ongesellig, teëpraterig, opstandig en rebelleer teen roetinetakies.
- + Seuns bewonder heldedade en vaardigheid.
- + Dogters gesels graag oor seuns en gesinsake.  
(Barnard 1972 : 277 + 278)
- + Op elf jaar word die soeke na kennis, avontuur en sosiale ervarings nog intenser.
- + Stel belang in wat volwassenes praat : as gevolg van groter belangstelling in die wêreld van die volwassene.
- + Stel belang in die wonder van die wetenskap.
- + Sterk emosionele fluktuasies.
- + Maak grappe : deel van ontwikkeling van 'n humorsin.  
(Gabriel 1970 : 285-288)
- + Op twaalf jaar stel hy meer belang in dit wat verbode is asook in die dinge wat volwassenes mag doen.
- + Gunsteling tydverdryf van die seuns is kompeterende sport.  
(id. : 318)
- + Die twaalfjarige het dieselfde entoegasme en vitaliteit as die elfjarige, maar hy het groter kontrole oor die uiterstes van woede en impulsiwiteit.
- + Tipiese kenmerke van oorgangstadium : rusteloosheid, hewigheid, woedeuitbarstings; sterk emosionele wisselinge.
- + Dogters speel graag skool met kleiner kinders.
- + Seuns stel belang in individuele kreatiewe aktiwiteite soos bv. modelbou.  
(id. : 328)
- + Die puberterende kind voel onseker en verward. Dit lei tot onvoorspelbare en dikwels onsosiale gedrag.  
(Hurlock 1964 : 140)
- + Beweeg tussen uiterste emosies (11 jaar)
- + Oordryf in emosionele uitsprake (11 jaar)
- + Baie bekommernisse en angste en selfs tranes (11 jaar)
- + Die twaalfjarige is entoesiasties, vriendelik, verstandig

- + Relatief ongekompliseerd
- + Humorsin is nou meer volwasse

(Gesell e.a. 1956 : 336 + 337)

#### 3.4.2 Fisiek

- + Dogters begin vroeër puberteer as seuns en dit veroorsaak groot fisieke verskille tussen seuns en dogters in hierdie stadium.

(Pickard 1970 : 200)

- + Albei geslagte is intens bewus van liggaamlike vermoëns.
- + Seuns spog graag met hul fisieke krag en vaardigheid in gevaarlike toertjies.
- + Dogters oefen grasieuse bewegings en ontwikkel soepelheid.

(Barnard 1972 : 279)

- + Seuns is rusteloos en aktief.

(Gabriel 1970 : 288)

#### 3.4.3 Intellektueel

- + Leef nie meer net in die hede nie; intens bewus van tydsverloop.
- + Dink gedurig aan die toekoms : dit lei daartoe dat die kind uit eie keuse opofferings ter wille van die toekoms sal maak.
- + Kan logies redeneer.
- + Stel belang in beroepe, geloof en morele waardes.
- + Streng, kritiese houding teenoor eie potensialiteite.

(Barnard 1972 : 277 + 278)

- + Relatief goed toegerus met vaardighede soos lees, skryf en reken.

(id. : 281)

- + Krities ingestel teenoor ander, maar kan maatskaplik-kulturele verskynsels nog nie beoordeel nie, want hy is nog te tradisiegebonde; wat mense dink, dien vir hom as rigsnoer.

(id. : 287)

- + Begin in sy denke die realiteit van die abstrakte skei.
- + Kan voorstellings maak en soek spontaan na wetmatighede.
- + Die begin van die formele operasionele stadium.

(Piaget soos opgesom in Courtney 1970 : 248)

#### 3.4.4 Sosiaal

- + Waardes van die eie groep is die enigste geldige waardes.
- + Die held is nou iemand buite die intieme omgewing van die kind.
- + Wil onafhanklik wees, maar konformeer maklik met maats.
- + Verleen voorkeur aan sosiale eenvormigheid; wil nie "anders" wees nie. (Barnard 1972 : 277 + 278)
- + Verbintenis met die huisgesin verswak en dit lei tot groter selfstandigheid.
- + Bendestadium : eienskappe soos trou, durf en deursettingsvermoë word bewonder. (id. : 288 + 289)
- + Stel belang in ander mense.
- + Baie geheg aan groep. (Gabriel 1970 : 328)
- + Kan uit 'n groep uitgestoot word a.g.v. beperkte fisieke ontwikkeling t.o.v. krag, spoed en koördinasie. (Watson 1965 : 477)

#### 3.4.5 Spraak

- + Stem breek (Hurlock 1964 : 225)
- + Geheime taal in bende (id. : 229)

#### 3.4.6 Verbeelding

- + Kreatiewe, verbeeldingryke denke ontwikkel (Smart & Smart 1970 : 483)

#### 4. Spel en die verbintenis met drama : enkele aspekte

Hoe ons ook al die aktiwiteite wat ons onder drama in die skool verstaan, definieer, is en bly dit 'n soort spel. Drama is egter nie net 'n blote meganiese, fisieke aktiwiteit nie, maar 'n kunsvorm. Daarom moet ons in ons bestudering van spel meer spesifiek aandag gee aan dramatiese spel, met ander woorde 'n kreatiewe aktiwiteit (Wilks soos opgeneem in Hodgson en Banham 1973 : 84). Mitchell en Mason klassifiseer ook drama as 'n kreatiewe, estetiese vorm van spel (soos opgesom in Courtney 1970 : 200).

Die basis van skooldrama is spel (Slade 1959 : 19). Spel kan gekanali-

seer word tot bewuste dramatiese spel wat dan weer deur die onderwyser en die leerlinge gestruktureer kan word tot 'n duidelike dramatiese vorm. (Tyler soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 125) Skooldrama kan dus gesien word as 'n dinamiese proses wat opbou van kinderspel af tot dramatiese spel tot dramatiese vorm. Vir die gebruik van die "proses" (skooldrama) is dit nodig om kennis te dra van onder andere die natuurlike ontwikkelingsverloop van die normale kind, van die aard van drama (dit sluit dramatiese spel in) en van dramatiese vorm of teater.

In die dramatiese spel "oefen" die kind sekere rolle in die lewe rondom hom; hy stel homself in die plek van 'n volwassene en selfs in die plek van diere en lewelose voorwerpe. (Ward 1957 : 2) Daar is reeds elemente van drama teenwoordig in die natuurlike dramatiese spel naamlik dialoog, karakterisering, kostumering, rekwisiete en toneelskikking. Daar is egter 'n groot verskil tussen die dramatiese spel van die kind en drama : waar drama 'n definitiewe vorm het (begin, middel, einde) en dus 'n duidelike 'plot' het, is dit nie baie belangrik in dramatiese spel nie. (Brown 1929:10) In skooldrama moet hierdie natuurlike, kreatiewe spel van die kind gekanaliseer word. (Tyas 1971 : xiii)

Spel is 'n vorm van verkenning van die self en van die omgewing. (Baker 1975 : 63) Daar is 'n duidelike ooreenkoms tussen die funksie of einddoel van spel en skooldrama. Deur spel :

1. verken en ontdek die kind sy wêreld;
2. raak hy van spanninge ontslae;
3. ontwikkel hy sosiaal;
4. raak goeie gewoontes, lewenshoudings en gesindhede gevestig;
5. ontwikkel hy emosioneel;
6. ontwikkel hy liggaamlik;
7. ontwikkel hy verstandelik.

(Ongepubliseerde aantekeninge vir O.D.-studente 1977 : 23 + 24)

Lowenfeld se opsomming van die vier hoofdoelstellings van spel onderstreep dieselfde beginsels :

1. die kind maak kontak met sy omgewing, deur spel;
2. spel vorm die brug tussen die kind se bewussyn en sy emosionele ervaring;

3. spel gee aan die kind die geleentheid om sy emosionele lewe uitwendig te ervaar;
4. spel dra by tot die ontspanning en vermaak van die kind. (Soos opgeneem in Hodgson 1972 : 53.)

Ons sien dus dat spel net soos skooldrama ook die kind in sy totaliteit laat ontwikkel. Drama bied ook aan die kind die geleentheid om begrippe te verken sonder dat hy hoef bang te wees dat hy gestrem sal word in sy verkenning, net soos in spel. (Wilks soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 87.)

Susan Isaacs sê : "Play is not only the means by which the child comes to discover the world; it is supremely the activity which brings him psychic equilibrium in the early years. In his play activities, the child externalizes and works out to some measure of harmony the different trends of his internal psychic life. In turn he gives external form and expression, now to the parent, now to the child within himself, and to each of the different aspects of his real parents, as he apprehends these at the different levels of his own development, through his own wishes and impulses. And gradually he learns to relate his deepest and most primitive phantasies to the ordered world of real relations." (1967:425)

Drama, net soos spel, help die mens om met die realiteit rondom hom saam te leef. "No individual can comprehend even a tenth part of the phenomena he daily meets, and without the help of literature and the drama even that tenth would be beyond his power. ... This necessity of the human mind to dramatize these elements of its environment that it perceives, in order to be able emotionally to assimilate them, is a characteristic that runs throughout the whole fabric of life. Realism, romance, and satire all find their beginning in the play of children and in the child's play-relation to its environment. Examples of each rudimentary form of art will be found in the play of the children we are reviewing." (Lowenfeld soos opgesom in Hodgson 1972 : 51.)

Ons kom dus tot die gevolgtrekking dat spel in die algemeen noodsaaklik is vir die volwassewording van die kind. Daar is egter ook 'n behoefte daaraan dat dit deur 'n opgeleide, verantwoordelike volwassene georganiseer en beheer moet word om te sorg dat dit die maksimum bydrae tot die kind se ontwikkeling lewer. " Nature plants strong play propensities

in every normal child to make sure that certain basic needs of development will be satisfied. The culture directs, restrains and redirects these play impulses into approved channels, but always at the risk that the child will not get an optimal measure of the kind of play life which is best suited to his stage of maturity." (Gesell & Ilg 1968 : 360)

Skooldrama bied die geleentheid vir 'n volwassene om die natuurlike spelimpuls van die kind so te organiseer en te beheer dat dit werklik die bogenoemde bydrae tot sy ontwikkeling sal lewer.

#### 4.1 Die ontwikkeling van dramatiese spel by die primêre skoolkind : enkele aspekte

Kinderspel ontwikkel van (a) funksiespel deur middel waarvan die heel klein kind sy funksies spelenderwys oefen, deur (b) eksperimentering=spel waarin hy alles hoofsaaklik met sy sintuie ondersoek, na (c) na=bootsingspel, (d) fantasiespel, (e) sosiale spel en (f) georganiseerde of ritmiese spel. (Ongepubliseerde aantekening vir O.D.-studente 1977 : 22 + 23.)

Wanneer die sesjarige kind in die skool kom, is hy reeds besig om sy omgewing deur spel te verken en saam hiermee gaan spel as 'n voorbereiding van die lewe. Hierdie vorm van spel bereik sy hoogtepunt in die senior primêre standerds en gaan met adolessensie geleidelik oor in 'n direkte verkenning van die realiteit. (Lowenfeld soos opgeneem in Hodgson 1972 : 51)

In die junior primêre standerds, veral by die sesjarige, het die drama waartoe die kind van nature neig, nog 'n sterk verbintenis met suiwer spel met ander woorde met los, ongestruktureerde spelaktiwiteite. Die dramatiese spel van die kind van sewe ontwikkel stadig tot aktiwiteite wat 'n duideliker gestruktureerde storievorm het, maar daar is nog baie los spel waarbinne daar weinig samehang skyn te wees. (Slade 1959 : 45) In hierdie stadium is die werk in skooldrama nog nie "kuns" nie, net so min as wat die kind se werk in die beeldende kunste "kuns" in die werklike sin van die woord is of as wat die musiek wat hy maak werklike "musiek" is. "It is as if in all these activities, the child makes a kind of preliminary exploration of the various media. These explorations help the child to become familiar with the materials of the art, with

colours, brushes, clay, drums, and with his own body. They are near to a form of true play. Dr. Winnicott suggests that play, in its real sense, together with cultural experiences rooted in tradition forms the core of childhood experience which is the forerunner of true art." (North 1973 : 35)

As skooldrama dan logieserwys uitloop in teater as kunsvorm (Tyler soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 126), is hierdie dramatiese spel van die kind die verkenning van die medium van die teater en ontwikkel hy geleidelik daardeur 'n sin vir die formeler, gestruktureerde drama.

Van vyf tot elf jaar ontwikkel die kind se spel van spel met intrinsieke dramatiese elemente tot spel waarin 'n groter sensitiwiteit ten opsigte van rol en rolverhoudings, 'n groter beheer oor taal en 'n groter vermoë om te skeep, te verken en te verstaan binne dramatiese situasies, openbaar word. (Stabler 1975 : 49)

Die kind van ses jaar wil eerder speel as om sy spel te struktureer. Om hom te betrek, moet daar van eenvoudige dramatiese ervarings wat hulle belangstelling sal prikkel gebruik gemaak word. (Siks 1958 : 251)

Karakteriserings in die laer standerds is grotendeels beperk tot tipes. Individualiteit word aan hierdie tipes gegee deur die persoonlike individualiteit en verbeelding van elke kind, maar daar is nie fynere karaktereienskappe soos dit wel in die meer bewuste karakteriserings in latere ontwikkelingsstadiums bestaan nie. Met die oorgaan na die realistiese ontwikkelingsstadium, gaan hierdie tipering voort en die gevoel vir die realiteit word eerder bevredig deur realisme van situasie en omstandigheid as deur gedetailleerde karakteriserings, (Way 1970 : 174)

'n Eienskap van die dramatiese spel van jong kinders is dat hulle 'n ervaring oor en oor wil speel indien dit sterk emosie of konflik behels. (Siks 1958 : 260)

Die kind in die junior primêre standerds wil eerder aan volledige komposisies, rituele, danse of dramatiese opeenvolging van gebeurtenisse deelneem as aan losstaande aktiwiteite, anders verloor hulle belangstelling. (North 1973 : 21)

Dit moet beklemtoon word dat alhoewel die natuurlike spel van die kind in hierdie stadium bestaan uit losstaande aktiwiteite (Slade soos aangehaal), hy belangstelling verloor in die klaskamer indien daar nie aan reeds gestruktureerde dramatiese eenhede met 'n sterk emosionele inhoud gewerk word nie. Die kind kan nou nog nie self struktuur gee nie (soos dit uit sy natuurlike spel blyk), maar tog het hy skynbaar die behoefte aan gestruktureerde dramatiese ervarings. Die ondervinding met 'n substanderd B-klas wat as proefklas gebruik is, onderskryf die bostaande opmerking van North. Die leerlinge het belangstelling verloor toe die klasse die vorm van 'n reeks losstaande oefeninge aangeneem het, maar toe daar begin werk word aan 'n dramatisering van Die Drie Varkies, het belangstelling opgevlam en die verhaal is oor en oor gespeel wat die bostaande opmerking van Siks ook onderskryf.

Alhoewel die drama van die junior primêre kind 'n sterk verbintenis het met sy natuurlike spel, neig hy alreeds na 'n groter dramatiese struktuurgewing. (Sien Slade hierbo 1959 : 45)

Teen die einde van die junior primêre standerds het die kind sterk emosionele ervarings van onder andere durf en moed nodig. Sy vermoë om te evalueer begin ook nou ontwikkel en die onderwyser kan hom begin lei om sy eie dramatiese ervarings te evalueer en te verdiep. (Siks 1958 : 311 + 312)

Van ongeveer agt jaar af begin die kind 'n groter mate van sensitiwiteit teenoor ander in sy groep ontwikkel. (Slade 1959 : 53) Die kind kan dus van standerd twee af reeds begin om groepimprovisasies te doen waarin die groep self 'n stimulus van die drama-onderwyser kan neem en dit verwerk tot 'n dramatiese eenheid.

Die periode van agt tot nege jaar is uiters geskik vir dramatisering; die kind dramatiseer nou alles. Hy raak kritieser teenoor die spel van ander en kom met konstruktiewe wenke en suggesties vorendag. Daar is nou ook 'n liefde vir selfvertoon wat 'n maatskaplike instink is en dus 'n gehoor verg. (Venter 1948 : 201 + 202)

In hierdie stadium ontwikkel geïmproviseerde dans ook geweldig. (Slade 1959 : 61)

Die stadium van ongeveer agt tot nege jaar is dus een waar dramatiese spel in sy geheel geweldig ontwikkel en tesame daarmee ontwikkel die kind ook verstandelik in so 'n mate dat hy redelik objektief en krities teenoor homself en sy maats kan staan. Dit is dus duidelik die periode waarin die kind self kan begin om (in groepe, want sosiaal is hy ook beter ontwikkel) dramatiese "eenhede" te skep wat die groep dan self kan uit-speel.

Soos die kind nou ouer raak en nader aan dertien jaar kom, moet hy al hoe meer die geleentheid kry om improvisasies te versorg. Hy het die behoefte daaraan om te ervaar wat dit beteken om sy eie vaardigheid af-gerond te sien. (Slade 1959 : 153).

#### 4.1.1 Ruimtegebruik

In soverre dit die gebruik van vloerruimte by dramatiese spel aangaan, merk Slade 'n besliste ontwikkeling op van die begin na die einde van die primêre skoolstadium toe.

By sesjariges vind dramatiese aktiwiteit feitlik deurgaans in die vorm van 'n groot sirkel plaas, van sewe jaar af begin die leerlinge verdeel in groepies en vorm kleiner sirkeltjies, van nege jaar tot elf jaar vul die leerlinge die ruimte al hoe beter terwyl die twaalf- tot dertien-jariges neig om aan die een punt van die vertrek te werk. (Slade 1959: 160 + 161)

Hierdie waarneming van Slade is belangrik wanneer besluit moet word watter ruimte-indeling om te gebruik in die geval van 'n opvoering.

### 5. Opsomming

5.1 Aspekte van die persoonlikheid : konsentrasie, sintuie, verbeelding, fisiek, spraak, emosie, intellek, dinamiek, disposisies, hegte samehang van al die genoemde aspekte.

5.2 Aspekte van die selfkonsep : die inherente tweespalt, die belangrikheid van die relasie met ander mense, die strewe na individualiteit en die feit dat die kind belangstellingsareas selekteer vir die versterking van sy selfkonsep.

Dit is belangrik om bewus te wees van die self daar dit die basis vorm van selfaanvaarding en die ontwikkeling van eie vermoëns.

5.3 Die kind in die junior primêre standerds moet nog 'n hoeveelheid vaardighede, vermoëns en persoonlike moontlikhede verken.

5.3.1 Emosioneel is hy nog baie onstabiel met min selfdissipline.

5.3.2 Intellektueel is hy nog nie ryp vir vormgewing nie.

5.4 Die kind in die senior primêre standaard het meer beheer oor spiervaardighede; hy verken nie net meer bewegingsmoontlikhede nie, maar oefen en ontwikkel vaardighede; hy het nou meer beheer oor ritmiese patrone in beweging; sy gebare en handeling is duideliker en presieser as gevolg van 'n hoër mate van spierbeheer.

Hy kan beter konsentreer.

Hy oefen nou aksies tot hy dit bemeester het.

5.4.1 Emosioneel is hy meer stabiel en beheersd.

5.4.2 Hy ontwikkel die vermoë om te analiseer en te kritiseer.

Hy is ruimtelik beter georiënteer (tyd, afstand, ruimte, verhoudings).

Hy kan beplan en orden en abstraheer teen die einde van die senior primêre standerds.

5.4.3 Hy kan met ander saamwerk.

Hy is ontvanklik vir suggesties en leiding van die onderwyser.

Hy is sensitief ten opsigte van mense rondom hom.

5.5 Drama is kreatiewe, estetiese spel.

Die basis van skooldrama is spel.

Skooldrama ontwikkel van kinderspel deur dramatiese spel na dramatiese vormgewing.

Dramatiese spel het nie die duidelike struktuur van drama as sulks nie.

Spel is 'n verkenning en ontwikkeling van die self asook 'n verkenning van die omgewing.

Deur spel bereik die kind 'n geestelike ewewig.

Drama help die mens om met die werklikheid rondom hom saam te leef.

Spel is noodsaaklik vir die volwassewording van die kind.

Spel moet georganiseer en beheer word om die optimale bydrae tot die kind se ontwikkeling te lewer en hierdie feit regverdig die bestaan van skooldrama.

5.5.1 Die ontwikkelingsverloop van kinderspel : funksiespel, eksperimenteringspel, nabootsingspel, fantasiespel, sosiale spel, georganiseerde of ritmiese spel.

Die sesjarige is reeds besig om sy wêreld te verken deur middel van spel wanneer hy in die skool kom.

Die natuurlike dramatiese spel van die sesjarige neig tot los, ongestruktureerde spel; dit het nog 'n sterk verbintenis met suiwer spel.

Die natuurlike spel ontwikkel geleidelik tot 'n meer gestruktureerde storienvorm en spel met meer en meer dramatiese elemente.

Karakterisering is grotendeels beperk tot tipes in die laer standerds.

Tipering gaan voort in die realistiese ontwikkelings stadium en die gevoel vir die realiteit word bevredig deur realistiese situasies en omstandighede.

In die later standerds kan vollediger uitgediepte karakterisering verwag word.

Die behoefte aan herhaling van 'n dramatiese situasie bestaan as dit sterk emosie of konflik behels.

In die junior primêre standerds wil die kind eerder aan dramatiese afgeronde eenhede deelneem anders verloor hy belangstelling.

Teen die einde van die junior primêre standerds het die kind sterk emosionele ervarings nodig.

Groepsensitiwiteit begin van die 8 ste lewensjaar ontwikkel.

Die kind se natuurlike spel neig sterk na die dramatiese van 8 tot 9 jaar.

Hy wil nou graag "wys".

Geïmproviseerde dans ontwikkel nou.

Die kind moet al hoe meer die geleentheid kry om sy eie improvisasies struktuur te gee en af te rond.

## 6. Samevatting

Die besinning oor die persoonlikheid van die kind vorm die basis vir alle drama-aktiwiteite in die skool. Dit is die werk van die drama-onderwyser om deurgaans te sorg dat die kind volledig en gebalanseerd ontwikkel. Die verskillende aspekte van die persoonlikheid soos onderskei, vorm die raamwerk waarom die dramasillabus en dramalesse gestruktureer word. Indien die opvoering as opvoedingsmiddel benut wil word, moet dit ook aan hierdie kriterium van gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling gemeet word.

Vir die skooldrama, daar dit die ontwikkeling van die persoon in sy totaliteit as vooropgestelde doel het, is die bevordering van die bewussyn van die self - as deel van die persoonlikheidsontwikkeling van die kind - belangrik. Om mense op te voed wat in elke afsonderlike aspek perfek funksioneer en wat nie volkome geïntegreerde, gelukkige en tevrede wesens is nie, sal beteken dat daar nie in die opvoedingsdoel geslaag is nie. 'n Gedeelte van die selfkonsep word gevorm deur die optredes en opinies van ander mense. Die kind het die goedkeuring (of afkeuring) van ander mense nodig om sy eie status of posisie te bepaal. Dit gee hom 'n sekere verwysingsveld, 'n sekere selfvertroue. Daarom is dit belangrik dat die kind (indien hy ryp daarvoor is en indien dit op die regte manier aangepak word) ook sy dramatiese ervarings moet deel met ander, dit aan ander moet wys, dit selfs moet kommunikeer aan ander.

Vir die bepaling van die kind se moontlikhede, sy vermoëns en vir die bepaling van die tipe werk wat toepaslik is vir elke stadium van die kind se lewe, is die kennisname van die natuurlike ontwikkelingsverloop van die normale kind belangrik. Uit die opsomming van die natuurlike ontwikkelingsverloop kan ons nou ook aflei dat van ongeveer nege jaar af (dit wil sê van standerd twee af) die kind ryp is vir dramatiese vormgewing. Hy het nou die basiese vaardighede baasgeraak en het 'n sekere beheer oor sy fisieke, emosionele en intellektuele vermoëns. Daar kan nou van hom verwag word om gekonsentreerd, bewustelik en presies sekere handeling uit te voer. Hy kan nou begin om sy eie dramatiese ervarings te analiseer en geleidelik selfs te evalueer. Hy kan begin om sekere dinge te selekteer en sodoende vorm te gee aan sy dramatiese ervarings. Hy kan sy dramatiese ervarings herhaal, verbeter, afrond. Aangesien hy

nou beter met ander begin saamwerk en al hoe sensitiewer raak ten opsigte van die mense om hom raak, is hy nou ryp om te begin om sy afgeronde dramatiese ervarings met hulle te deel. Hy kan uiteindelik begin om sy dramatiese ervarings af te rond met sy "gehoor" in gedagte, dit wil sê hy kan begin werk aan kommunikasie.

Om skooldrama te verstaan, is kennisname van die natuurlike spel van die kind belangrik daar eersgenoemde daarop berus. Dit is egter nodig om duidelik die verskil tussen spel, dramatiese spel en skooldrama te verstaan. Indien daar nie uiteindelik na 'n besliste vormgewing toe gewerk word nie, regverdig dit nie die bestaan van die vak in die skool nie. Die natuurlike dramatiese spel van die kind kan as aanknopingspunt gebruik word, maar daarop moet verder gebou word. Die behoefte aan struktuur blyk reeds uit die feit dat die junior primêre kind gestruktureerde dramatiese eenhede wil ervaar, alhoewel (of miskien moet ons sê aangesien) hy nog nie uit sy eie die struktuur kan gee nie.

Die ontwikkeling van die natuurlike dramatiese spel van die kind loop ook saam met sy algemene ontwikkeling dit wil sê hy begin self meer struktuur gee aan sy eie dramatiese spel van ongeveer agt, nege jaar af. Dit is die stadium wat hy veral intellektueel en fisiek ryp daarvoor is.

LEESLYS

- Barnard, J.S. : Sielkunde vir onderwysstudente  
(H.A.U.M. 1972)
- Brown, Corinne : Creative Drama in the lower school  
(D. Appleton and Co. 1929)
- Courtney, Richard : Play, drama and thought  
(Cassell 1970)
- Gabriel, John : Children growing up. The development  
of children's personalities  
(University of London Press Ltd. 1968)
- Gesell, Arnold & Ilg,  
Frances L. : The child from five to ten  
(Hamish Hamilton 1968)
- Gesell, Arnold & Ilg,  
Frances L. & Ames, Louise  
Bates : Youth, The years from ten to sixteen  
(Hamish Hamilton 1956)
- Goodridge, Janet : Drama in the primary school  
(Heinemann Educational Books 1975)
- Hodgson, John (Edited by) : The uses of drama. Sources giving a  
background to acting as a social and  
educational force  
(Eyre Methmen Ltd. London 1972)
- Hodgson, John & Banham,  
Martin (Edited by) : Drama in education 1. The annual survey  
(Pitman Publishing 1972)
- Hodgson, John & Banham,  
Martin (Edited by) : Drama in education 2. The annual survey  
(Pitman Publishing 1973)
- Hodgson, John & Banham,  
Martin (Edited by) : Drama in education 3. The annual survey  
(Pitman Publishing 1975)

- Hurlock, Elizabeth : Child development  
(International Student Edition.  
McGraw-Hill Book Co., Inc. 1964)
- Isaacs, Susan : Social development in young children.  
A study of beginnings.  
(Routledge & Kegan Paul Ltd. 1967)
- Jersild, Arthur T. : Child psychology  
(Staples Press 1969)
- Mc Candless, Boyd R. : Children behaviour and development  
(Holt, Rinehart and Winston 1969)
- North, Marion : Movement Education. A guide for the  
primary and middle school teacher.  
(Temple Smith 1973)
- Pickard, P.M. : Psychology of developing children  
(Longman Group Ltd. 1970)
- Siks, Geraldine Brain : Creative dramatics. An art for children.  
(Harper & Brothers, Publishers, New York 1958)
- Slade, Peter : Child Drama  
(University of London Press Ltd. 1959)
- Smart, Mollie S. & Smart, : Children : development and relationships  
Russell C. (Mc Millan Co. Ltd. 1970)
- T yas, Billi : Child drama in action. A practical  
manual for teachers  
(Gage Educational Publishing Ltd. 1971)
- Venter, E.A. : Die drama en die skool  
(Tesis vir D. Phil. UNISA 1948)

- Ward, Winifred : Playmaking with children from kindergarten through junior high school  
(Appleton - Century - Crofts Inc. 1957)
- Watson, Robert I. : Psychology of the child  
(John Wiley and Sons Ltd., Inc. 1965)
- Way, Brian : Development through drama  
(Longman 1970)
- Williams, Norman : Child development  
(Heinemann Educational Books 1972)

TYDSKRIFTE

The Times Educational Supplement 24 Oct., 1975  
Stabler, Tom - Beginners please !

Theatre Quarterly Vol. 5 Mar/May, 1975  
Baker, Donald - Defining drama : from child's play to production

ONGEPUBLISEERDE WERK

Aantekeninge vir O.D.-studente (Onderwyserskollege Wellington 1977)

## HOOFSTUK 2

### ESSENSIËLE TEATER : ENKELE BESKOUINGE

#### 1. Inleiding

Deur die eeue is allerhande uitwendighede op die teater afgedwing. Richard Southern sê : " ... it is remarkable to see the eagerness - one might almost say jealousy - with which, from time to time, certain outside interests have seized upon this modest act of theatre and exploited it for their own ends, or made it a peg to hang their own work upon. These interests have imposed upon the theatre an immense amount of paraphernalia that fundamentally has nothing whatever to do with the root intention of theatre people - that is with the human and social act of a person or persons performing something before a group of other people." (Southern 1968 : 21 & 22)

Indien ons die teater wil betrek by die opvoeding van die kind, is dit noodsaaklik dat ons moet besin oor wat onder die essensie van die teater verstaan word. Slegs dan sal daar bepaal kan word watter rol die teater in die skool kan speel.

#### 1.1 Die essensiële komponente van die teater

Die essensiële komponente in die teater is die speler en die toeskouer. (Southern 1968 : 22) Albei die elemente moet teenwoordig wees voordat teater kan bestaan. Brook verwys ook nog na die ruimte waarin die teatergebeurtenis kan plaasvind : "I can take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space whilst someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged." (1972 : 11)

#### 1.2 Die essensiële handeling in die teater

Die essensiële handeling in die teater is kommunikasie soos dit in feite in alle kunsvorme die geval is. (Dehaeck 1978 :1) Courtney sê : "By its very nature, drama presupposes communication ... and this is the primary social process ... " Daar is in die mens die neiging om indrukke uit sy omgewing te reproduseer en te kommunikeer en die manifestasie van hierdie indrukke vorm die basis van alle kuns. (Mantzuis 1970 : 1) Southern formuleer dit effens breedvoeriger as hy sê dat kuns 'n mededeling deur 'n individu aan ander mense is. (1968 : 22 )

Hy onderskei verder tussen 'n mededeling waar iets vervaardig word (bv. skilderkuns) en 'n mededeling waar iets verrig word (bv. toneelspel, dans). Die groot verskil tussen die twee tipes mededelings lê daarin dat daar in die eerste geval nie 'n tydruimtelike beperking is ten opsigte van die afronding daarvan nie, terwyl die tweede mededeling afhang van "a concentrated effort on one particular occasion". Dit is ook van die uiterste belang dat die individu in persoonlike kontak kom met sy publiek. (id.:23) <sup>1)</sup>

Omdat die teater 'n "doen"-kuns is, 'n uitvoerende kuns is, is die direkte, persoonlike kontak met 'n ander persoon of persone nodig : " ... behind all the essentials of technique ... lies one deeper essential still, the essential of feeling that audience-reaction and of responding to that feeling ... " (id. : 25) Southern sê ook : "Theatre is essentially a reactive art." (id. : 26) Binne 'n bepaalde tydruimtelike eenheid vind die kommunikasie plaas, en dan kommunikasie wat werklik wisselwerking tussen die komponente van die kommunikasiesituasie impliseer. Teater is dus 'n kommunikasie op die hoogste/diepste vlak. Die aard van die kommunikasiehandeling onderskei dus die teater van die sogenaamde "maak"-kunste. Dehaeck noem dit 'n "kollektiewe" handeling (1978 : 1) en bedoel daarmee dat almal wat teenwoordig is, deelneem aan die teatergebeurtenis. Met hierdie deelname aan die teatergebeurtenis word nie die meedoen aan die dramatiese handeling as sodanig (die akteur se handeling) bedoel nie. Die toeskouers is grotendeels emosioneel en intellektueel aktief, maar daar bestaan ook fisieke deelname aan die kommunikasierelasie in die sin dat daar hoorbare en sigbare reaksies in respons op die kommunikasie van die akteur kan wees. (Die toeskouer kan lag, kan frons, kan rondskuif, kan hande klap, ens.) Daar word dikwels in moderne opvoerings probeer om die gehoor direk te betrek by die dramatiese handeling, maar dit is nie na hierdie tipe gehoordeelname wat hier verwys word nie.

'n Kunswerk, ook in die teater, het meestal 'n dubbele betekenis : die betekenis op die eerste vlak word gekommunikeer, maar dit is nie die essensiële betekenis van die kunswerk nie; dit is slegs 'n

---

1) Hier word na die kunste in hulle oorspronklike, miskien meer tradisionele vorm verwys en nie na eksperimente waar die skeidings of tradisionele opvattinge doelbewus afgebreek word nie. (Roose-Evans 1970 : 131) Hierdie eksperimente is dikwels eenmalige gebeurtenisse en daar kan nog geen volledige waardebeoordeling plaasvind nie aangesien hulle nog nie die toets van die tyd deurstaan het nie. Die feit dat Roose-Evans daarna verwys as eksperimente dui ook daarop dat hulle nie in 'n oorweging van bestaande kuns meer as 'n verwysing verdien nie.

simbool <sup>1)</sup> vir 'n verborge betekenis. (Southern 1968 : 24) Die kommunikasie gaan verder as die blote inhoudelike : "The essence of theatre does not lie in what is performed. It does not even lie in the way it is performed. The essence of theatre lies in the impression made on the audience by the manner in which you perform." (id. : 26) Die feit dat die speler en die toeskouer ewe belangrik is, word net weer hier beklemtoon. Ook Dehaeck meen dat die essensie van die toneel in die besondere spanning waarmee iets gedoen word, lê. Hierdie kenmerk word sterk in die moderne teater beklemtoon. (1978 : 3)

### 1.3 Definisie

Die toneel/teater is 'n kollektiewe, uitvoerende kuns wat 'n meervlakkige betekenis aan 'n gehoor kommunikeer met 'n buitengewone, kreatiewe spannings-element as 'n wesenlike kenmerk.

### 1.4 'n Teaterbeskouing

Ter wille van skooldrama is dit nodig dat ons beskouing of verwagting van die teater so suiwer moontlik moet wees dit wil sê ons beskouing moet nie beïnvloed word deur modes, fases, ens. in die teater nie, maar daar moet eerder gepoog word om sover as moontlik 'n algemeen geldende teaterbeskouing te ontwikkel; 'n beskouing wat in verskillende tye en verskillende situasies min of meer sal standhou. Ons moet dus 'n gestroopte, essensiële teaterbeskouing of -visie probeer bereik. Die teater kan slegs oorweeg word as 'n opvoedingsmiddel indien ons duidelik weet wat die essensiële aspekte daarvan is.

Daar word weer in dié verband verwys na die aanhaling uit Southern wat gedeeltelik as volg lui : "These interests (van buite) have imposed upon the theatre an immense amount of paraphernalia that fundamentally has nothing to do with the root intention of theatre people ... " (1968 : 21)

---

1) Simbool moet hier eerder verstaan word as die vormlike aspek van die kommunikasie. Alle kommunikasie het 'n sekere vorm, 'n struktuur, waarin dit plaasvind. Hierdie vorm is die direkte, waarneembare inhoud, maar selfs al is die bedoeling met die kommunikasie net die suiwere genot of genieting daarvan, word juis dit (die genot) as't ware gedra deur die vorm. Dit is in hierdie sin dat alle kommunikasie tweeledig is. Die kommunikasie d.m.v. taal kan as analogie miskien hier as verduideliking dien. Die woorde wat gebruik word, het 'n sekere leksikale waarde, maar eers deur die manier waarop dit gesê word en deur die gepaardgaande visuele kommunikasie raak die werklike bedoeling van die kommunikeerder duidelik.

Dehaeck praat van 'n beperkte teaterbeskouing wat bestaan en wat die produk is van die neëntiende eeuse positivisme wat dit wat deur die vyf sin-tuie waargeneem kan word as die enigste aanvaarbare werklikheid beskou. Volgens die beskouing is teater slegs geldig as 'n beeld of illusie van die konkrete werklikheid. Hy noem hierdie teater die "weergewende realistiese" teater. (1978 : 4) Ons sou ook van 'n illusionistiese teater kon praat.

Brook verwys na wat hy die doeie teater noem as hy praat van " ... a theatre of box office, foyer, tip-up seats, footlights, scene changes, intervals, music, as though the theatre was by very definition these and nothing more." (1972 : 11)

Artaud spreek hom ook sterk uit teen wat hy 'n psigologiese, middelklas, snobistiese, geaffekteerde teater noem. (1970 : 55-60)

MacGowan en Melnitz sluit hierby aan as hulle na twee verskillende teaterbeskouings verwys waarvan die eerste vertrek vanaf die standpunt dat ons slegs teater het wanneer daar 'n geskrewe teks is wat opgevoer word deur akteurs in 'n gebou waar ouditorium, verhoog, dekor, kostuums en ligte teenwoordig is. (1960 : 3) "Drama is an outgoing activity and its very nature is to be seen. There is a tendency for us to observe it most when it is most spectacular and then take the part for the whole." (Hodgson 1972 : 13)

Hodgson noem ook die feit dat die teater in Engeland byvoorbeeld sedert 1660 literêr, kunsmatig en elitisties (elitist) geraak het. Hy sê : "After 1660 the theatre developed for the most part as a pastime for the few, the aristocratic. The establishment of this literary, artificial and mannered form of sophisticated pleasure has led to theatre becoming associated with all that is shallow, artificial, showy and escapist. Right through to the Victorian period and still for many even at present time, the theatre has remained a means of avoiding real life or a means of merely passing the time." (id. : 216) <sup>1)</sup>

---

1) Hodgson bedoel skynbaar hier nie soseer dat die teater self oppervlakkig is of was nie, maar dat sommige beskouinge van die teater oppervlakkig was, dat die vormlike aspekte van die teater van hierdie tyd beskou is as enigste kommunikasie-inhoud. Hierdie beskouing van die teater kan egter lei tot 'n werklik oppervlakkige, bloot vormlike teater.

Volgens Dehaeck is daar veral sedert 1950 'n verandering in die beskouing van die teater. Hy noem die teater wat uit hierdie beskouing spruit die "voorstellende (presentational) nie-realistiese" teater. Hierdie beskouing sluit aan by 'n universeler opvatting van teater as 'n oeroue menslike verskynsel. (1978 : 4 & 5) Ons sou dus uiteindelik moes aandag gee aan "oorspronklike" teater.

Die drie belangrikste kenmerke van die "voorstellende nie-realistiese" teater som Dehaeck as volg op :

(a) die teater word as 'n geldige, selfstandige werklikheid beskou waarin die verbeelding van die kunstenaar as geldig aanvaar word;

(b) die spelers en toeskouers vorm 'n eenheid wat gemeenskaplik aan die teatergebeurtenis deelneem;

(c) daar die verbeelding as geldige werklikheid aanvaar word, is realistiese uitwendighede (bv. realistiese dekorverandering) nie nodig nie; die verbeelding skep sy eie werklikheid. (1978 : 6)

Southern sluit aan by hierdie beskouing as hy sê: "... the theatre is not any longer out to create the illusion of showing a living painting. It is out (and this is the crux) to create the anti-illusion that you are sitting in a theatre watching actors performing." (1968 : 275) Die twee tipiese teaterbeskouings staan as volg teenoor mekaar : aan die een kant is die beperkende beskouing wat die uitwendighede wat vir die skep van 'n illusie van die konkrete werklikheid gebruik word, as essensieel aan die teater beskou; aan die ander kant is die wyer beskouing wat die teatergebeurtenis ook as deel van die werklikheid erken. Die teater staan nie bloot in diens van iets anders nie, maar word as medium ten volle benut. Tipiese teateraspekte (ruimtegebruik, klank, ens.) word as mededelingsmiddele gebruik in die kommunikasiehandeling.

#### 1.5 Die mededelingsmiddele van die speler

Die speler is die middelpunt van die teater. (Southern 1968 : 293) Hy het verskillende mededelingsmiddele tot sy beskikking : sy stem, beweging, voorkoms (masker, kostuum), sy instrumente (rekwisiete, musiekinstrumente) en dan sy sekondêre hulpmiddele naamlik ruimte, die verhoog en die agtergrond waarteen hy speel. (id. : 28)

Ons teater het 'n teater van woorde geword; die teater staan onder die uitsluitlike diktatorskap van die woord, terwyl teaterkommunikasie soveel voller en vollediger kan wees. (Artaud 1970 : 72) Southern se bevinding na sy volledige studie van die mededelingsmiddele van die teater van verskillende tye en plekke is ook : " ... in theatre, understanding the meaning of the words does not greatly matter. What does matter is that they supply yet another channel through which that deeper, or secondary impression of the performance can be conveyed." (1968 : 51) Dit is belangrik om te onthou dat die teater nie 'n woordkuns is nie, maar dat die woord maar een van die mededelingsmiddele is. <sup>1)</sup>

Artaud wys op die rykdom van mededelingsmiddele wat ons in die teater het : " ... this language of symbols and mimicry, this silent mime-play, these attitudes, and spatial gestures, this objective inflexion, in short everything I look on as specifically theatrical in theatre ... " (1970 :29) en " ... the sum total of theatre, ... everything that exists spatially on the boards is measured and circumscribed in space, having spatial density (moves, forms, colours, vibrations, postures, shouts) ... " (id.: 38) Ook Goodridge sluit hierby aan as sy sê : "Drama is action, movement, a form of physical, including vocal expression." (1975 : 1) Uitdrukking deur die stem is wyer as uitdrukking deur die woord. Die manier waarop die woord verklank word, dra by tot die verryking van kommunikasie. Blote stemklank (sonder woorde) kan ook 'n sterk mededelingsmiddel in die teater wees.

Die masker <sup>2)</sup> is die kragtigste dramatiese element. (Dehaeck 1978 : 6) Die masker laat die mens, en selfs menslikheid, verdwyn en gee die draer iets skrikwekkends en bomensliks; dit maak van hom 'n duiwel of 'n god. (Southern 1968 : 29) 'n Masker kan ook blootstel, maar dan 'n diepere waarheid; dit kan 'n visuele metafoor raak. (Mueller 1977 : 24) Die masker het ook die mag om die speler te vervang; die speler raak slegs animator. (Southern 1968 : 78)

---

1) Met woord word hier die werklike taaleenheid met leksikale waarde bedoel. Die stem is 'n ander mededelingsmiddel.

2) Impersonering, die aanneem van 'n ander rol, is essensieel aan drama. Daardeur verdwyn die akteur as mens agter 'n "masker" (figuurlik bedoel). Wanneer die akteur die fisieke kenmerke van 'n karakter aanneem, verberg hy homself. Die werklike los masker wat die akteur dra, is 'n konkretisering van bogenoemde essensiële eienskap van die drama.

Dekor, beligting, kostumering kan belangrike mededelingsmiddele wees, maar moet eerder as hulpmiddele beskou word en nie as essensiële aspekte van die teater nie. (Southern 1968 : 31)

Die ruimtegebruik (proscenium) in ons teaters word ook nog in 'n groot mate beïnvloed deur die neëntiende eeuse teaterbeskouing. Dit is eers teen die middel van die neëntiende eeu dat die akteur en sy gehoor heeltemal geskei is. (Courtney 1964 : 2) Dit het gebeur as gevolg van die aris=tokrasie se soeke na 'n teateruimte-indeling wat die grootste verskeidenheid illusiemoontlikhede kan bied. (Southern 1968 : 151) Voor die dae van toneelillusie was daar nie 'n skeiding tussen die toneel en die ouditorium nie. (id. : 143) Die toeskouers het visueel deel van die vertoning gevorm. (id. : 59) Die moderne neiging om vryer ruimte-indelings vir opvoerings te gebruik, is 'n neiging terug na 'n oorspronklikker, natuurliker teater. (Sien 1.4 ) Die sirkel is die natuurlike vorm wat 'n gehoor aanneem as hulle rondom 'n oop ruimte versamel om 'n groep spelers dop te hou. (id. : 57 & 58) Rondom hierdie basiese ruimte-indeling kan allerhande variasies gemaak word na gelang van die behoeftes van die spelers en die aard van die opvoering.

## 1.6 Opsomming

1.6.1 Teater word beïnvloed deur modes en denkrigtings.

1.6.2 Die essensiële komponente is speler en toeskouer.

1.6.3 Die essensiële handeling is kommunikasie..

Teater is 'n "doen"-kuns.

Kontak met die publiek is voorveronderstel.

Die kommunikasie geskied binne tydruimtelike eenheid.

Kunskommunikasie het 'n meervlakkige betekenis.

Die spanning waarmee die teaterhandeling uitgevoer word, is wesenlik.

1.6.4 Toneel is 'n kollektiewe, uitvoerende kuns wat 'n meervlakkige betekenis aan 'n gehoor meedeel met 'n buitengewone, kreatiewe spanningselement as 'n wesenlike kenmerk.

1.6.5 Daar moet 'n gestroopte, suiwer beskouing van die teater nagestreef word.

Neëntiende eeuse teaterbeskouing is illusionisties en realisties. Hedendaagse teateropvattinge staan dikwels onder die invloed van hierdie beskouing.

Uitwendighede word dikwels beskou asof dit 'n essensiële deel van die teater is.

Daar is twee maniere om die teater te beskou : in terme van teater soos dit sig vanaf die neëntiende eeu gemanifesteer het en teater wat begin by die eerste embrionale verskyning van die kuns.

Die teater het in die laaste paar eeue elitisties geraak.

Sedert veral 1950 het die teaterbeskouing begin verander; dit het universeler geraak.

Die teater word benader as 'n oeroue menslike verskynsel.

Die voorstellende nie-realistiese teater (a) erken die teater as selfstandige, geldige werklikheid waarin die verbeelding van die kunstenaar gesag dra; (b) beskou die spelers en die gehoor as 'n eenheid en (c) gebruik die verbeelding eerder as realistiese hulpmiddele. Hierdie teater steun op anti-illusie.

#### 1.6.6 Die speler is die middelpunt van die teater.

Mededelingsmiddele tot sy beskikking is : stem, woord, beweging, masker, kostuum, voorwerpe, ruimte, verhoog, agtergrond.

Die woord is maar een van die mededelingsmiddele in die teater.

Die masker is die kragtigste toneelhulpmiddel; dit laat verdwyn die persoon van die speler.

Skeiding tussen gehoor en spelers word al hoe meer verwerp; albei is deel van dieselfde gebeurtenis.

In die moderne teater is daar 'n vryer houding ten opsigte van ruimte-indeling; dit pas by die situasie aan.

#### 1.7 Samevatting

Die teater is 'n verskynsel wat beïnvloed word deur modes en denkrigtings, veral in ons tyd. Daar dit dan as kunsmedium deur volwassenes gebruik word, moet ons bepaal wat ons as essensieel aan die teater beskou om so-doende aan die kind die geleentheid te bied om die waarde van die teater te ervaar sonder dat dit noodwendig oorhel na die een of ander kant. Die beskouing dat die teater illusionisties is, beperk die skooldrama, want die illusionistiese teater is 'n hoogs gekompliseerde, tegniese aangeleent-

heid en dit is uiters moeilik om dit in 'n skool te beoefen. Die argument is dikwels dat die kind nie hierdie hoogs gespesialiseerde vaardigheid kan hanteer nie en dus bly hy van die teatergebeurtenis uitgesluit.

Aangesien bogenoemde teaterbeskouing 'n ontwikkeling van die afgelope twee eeue is, moet ons verder teruggaan om te probeer vasstel in watter vorm die teater toegankliker is vir die kind.

Die essensiële komponente in die teater is speler en toeskouer wat in 'n kommunikasierelasie teenoor mekaar staan. Vir skooldrama kan hierdie beskouing baie waardevol wees, want nou bied dit die kind die geleentheid om buite die beperkende illusionistiese teaterbeskouing ook teater te ervaar.

As ons Dehaeck se definisie gebruik, kan daar stap vir stap bepaal word of die teater wel toeganklik vir die kind is : die kind kan van teater 'n kollektiewe ervaring maak; hy kan iets voorstel, iets uitvoer en dit met 'n gehoor deel en op sy eie vlak kan hy ook 'n dubbele betekenis oordra in sy kommunikasie en indien omstandighede gunstig is, is dit selfs moontlik dat die kind die handeling met 'n redelike spanning kan uitvoer. Hy sal dus, met voorbehoude, aan 'n teatergebeurtenis kan deelneem. Die waarde van sy skepping, met kunskritiese oë beskou, sal miskien nie kan meeding met volwasse kuns nie, maar is dit 'n rede om die kind uit te sluit van die vormende waarde van die teater ?

Die nie-realistiese teater bied meer geleentheid vir gebruik in die skool. Vir skooldrama is die individuele verbeelding van die kind baie belangrik; vir die kind is dit belangrik om kontak te hê met sy gehoor en die fisieke voorstelling het nie allerhande uitwendige hulpmiddele sonder meer nodig nie; die verbeelding word gebruik.

Die relativering van die mededelingsmiddele van die teater is van waarde vir die skooldrama. Deur die woord in perspektief te plaas as een van die mededelingsmiddele van die teater, neem dit 'n groot struikelblok in die kinderdrama uit die weg; om woorde te interpreteer is 'n redelik gevorderde vaardigheid. Die ander mededelingsmiddele (beweging, geluid, ruimte) is almal natuurliker elemente van die kind se eie drama. Hy is dus in groter beheer van hierdie middele. Hy kan 'n mededeling met behulp daarvan maak.

Die gebruik van die ruimte in die moderne anti-illusionistiese teater is ook die natuurlike ruimtegebruik in die kind se eie drama.

## 2. Oorspronklike, argetipiese teater

"Die primitiewe mens sing, dans en dra maskers in sy rituele plegtighede en daar word aangeneem dat die toneel daaruit ontstaan het." (Dehaeck 1978 : 7)

Die primitiewe teater ontstaan op 'n natuurlike wyse vanuit 'n sekere behoefte van die mens. Hierdie teater is oorspronklik, onbeïnvloed en natuurlik en indien ons na teater in sy "suiwerste" vorm soek, indien ons teater soek wat nie beïnvloed is deur allerhande uitwendighede nie, kan die bestudering van die primitiewe teater van groot nut wees. Hierdie studie is weer eens funksioneel eerder as volledig.

### 2.1 Die ontwikkeling van die drama/teater

Die dans en die lied vorm die basis vir die drama. (Courtney 1964 : 1)  
Die nabootsende, primitiewe dans is die begin van die pantomime. "Every dancer who, with acute powers of observation, feels himself onto the living, and even into the lifeless, objects of nature, and re-creates with his own body their appearance, their actions, and their essence is an actor, a mime." (Sachs 1938 : 224)

MacGowan en Melnitz toon aan dat die teater ontstaan uit die neiging in die mens om na te boots. Die neiging het by die primitiewe mens aanleiding gegee tot die beoefening van towerkrag, ritueel, dans en seremonie. Die eerste stadium in nabootsing is wanneer die jagter hom vermom soos die dier wat hy jag. Die teater kom egter eers ter sprake wanneer hy terugkom van die jag en sy avonture kommunikeer deur vertelling en nabootsing. Hierdie nabootsing word verder gebruik vir die towerkrag wat dit oor die werklikheid het; daar word gehoop om deur die nabootsing van die werklike jag vooraf, 'n sekere mate van kontrole oor die gebeure self te kry. Die dans is 'n neweproduk van die nabootsing en ook die eerste werklike teater=kuns; daar vind stilering van sekere ritmes in die natuur plaas. Die

masker (vermomming) as sodanig het ook al reeds die wortel van die teater in hom, maar raak eers werklik teater as die masker 'n doelbewuste, ekspressiewe skepping raak. Die masker word ook gebruik om sekere stories en essensies te kommunikeer. Inisiasierituele en godsdiensstige rituele is ook voorlopers van die teater. (1960 : 6 - 18)

Die temas van die primitiewe dans draai om die belangrike momente in die lewe van die mens, die jaargetye en die hoogtepunte in die groei van die stam of hul mitiese geskiedenis. (Kirstein 1969 : 2) Die danse moes dus sterk dramaties van aard gewees het.

Die belangrike momente van die lewe is vervat in mites en hierdie mites is dan gedramatiseer : " ... the ancients ... dramatized them (myths), acknowledging in them a special virtue which could be activated by recital." (Frankfort & Frankfort soos aangehaal in Dehaeck 1978 : 11)

"Myths, it is true, often seem like attempts to explain natural events, such as sunrise and sunset, or the coming of spring with all its new life and fertility, but in Jung's view they are far more than this, they are the expression of how man experiences these things ... .. Primitive people do not differentiate sharply between themselves and their environment, ... , which means that what happens without also happens within, and vice versa. The myth therefore is an expression of what is happening to them ... " (Fordham 1976 : 26)

Southern som die ontwikkeling van die godsdiensstige drama tot die teater as volg op : "As time goes on, the primitive players move from a masked religious rite to a rhythmic act given by a specialized mask; they add words; then at a religious revolution they expand the show, put aside 'superstitious', reduce the masks, bring in human characters, begin to add secondary resources to the players, and suffer the incursion of poetry." (1968 : 98)

In alle kulture kom elemente van "totale" teater voor : toneelspel en identifikasie, dans, dialoog, masker, musiek, spektakel, kostuum, fantasie, improvisasie en stilering. Die oorspronklike rituele mite word in die drama behou as basis van die "plot" met die sekularisering van die teater. (Courtney 1970 : 150)

## 2.2 Kenmerke van argetipiese drama

Mantzius merk op dat daar 'n groot mate van eenvormigheid is in die beginstadiums van die drama soos dit in verskillende beskawings geopenbaar word. (1970 : 4) Hy herken sekere fundamentele kenmerke wat as volg opgesom kan word :

- (a) dans is die eerste kunsvorm wat as emosionele uitdrukkingsmiddel bevredig;
- (b) die spelers in die godsdienstige seremonies vermom hulle op die een of ander manier met verf of maskers;
- (c) daar bestaan beide mimiese en religieuse danse; die nabootsende danse het gewoonlik 'n enkele motief wat uitgebeeld word en meestal word 'n dier nageboots;
- (d) die dramatiese element in die danse bestaan dan daarin dat die dier wat voorgestel word, gejaag word met die klem op die komiese of oordrywing; sommige dansers is die jagters en ander die diere;
- (e) die gewone, alledaagse arbeid word geïdealiseer in pantomimes wat dikwels tot gestileerde dans lei;
- (f) naas godsdienstige danse is oorlogsdanse die meeste uitgevoer en veral voor die slag om die vegters aan te hits, maar ook na die slag of oorlog;
- (g) die dans ontwikkel later tot historiese pantomime; dit is ook by die Japanese 'n neiging om sterk gevoelens sonder geluid voor te stel; by die Grieke egter het die drama uit dieselfde dans ontwikkel;
- (h) die lang historiese spele word afgewissel met komiese tussenspele ;
- (i) die primitiewe volke het egter nooit 'n volledig afgeronde, samehangende kunswerk kon skep nie. (1970 : 5 -26)

Goodridge herken nog twee belangrike algemene eienskappe van die primitiewe drama :

- (a) die hele gemeenskap neem deel op die een of ander manier. "All present give themselves wholeheartedly to the activity, to the focus, apparently deriving enjoyment, stimulus and energy by participating."
- (b) ander kunsvorms word by die drama geïntegreer. "In 'primitive' life, singing, speaking, shouting, dancing, acrobatic feats, playing instruments, body decoration , mock use of weapons, may all contribute to one event."

Perhaps these various activities might be taking place at once, or in linked succession. Narrative and song is frequently interspersed with mimetic action. As the idea of art for art's sake developed with civilization, the arts became separated ... " ( 1975 : 14 & 15)

### 2.3 Die teatermededelingsmiddele by die argetipiese drama

Die ruimte-indeling vir dramatiese aktiwiteite wissel basies vanaf 'n sirkel met die gehoor reg rondom na 'n oop area met 'n muur of gordyn as agtergrond en die gehoor in 180<sup>o</sup> daarom. (Courtney 1970 : 178)

Die masker en die kostuum is wesenlike middele in die primitiewe drama. (Southern 1968 : 65) (Sien ook Mantzius in 2.2 (b))

Nog 'n kenmerk van die primitiewe teater is dat handeling belangriker is as spraak. (Southern 1968 : 287) (Sien ook Mantzius 2.2 (g) )

### 2.4 Die waarde van die drama in die lewe van die primitiewe mens

Goodridge praat van die primitiewe drama as 'n geïntegreerde gebeurtenis waarin sang, spraak, dans, ens. betrek word. Hierdie geïntegreerde gebeurtenis skyn 'n basiese behoefte in die primitiewe mens te vervul, die behoefte om veral deur groepsaktiwiteite sy omgewing te leer aanvaar en daarmee saam te leef. Die inter-afhanklikheid en eendrag wat nodig is vir oorlewing, kom tot ekspressie in groepsaktiwiteit. Dit is belangriker as persoonlike belange. Werklik individuele ekspressie kom in 'n later stadium. (1975 : 14 & 15)

Volgens Langer is die dans die belangrikste intellektuele aangeleentheid in die primitiewe wêreld : " ... it is the envisagement of a world beyond the spot and the moment of one's animal existence, the first conception of life as a whole - continuous, superpersonal life, punctuated by birth and death, surrounded and fed by the rest of nature." (1967 : 190) Die magiese dans is die eerste manier om die onbekende te probeer verstaan en as sodanig is dit die vroeë manifestasie van wetenskap, godsdiens, poësie en drama. (Kirstein 1969 : 6)

Die primitiewe jagter het die rite geskep. Hy het gehoop om met die magiese element inherent aan 'n rite hulp vir homself in die jag te bewerkstellig; hy wou gebeurtenisse deur sy dramatiese voorstelling beheer. (Courtney 1970 : 151)

"Throughout history ... Both large and small groups alike have found drama an effective means of entertaining the most inaccessible fears and hopes, and a means of summoning courage and facing the future ... "  
(Wilks soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 94)

Die primitiewe mens het deur sy nabootsende dramatiese aktiwiteite mag probeer kry oor die natuur. (Frazer soos aangehaal in Hodgson 1972 : 35); hy het die onbekende daardeur probeer verstaan (Freud soos opgesom in Hodgson 1972 : 43); hy het sy omgewing en die lewe daardeur probeer begryp en aanvaar (Goodridge 1975 : 5); hy het met behulp daarvan die magiese krag probeer opwek wat moes help om gebeure te beheer. (Courtney 1970 : 151)

Die vroegste rede vir die nabootsing van 'n dier kan 'n direkte poging tot kommunikasie wees. In 'n stadium as taal nog onontwikkeld is, kan dit die manier wees om informasie van 'n jag byvoorbeeld mee te deel. (Gascoigne 1968 : 13) Courtney voer die kommunikasie-idee verder as hy sê : "For primitive man it was an attempt at communication with a god, or spirit, and was an indissoluble part of communal life. In the modern world it is an attempt to communicate between man and man, between die dramatist and the community or, as the psychoanalyst would put it, between the unconscious of the artist and that of the audience." (1970 : 148)

## 2.5 Argetipiese of primitiewe drama en kinderdrama

" ... civilised children and primitive men have certain patterns of thinking in common which are reflected in dramatic activity. There are far-reaching parallelisms in the dramatic patterns and religious beliefs of folk-lore, mythology, present-day savages and civilised children. Drama is an important method of communication within a society and, as a result, the culture pattern and the dramatic enactment inter-relate. The origins and development of dramatic play show tribal, racial and cultural needs and patterns with which early dramatic practice is associated (the drama of the savage); these have relationships with modern children's play and traditional games." (Courtney 1970 : 262)

Courtney noem ook die feit dat baie denkers 'n sterk ooreenkoms tussen die primitiewe denke en die denke van die moderne kind vind. Dit het die gevolg dat : "Dramatic patterns in games and rhymes make a direct appeal to the thought of the child because they evoke the elements of human nature - the primal opposition of light and dark, life and death, magic and omnipotence of thought, animism and irrational connections and the identification of opposites. The residues of primitive rituals have compelling force within the mind of the modern child simply because they relate to the inherent dramatic patterns within all human beings." (id.:180)

In die volksdanse van alle nasies en in die speletjies van kinders vind ons nog oorblyfsels van ou jag-, oes-, hofmaak- en oorlogseremonies. (Brown 1929 : 207)

Goodridge toon 'n sterk ooreenkoms tussen die primitiewe drama en kinder-drama en -spel aan. Sy verwys na die volgende :

(a) nabootsing is beide in die primitiewe lewe en die kinderlewe 'n belangrike element, daar word veral ten opsigte van beweging, geluid, versiering van die liggaam of kostuums nageboots,

(b) daar is 'n sterk emosionele loslating en ekspressie in die dramatiese handeling van beide die primitiewe mens en die moderne kind soos angs, woede, dankbaarheid, liefde, verwondering, jammerte, opwinding, mismooedigheid en misnoeë ,

(c) luidrugtige pretmakery, vrolikheid en genieting is belangrike elemente in beide;

(d) komedie (en oordrywing) is belangrik in beide;

(e) die tipiese karakters van die stories toon sterk ooreenkomste : die held wat met sy krag en dapper optrede sy moeilikhede en vyande oorwin; die held wat met sy verstand oorwin; die held wat van 'n niksnuts tot 'n held ontwikkel; die held wat 'n dier of 'n lewelose voorwerp is, die sondebok of martelaar; die skurk of antagonist wat alles wat boosaardig en onverklaarbaar is, verteenwoordig, wat gewoonlik iets soos 'n weerwolf, bose gees, 'n heks of towenaar is, met die botsing tussen die twee is 'n geveg,

dapperheid, akrobatiese toertjies en waagstukke aan die orde van die dag;

(f) die reis is belangrik; verhale vertel dikwels van reise, togte, sendings beide kort en lank;

(g) spanning en verrassing is populêr;

(h) die magiese het 'n sterk invloed op beide die kinder- en primitiewe denke; voorwerpe, mense en diere kan verander; kleure, teksture, vorms, tempo kan verander; iets of iemand kan skielik gewigloos raak;

(i) begrafnispeletjies en seremonies rondom die dood is belangrik sowel as stories rondom die tema van genesing en opstanding;

(j) sekere vorms, vloerpatrone en aktiwiteite stem ooreen : die sirkel oorheers as vloerpatroon in albei die vorms van drama, want dit bied die geleentheid vir voortdurende beweging, dit kan beskermend of bedreigend wees, dit kan soms rondom 'n persoon of 'n voorwerp sirkel, soms kan die sirkel dubbeld wees, dit kan ook gebreek word om 'n slang-effek met 'n leier te gee; twee rye deelnemers wat teenoor mekaar staan en nader en verder van mekaar beweeg, kom ook dikwels voor; die passies in die danse wissel tussen aardsgebonde passies aan die een kant en spronge, draaie en akrobatiese aksies aan die ander kant; vroeë drama is na-aan die aarde en die natuur en daar word verwys na die donker, lewegewende, vrugbare, brutale, geheimsinnige grond self; na die elemente word verwys asof hul magiese kragte het en rituele seremonies vind plaas ter ere van die geeste van die elemente;

(k) ritme, beide van beweging en spraak, is 'n wesenlike kenmerk van primitiewe drama asook van die drama en spel van die 'beskaafde' kind; ritme in al sy aspekte moet in aanmerking geneem word : ritme van gebeure (bv. seisoenwisselinge), persoonlike ritme, ritme van handeling (aanval, ontmoeting), metriese, musikale ritme, natuurlike ritme; herhaling is 'n belangrike aspek van ritme, ook in spraak; rituele patrone en alle soorte herhalings is wesenlik aan kinderspel en primitiewe drama en verhale;

(l) klanknabootsing is populêr;

(m) die begin en einde van dramas en verhale is geformaliseerd. (1975 : 15-26)

Daar is een belangrike verskil tussen die drama van die primitiewe mens en dié van die kind en dit ten opsigte van die doel daarvan.

Beide by die moderne kind en die primitiewe mens is die drama 'n natuurlike manier van kommunikasie en 'n hulpmiddel in die verkenning van probleme of gekompliseerde lewensituasies.

By die primitiewe mens word drama dikwels meer doelbewus in godsdienstige rituele gebruik. Dit word veral gebruik vir die towerkrag wat dit sou hê om bose geeste of goeie geeste te besweer. Hierdie towerkrag word ook gebruik om mag te probeer kry oor die dier wat gejag moet word en selfs oor die vyand. Deur die jag of die geveg voor die tyd deur te speel, word daar gehoop om sukses van die jag of geveg te verseker. Oorlogsdanse word ook gebruik om vegters aan te hits. (Sien 2.3 en 2.4)

Die kind gebruik drama nie so doelbewus soos die primitiewe mens nie. Die waarde wat die drama vir die kind het, is nêr hom toevallig. Hy het 'n natuurlike behoefte aan en genot in sy dramatiese spel. Hy is nie bewus daarvan dat dit bydra tot sy algemene ontwikkeling nie.

## 2.6 Opsomming

2.6.1 Die oorsprong van die teater lê in die dans, die lied, die masker, inisiasie- en godsdienstige rituele.

Die temas van die dramatiese handeling word gehaal uit die belangrike momente en gebeurtenisse wat die mens se lewe direk beïnvloed.

Die dramatiese ekspressie van die gebeurtenisse is nie blote nabootsing nie, maar ook ekspressie van hoe die mens homself en sy omgewing ervaar.

Die drama/teater ontwikkel vanaf 'n gemaskerde religieuse rite tot 'n ritmiese handeling deur 'n enkele masker, dan word woorde bygevoeg, later word die maskers weggeneem en karakterisering ontwikkel, nou begin sekondêre hulpmiddels gebruik word en die woordkuns maak sy verskyning in die teater.

In die sekularisering van die teater/drama word die oorspronklike rite as 'plot' behou.

Elemente van 'totale' teater kom in alle kulture voor : toneelspel, identifikasie, dans, dialoog, masker, musiek, spektakel, kostuum, fantasie, improvisasie, stilering.

2.6.2 Die algemene kenmerke van argetipiese drama is :

- (a) dans is die eerste kunsvorm;
- (b) spelers in heilige seremonies is vermom;
- (c) mimiese en religieuse danse bestaan;
- (d) die dramatiese element in die dans is 'n jag;
- (e) pantomimes en gestileerde dans ontstaan rondom alledaagse arbeid;
- (f) oorlogdanse is belangrik;
- (g) sterk gevoelens word veral met mimiek uitgedruk;
- (h) komiese tussenspele wissel ernstig drama af;
- (i) daar bestaan nie heg gekonstrueerde kunswerke nie;
- (j) die hele gemeenskap neem deel;
- (k) ander kunsvorms word by die drama geïntegreer.

2.6.3 Die gehoor en spelers deel dieselfde ruimte.

Die masker en die kostuum is wesenlike mededelingsmiddele.

Handeling is belangriker as spraak.

2.6.4 Drama speel 'n belangrike rol in die lewe van die primitiewe mens : deur dramatiese groepsaktiwiteite leer die mens om dit wat rondom hom gebeur te aanvaar.

Die dans en die drama is uitdrukkingsmiddele van die primitiewe lewensopvattinge. Dit is 'n poging om die onbekende te verstaan. Dramatiese handeling is ook 'n poging om die omgewing te beheer. Die dramatiese handeling is ook kommunikasiehandeling : mens met mens, mens met god, mens met homself.

2.6.5 Daar is 'n sterk ooreenkoms tussen die denke van die primitiewe mens en die beskaafde kind.

Daar is 'n sterk ooreenkoms tussen die drama van die primitiewe mens en die dramatiese spel van die beskaafde kind:

- (a) die geleentheid word gebied om met die volwasse lewe te eksperimenteer;
- (b) nabootsing vorm basis;

- (c) sterk emosionele loslating en ekspressie;
- (d) luidrugtige pretmakery en vrolikheid;
- (e) komedie belangrik;
- (f) tipiese karakters;
- (g) reise as temas;
- (h) spanning en verrassing;
- (i) magiese element;
- (j) begrafnispeletjies, dood, genesing, opstanding;
- (k) vorms, vloerpatrone en aard;
- (l) ritme in breedste sin (herhaling);
- (m) klanknaboetsing;
- (n) geformaliseerde begin en einde.

Daar is 'n verskil tussen die drama van die primitiewe mens en die kind in die opsig dat die primitiewe mens drama ook met 'n spesifieke doel gebruik terwyl die kind se drama altyd 'n natuurlike, onbewuste aktiwiteit is.

## 2.7 Samevatting

Vir 'n beter begrip van die kind se eie drama en ter wille van die herkenning van universele eienskappe van natuurlike, argetipiese teater en drama, is die oorsig van die ontwikkeling, kenmerke en waarde van drama/teater in sy eenvoudigste vorm van nut. Die volgorde in die ontwikkeling van die teater is belangrik daar dit kan help met die bepaling van watter vorm van die teater van nature eerste kom. So is dit byvoorbeeld duidelik dat drama van heel vroeg af al ingestel is op kommunikasie. Die uiteindelijke vergelyking van primitiewe drama en kinder drama is belangrik vir veral die keuse van materiaal vir skool drama. Dit is ook van nut by die bepaling van die vorm wat die drama van die kind moet inneem as daar deur 'n volwassene leiding geneem word.

Daar word nie 'n direkte, letterlike navolging van die primitiewe drama voorgestaan nie, want die kind is immers nie 'n primitiewe volwassene nie; daar bestaan slegs ooreenkomste tussen sy drama en die van die primitiewe mens.

Die terme teater en drama word redelik los gebruik daar die oorgang van drama na teater in die argetipiese dramatiese handeling ongemerks en na-

tuurlik plaasvind. Soos reeds genoem, is kommunikasie al in die eerste "drama" teenwoordig, dit wil sê ons kan alreeds van "teater" praat.

Drama is 'n oeroue menslike verskynsel en as sodanig is dit van groot waarde in die opvoeding van die kind. Die uitwendighede wat deur die eeue rondom die drama en die teater geakkumuleer het, kan maklik in die pad staan van 'n begrip en waardering van die teater, dit kan die ontwikkeling van die teater strem, dit kan die teater as verskynsel uitsny uit die ervaring van die moderne mens. Elke tydperk sal sy eie vorm aan die teater gee indien die teater telkens weer opnuut benader word; indien die vorm wat die teater in 'n ander tyd en in ander omstandighede aangeneem het, nie net so oorgeneem word nie.

---

LEESLYS

- Artaud, Antonin (Translated by Victor Corti) : The theatre and its double  
(Calder and Boyars 1970)
- Benedict, Ruth : Patterns of culture  
(George Routledge & Sons Ltd. 1935)
- Brook, Peter : The empty space  
(Penguin Books 1972)
- Brown, Corinne : Creative drama in the lower school  
(D, Appleton & Co. 1929)
- Crosscup, Richard : Children and dramatics  
(Charles Scribner's Sons 1966)
- Courtney, Richard : Play, drama and thought  
(Cassell 1970)
- Fordham, Frieda : An introduction to Jung's psychology  
(Penguin Books 1976)

- Gascoigne, Bamber : World theatre. An illustrated history  
(Ebury Press 1968)
- Goodridge, Janet : Drama in the primary school  
(Heinemann Educational Books 1975)
- Grotowski, Jerzi (Edited by  
Eugenio Barba) : Towards a poor theatre  
(Methuen and Co. Ltd. 1975)
- Havemeyer, Loomis : The drama of savage peoples  
(Yale University Press 1916)
- Hodgson, John (Editor) : The uses of drama. Sources giving a  
background to acting as a social and  
educational force.  
(Eyre Methuen Ltd. 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 3. The annual survey.  
(Editors) (Pitman Publishing 1975)
- Kernodle, George R : Invitation to the theatre  
(Harcourt, Brace & World, Inc. 1967)
- Kirstein, Lincoln : Dance. A short history of classical  
theatrical dancing.  
(Dance Horizons, Inc. 1969)
- Langer, Susanne K. : Feeling and form. A theory of art developed  
from "Philosophy in a new key"  
(Routledge and Kegan Paul Ltd. 1967)
- Lavender, Ralph : Myths, Legend and Lore  
(Oxford Basil Blackwell 1975)
- MacGowan, Kenneth & Melnitz,  
William : The living stage. A history of world  
theatre  
(Prentice Hall, Inc. 1960)

- Mantzius, Karl : A history of theatrical art in ancient and modern times. (Translation by Louise von Cossel)  
(Peter Smith 1970)
- Metheny, Eleanor : Movement and meaning  
(McGraw-Hill Book Company 1968)
- Molinari, Cesare : Theatre through the ages. (Translated by Colin Hamer)  
(Cassell 1975)
- Opie, Iona and Peter : Children's games in street and playground  
(Oxford University Press 1969)
- Opie, Iona and Peter : The lore and language of schoolchildren  
(Oxford University Press 1960)
- Sachs, Curt : World history of the dance. (Translated by Bessie Schönberg)  
(George Allen & Unwin Ltd. 1938)
- Slade, Peter : Child drama  
(University of London Press Ltd. 1959)
- Smith, A.C.H. : Orghast at Persepolis. An account of the experiment in theatre directed by Peter Brook and written by Ted Hughes  
(Eyre Methuen 1972)
- Southern, Richard : The seven ages of the theatre  
(Faber & Faber Ltd. 1968)
- Thomas, Elizabeth Marshall : The Harmless People  
(Penguin Books 1969)
- Venter, E.A. : Die drama en die skool  
(Doktorstesis - D.Phil. UNISA 1948)

TYDSKRIF

Media and Methods Vol. 3 February 1977 p. 24-25

The Mask - Lavonne Mueller

ONGEPUBLISEERDE WERK

Dehaeck, B : (Aantekeninge vir D.Phil US 1978)

HOOFSTUK 3

KLASKAMER- OF KREATIEWE DRAMA : 'n OORSIGTELIKE SAMEVATTING VAN  
VERSKILLENDE BESKOUINGS

1. Drama

Dit is nodig om die essensiële kenmerke van drama weer eens in oënskou te neem vir gebruik in die klaskamer.

Die woord "drama" kom oorspronklik van die Grieks en beteken "om te doen" of "om te handel" en in die spesifieke sin van "om te handel teen weerstande in", of "om te handel as wilsuïting". (Brink 1978) Die vernaamste handeling volgens Shipley is impersonering en hy beskou die tweede belangrike kenmerk van drama as die teenwoordigheid van 'n gehoor. (1964:105) Sedert Slade egter die aandag op kinderdrama as sodanig gevestig het, het die opvatting dat drama altyd 'n gehoor nodig het, in opvoedkundige kringe verval. Drama, en veral die drama van die kind, het nie altyd die gehoor nodig nie. (Barnfield 1971 : 10) Volgens Hartnoll impliseer drama konflik en die oplossing van die konflik deur middel van impersonering. (1957 : 194)

Wat beskou die vernaamste beoefenaars van skooldrama as wesenlik aan drama ?

"Drama essentially is human action - the imagining of characters in action. It is a form of art that tells a story of conflict through the action and speech of the characters. The story is acted out by players who impersonate the characters by imagining and making believe they are story characters. Most drama is acted out by players for the enjoyment of an audience. In drama the story content comes from feelings caused by a conflict that reflects human experience." (Siks 1977 : 33)

Hodgson beklemtoon veral die rol van die akteur, hy stel hom as die middelpunt. "Drama then is not simply texts, it is not simply theatre form, not simply dramatic criticism, nor should it be simply physical and vocal agility. It has to do with one central thing : the human being, the actor ... " (Soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 216)

Heathcote beklemtoon die sterk gevoelselement van die dramatiese situasie en beskou juis dít as van die grootste waarde in die opvoeding. "Drama, then, is concerned with the thoughts, words and actions which people are driven to use because they can do no other, and it is this which in education, if carefully used, will release the energies of our children."

(Soos opgeneem in Hodgson 1972 : 165)

Haar beskouing staan onder die invloed van Tynan wat ook die gevoelselement in die dramatiese beklemtoon. Dit is ook belangrik dat hy struktuur uitlig. Gevoelsuitinge sonder struktuur lei tot chaos. (Grotowski 1975 : 17) "Good drama for me is made up of the thoughts, the words and the gestures that are wrung from human beings on their way to, or in, or emerging from a state of desperation. (a play is) ... an ordered sequence of events that brings one or more of the people in it to a desperate condition which it must always explain and should, if possible, resolve." (Tynan soos aangehaal deur Heathcote in Hodgson 1975 : 157)

Die ooreenstemmende elemente is dan : handeling (karakterisering, impersoneering); konflik (sterk emosionele belewenis); struktuur (storie, plot). Drama verg dus 'n karakter wat 'handel' in 'n konfliksituasie met 'n sterk emosionele inhoud. Beide die karakter en die konflik kry betekenis binne die struktuur van 'n storie of 'plot'.

Siks som dit op as sy sê : " ... essential characteristics of drama are action, impersonation, feeling, mimesis, imagination, and the creation of events and of a story told in action and words." (1977 : 34) Sy noem dus net geïmpliseerde aspekte van die voorafgaande opsomming soos nabootsing en verbeelding.

Sy onderskei verder tussen drie komponente naamlik speler, spelstruktureerder en toeskouer in die dramatiese situasie. Die aktiwiteit van elk van hierdie komponente behels sekere basiese elemente.

- (a) Speler : (i) ontspanning, vertrouwe, konsentrasie;  
(ii) liggaamlike beweging;  
(iii) vyf sintuie;  
(iv) verbeelding;  
(v) taal, stem, spraak;  
(vi) karakterisering.

- (b) Spelstruktureerder : (i) plot;  
(ii) karakter;  
(iii) tema;  
(iv) dialoog;  
(v) melodie - geluid;  
(vi) skouspel.

- (c) Toeskouer : (i) waarneming;  
(ii) reaksie;  
(iii) evaluering.

Die fundamentele prosesse van die drama is : (i) waarneming ;  
(ii) reaksie;  
(iii) verbeelding;  
(iv) skepping (vormgewing);  
(v) kommunikasie;  
(vi) evaluering.

(Siks 1977 : 34 - 36)

Die speler moet, om te kan impersoneer, om te kan "handel" in die breedste sin van die woord, beheer hê oor sy persoonlike vermoëns. Ontspanning vorm die basis van alle beweging, die basis vir alle inspanning. Konsentrasie is baie belangrik in enige dramatiese handeling; dit is nodig vir volgehoue, beheersde handeling. 'n Speler moet hom ook fisiek in die plek van 'n karakter kan stel, hy moet die karakter ervaar deur sy uiterlike handeling na te boots en daarvoor is besondere liggaamlike bewustheid en beheersing nodig. In die waarneming van die lewe, van ander mense en hulle eienaardighede gebruik die speler sy sintuie en hy moet dit doelbewus en gekonsentreerd kan gebruik. Alle impersonerings is 'n aktiwiteit van die verbeelding by uitstek. Die speler moet hom indink in die situasie en persoonlikheid van die karakter. Hy moet vir hom 'n beeld kan skep van wat dit sou wees om die besondere karakter te wees. Die gebruik van spraak is 'n aspek van die dramatiese handeling. Al die persoonlike vermoëns gebruik die speler om te kan karakteriseer; sy volle persoonlikheid is betrokke.

Die karakter staan altyd in 'n situasie en vir dramatiese doeleindes moet hierdie situasie gestruktureer word. Wat met die karakter gebeur of wat

hy doen, raak geloofwaardig vanuit 'n duidelike dramatiese situasie. Die struktuurelemente is die onder (b) genoem. Dit is die aspekte wat aandag moet kry by die strukturering, hulle gee vorm aan die emosionele ervaring. (Sien hierbo)

Die evaluering van die vorm wat die emosionele ervaring aangeneem het, is 'n belangrike aspek vir die speler. Dit voer hom weer terug na sy eie persoonlike vermoëns, dit voltooi die sirkel van speler, spelstruktureerder, toeskouer. Deur te evalueer raak die speler meer bewus van homself as "instrument" in die dramatiese handeling. Dit ontwikkel sy vaardigheid (sien hoofstuk 4) en sy persoonlikheid.

Die fundamentele prosesse soos hierbo deur Siks onderskei, is reeds geïmpliseer deur die drie basiese komponente.

## 2. Skooldrama

In skooldrama word die basiese elemente en prosesse van drama gebruik om die kind in sy totaliteit op te voed. Leergeleenthede word geskep waarin die leerling op 'n indirekte manier kan kennis maak met hierdie basiese elemente en prosesse. (Siks 1977 : 36) Die leerling moet ervaring opdoen van spel, spelstrukturering asook as toeskouer. (id. : 1977 : 34)

Daar moet dramatiese situasies vir die kind geskep word waardeur hy dan die geleentheid kry om al die elemente wat inherent teenwoordig is in so 'n situasie (sien 1) te verken. So is daar byvoorbeeld altyd 'n verbeeldingsaktiwiteit teenwoordig by die uitvoering van 'n dramatiese handeling en alhoewel die kind onbewus is dat hy hierdie spesifieke vermoë gebruik, ontwikkel hy dit. Dieselfde geld byvoorbeeld vir sy fisieke vermoë. Hy moet handel in 'n dramatiese situasie en aangesien hy spesifiek en beheersd moet handel, ontwikkel hy sy fisieke vermoë

By die strukturering en evaluering gebruik die kind veral sy intellektuele vermoë in noue samewerking met al sy ander vermoëns. Hy leer om geleidelik sy eie dramatiese situasies te skep en sodoende raak hy bewus van die vereisde struktuurelemente.

Hierdie benadering bied 'n struktuur deur middel waarvan daar op 'n indirekte

wyse 'n bydrae tot die kind se ontwikkeling gelewer kan word.

In hierdie opsig verskil Siks van Way. Volgens Way is die gevaar juis om goeie drama in plaas van die kind te wil ontwikkel. (1975 : 2) Hy benader skooldrama slegs met die kind as uitgangspunt. Die gevaar kan egter nou ontstaan dat skooldrama as vak vervreemd en geskei raak van drama in die breër sin.

Indien die basiese elemente onder die speler-komponent (sien Siks hierbo) in gedagte gehou word in skooldramalesure, kan dit bydra tot die ontwikkeling van die individu binne 'n stewige raamwerk. Hierdie elemente is feitlik identies aan die persoonlikheidsfasette wat Way onderskei : konsentrasie; sintuie; verbeelding; fisiek; spraak; emosie en intellek. (1975 : 13)

Siks som die aard van skooldrama as volg op : "Drama with Children ... designates all group activities designed, structured, and guided by a teacher or leader to involve children in the processes of discovering, creating, and experiencing drama as an art and a learning experience." (1977 : 34) Hier moet dit beklemtoon word dat onderrig nie buite 'n vak-struktuur kan plaasvind nie. Alhoewel dit nie gaan om die oordrag van feitekennis nie, is die struktuur wat die drama as kunsvorm bied van die uiterste belang indien drama 'n bydrae tot die ontwikkeling van die kind moet lewer, want daardeur word al die persoonlikheidsfasette indirek ontwikkel. Way poog om in die eerste plek die persoonlikheidsaspekte apart te ontwikkel. Dit is egter 'n direkte benadering en kan aanleiding gee tot 'n meganiese proses.

Siks se benadering en opsomming sluit dus benaderings soos die van Way (sien hierbo) in. Ook die volgende benaderings word ingesluit.

Drama is 'n voortbou op die dramatiese elemente in die spel van die kind. Hierdie dramatiese spel ontstaan uit 'n reaksie op 'n ervaring. (Goodridge 1975 : 1)

Drama prikkel die kind om homself en sy eie vermoëns te verken. (Tyas 1971 : xiv)

Kreatiewe drama help die kind om beheer te kry oor sy intellektuele en taalvermoëns. (Lowndes 1970 : 12)

Sommige skrywers, soos Way en Tyas, gebruik nie al die aspekte eie aan die dramatiese situasie by die ontwikkeling van die kind nie.

Dramatiese spel is 'n kreatiewe aktiwiteit rondom 'n idee, situasie, persoon, plek of ding. Dramatiese elemente soos dramatisering, handeling en dialoog word gebruik, maar dit het selde struktuur. (Siks 1958 : 106)

Daar is dus 'n verskil tussen dramatiese spel en skooldrama. Struktuur is belangrik by laasgenoemde. Die feit dat die verskil nie altyd duidelik in gedagte gehou word nie, kan 'n oorsaak wees dat skooldrama " ... vaguely defined exercises in role playing and improvisation" raak. (Malkin & Malkin in Teacher 1975 : 76) Fairclough verwys ook na die huidige verwarring wat heers oor die onderrig van die vak. (1972 : 1)

Deur die elemente van drama soos deur Siks onderskei (sien 1) in gedagte te hou, het die onderwyser 'n duidelike dissipline om te beoefen en tege-lykertyd ontwikkel hy die individuele leerling. Die benadering van Siks, weer eens, sluit nie die van Way byvoorbeeld uit nie.

Courtney sluit by Siks aan in sy opsomming van die skooldrama-aktiwiteite: improvisasie vorm die kern van die aktiwiteite; die kinders kan die ruimte-indeling gebruik wat hulle verkies; die onderwyser lei die kinders deur improvisasie tot spelstrukturering, beweging, spraak, die geskrewe teks en teatervaardighede. (1966 : 1 & 2) Hy beweeg duidelik na 'n spesifieke vakdissipline toe. Deur die ervaring van dramatiese situasies word die kind nie net persoonlik ontwikkel nie, maar leer hy ook die vaardighede van 'n spesifieke vak aan. Dit beteken egter nie teatervaardighede in die sin van die professionele teater nie, maar eerder in die heel basiese sin (sien 1) en op 'n vlak wat by die kind se ontwikkeling inpas.

Die motivering vir die gebruik van die elementêre dramatiese vaardighede in die skooldrama gee Siks as sy sê dat vir watter doel ons ook al drama wil gebruik, dit slegs kan slaag as die kind die basiese dramatiese vaardighede baasgeraak het en geleer het hoe om die dramatiese proses met selfvertroue en begrip te gebruik. (1977 : 10)

Met die struktuur soos deur Siks onderskei as basis, sou 'n konsepsillabus vir drama in die primêre skool as volg daar kon uitsien.

In die junior primêre standerds word daar grotendeels gekonsentreer op die ontwikkeling van die speler-komponent, met ander woorde die persoonlike ontwikkeling van die kind. Aangesien die kind in hierdie stadium nog nie in staat is tot vormgewing nie (sien hoofstuk 1), moet hy klaar gestruktureerde dramatiese eenhede (sien 1) byvoorbeeld gedigte of stories, uit speel. By die keuse van dramatiese eenhede kan die klem beurtelings op die verskillende persoonlikheidsfasette val. Daar kan byvoorbeeld 'n verhaal gekies word waarin fisieke aktiwiteite besonder belangrik is en so doende kan 'n bydrae tot die fisieke ontwikkeling van die kind indirek en dramaties gelewer word.

Van standerd twee af sal die kind nou geleidelik die geleentheid begin kry om sy eie dramatiese situasies te struktureer. Die onderwyser verskaf die stimuli en lei die kind verder om sy eie plot, karakters en dialoog uit te werk.

Van standerd vier af kan die kind sy eie vormgewing begin evalueer. Deur kort stukkie gestruktureerde spel met mekaar te deel, kan hy stadigaan bewus raak van die kommunikasie van 'n persoonlike ervaring, deur middel van 'n struktuur. Hy begin dus leer om die toeskouer in gedagte te hou by strukturering.

Uit bostaande konsep vir 'n sillabus behoort dit duidelik te wees dat die bestaan van 'n vakstruktuur doelgerigte ontwikkeling aan die onderrig van drama kan gee; dat dit die vak Drama sou kon red daarvan om 'n reeks vae, doellose oefeninge te raak. (Sien hierbo)

## 2.1 Die waarde van skooldrama en veral klaskamerdrama

"The value of drama lies in its unique power to stir human emotions through its sensory qualities - content formed in action. The greatest single value of drama in education is that each child can experience this unique power." (Siks 1977 : 11)

Ook Heathcote beklemtoon die emosionele ervaring as wesenlik aan drama.  
(Soos in Hodgson 1972 : 165)

Siks som die waarde van drama in die opvoeding of skooldrama breedvoeriger op as sy sê dat dit kreatiwiteit, sensitiwiteit, vlotheid van denke, buigbaarheid van denke, oorspronklikheid, emosionele stabiliteit, sosiale samewerking, morele standaarde, liggaamshouding, vaardigheid in kommunikasie en 'n waardering van drama bevorder. (1961 : 124 - 131)

Olfson som die onmiddellike waardes van meer spesifiek klaskamerdrama (creative dramatics) as volg op : alle kinders kan deelneem, die deelnemer (kind) self is die belangrikste skepper, die kind kan sy eie persoonlikheid verken sonder dat hy selfbewus raak, dit verskaf spontane opwinding en genot, daar is nie baie tyd voor nodig nie, dit kan help met die onderrig van ander vakke, dit kan die kind bewus maak van sy eie moontlikhede en dit kan vir die res van sy lewe vir hom van waarde wees, dit kan die kind in beheer van sy eie opvoeding plaas. (1971 : 48)

Vrye of klaskamerdrama het verder 'n terapeutiese waarde daar dit die kind help om van emosionele spanninge ontslae te raak. (Isaacs 1960 : 102)  
Dit bied die geleentheid aan die kind om sterk emosionele ervarings en spanninge uit te speel en so kan hy dit beter verwerk en selfs beter verstaan. Hy kan afstand daarvan neem as hy byvoorbeeld 'n karakter met 'n identiese probleem imponeer. So ontwikkel hy dan ook sosiaal aangesien hy sien dat ander mense dieselfde probleme as hy kan hê.

Omdat die klaskamerdrama gebruik maak van groepwerk, het dit onder andere die volgende voordele : die kinders word self in beheer geplaas by die verwerking van die materiaal, die onderwyser sê minder voor, elkeen het 'n rol, dit is 'n nuttige inleiding tot drama as volwasse kunsvorm. (Peachment 1976 : 21)

Die kind ervaar nie net die rol van leerder nie, maar ook die van vormgewer en doener in die skooldrama. (Crosscup 1966 : 261)

Dit sluit aan by een van Cook se vertrekpunte naamlik dat die leerproses op sy beste funksioneer wanneer daar gedoen en ervaar word. (Soos opgesom in Hodgson & Banham 1972 : 34)

Die drama is van onskatbare waarde om die kind te help om met ander te kommunikeer. (Stabler soos in The Times Educational Supplement 1975 : 49)

Die kind word fisiek ontwikkel, sy sintuiglike waarnemingsvermoë word ontwikkel, sy konsentrasievermoë word ontwikkel. (Way 1975 : 13)

## 2.2 Doelstellings van skooldrama en veral van klaskamerdrama

"The ultimate purpose of drama in education is to open children's minds, stimulate their imaginations and language abilities, and spark their enthusiasm for continued personal development and discovery. In other words, drama should help the child learn about himself or herself and the world around and grow accordingly." (Siks 1977 : 9 & 10)

Hierdie samevatting is verteenwoordigend van wat die meeste skrywers as die uiteindelijke doel van skooldrama beskou :

Die jong kind moet homself, ander en die wêreld beter leer ken en verstaan sodat hy sy eie opinies kan vorm, sy eie besluite kan neem en sy eie ontwikkeling kan bepaal as hy uit die skool is. (Day 1975 : 129)

Die kind moet die geleentheid vir emosionele ervaring kry; hy moet die geleentheid vir die ekspressie van die self deur middel van 'n kunsvorm kry; hy moet sy verbeelding kreatief gebruik; hy moet sosiaal ontwikkel ten opsigte van begrip en samewerking; hy moet leer om selfstandig en vlug te dink en selfvertroue hê in die ekspressie van sy gedagtes. (Ward 1957 : 5 - 8)

Ons probeer om deur die medium van drama 'n sensitiewe, verdraagsame, verbeeldingryke en intelligente wese te ontwikkel wat in staat daartoe is om met 'n sekere mate van akkuraatheid sy gedagtes te kommunikeer. (Fairclough 1972 : 6) Intelligent veral moet hier in 'n baie breë sin verstaan word. Die kind leer om feite, emosionele ervarings, sintuiglike waarnemings, fisieke aktiwiteite, alles op 'n geïntegreerde wyse te gebruik. Hy gebruik nie net sy intellek nie, maar sy hele wese in sy optredes en dit is by uitstek die geleentheid wat drama vir die kind moet bied.

## 2.3 Benaderingswyses van klaskamerdrama

Benaderingswyses in die klaskamerdramalesuur word veral deur drie basiese vertrekpunte bepaal.

(a) Die kind is hier die uitgangspunt. Deur oefeninge wat gerig is op die verskillende persoonlikheidsaspekte van die kind, word daar gepoog om in die eerste plek die kind te ontwikkel. Alhoewel 'n dramatiese ervaring 'n einddoel is, is dit binne een les byna 'n toevalligheid en in elk geval nie 'n noodsaaklikheid nie. (Sien Way 1975)

(b) Daar word weer eens vanuit die posisie van die kind vertrek, maar nou is 'n dramatiese ervaring die belangrikste aspek. Die ontwikkeling van die persoonlikheid van die kind geskied as't ware "toevallig"; die persoonlikheid word indirek, maar nie planmatig nie, ontwikkel. (Heathcote volgens Hardy in Elementary English 1974 : 94) Die dramatiese eenheid word in die klaskamer gestruktureer rondom dit wat die kind gee. Daar word dus nie vooraf bepaal nie en die kind word nie gelei met behulp van voorafbepaalde stimuli nie. In dié sin is dit nie planmatig nie.

(c) 'n Samevoeging van (a) en (b). 'n Tema of sekere materiaal word gekies wat moontlikhede het vir die persoonlike ontwikkeling van die kind sowel as moontlikhede vir 'n dramatiese ervaring. (Sien 1) Rondom hierdie tema word nou opwarmingsoefeninge, konsentrasie-oefeninge, uitdiepingsoefeninge, ens. gekonstrueer wat tegelykertyd 'n voorbereiding is vir die uiteindelijke dramatisering waarop alles gerig is en ook die verskillende persoonlikheidsfasette van die kind doelgerig en sistematies ontwikkel. (Day 1975)

#### 2.4 Materiaal en stimuli vir klaskamerdrama

Die materiaal en tipe stimulus moet veral aan die begin betekenisvol vir die kind wees; hy moet maklik met die dramatiese situasie kan identifiseer. (Bowskill 1974 : 1 ; Du Bois in Childhood Education 1971 : 368)

Die stimulus of materiaal moet verder van so 'n aard wees dat die belangstelling van die kind gewek en behou sal word. (Russell 1965 : 16)

Die onderwyser moet stimuli gee en dan 'n verskeidenheid moontlikhede oop laat vir die leerlinge om self te kies en te besluit. (Peachment 1976 : 190)

Hy moet met ander woorde nie sy persoonlike verbeelding op die kind af-dwing of aan hom opdring nie.

Rondom die basiese elemente van die drama nl. karakter, emosie/stemming/atmosfeer en gebeurtenis kan die onderwyser situasies skep waaraan die hele klas kan deelneem. (Bowskill 1974 : 103)

Die keuse van materiaal en die aktiwiteit moet " ... nou met die kind-  
lewe in verband staan, sodat dit by die kind 'n begeerte sal wek om dit  
tot 'n suksesvolle einde te voer; dit moet binne sy vermoë wees om genot  
en sukses daaruit te behaal; dit moet van die vorige aktiwiteit verskil,  
sodat 'n veelsydige belangstelling gewek kan word; dit moet vir inisiatief  
die geleentheid bied; dit moet die uitbouing van sy insig en bekwaamheid  
bevorder; dit moet maatskaplike kontakte bewerkstellig en dit moet tot  
ander voordelige aktiwiteite aanleiding gee." (California Curriculum Com-  
mission 1933 soos opgesom deur Venter 1948 : 190)

'n Gevaar by die aanbieding en keuse van stimuli is dat die verbeelding van  
die kind nie genoeg geleentheid kry om self te skep nie. (Siks 1958 : 20)

## 2.5 . Vraagstelling as metode

'n Gevaar in die dramalessuur is dat die onderwyser 'n idee het van 'n eind-  
produk en dit dan aan die leerlinge probeer opdring. (Goodridge 1975 : 29)  
Dit ontnem die kind die geleentheid om self te skep, om sy eie kreatiwiteit  
te gebruik.

Die regte benadering en tegniek is nodig om hierdie gevaar te vermy.

Die belangrikste tegniek vir kreatiewe drama is die vermoë wat die onder-  
wyser moet hê om uiteenlopende, "oop" vrae te stel wat vir die leerlinge  
die geleentheid sal bied om dramatiese probleme op hul eie manier op te  
los. (Goldberg 1974 : 5)

Ook Durland propageer die tipe vraagstelling wat die kind se verbeelding  
sal stimuleer. (1961 : 45)

"The teacher must ask the question that will not waste time, the question

that will focus thirty minds and put them each thinking instead of drifting." (Heathcote soos opgesom deur Hardy in Elementary English 1974 : 100)

Die probleem is gewoonlik dat onderwysers te veel "weet". Die vrae moet van so 'n aard wees dat die leerlinge nie die antwoord gee wat hulle dink die onderwyser wil hê nie. (Hardy in Elementary English 1974 : 101)

Doelgerigte vrae wat die verbeelding van die kind stimuleer en nie reeds antwoorde ingebou het nie, is dus belangrik vir klaskamerdrama. Die vrae moet egter nie beskou word as vrae in die gewone sin van die woord wat net mondeling beantwoord moet word nie; hulle moet dramaties beantwoord word; met ander woorde die leerlinge moet in die manier waarop hulle 'n handeling uitvoer, wys dat die vraag hulle gestimuleer het tot meer gekonsentreerde uitvoering. (Sien Goldberg hierbo) "Hoe sal die persoon (karakter) loop as hy haastig is? Wys my." Sal 'n tipiese opdrag kan wees. Hierdeur word die kind gestimuleer om meer gekonsentreerd die handeling uit te voer.

## 2.6 . Klaskameratmosfeer

Dit is belangrik dat die leerlinge ter wille van kreatiwiteit en verbeelding in die dramalesuur ontspanne en op hulle gemak moet wees. Verder moet die opdragte voldoende elemente bevat wat binne die leerlinge se ervaringswêreld val om sodoende hul belangstelling te behou. Dit is egter ook belangrik om die leerlinge daardeur 'n gevoel van sekerheid te gee. Wanneer hulle verstaan wat van hulle verwag word, wanneer dit binne hulle verwysingsveld val, voer hulle die handeling met groter konsentrasie uit. (Bowskill 1974 : 1)

Die leerlinge moet die selfvertroue hê om te wil waag. (Burton & Lane 1970 : 24)

'n Ontspanne atmosfeer waarbinne die leerlinge gekonsentreerd en met selfvertroue hulle skeppingsvermoë verbeeldingryk sal gebruik, is dus essensieel. Dit is die verantwoordelikheid van die drama-onderwyser om deur sy benadering en optrede die atmosfeer te skep. Daar moet 'n atmosfeer van samewerking heers. Kompetisie en onnodige persoonlike kritiek bevorder nie so 'n atmosfeer nie.

### 3. Opsomming

#### 3.1 Drama impliseer handeling, konflik, struktuur.

Die drie komponente in dramatiese aktiwiteit : speler, spelstruk-  
tureerder en toeskouer.

Elke komponent behels sekere basiese elemente. (Sien 1)

Die basiese prosesse in die drama-aktiwiteit : waarneming,  
reaksie/verbeelding; skepping (vormgewing); kommunikasie;  
evaluering.

#### 3.2 Die basiese elemente en prosesse van die drama word indirek gebruik om die kind in sy totaliteit op te voed.

Siks se benadering sluit die van ander eksponente van die skool=  
drama in : sy gebruik al die elemente van die dramatiese situasie  
as 'n struktuur by die ontwikkeling van die individu.

Verskil tussen dramatiese spel en skooldrama : vir laasgenoemde  
is 'n duidelike struktuur in dramatiese situasies noodsaaklik.

#### 3.3 Skooldrama gee geleentheid vir emosionele ervaring.

Dit bevorder kreatiwiteit,  
sensitiwiteit,  
vlotheid van denke,  
buigbaarheid van denke,  
oorspronklikheid,  
emosionele stabiliteit,  
sosiale samewerking,  
morele beskouinge,  
liggaamshouding,  
kommunikasie,  
drama.

Dit bied geleentheid vir almal om deel te neem.

Die kind skeep self.

Die kind kry die geleentheid om in 'n kritieklose atmosfeer sy eie  
moontlikhede te ontdek.

Skooldrama : verskaf opwinding en genot.

kan as onderrigmetode vir ander vakke gebruik word  
ontlaai emosionele spanninge

bevorder selfwerkzaamheid  
brei die kind se ervaringswêreld uit  
ontwikkel die kind fisiek  
verbeter konsentrasievermoë  
bevorder sintuiglike waarnemingsvermoë.

- 3.4 Die ontdekking van die self en eie moontlikhede.  
Die ontwikkeling van die verstand : selfstandige, vlugtige denke.  
Die ontwikkeling van 'n skeppende verbeelding en selfvertroue om dit te gebruik.  
Die ontwikkeling van die taal as kommunikasie-middel; kommunikasie in die wydste sin van die woord.  
Die verskaffing van gekontroleerde emosionele ervarings.  
Die sosiale ontwikkeling moet bevorder word veral ten opsigte van groter sensitiwiteit en verdraagsaamheid.  
Die verskaffing van geleenthede waardeur die kind die wêreld kan ontdek en leer verstaan.  
Die verskaffing van die geleentheid vir ekspressie van die self deur middel van 'n kunsvorm.  
Samevattend dus : die ontwikkeling van die hele persoonlikheid.
- 3.5 Benaderingswyses in klaskamerdrama word bepaal deur drie basiese uitgangspunte :
- (1) die kind se ontwikkeling;
  - (2) 'n dramatiese ervaring deur middel waarvan die kind ontwikkel word;
  - (3) 'n kombinasie van (1) en (2).
- 3.6 Dit moet vir die kind in sy eie ervaringswêreld iets beteken.  
Dit moet die kind se belangstelling wek en hou.  
Die moontlikheid vir 'n verskeidenheid reaksies op die stimuli moet oopgelaat word; dit moet met ander woorde die geleentheid vir inisiatief bied.  
Die hele klas moet kan deelneem.  
Daar moet afwisseling wees.  
Die materiaal moet geleentheid vir ontwikkeling van die kind bied.  
Dit moet geleentheid vir sosiale ontwikkeling bied.  
Die kind se eie verbeelding moet nie gedemp word nie.

- 3.7 Die tegniek om die regte vrae te stel, is belangrik daar dit sinvolle aktiwiteit in die dramalessuur bevorder.
- 3.8 'n Ontspanne atmosfeer waarbinne kreatiwiteit kan funksioneer, is belangrik.

#### 4. Samevatting

Die benadering van Siks ten opsigte van skooldrama, naamlik dat al die komponente en prosesse van die drama by die opvoeding van die kind betrek word, is van kardinale belang in hierdie studie. Dit onderskryf die uitgangspunt dat die opvoering (met sekere voorbehoude) 'n bydrae te lewer het tot die opvoeding van die kind. Dit impliseer dat die dissipline van die vak drama nie volledig begryp word indien die struktuurgewing- en toeskouer-komponente nie daarby betrek word nie. Indien daar in die dramatiese ervaringe wat vir die kind in die klaskamer gebied word nie handeling, konflik en uiteindelik struktuur teenwoordig is nie, impliseer dit dat ons in die onderrig van die vak niks verder as die natuurlike dramatiese spel van die kind kom nie. Indien kommunikasie (ook met toeskouers) en evaluering van eie handeling nie by die dramatiese aktiwiteit betrek word nie, beteken dit 'n verarming van die moontlikhede van die vak.

Dit moet beklemtoon word dat hierdie struktuurelemente van die drama indirek deur middel van dramatiese situasies aan die kind tuisgebring moet word. Dit dien slegs as riglyn vir die onderwyser.

Die besinning oor die waarde en doelstellings van die vak is belangrik aangesien daar later bepaal moet word in tot hoe 'n mate die opvoering hierby aansluit.

Aangesien die vereistes ten opsigte van die keuse van materiaal vir die opvoering in die volgende hoofstuk bepaal sal moet word, is dit nodig om kennis te neem van die vereistes vir materiaal in die klaskamersituasie.

Die onderwyser se benadering ten opsigte van die vraagstellingsmetode en klaskameratmosfeer is ook belangrik vir die bepaling van die metode wat by die opvoering gebruik behoort te word.

Skooldrama is 'n vak met baie opvoedingsmoontlikhede, maar slegs indien dit vanuit 'n definitiewe begrip van die essensiële struktuur van die vak benader word. Aktiwiteite waarin die uitwendighede van die vak nagemaak word, of 'n poging om die kind se eie dramatiese spel te "ontwikkel", kan tot baie wanpraktyke lei en die vak se voortbestaan bedreig. 'n Beskouing van die geheel en 'n herwaarderling van sommige aanvaarde praktyke en beginsels, het dwingend noodsaaklik geraak. Die uitgangspunt van skooldrama behoort in 'n hoë mate eenvormig te wees. Dit wil voorkom asof 'n presiese samevatting van die struktuur van die vak so 'n uitgangspunt kan verskaf.

LEESLYS

- Allstrom, Elizabeth : Let's play a story  
(Friendship Press 1966)
- Bowskill, Derek : Drama and the teacher  
(Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. 1974)
- Brown, Corinne : Creative drama in the lower school  
(D. Appleton & Co. 1929)
- Burton, Peter & Lane, John : New Directions - Ways of advance for  
the amateur theatre.  
(MacGibbon & Kee Ltd. 1970)
- Courtney, Richard : Drama for Youth. A handbook for young  
people in youth clubs and schools.  
(Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. 1964)
- Courtney, Richard : Teaching Drama  
(Cassell & Co. Ltd. 1965)
- Courtney, Richard : The school play  
(Cassell & Co. Ltd. 1966)
- Courtney, Richard : Play, drama and thought  
(Cassell & Co. Ltd. 1970)
- Crosscup, Richard : Children and dramatics  
(Charles Scribner's Sons 1966)
- Day, Christopher : Drama for middle and upper schools  
(B.T. Batsford Ltd. 1975)
- Durland, Frances Caldwell : Creative dramatics for children. A  
practical manual for teachers and leaders.  
(The Antioch Press 1961)

- Fairclough, Gordon : The play is not the thing (Drama in education)  
(Oxford Basil Blackwell 1972)
- Goldberg, Moses : Children's Theatre. A philosophy and a method.  
(Prentice-Hall, Inc. 1974)
- Goodridge, Janet : Drama in the primary school  
(Heinemann Educational Books 1975)
- Hodgson, John (Editor) : The uses of drama. Sources giving a background to acting as a social and educational force.  
(Eyre Methuen Ltd. 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 1. The annual survey.  
(Editors) (Pitman Publishing 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 2. The annual survey.  
(Pitman Publishing 1973)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 3. The annual survey.  
(Pitman Publishing 1975)
- Isaacs, Susan : Intellectual growth in young children  
(Routledge & Kegan Paul Ltd. 1960)
- Johnson, Albert & Johnson, Bertha: Drama for classroom and stage  
(A.S. Barnes 1969)
- Lewis, Mary Kane : Acting for children  
(The John Day Co. 1969)
- Lombard, C.J. : 'n Ondersoek na die jeugtoneel met betrekking tot die eietydse adolessent.  
(M.Dram. U.S. 1976)

- Lowndes, Betty : Movement and drama in the primary school  
(B.T. Batsford Ltd. 1970)
- Malan, Robin : Drama-teach. Drama-in-education and  
theatre for young people.  
(David Philip Publisher 1973)
- North, Marion : Movement education. A guide for the  
primary and middle school teacher.  
(Temple Smith 1973)
- Olfson, Lewy : You can act !  
(Sterling Publishing Co., Inc. 1971)
- Peachment, Brian : Educational drama. A practical guide  
for students and teachers.  
(Macdonald & Evans Ltd. 1976)
- Russell, Joan : Creative dance in the primary school  
(Macdonald & Evans Ltd. 1965)
- Severn, Bill & Sue : Let's give a show  
(Nicholas Kaye 1960)
- Siks, Geraldine Brain : Creative dramatics. An art for children.  
(Harper & Brothers Publishers 1958)
- Siks, Geraldine Brain : Drama with children  
(Harper & Row Publishers 1977)
- Siks, Geraldine Brain & Dunning- : Children's theatre and creative dramatics  
ton, Hazel Brain (University of Washington Press 1961)
- Slade, Peter : Child drama  
(University of London Press Ltd. 1959)
- Smit, A.G. : Speeltherapie  
(Seminaar B.Ed. 1975)

- Tyas, Billi : Child drama in action. A practical manual for teachers.  
(Gage Educational Publishing Ltd. 1971)
- Venter, E.A. : Die drama en die skool  
(D.Phil. UNISA 1948)
- Walker, Brenda : Teaching creative drama. Age group 9 to 15 years.  
(B.T. Batsford Ltd. 1970)
- Ward, Winifred : Playmaking with children from kindergarten through junior high school.  
(Appleton-Century - Crofts Inc. 1957)
- Way, Brian : Development through drama  
(Longman 1975)
- Wiles, John & Garrard, Alan : Leap to life. An experiment in youth drama.  
(Chatto & Windus 1970)

TYDSKRIFTE

Childhood Education : Vol. 47 Apr. 1971

DuBois, Eloise Barclay : Values and techniques of creative dramatics.

Vol. 47 Apr. 1971

Hayes, Eloise : Expanding the child's world through drama and movement.

Educational Theatre Journal : Vol. 17 Dec. 1965

Siks, Geraldine Brain : An appraisal of creative dramatics.

Elementary English : Vol. 36 Dec. 1959

Brack, Kenneth H. : Creative dramatics : Why? How? When?

Vol. 51 Jan. 1974

Ehrlich, Harriet W : Creative dramatics as a classroom teaching technique.

- Vol. 51 Jan. 1974  
Furner, Beatrice A : Creative dramatics in a language arts program :  
personal growth and self-expression.
- Vol. 51 Jan. 1974  
Hall, Saundra M & : An hour of creativity.  
Lemon, Beth
- Vol. 51 Jan. 1974  
Hardy, Sister Marie : Drama in the classroom  
Paula
- Vol. 51 Jan. 1974  
Hawkey, Thomas D & : Creative dramatics for teaching career concepts to  
Aronin, Eugene L. the young child.
- Vol. 51 Jan. 1974  
Marie, Sister Juanita: Dramakinetics. An approach in creative expression.
- Vol. 36 Nov. 1959  
Schwartz, Sheila : New methods in creative dramatics.
- Vol. 51 Jan. 1974  
Wright, Lin : Creative dramatics and the development of role-taking  
in the elementary classroom.
- English in Education : Vol. 10 Summer 1976  
Wood, Rodney : Recent developments in drama in education.
- Grade Teacher : Vol. 78 Nov. 1960  
Woods, Margaret Staeger : The teaching of creative dramatics.
- High Points : Vol. 41 Nov. 1959  
Marcatante, John : Experiments with creative dramatics.
- The Instructor : Vol. 68 Jun. 1959  
Siks, Geraldine Brain: You too, can create theatre magic.
- Language Arts : Vol. 54 Mar. 1977  
Kolczynski, Richard G: Creative dramatics : process or product?  
& Cepelka, Sister Angeline

- Learning for Living : Vol.10 Jul. 1971  
Bruce, Violet : Dance and drama, language for primary school children.
- The New Era : Vol. 46 Jul. - Aug. 1965  
Harris, Sheila R : Therapeutic aspects of drama.
- Vol. 45 Feb. 1964  
Stanistreet, Grace M : An experiment in creative acting techniques.
- Speech and Drama : Vol. 24 1975  
James, Lucille : The place of speech and drama in personality development.
- : Vol. 25 1976  
Ranger, Paul : A package of dramatic activity
- Spoken English : Vol. 9 Jan. 1976  
Self, David : What is gained from drama? A discussion on the development of awareness through drama.
- Teacher : Vol. 93 Nov. 1975  
Malkin, Michael & : Theatre in the classroom. Part I.  
Pamela
- : Vol. 93 Dec. 1975  
Malkin, Michael & : Theatre in the classroom. Part II.  
Pamela
- : Vol. 90 May - Jun. 1973  
Polsky, Milton : Children become quick-change artists
- : Vol. 90 Sept. 1972  
Ravis, Howard S : Creative drama : the 'acting up' you love to see.
- Theatre Quarterly : Vol. 5 Mar. - May 1975  
Baker, Donald : Defining drama : from child's play to production.
- : Vol. 3 Jan. - Mar. 1973  
Clegg, David : The dilemma of drama in education.

: Vol. 3 Apr. - Jun. 1973

Slade, Peter & Davies : The crucial question of drama in education.  
Cecil W. & Emmet, Alfred  
& Heathcote, Dorothy &  
Fearey, Don

The Times Educational Supplement : 22 September 1972

Brinson, Peter : Useful on wet days  
Sproule, Anna : Only Connect

: 26 November 1976

McGregor, Lynn : A special way of learning  
Toulson, Shirley : The state of play  
Self, David : Worthwhile evaluations

: 24 October 1975

Miller, Ruth : Oiling the wheels  
Stabler, Tom : Beginners please !

: 2 December 1960

Neill, A.S. : Each his own dramatist. Spontaneous acting for children.

: 8 July 1977

Neill, Heather : The magic of hard work

: 16 June 1967

Watts, Janet : Power of drama

The Use of English : Vol. 20 Autumn 1968

Staunton, Robert : Drama with lower streams

ONGEPUBLISEERDE WERK

Brink, A.P. :(Los aantekeninge op 9 November 1978)

## HOOFSTUK 4

### DIE SKOOLOPVOERING

#### 1. Die omskrywing van die begrip

Die opvoering in die skool moet nie verwar word met die professionele teater nie. Dit is nie 'n verwaterde vorm daarvan nie, maar 'n aktiwiteit met sy eie vaardighede en tegnieke. (Goodridge 1975 : 1) Dit is ook nie 'n entiteit op sy eie nie; dit is geïntegreerd in die skoolkurrikulum. (Courtney 1966 : 1) Dit moet eerder as 'n projek beskou word. (Chilver 1967 : 11) Die skoolopvoering is nie die enigste dramatiese aktiwiteit in die skool nie. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976: 40)

Die woord "opvoering" impliseer slegs twee dinge naamlik 'n kreatiewe, dramatiese handeling en 'n gehoor. (Sien hoofstuk 2)

Dit is kreatief, want die proses is net so belangrik soos die eindprodukt. Dit is veral belangrik by die voorbereiding van 'n opvoering om van die kinders se idees, ervaring en verbeelding gebruik te maak en daaruit 'n drama te struktureer. (Peachment 1976 : 45) 'n Opvoering impliseer dus nie sonder meer die gebruik van 'n bestaande teks nie. As 'n teks gebruik word, moet die verbeelding, idees en ervaring van 'n skrywer (meestal 'n volwassene) gevolg word. (Comfort soos in The Listener 1960 : 841)

Die gehoor : die belangrikste faktor by die opvoering is die proses waardeur die kind gaan en nie die vermaak van die gehoor nie. (Courtney 1966 : 26) Die klem val op die deel van 'n dramatiese ervaring wat die kind gehad het en nie op die gehoor wat genooi word nie. Die gehoor hoef aanvanklik nie vreemde toeskouers van buite die skoolgemeenskap te wees nie. Dit is wenslik dat die kind eers sy ervaring met sy klasmaats, skoolmaats, onderwysers in kleiner of groter groepe moet deel.

#### 2. Agtergrond

Daar bestaan heelwat kritiek teen opvoerings in die skool. (Sien inleiding) Die houding berus op enkele skewe opvattinge ten opsigte van (a) teater,

(b) skooldrama (sien hoofstuk 3) en (c) die verband tussen die twee.

## 2.1 Teater

In hoofstuk 2 is daar probeer om te bepaal wat die essensie van die teater is. Die gevolgtrekking was dat teater alreeds bestaan wanneer daar een toeskouer en een speler teenwoordig is. Om net die hedendaagse professionele teater as teater te beskou, is 'n beperkte beskouing. Dié gelykstelling van die teater aan net dit wat ons vandag as teater ken, beïnvloed die houding teenoor die skoolopvoering.

Heelwat skrywers staan die skoolopvoering voor, maar hul beskouing berus dan op 'n verwatering van die professionele teater. Teks, volledige tegniese hulpmiddele ens. word as onmisbare deel van die opvoering beskou. Die prosedures van die professionele, kommersiële teater vorm die raamwerk vir hierdie benadering van die skoolopvoering. In boeke oor die skoolopvoering is die volgende indeling tipies : regie en repetisies (regisseursbeplanning, rollesing, repetisies), verhoogbestuur, souffleur, rekwisietemeester, toneelinkleding, kostumering, ens. (Louw 1965 : 84-176) Lathan is ook 'n voorstander van die skoolopvoering, maar sy beskouing daarvan is ook konvensioneel : "Fundamentally, the school play is a performance of a play that is written, to the public ... " (Soos in Speech and Drama 1977 : 8) Hy beskou die waarde van die skoolopvoering ook vanuit dié oogpunt. Hy sê onder andere dat die skoolopvoering 'n vertoonvenster is vir die talente van die deelnemers en dat dit die geleentheid bied vir die enkeles wat in die teater as 'n beroep belangstel, om ervaring op te doen. (id.: 9)

Kolczynski sê selfs van die opvoerings waaraan kinders deelneem : "They are director-oriented, complete with scenery, memorized lines, costumes, scripts, lighting, and exemplify other traditional components of formal theatrical experience." (Soos in Language Arts 1977 : 285) Behalwe die feit dat die teater gelykgestel word aan wat ons meestal vandag as teater ervaar, word die opvoedkundige beginsels van skooldrama nie gebruik nie.

Baie van die kritiek teen die skoolopvoering ontstaan juis as gevolg van hierdie beperkte teaterbeskouing. So spreek Durland haar uit teen die

opvoering omdat sy meen dat dit ongesonde kompetisie en kunsmatigheid bevorder. Volgens haar is dit, uit die oogpunt van die kind in 'n hoë mate onkreatief. (1961 : 12) Dit lei ook tot uitsprake soos die volgende : "Creative dramatics has no concern that children become 'actors', nor that story plays be created for a guest audience." (Allstrom 1966 : 26) Hier val die klem duidelik op die professionele teater as daar gepraat word van "akteurs".

## 2.2 Skooldrama

As gevolg van die oorbeklemtoning van die vry skeppende aktiwiteit van die skooldrama, het daar ook 'n reaksie teen die skoolopvoering ontstaan. Die implikasie is dat die opvoering as sodanig nie kreatief of skeppend is nie.

"Drama-in-education is an experiencing activity, not a communicating activity. It is an activity in which all participate, and all bring to the activity not required skills but what is basic and common to all human beings. And they bring these to the activity in order to investigate, with sincerity and absorption, some area of life or of themselves, so that it may in some way or another alter their being, may affect their awareness of themselves, of others, of the environment and the society in which they exist." (Malan 1973 : 6)

Dit is die tipe uitspraak wat reaksie teen die skoolopvoering veroorsaak. Dit impliseer dat die opvoering (as deel van skooldrama) nie kan bydra tot die ontwikkeling van die bewussyn van die self, van ander, die omgewing en die gemeenskap nie. Dit is juis een van die doelstellings van die skooldrama om die kind te leer om te kommunikeer, op die regte tyd en in die volle sin van die woord. (Sien 8.1)

Duncan onderskryf bogenoemde stelling as hy sê dat daar stelling ingeneem is teen die opvoering weens die feit dat drama tradisioneel moes veg vir die reg om kreatiewe metodes te gebruik. (Soos in The Times Educational Supplement 1974 : 11)

Die waarde van sekere basiese vaardighede word ook misken weens die oorbeklemtoning van die persoonlike ervaring. (Malan soos hierbo aangehaal)

Ook Slade en Way neem sonder meer die standpunt in dat 'n kind nie met 'n gehoor kan kommunikeer nie. Hier word na die primêre skoolkind verwys. Hodgson en Banham reageer daarop en sê verder : "Much, it seems, will depend upon the size and relationship of the audience, as well as the material being communicated." (1972 : 41) Hulle voorsien dus die moontlikheid van kommunikasie met 'n gehoor, maar net onder sekere omstandighede. Hierdie uitspraak is baie belangrik in die lig van die feit dat die sterkste kritiek teen die opvoering - van die kant van die beoefenaars van skooldrama - is dat die teenwoordigheid van 'n gehoor die kind selfbewus maak. (Siks 1958 : 20 ; Marshall & Horner in The Times Educational Supplement 1965 : 581; Hollamby & Boarder in The Times Educational Supplement 1964 : 427)

### 2.3 Verband tussen teater en skooldrama

Die feit dat die teater en die skooldrama as twee entiteite beskou word, veroorsaak in 'n groot mate dat die skoolopvoering nie in perspektief gesien word naamlik as deel van 'n totaliteit nie. "A barrier has grown up and people have taken sides. The two teams are the advocates of the so-called informal dramatics, whose creed is that children shall use their own language always, versus those who consider the so-called formal production is best." (Heathcote soos opgeneem in Hodgson 1973 : 164)

Heathcote sê voorts dat hierdie verdeling nie behoort te bestaan nie, want die kind se vermoëns en behoeftes behoort te bepaal wanneer oorgegaan moet word van die een tipe dramatiese aktiwiteit na die ander. (id.:164) Hierdie opmerking is egter nog steeds misleidend daar dit die opvatting dat die twee "tipes" dramatiese aktiwiteite soos hierbo genoem, twee heeltemal aparte entiteite is, versterk.

Indien skooldrama beskou word as 'n proses wat opbou van die een punt (natuurlike kinderspel) af na formele drama (teater) aan die ander kant, en dat dit as sulks moet inskakel by die ontwikkeling van die kind, sal die kategorieëse indeling (Emmet soos in Theatre Quarterly 1973 : 63) en daarmee gepaardgaande "stryd" onnodig wees. Stanistreet sê : "In my opinion, the activity is a long term preparation for eventual performance." (In The New Era 1963 : 145)

Die formele drama ontwikkel vanaf 'n eenvoudige aktiwiteit tot die gekompliseerde professionele aktiwiteit wat ons vandag as teater beskou. In 'n stadium kan teater ingeskakel word by die dramatiese spel van die kind, dit is wanneer die kind begin met die vormgewing of strukturering van sy dramatiese spel. (Heathcote soos opgeneem in Hodgson 1973 : 159) Dit moet hier opgemerk word dat die "stryd" tussen die twee kampe voor 1970 op sy hewigste was. Dit was in 'n stadium toe die kreatiewe benadering tot die drama nog om 'n bestaansreg moes veg. (Duncan soos aangehaal in 2.2 ) Die benadering tot die skooldrama was toe nog sterker op die lees van die professionele teater geskoei. (Louw soos aangehaal in 2.1 )

Veral sedert 1970 word daar al hoe meer besef dat daar nie 'n skeiding behoort te wees tussen klaskamerdrama en teater nie. (Tyler soos in Hodgson & Banham 1975 : 126; Heathcote soos hierbo aangehaal; Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 40)

### 3. Waarom

Dramatiese vormgewing is 'n natuurlike stadium in die proses van drama in die opvoeding; dit volg logieserwyse op vry skeppende drama. (Sien hoofstuk 1 en 3)

"One of the reasons for emphasising this particular aspect of form is that drama teachers, in common with teachers of the other arts, have tended to run away from form on the fear that as generally understood, or as I would say, misunderstood, it is a limiting and constricting factor in the creative process. This has led to confusion. But form as the embodiment of feeling is just the opposite : it is the very process by which the creative impulses of the children are released and given coherence; and without a certain coherence it is doubtful whether the sheer release of emotion, unshaped and undirected, either satisfies the children or can be held to have educational value at all." (Allen soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 109) Vorm is dus 'n voorvereiste indien drama 'n sinvolle bydrae tot die opvoeding wil lewer. Dit beteken nie sonder meer dat die kind besig is om kuns te skep wanneer hy vorm gee nie. Die dramatiese skeppinge van 'n kind (dit sluit die opvoering in) is 'n middel tot 'n doel en nie 'n doel op sigself nie. (Wilks soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 98) Die kind het die behoefte daaraan om vorm te gee,

om iets te sê. (Siks 1958 : 24 ; Heathcote soos opgeneem in Hodgson 1973 : 159) Die kind het behoefte aan intellektuele, sosiale en kulturele uitinge. (Crosscup 1966 : 2) Die dramatiese vormgewing bied die geleentheid daartoe.

Die kind het dit nodig om dissipline en onderskeidingsvermoë te ontwikkel. (Burniston soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 15) Deur vorm te gee, deur te struktureer in die dramalesuur, ontwikkel die kind juis dié vermoëns.

Die kind moet ook 'n mate van tegniek bemeester : " ... self minus technique sets limits to the potential range of expression." (Harris soos in The New Era 1965 : 172) Grotowski stel dit onomwonde dat 'n persoonlike ervaring wat nie op 'n formele wyse gestruktureer en gedissiplineer word nie, lei tot blote vormloosheid. (1975 : 17)

McGregor sê : "Drama is essentially seen as an arts process. Experience in the arts gives the opportunity to explore and make sense of the world of feelings and ideas and to learn to express their interpretation of that world in symbolic forms. In other words, the arts are a way of finding meaning in experience. Arts education, therefore, has a particular contribution to make to emotional development, while simultaneously advancing intellectual development by encouraging children to find ways of ordering and structuring their thoughts and feelings." (Soos in The Times Educational Supplement 1976 : 38)

Die kind het nou die behoefte, en die vermoë, om as hy vorm gegee het aan 'n sekere emosionele ervaring, dit met iemand te deel. (Harris soos in The New Era 1965 : 174; Tyler soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 125 & 126; Siks 1958 : 32; Siks soos in The Instructor 1959 : 21; Ould soos aangehaal deur Venter 1948 : 207)

Die kind is trots op die vorm wat hy aan sy eie ervaring gegee het en wil dit met iemand anders deel. (Hall & Lemon soos in Elementary English 1974 : 35)

'n Substanderd B-klas wat as proefklas gebruik word, het werklik die behoefte gevoel om 'n spesifieke ervaring met hulle klasonderwyseres te deel

en haar teenwoordigheid as teeskouer het aanleiding gegee tot 'n groter mate van konsentrasie en betrokkenheid.

Die kind moet ook in die skooldrama uitgedaag word. (Goodridge 1975 : 12) Om iets waaraan hy gewerk het op so 'n manier te kan aanbied dat dit vir die wat kyk ook iets beteken, is be-lis 'n uitdaging. Dit motiveer en dwing die kind om presies en gekonsentreerd die handeling uit te voer.

Hierdie tipe aanbieding is veral 'n uitdaging vir die intellek. As die kind nie op die stadium wanneer sy intellektuele vermoëns begin ontwikkel die geleentheid tot die ontwikkeling daarvan kry nie, indien hy nie toegelaat word om dit te doen waartoe hy instaat is nie, raak hy gefrustreerd. (Hurlock 1964 : 261) Daarom is dit noodsaaklik om werklike uitdagings ten opsigte van vormgewing aan die kind te bied wanneer hy ryp is daarvoor.

Slade sê ook dat, van ongeveer nege jaar af, die kind begin ryp raak vir 'plot', ryker karakteriserings en afgeronde improvisasies en dat die opvoering wel deeglik 'n plek behoort te hê in die skooldrama. (Soos in Hodgson & Banham 1975 : 86)

Die kind van twaalf of dertien jaar is in staat om aspekte wat die teater raak, te hanteer: projeksie en die vermoë om sy drama te deel. (Sien hoofstuk 1) Indien hierdie tegniese vermoë nie ontwikkel word nie, sal die kind dit as 'n gemis ervaar; hy sal gefrustreerd raak. (Tyler soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 126)

Vormgewing is 'n onmisbare deel van skooldrama-aktiwiteite en die opvoering is die natuurlike kulminasie van die spelstrukturerings- of vormgewings-aktiwiteit. Die opvoering behoort nie die doel te wees nie, maar dit kan die natuurlike gevolg wees. (Olfson 1971 : 138)

Soos reeds gesê, (sien 2.3) moet die drama in die skool as 'n proses beskou word. (Emmet soos in Theatre Quarterly 1973 : 63) Drama lei logieserwys tot teater; teater in die wydste sin van die woord. Die teater en sy tegnieke kan bydra tot die verdieping van die verbeeldingsaktiwiteite van die kind. (id. : 63.; Duncan soos in The Times Educational Supplement 1974 : 11)

As teater die logiese gevolg van drama is, moet die kind al van vroeg af

tegnieke van die teater in sy basiese, essensiële vorm ervaar. "In a good art program, the children, over a period of time, will learn techniques and the use of various media. Nevertheless, the techniques and the media will not be presented to the children as the elements out of which creative expression will eventually emerge, but these techniques and media will have been introduced in what on the surface may seem a more or less random way, so that each technique and each medium will present the child with a complete, self-contained vehicle for his creative expression at the moment." (Crosscup 1966 : 48)

Een van die elementêrste vereistes vir die teater is dat daar 'n gehoor is. Die kind moet dus van so vroeg af as wat sy ontwikkeling dit toelaat, geleidelik begin ervaar wat dit beteken om 'n ervaring met 'n "gehoor" te deel. Drama verg 'n gehoor : " ... the creative urge in drama cannot be completed without an audience to participate in what is once its birth and its destruction". (Heathcote soos opgeneem in Hodgson 1973 : 158) "Activity concerned with any form of communication requires a receiving station, ... " (Stanistreet soos in The New Era 1963 : 145) "For drama cannot take place without sharing." (Wilks soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 100) Alhoewel dit hier na onderlinge deel verwys, is die deel met ander mense, toeskouers, ook belangrik.

Tyler som die uiteindelijke regverdiging vir die bestaan van die opvoering as volg op : " ... drama demands, like any other art, the control or suppression of self. A person, in creating a role, must not be himself but he must use himself. The development of any role or situation is an act of creation in that the selection of the elements to make a particular role and the putting of these together to achieve a desired result or to make a statement is a process of art ... In order to create a role which involves a person in a situation the artist (child or adult) must work on himself ... In working on a role the artist, working on himself, must draw upon what is there. In trying to understand other people or the actions and feelings of other people in a given situation he comes to know something about mankind and about himself. The area of study, i.e., the role to be created, will determine the area of personality to be explored. This is where self expression enters and where, by the purpose for which the exploration occurs, the factors of intellect, will and emotion are all brought under control. In the course of this work acts of intuition and inspiration occur which

take the act of creation, both in forming the role and in reproducing the role, beyond the realm of conscious thought. The creator of a role, or of a picture or of a piece of music, seldom works in a vacuum. The work has to be shown. The actor only fulfils himself when he shows his work to an audience. The instinct to do this goes deep into being. The child has it from an early age and it is inherent in the daily life of every man and woman." (Soos in Hodgson & Banham 1975 : 128 + 129)

#### 4. Waarde

Die deelname aan 'n opvoering dra by tot die ontwikkeling van die persoonlikheid. (Durland 1961 : 56; Harrison soos in The New Era 1965 : 171 & 172; Johnson & Johnson 1969 : 14) Dit gee aan die kind die inspirasie en die impetus om al sy energie, sy verstand en sy liggaam te gebruik in 'n gekonsentreerde inspanning. (Culbert soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 151; Gwynne soos aangehaal in Slade 1959 : 111)

Die opvoering dra by tot die ontwikkeling en vorming van die selfkonsep van die kind. (Hodgson 1973 : 216) Dit ontwikkel die selfvertroue van die kind. (Malkin & Malkin soos in Teacher 1975 : 76; Chilver 1967 : 11; Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 41) Die kind raak minder selfgesentreerd en sodoende verlig dit repressies en verminder dit inhibisies. (Gwynne soos aangehaal in Slade 1959 : 112) Hy raak meer bewus van sy eie vermoëns, verhoudings met ander mense en die wêreld rondom hom. (Shaw soos in The Times Educational Supplement 1963 : 747)

Die opvoering dra by tot die ontwikkeling van die selfdissipline van die kind. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 41) Die aanpassing by die kunsvorm verg beide 'n emosionele ervaring en die dissipline om die ervaring vorm te gee. (Gwynne soos aangehaal in Slade 1959 : 112)

Die feit dat die kind die gedagtes en handeling van ander mense verken, dra by tot sy aanpassing in 'n gemeenskap. (Shaw soos in The Times Educational Supplement 1963 : 747) Teateraktiwiteite help die kind om aan te pas by die werklikheid. (Stanistreet soos in The New Era 1963 : 145)

Lombard noem die feit dat "die teater geïntegreerde ervarings bied, lewen-

situasies as basis het en hoofsaaklik met menslike verhoudings te make het." (1976 : 53)

Die deelname aan 'n opvoering verskaf aan die kind 'n emosionele ervaring:  
" ... the end product is a dramatisation in which research has been filtered through the intellect by way of the emotions ... " (Peachment 1976 : 82)  
Hy kan met sy hele liggaam op die emosie reageer. (Durland 1961 : 56)

Die verbeelding word veral gebruik by die "waar maak" van 'n dramatiese ervaring beide vir die speler en die gehoor. Die kind se verbeelding word dus ontwikkel. (Emmet soos in Theatre Quarterly 1973 : 62 + 63)

Die kind ontwikkel intellektueel tydens die strukturering van spel vir 'n opvoering. Hy moet evalueer. Alles word beoordeel en gekies volgens die toepaslikheid in 'n breëre struktuur. (Crosscup 1966 : 17) Deur hierdie aktiwiteit ontwikkel heldere denke. (Goldblatt soos in The Times Educational Supplement 1974 : 18)

Drama verg ook vinnige reaksies en dit bevorder flinke denke. (McGregor soos in The Times Educational Supplement 1976 : 38) Die werk aan 'n opvoering motiveer die kind ook om te lees, waar te neem en kennis te deel. (Glenny soos aangehaal deur Siks in The Instructor 1959 : 21)

Die opvoering ontwikkel die kind se kommunikasievermoë, nie net kommunikasie met 'n gehoor nie, maar ook met medeleerlinge indien die opvoering op 'n demokratiese wyse benader word. (Crosscup 1966 : 15)

Die kommunikasievaardighede soos beweging en spraak word ook ontwikkel. (Malkin & Malkin soos in Teacher 1975 : 76; Walker 1970 : 78; Gwynne soos aangehaal in Slade 1959 : 111) Die kind se taalvaardigheid ontwikkel. (Hodgson 1973 : 219) Beide die intellektuele en emosionele taalvermoë van die kind ontwikkel. (Heathcote soos opgeneem in Hodgson 1973 : 160) Die kind leer om sy gedagtes te formuleer en helder te kommunikeer. (McGregor soos in The Times Educational Supplement 1976 : 38)

Die beoefening van die teaterkuns bied die geleentheid vir die kennismaking met en integrering van die ander artistieke media. (Goldberg 1974 : 10) Die kind beoefen ook kreatiewe vaardighede soos ontwerp, beligting, hout-

werk, handwerk, grimering en skeppende skryfwerk. (Crosscup 1966 : 16; Walker 1970 : 78)

Veral belangrik by die opvoering is die bydrae wat dit kan lewer tot die sosiale ontwikkeling van die kind. Dit bied die geleentheid vir spanwerk, vir saam werk in die werklike sin van die woord. (Goldblatt soos in The Times Educational Supplement 1974 : 18; Crosscup 1966 : 15; Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 41) Die skoolopvoering bied die geleentheid aan 'n groep kinders om saam te werk vir 'n gemeenskaplike doel. (Culbert soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 15; Chilver 1967 : 11) Almal kan ook deelneem, want daar is die geleentheid vir individua-lisering en spesialisering in die verskillende rigtings waarin hulle mag belangstel. (Bowskill 1974 : 67)

Die kind ontwikkel ook sosiaal in 'n breër sin omdat hy met 'n gehoor moet kommunikeer. Hy moet 'n gehoor in aanmerking neem (Courtney 1965 : 7); bewus wees van hulle in die positiewe sin van die woord. (Venter 1948 : 191)

Dramatiese gebeurtenisse soos optogte, opvoerings, prosesies, karnavalle voorsien ook in die behoefte aan gemeenskapsaktiwiteite. (Harris soos in The New Era 1965 : 173)

Deur te impersoneer verbreed die kind sy begrip vir sy medemens; hy ver-skerp sy kritiese evaluering van menslike eienskappe en ontwikkel verdraag-saamheid en meegevoel daarteenoor. (Johnson & Johnson 1969 : 14; McGregor soos in The Times Educational Supplement 1976 : 38)

'n Opvoering bied die geleentheid aan die kind om die bevrediging van 'n skeppingsaktiwiteit te ervaar (Leach 1975 : 9) asook die afronding daarvan. (Culbert soos opgeneem in Hodgson & Banham 1973 : 15) "Drama may teach us many things, but its greatest excellence is to cause us to have self-sufficient experiences we could not have had otherwise." (Hanger soos aan-gehaal in Hodgson & Banham 1973 : 6)

Die kind ontwikkel estetiese sensitiwiteit (Goldberg 1974 : 11), smaak en oordeel (Chilver 1967 : 11), ook ten opsigte van drama as 'n volwasse kunsvorm. (Brady 1968 : 82)

## 5. Doelstellings

Die opvoedkundige doelstellings van 'n bepaalde vak word in 'n hoë mate afgelei van die moontlike of werklike opvoedkundige waarde wat die vak het. Die onderstaande doelstellings is afgelei van die waarde van die vak soos in 4 bespreek. Daar is egter ook enkele verwysings na skrywers wat besondere aspekte uitlig.

### 5.1 Doelstellings met betrekking tot die persoonlike ontwikkeling van die kind.

(a) Die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit.

(b) Die skep van geleenthede waarby die kind as totaliteit kan betrokke raak met ander woorde volledig geïntegreerde ervarings.

(c) (i) Die skep van 'n geleentheid vir die ontwikkeling van die selfkonsep van die kind. (Hy moet met ander woorde ervarings hê van verskeie emosies, karakters, situasies en die geleentheid om sy eiewaarde te bepaal deur 'n ervaring met iemand anders te deel.)

(ii) Die skep van die geleentheid waardeur die kind gehelp kan word om by die werklike lewe aan te pas.

(iii) Die geleentheid vir die ontwikkeling van selfvertroue en vrymoedigheid. (Wiles & Garrard 1970 : 59; Malkin & Malkin soos in Teacher 1975 : 76)

(d) Die verskaffing van sterk emosionele ervarings.

(e) Die ontwikkeling van die verbeelding.

(f) Die ontwikkeling van die intellek geïntegreer met die emosie en die verbeelding. Die intellek van die kind moet nie apart in suiwer meganiese intellektuele aktiwiteite ontwikkel word nie, maar in situasies waarby die verbeelding en die emosie betrek is.

(i) Die verbreding van die kind se belangstelling om sodoende by te dra tot die ontwikkeling van sy leesvaardigheid. (Bv. by die insameling van informasie.)

(ii) Die ontwikkeling van die kind se waarnemingsvermoë veral ten opsigte van ander mense sodat hy dit in karakteriserings kan gebruik. Ten opsigte van ruimtegebruik, reaksies van medeleerlinge ens. moet die waarnemingsvermoë van die kind ook ontwikkel word.

(iii) Die ontwikkeling van die vermoë om te evalueer ten opsigte van materiaal, tegnieke wat gebruik word, karakterisering en die paslikheid van 'n besondere handeling, voorwerp, ens.

(g) Die ontwikkeling van kommunikasie in die volle sin van die woord dit wil sê 'n wisselwerking tussen die komponente in die kommunikasierelasie.

(i) Die ontwikkeling van die taal- en veral spraakvermoë. (Venter 1948: 205)

(ii) Die bewusmaking en ontwikkeling van liggaamlike kommunikasie.

(iii) Die verskaffing van oefening in die formulering van eie idees.

(h) Die sosiale ontwikkeling van die kind.

(i) Die geleentheid om op 'n demokratiese wyse saam te werk as 'n span.

(ii) Die geleentheid vir die deelname van almal in die groep met die kans vir elkeen om in sy spesifieke belangstellingsveld van nut te wees.

(iii) Die bewusmaking van 'n verantwoordelikheid ten opsigte van 'n gemeenskap deur 'n gehoor in aanmerking te neem.

(iv) Die ontwikkeling van sosiale begrip en verdraagsaamheid veral deur die speel van verskeie rolle.

5.2 Doelstellings met betrekking tot die ontwikkeling van vaardighede.

- (a) Die aanleer en beoefening van ander kreatiewe vaardighede soos dekorontwerp, houtwerk, grimering, ens. op 'n geïntegreerde wyse. Hierdie vaardighede moet nie losstaande aktiwiteite wees nie, maar alles vanuit die sentrale skeppingsproses van die opvoering ontwikkel.
- (b) Die kennismaking met die ander artistieke media soos byvoorbeeld die dans, die musiek, die beeldende kunste.
- (c) Die afronding van 'n selfgestruktureerde eenheid.
- (d) Die ontwikkeling van 'n begrip van en insig in die volwasse kunsvorm drama met die oog op die sinvolle ervaring van die dramatiese literatuur en die volwasse teater.
- (e) Die ontwikkeling van 'n estetiese smaak en oordeel deur dit te ervaar veral in die vormgewingsaktiwiteit.
- (f) Ontwikkeling van basiese teatervaardighede soos kommunikasie, projeksie, stemgebruik, beweging.
- (i) Bewusmaking van die feit dat toneelspel nie vertoon is nie, maar 'n vaardigheid waar dit gaan om die geloofwaardige herskepping van karakter en situasie plus die vermoë om gedagtes en gevoelens aan ander te kommunikeer.
- (ii) Die leerling moet geleer word om sy karakterisering en die dramatiese situasie so te beheer dat hy 'n logiese opbou in gebeure kan skep met 'n duidelike begin, middel en einde. (Malkin & Malkin soos in Teacher 1975: 76)

## 6. Die verband tussen klaskamerdrama en die skoolopvoering.

As die skoolopvoering 'n sinvolle gebeurtenis wil wees, moet dit deel vorm van 'n deurlopende dramaprogram, want slegs dan kan dit 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van die kind. (Hodgson & Banham 1972 : 137; Courtney 1966 : xi; Day 1975 : 148; Olfson 1971 : 9; Lombard 1976 : 172)

Alhoewel improvisasie die kernaktiwiteit van klaskamerdrama vorm, is dit

ook nodig dat die kind die geleentheid vir die afronding, die strukture-ring, van 'n improvisasie kry. (Day 1975 : 146; sien ook hoofstuk 3)  
In die skooldrama is daar drie stadiums : die verryking van die innerlike ervaring, die aanmoediging van die ekspressie van hierdie ervaring en die stimulering van die kommunikasie van die ervaring. (Bowskill 1974 : 4)  
Die informeler klaskamerdrama lei dus geleidelik tot formeler drama naamlik vormgewing en die ervaring van kommunikasie.

Net soos die informele drama progressief ontwikkel na iets anders (die opvoering) toe, ontwikkel die formele drama van iets anders (vry skeppende drama) af en kan dus nie geïsoleerd bestaan nie, of behoort nie geïsoleerd te bestaan nie. Die opvoering moet nie die somtotaal van die drama-aktiwiteite in 'n skool wees nie. "As a culmination to certain kinds of classroom learning experiences, putting on a play is great. As a group activity that teaches the rewards of sustained efforts and pleasures of individuals working together toward a collective goal, it's fine. But as a one-and-only exposure to dramatics, putting on a play leaves a great deal to be desired." (Olfson 1971 : 9)

Die opvoering behoort dus die gevolg van 'n kreatiewe proses te wees en nie net 'n afgerigte oefening van die geheue nie. (Hollindale soos in British Book News 1975 : 274)

Skooldrama moet dus nie beperk bly tot óf improvisasie óf die skoolopvoering nie, maar albei die fasette van die drama moet aandag geniet. Elkeen moet in perspektief gesien word as deel van 'n proses.

Die improvisatoriese benaderingswyse wat in die klaskamer gebruik word, is van die uiterste belang by 'n opvoering. (Courtney 1966 : 49) In die klaskamer het die kind die basis vir ekspressiewe beweging ervaar, hy het verskillende ritmes ervaar, hy het leer ontspan en ruimtebewus geraak, hy het 'n sin vir tydsberekening ontwikkel, hy het mimiek ervaar, hy het bewegingsdramas ervaar. Nou het hy die basis om met selfvertroue die bewegingsprobleme van 'n opvoering te benader. (id. : 51)

Die benaderingswyse vir die opvoering moet by dié van die klaskamerdrama aansluit : " ... the children coming from the classroom activity to a performance must be prepared by an attitude towards performance, which views

it as an enlarged classroom. The material of the performance itself should be an outgrowth of the classroom activity, and not an entirely new experience and an artificial process." (Stanisstreet soos in The New Era 1967 : 145)

Die drama-aktiwiteite in die skool moet as 'n proses beskou word; die opvoering as 'n stadium in die proses. (Crosscup 1966 : 258)

#### 7. Beginsels by die benadering van die opvoering

By die benadering van die skoolopvoering is daar sekere beginsels wat ons in aanmerking moet neem. In hoofstuk 1 het die ontwikkelingstadia waardeur die kind gaan, die aandag geniet. Die gevolgtrekking was dat die kind vanaf die senior primêre standerds ryp begin raak vir die deel van 'n dramatiese ervaring met 'n gehoor.

Ons beskouing van die opvoering moet ook so suiwer as moontlik wees. In hoofstuk 2 het drama en teater en hulle essensiële eienskappe die aandag geniet. Teater bestaan alreeds as daar 'n toeskouer en 'n speler is. Dit is egter nie die moderne, gesofistikeerde, gekompliseerde, professionele teater nie. As ons die drama en ook die teater wil gebruik by die opvoeding van die kind behoort laasgenoemde tipe teater nie die vertrekpunt te wees nie.

Die drama in die skool moet in die eerste plek bydra tot die persoonlike ontwikkeling van die kind en daarom was dit nodig om te besin oor die skooldrama in die breë. Dit is dan ook in hoofstuk 3 gedoen. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat vormgewing 'n geweldige belangrike aspek van skooldrama is. In hierdie hoofstuk (sien 3) is die gevolgtrekking gemaak dat dit ook belangrik is dat die kind die geleentheid moet kry om sy dramatiese ervaringe waaraan hy vorm gegee het, te deel indien hy die behoefte daaraan het en ryp is daarvoor.

By bogenoemde oorwegings kan 'n paar meer besondere beginsels vir die opvoering gevoeg word; nog aspekte wat in aanmerking geneem moet word indien die slaggate van die skoolopvoering vermy wil word.

(a) Die opvoering moet die toeskouers die geleentheid gee om te sien dat die kinders leer deur saam te bou vanuit hul eie persoonlikhede en vermoëns

met die minimum beheer van 'n volwassene. (San Jose soos in Elementary English 1971 : 333; Lowndes 1970 : 34 & 35)

Net soos die kunsonderwys nie meer die bemeestering van gevorderde tegniese vaardighede voorstaan nie (Allen soos opgeneem in Hodgson & Banham 1975 : 103), moet in die skooldrama ook eerder gekonsentreer word op die losmaking van kreatiwiteit en die ontdekking van die essensiële aard en vaardighede van die drama. San Jose sê verder dat die opvoering nie daarop gemik is om die bekwaamheid van die onderwyser te bewys nie, want dan raak dit " ... unmobilized and dead. Strain, boredom, quintessential sterility." (Soos in Elementary English 1971 : 332)

Daar moet leiding van die kant van die onderwyser wees, maar subtieler as in die professionele teater. Heathcote praat van "non-directed-direction." (Peachment 1976 : 189) Daar moet nie aan die kind voorgesê word nie, maar eerder moontlikhede gesuggereer word. (Durland 1961 : 93) Om byvoorbeeld die kind te help om sy karakterisering te fokus, kan die onderwyser hom spesifieke vrae vra soos : Hoe oud is hy (die karakter) ? Waar kom hy vandaan ? Hoe sou hy loop ? As hy so loop, hoe sou hy praat ?

Dit is belangrik dat die grootste moontlike aantal leerlinge deelneem aan die opvoering. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 40) Daar moet soveel moontlik van al die kinders se verskillende talente gebruik gemaak word en daarom is dit goed om musiek, sang, dans, gevegté, akrobatiese toertjies, ens. in die opvoering te gebruik. (Chilver 1967 : 15)

(b) Die klem moet geplaas word op die proses waardeur by die opvoering uitgekom is en die opvoering moet eerder beskou word as die deel van 'n ervaring as die wys daarvan. (Stanistreet soos in The New Era 1963 : 145) Heathcote sê ook : " ... play production means 'living through' rather than showing to ... " (Soos in Hodgson 1973 : 164) Die opvoering kan ook as 'n demonstrasie beskou word. (Ward soos opgeneem in Siks & Dunnington 1961 : 150) Dit moet eerder verteenwoordigend wees van die werk wat in die klaskamer gedoen word. (Way 1975 : 282)

Die gehoor is dus nie gehoor in die gewone sin van die woord wat kom om vermaak te word nie. (Way 1975 : 283; Slade 1959 : 267) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)

- (c) By die voorbereiding van 'n opvoering moet die klem nie op die eindprodukt val nie, maar op die deurlewing van 'n ervaring. (Heathcote soos in Hodgson 1973 : 158) Elke oefening moet nie net 'n blote herhaling van 'n reeds deurleefde ervaring wees nie, maar eerder 'n poging om die ervaring weer eens te deurleef. So kan 'n blote meganiese benadering grotendeels vermy word. Die kind moet die geleentheid kry om te eksperimenteer met sy rol tydens die voorbereiding vir die opvoering. (Chilver 1967 : 38)
- (d) Die deel van die dramatiese ervaring moet egter nie die oorheersende aktiwiteit in skooldrama raak nie. Dit moet so eenvoudig en eerlik moontlik gehou word en daar moenie waarde-oordele aan gekoppel word nie. (Way 1975 : 280)
- (e) Die opvoering is ook eers gewens, nie net wanneer die kind die regte ontwikkelings stadium bereik het nie, maar ook wanneer hy eers die basiese vaardighede van die drama baasgeraak het. (Bolton soos in The Times Educational Supplement 1964 : 427; Chilver 1967 : 25 + 26)
- (f) Die keuse van materiaal is belangrik vir 'n opvoering. Dit kan in 'n hoë mate bepaal of die kind dit aan 'n gehoor sal kan kommunikeer. (Hodgson & Banham 1972 : 41) Dit moet 'n uitbreiding op temas wees waaraan in die klaskamer gewerk is. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 40) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)
- (g) Die keuse van die tipe dramatiese aktiwiteit (dansdrama, poppespel, optog, ens.) is ook belangrik. Rituele drama staan byvoorbeeld nader aan die kind se eie drama as die moderne weergewende drama. (Sien hoofstuk 2) Dit kan die kind al 'n ervaring van die dissipline en essensie van die teater gee. (Tyler soos in Hodgson & Banham 1975 : 126) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)
- (h) Wanneer 'n groep leerlinge hulle dramatiese ervarings met hul maats deel en daar moet kommentaar gelewer word, moet hulle daaraan herinner word dat dit die werk is wat belangrik is en nie die toneelspel of vertoning nie. (Day 1975 : 148) Die bespreking moet eerder gaan oor die voorbereiding en wat daar kan gedoen word om die struktuur duideliker te maak.
- (i) 'n Informele ruimte-indeling is verkieslik bo 'n prosceniumboogverhoog.

(Way 1975 : 281 + 282) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)

(j) Kostumering, dekor en grimering is nie van kardinale belang nie tensy dit deel van die skeppingsproses rondom die opvoering vorm. (Ward soos in Siks & Dunnington 1961 : 150) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)

(k) Die opvoering van 'n bestaande dramateks moet veral in die primêre skool sover as moontlik vermy word. (Chilver 1967 : 25 & 26; Way 1975 : 283) (Hierdie aspek word later vollediger bespreek.)

(l) Om by te dra tot die fokus van die dramatiese aktiwiteite is dit noodsaaklik om te onthou dat die essensie van toneelspel kommunikasie is. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 40)

## 8. Werkswyse

Dit val nie binne die gebied van hierdie studie om 'n volledige handleiding vir die skoolopvoering te bied nie. Slegs die beginsels onderliggend aan die skoolopvoering kom ter sprake. Daarom moet daar met enkele wenke volstaan word. Aspekte soos karakterisering, dissipline, tegniek, verbeelding, strukturering, ritme, konsentrasie, beweging, ens. word beskou as behorende tot die klaskamerdrama. Ruimte-indeling, dekor, beligting, materiaalkeuse, aktiwiteite, byklanke, grimering, kostumering, maskers, gehoor en woorde word later in hierdie hoofstuk vollediger bespreek.

(a) Kommunikasie moet ook as deel van die dramaproses beskou word. (Sien 6) Daar moet nie sonder meer van die kind verwag word om hoorbaar en duidelik te kommunikeer nie. Afgesien van voorbereidende werk in die klaskamerdrama ten opsigte van hoorbaarheid en verstaanbaarheid van spraak en ekonomie van beweging, behoort daar in die ontwikkeling van die kommunikasievermoë aan die kind die geleentheid gegee te word om ervarings met ander te deel. Hy moet geleidelik gewoond raak aan 'n toeskouer. As die getal toeskouers in die begin beperk word (selfs tot een op 'n slag) kan dit die kind help. (Ward soos opgeneem in Siks & Dunnington 1961 : 149 + 150) As die toeskouer dan weer dieselfde rol vertolk, kan dit 'n atmosfeer van samewerking skep en almal se belangstelling behou. (Durland 1961 : 35) Dit kan dan die regte atmosfeer vir kommunikasie skep en te skerpe kritiek demp. So moet die vermoë om te kommunikeer, ook met 'n groep mense, geleë

delik ontwikkel word en dit sal bydra tot die verbetering van die konsentrasie gedurende 'n werklike opvoering waar mense van buite die skoolgemeenskap (dit eers in die hoër skool) teenwoordig is. Om met 'n gehoor te kommunikeer is 'n tegniek en " ... The road of technique and discipline, so important, must be quiet, well planned, seemingly natural, but deliberate and continuous." (Tyler soos in Hodgson & Banham 1975 : 126)

(b) Vermy lang repetisies om sodoende spontaneïteit te behou. (Allstrom 1966 : 22) Benader elke oefening so kreatief as moontlik. (Sien 7.3)

(c) Die hele aangeleentheid van die opvoering moet so informeel en so na as moontlik aan die klaskamerdrama gehou word. (Goodridge 1975 : 74)  
(Sien 6)

(d) Laat die leerlinge hul dramatiese ervarings ook met hul skoolmaats, die skoolhoof of ander onderwysers deel op 'n heeltemal informele wyse. Dit word ook as 'n opvoering beskou.

#### 9. Keuse van materiaal

By die keuse van materiaal vir 'n opvoering, moet dit in gedagte gehou word dat ons in die primêre skool met "beginners" in die drama te doen het. Die materiaal sal min of meer aan dieselfde vereistes voldoen as die materiaal vir die gewone klaskamerdrama. Aangesien skooldrama as 'n proses beskou word, behoort daar nie so 'n groot verskil te wees in die vereistes vir materiaal vir die opvoering en die klaskamerdrama nie.

Die gebruik van 'n bestaande dramateks vir 'n opvoering word nie in die primêre skool aanbeveel nie. (Goodridge 1975 : 2) In die eerste plek sal die drama wat vanuit die kind se eie behoeftes en idees ontwikkel word, heel waarskynlik groter opvoedkundige waarde hê as 'n geskrewe dramateks. (Sansom soos aangehaal in Malan 1973 : 22)

Die kind is so betrokke by sy eie verkenning van die lewe dat hy nie lank kan belangstel in 'n situasie waarby hy nie betrokke voel nie. "Any attempt to get children to interpret a play which someone else has written, often in a vocabulary and idiom which is foreign to them, results in a wooden, artificial performance ... " (Hollamby & Boarder soos in The Times Edu-

ational Supplement 1964 : 427) Daar word beslis na die primêre skoolkind verwys in bogenoemde stelling daar die situasie effens verander in die sekondêre skool.

Lombard noem ook die feit dat die volwasse skrywer voorkeur gee aan die probleme, temas en personasies wat hy die boeiendste vind en dus skep hy vir die kind 'n vreemde werklikheid. (1976 : 195)

Nog 'n rede vir die vermyding van 'n dramateks in die primêre skool, is die gevaar dat die onderwyser die leerlinge as't ware as marionette kan gebruik. (Toulson soos in The Times Educational Supplement 1976 : 41)

Indien daar wel van 'n dramateks gebruik gemaak word en dit dan vryelik verwerk en aangepas word by die behoeftes en vermoëns van die kind, skyn daar egter geen beswaar te wees nie.

Indien die leerlinge self hul drama maak, word hul eie inisiatief gebruik; pas dit aan by die vermoëns en behoeftes van die groep; pas dit ook aan by die emosionele begripsvermoë van leerlinge self; sal die onderwerp nie simplisties behandel word nie omdat die hele groep daaraan werk; sal alle besondere talente benut kan word (gimnastiek, dans, musiek) deur die drama daarby aan te pas en kan daar ook seker gemaak word dat die drama iets vir die gehoor beteken. (Leach 1975 : 10 - 13)

Die gebruik van goeie literatuur (prosa en poësie) is van groot waarde as materiaal vir 'n dramatisering wat uiteindelik as opvoering gebruik kan word. Daardeur is goed gestruktureerde sterk emosionele ervarings binne die bereik van die kind. "Good literature is concerned with the strong truths of living. When children experience good literature in creative dramatics they often release feelings and attitudes that have been bottled up inside." (Siks 1958 : 34) "Literature, exploring as it does the depth and wealth of the psyche, has a special role to play. Drama matches that role by furthering the exploration and enabling depth and wealth to be made manifest." (Bowskill 1974 : 78) Die moontlikheid dat veral die jonger kind 'n bevredigende ervaring sal opdoen, is groter wanneer 'n goed gekose storie gedramatiseer word as wanneer hy self 'n storie moet maak. (Durland 1961 : 19)

Die literatuur (en ook materiaal in die algemeen) wat gebruik word met die oog op 'n moontlike opvoering, moet aan sekere vereistes voldoen.

(a) Dit moet binne die belangstellingsveld van die kind val; dit moet sy belangstelling prikkel. (Siks 1958 : 181; Ward 1957 : 96)

(b) Dit moet in al die behoeftes van die kind voorsien. (Siks 1958 : 181)  
Dit wil sê in sy fisieke, emosionele, intellektuele en sosiale behoeftes.

(c) Dit moet dramatiese elemente (aksie, sterk konflik) bevat. (Siks 1958: 170 + 181; Chilver 1967 : 25)

(d) Dit moet 'n goeie, duidelike, maklike struktuur hê. Die "plot" moet eenvoudig wees en "beweeg". (Collins soos aangehaal deur Venter 1948 : 202; Goodridge 1975 : 34; Siks 1958 : 170)

(e) Daar moet 'n duidelike sentrale gedagte wees. (Collins soos aangehaal deur Venter 1948 : 202)

(f) Enige aantal deelnemers moet betrek kan word. (id. : 202)

(g) Dit moet die geleentheid vir natuurlike dialoog bied. (Siks 1958:170)

(h) Dit moet humor hê veral vir die jonger kind. (Goodridge 1975 : 34)

(i) Dit moet moontlikhede vir karakterisering hê. Die karakters moet duidelik getipeer wees. (Collins soos aangehaal deur Venter 1948 : 202); daar moet duidelike kontraste tussen karakters wees (Goodridge 1975 : 34); die karakters moet nie te na aan die kind self wees wat betref ouderdom en persoonlikheidseienskappe nie. (Siks 1958 : 163) Die kind het duidelik, tiperende karaktereienskappe nodig om sy karakterisering te kan volhou. Daar moet 'n duidelike verskil tussen homself en die karakter wees.

Ook die kind se belangstellings en ontwikkelingsstadia moet in aanmerking geneem word by die keuse van materiaal.

Dit moet egter genoem word dat die kind ook uitgedaag moet word wat betref die tipe materiaal wat gebruik word (sien 3); hy moet ook ontwikkel ten

opsigte van die veld wat deur die materiaal gedek word. Hy moet nuwe ervarings kry en nie net altyd dit ervaar wat in sy onmiddellike omgewing lê nie. Alhoewel daar by die kind se eie werklikheid begin word, moet sy ervaringsveld geleidelik uitgebrei word.

### 9.1 Temas

Veral die belangstelling van die kind is belangrik by die keuse van 'n tema vir 'n geïmproviseerde drama. Daar word net 'n breë omlýning van die belangstellingsareas van die primêre skoolkind gegee aangesien verskeie skrywers die aangeleentheid baie volledig bespreek. (Siks, Ward, Goodridge)

Die kind stel oor die algemeen belang in beide die verbeeldingswêreld en sy onmiddellike omgewing. (Isaacs 1960 : 19)

Die kind in die primêre skool impersoneer graag diere, ouer mense, ongewone persoonlikhede en karakters waarvoor hulle normaalweg bang is. (Siks 1958: 163 + 164) Hulle wil dus dit wat vreemd vir hulle is, verken. Hulle impersoneer ook graag tipiese karakters soos aggressiewe, hulpelose, senuweeagtige persone. (Courtney 1964 : 3) Sterk emosies soos honger, ang en woede wek ook hulle belangstelling. (id. : 3) Hulle geniet grappe, spottery, towery, illusies skep, kullery. (Crosscup 1966 : 20)

Mitologie, legendes, volksverhale en feëverhale is uitstekende materiaal vir drama in die primêre skool veral omdat dit die geleentheid bied vir sterk emosionele ervarings. (Lavender 1975 : 19 + 27; Allen soos in Speech and Drama 1976 : 14)

By 'n keuse van 'n tema vir 'n dramatisering of improvisasie moet daar met die ontwikkelingstadium van 'n besondere groep rekening gehou word om sodoende hul belangstelling te wek. In hoofstuk 1 is reeds verwys na die feit dat die kind in verskillende ontwikkelingstadia verskillende belangstellings het.

Die jong kind ( ± 5-7 jaar) is geïnteresseerd in sy onmiddellike omgewing, in troeteldiere, wilde diere, volwassenes, groeiende dinge, speelgoed, familie. (Siks 1958 : 153) Geboorte, die huwelik, ouerskap, dood en opstanding is aspekte van die lewe wat vir die jong kind belangrik is (Slade 1959:

48) en wat hy graag deur middel van drama verken.

Die sewe- tot agtjarige het reeds sy onmiddellike omgewing verken en hy stel nou meer belang in dit wat verder weg is. Hy hou van feëverhale met drake, goeie feë en magiese gebeure. (Ward 1957 : 101 + 102; Siks 1958: 153)

Die ouer primêre skoolkind stel meer belang in avonture, helde, reisverhale, ontdekkingstogte, geheime kodes, geskiedenis, vreemde plekke, fisieke dapperheid, mitologie. (Ward 1957 : 105; Day 1975 : 7; Goodridge 1975 : 39; Siks 1958 : 153)

Indien ons bewus is van bogenoemde tipiese belangstellings van die kind, kan ons dramatiese ervarings struktureer rondom 'n spesifieke tema om vir die kind 'n sinvolle ervaring te gee wat kan bydra tot sy ontwikkeling as mens en wat hy terselfdertyd geniet. Indien die kind se belangstelling nie gewek word nie, sal die bydrae tot sy algemene ontwikkeling ook heel waarskynlik nie soveel wees as wat andersins moontlik sou gewees het nie.

#### 10. Ander aktiwiteite

Aktiwiteite wat nie volledig betrekking het op die suiwer toneelkuns nie, kan ook nuttig gebruik word vir die verskaffing van dramatiese ervarings aan die kind. Tyler sê dat aktiwiteite soos rituele drama, prosessies en feesvieringe die kind stadigaan kan laat kennis maak met die dissipline van die teater. Die kroning van 'n lentekoningin kan reeds 'n ervaring van teaterdissipline, opwinding en groepwerk aan die heel jong kind gee. (Soos in Hodgson & Banham 1975 : 126)

Ander aktiwiteite soos poppespel, maskerades, skaduspel, tablo's, dansdrama, mimiek en "optogte" bied almal die geleentheid aan die kind om iets met 'n gehoor te deel sonder dat hy blootgestel word aan die meer gevorderde tegniek wat in toneelspel of suiwer dans verwag word. In al hierdie aktiwiteite is daar dinge wat die kind help en sy gebrek aan tegniek nie so opvallend maak nie. Die styl waarin hierdie aktiwiteite plaasvind, is meer voorstellend en teatraal (sien hoofstuk 2), dus nader aan die kind se natuurlike spel (Goldberg 1974 : 129) en dit is makliker vir die kind om hierdeur te kommunikeer as deur die meer realistiese speelstyl.

Poppespel bied die geleentheid aan die kind om nie self gesien te word nie. Hy projekteer verder sy persoonlikheid in die pop en vergeet van homself. Sodoende raak hy nie selfbewus in die teenwoordigheid van 'n gehoor nie. Die feit dat die pop nie realisties is nie, help nog verder om van homself te vergeet en op die dramatiese handeling te konsentreer.

'n Maskerade bied ook aan die kind die geleentheid om sy persoon te projekteer op 'n objektiewe voorwerp (in hierdie geval 'n masker).

'n Skaduspel het dieselfde moontlikheid, maar nou staan dit al 'n stap nader aan die persoon. Dit verg ook meer tegniek. In die geleidelike proses van ontwikkeling van tegniek by die kind, sal die skaduspel dus effens later kom.

Tablo's staan nog 'n stap verder daar die kind nie nou iets konkreet het waaragter hy kan "skuil" nie, maar die individu het nou die geleentheid om as't ware in die groep en in die hele patroon te verdwyn. Hy raak deel van 'n groter opset.

Die dansdrama het veral die voordeel dat dit aan die kind die geleentheid bied om sterk emosionele ervarings te hê sonder dat hy deur die woord gehinder word. "Gehinder" omdat dit veral vir die primêre skoolkind makliker is om emosie deur middel van beweging uit te druk as deur die woord. Die musiek ondersteun ook die ekspressie van die kind, dit dra hom as't ware.

In die mimiek is duidelike kommunikasie belangrik en die kind kan nou leer om presies te kommunikeer, maar nog steeds sonder die belemmering (vir hom) van die woord. Al het die primêre skoolkind ook self die dialoog ontwikkel deur middel van improvisasie, ondervind hy nog steeds probleme met die woorde as hulle vasgelê word vir opvoeringsdoeleindes. Die woorde is dan alreeds as't ware "geskryf"; hulle ontstaan nie op die oomblik nie en moet dus geleer word en dan gesê word asof hulle pas uitgedink is en dit is 'n vaardigheid waarmee die primêre skoolkind probleme ondervind.

Die optog (pageant) <sup>1)</sup> bied die geleentheid vir die integrering van al bogenoemde aktiwiteite en val nog steeds binne die stylaard van hierdie aktiwiteite. Sang, toneelspel, musiek en spraak word ook in die "pageant" gebruik. Spraak en toneelspel kan egter so tussen alles deur gevleg word dat dit nooit 'n te groot las op die kind plaas nie. Die hele gemeenskap kan in die optog betrek word. Dit bied die geleentheid vir groot groepe persone met verskeie vaardighede om deel te neem. (Taylor 1965 : 5)

Uit bogenoemde aktiwiteite kan ook afgelei word wat die elemente is wat ingewerk kan word by die normale opvoering om die kind se betreklike gebrek aan tegniek nie te veel bloot te stel nie. Sang, dans, akrobatiese toertjies, musiek en mimiek kan alles by 'n opvoering ingevleg word om, soos in die geval van die "pageant", nie te veel eise aan die kind te stel ten opsigte van toneelspel nie.

Die samestelling van die program vir 'n opvoering kan ook die kind help in sy kommunikasie met 'n gehoor. Daar moet eerder probeer word om dit saam te stel uit 'n reeks kort losstaande dramatiese eenhede. Daardeur kan al die leerlinge betrek word. Dit is ook vir die primêre skoolkind makliker om die spanning te hou as in 'n lang drama.

Prosessies (optogte), dansdramas, poppespel, maskerades, skaduspel, mimiek (in groepe), tablo's, kort toneeltjies en selfs demonstrasies van 'n drama-les kan almal deel van dieselfde program vorm. In laásgenoemde geval kan 'n tipiese les waarin een aspek uitgelig word, afgerond word en vir die gehoor as 'n demonstrasie dien. Veral met die jonger kind behoort dit 'n goeie metode te wees aangesien die onderwyser nog steeds die leiding neem en hulle in dieselfde situasie as in die klaskamer is.

#### 11. Die woord

Die woord en sy gebruik en plek in die skoolopvoering verdien spesiale aandag aangesien baie kritiek teen dié opvoering geopper word juis omdat die

---

1) "A pageant ... is ... a series of scenes, or episodes, usually connected with the particular locality in which performances takes place, or it is spectacular and ceremonial procession, typifying some period or event, or series of events." (Needham soos aangehaal in Taylor 1965 : 3)

kind met moeite met behulp van die woord op realistiese wyse kan kommunikeer. (Sien 2)

In die eerste plek moet die woord as sodanig in perspektief geplaas word as maar een van die kommunikasiemiddele van die teater. (Sien hoofstuk 2) Sonder die woord is teater, 'n opvoering, met ander woorde ook moontlik. Ook in hoofstuk 2 is verwys na die feit dat die woordinhoud in sommige vorms van primitiewe drama nie belangrik is nie.

In hierdie verband moet opgemerk word dat die woord beide 'n intellektuele en 'n emosionele inhoud het (Slade 1959 : 94), dat die intellektuele vorm die gevolg is van 'n emosionele proses (Brook 1972 : 15) en dat die klank veral die emosionele betekenis by spraak dra. (Slade 1959 : 94)

Die kind reageer in 'n hoë mate op die klank, die emosionele waarde, van die woord (id. : 163) en dit is miskien die verklaring vir die feit dat die kind poësie bo prosa verkies; hy reageer op die musikale aspek. (Goldberg 1974 : 129)

In die gebruik van die woord by die opvoering in die primêre skool, moet daar nie gepoog word om die kind te dwing om bloot op die intellektuele inhoud van die woord te reageer nie. Hy kan eerder die emosionele en klankwaarde van die woord gebruik. Dit sluit aan by die beskouing van die teater as 'n selfstandige werklikheid waarin nie net gepoog moet word om die illusie van die konkrete werklikheid te skep nie. (Sien hoofstuk 2)

## 12. Ruimte-indeling

Indien die basiese vereiste vir 'n teatergebeurtenis is dat daar 'n toeskouer en speler teenwoordig moet wees (sien hoofstuk 2), volg dit vanself dat die ruimte wat gebruik word vir die kommunikasie tussen die twee as sodanig nie belangrik is nie. Dit is dus slegs belangrik in soverre dit bydra tot die bevordering van kommunikasie tussen toeskouer en speler.

'n Volledig toegeruste teater met 'n prosceniumboog, beligting en alle ander tegniese toerusting is nie 'n voorvereiste vir 'n teatergebeurtenis nie.

Die prosceniumboog kan eerder bydra tot 'n vervreemding tussen die toeskouer en speler aangesien dit 'n te skerp skeiding tussen die twee maak. Dit verdeel die ruimte in twee aparte eenhede naamlik dié vir die toeskouers en dié vir die spelers. Hierdie indeling vir die teatergebeurtenis berus op die sogenaamde illusionistiese teaterbeskouing. (Sien hoofstuk 2)

Teenoor die prosceniumboogverhoog staan die oop speelarea of die vrye ruimtegebruik (flexible staging). Daaronder word al die ruimte-indelings verstaan waarby daar nie 'n te skerp skeiding tussen die toeskouers en die gehoor is nie, die spelers en die gehoor deel dieselfde ruimte.

Binne hierdie ruimte kan daar 'n eindelose hoeveelheid variasies wat betref die indeling, plaasvind. Die toeskouers kan rondom die spelers sit, hulle kan aan drie kante van die spelers sit, hulle kan aan twee kante van die spelers sit. (Way 1975 : 284) Die toeskouers en die spelers kan op dieselfde vlak wees, die toeskouers kan hoër sit as die spelers of die spelers kan hoër gelig word met rostra. Die rostra kan ook op verskillende maniere gerangskik word om 'n verskeidenheid vlakke te gee waarop gespeel kan word. (id. : 277)

Die vernaamste beginsel is om in elke opvoering die regte ruimte-indeling vir die spesifieke kommunikasie te vind. Dit hang saam met die regte toeskouer-speler-verhouding. (Grotowski 1975 : 19)

Daar moet onthou word dat in die geval van 'n skoolopvoering die ruimte-indeling so na as moontlik aan dié vir die gewone klaskamerdrama moet wees. (Sien 8.3) In die primêre skool veral moet dit bydra tot die skep van 'n informele atmosfeer. (Allstrom 1966 : 22) Dit moet sodanig wees dat aandagtrekkery nie bevorder sal word nie. (Slade 1959 : 57)

Tyler redeneer dat die ruimte vir die klaskamerdrama interessant moet wees, dit moet 'n besliste atmosfeer skep wat bevorderlik is vir drama. Daar moet interessante hoekies, vlakke, ingange, uitgange, ens. wees. (Soos in Hodgson & Banham 1975 : 127 - 129) Vir die opvoering in die primêre skool sal dit van groot hulp wees as daar 'n interessante ruimte-indeling bestaan omdat dit die kind se verbeelding kan stimuleer en hom kan help in sy aktiwiteite. Hy is met ander woorde nie uitgelewer aan 'n groot,

onpersoonlike, kaal ruimte wat hy self moet laat lewe nie. Dit sou ons kan verwag van 'n professionele akteur of moontlik van die meer volwasse hoër skoolkind.

12.1 Wenslikheid van 'n vryer ruimte-indeling vir die opvoering in die primêre skool.

(a) Die vryer ruimte-indeling verg nie die gevorderde tegniese vaardighede wat nodig is vir die prosceniumboogverhoog nie. (Southern 1953 : 79 + 80; Louw 1965 : 118)

Die vernaamste eienskappe in die kind se spel is sy entoesiasme en eerlikheid, en die kleiner afstand tussen hom en die gehoor help hom hierin. (Burton & Lane 1970 : 203) Dit bevorder dus natuurlikheid aangesien dit nie nodig is om net na een kant te projekteer nie. Emosies kom onmiddelliker en sterker oor. (Croxson soos in Use of English 1964 : 176) Die kontak wat nodig is vir kommunikasie met die gehoor is ook makliker. (Louw 1975 : 118)

(b) Die informeler indeling van die ruimte staan nader aan die van die kind se eie drama. Dit is vir hom natuurliker om in so 'n ruimte sy ervaringe te deel. (Croxson soos in Use of English 1964 : 175; Way 1975: 281)

(c) Die gebruik van tegniese hulpmiddele word feitlik onnodig. (Croxson soos in Use of English 1964 : 176) Dit dra by tot 'n groter gebruik van die verbeelding in die dramatiese situasie en dit op sy beurt gee 'n groter mate van buigsaamheid aan die opvoering. Die dramatiese handeling is nie beperk tot dit wat met konkrete dinge gewys kan word nie. (Sien hoofstuk 2)

(d) Daar is meer moontlikhede ten opsigte van optogte, musiek en dans en 'n groter hoeveelheid leerlinge kan deelneem. (Croxson soos in Use of English 1964 : 176)

13. Tegniese hulpmiddele

Aangesien die skoolopvoering 'n verlenging behoort te wees van klaskamerdrama ( sien 6 + 8.3), is dit belangrik om nie te probeer om van die op=

voering iets spesiaals te maak ten opsigte van die inkleding van die gebeure nie. Die tegniese middele wat gebruik word, is nie so belangrik nie tensy dit deel vorm van die skeppingsproses rondom die opvoering. (Sien 7.10) Wanneer daar tegniese hulpmiddele gebruik word, moet onthou word dat hulle altyd ondergeskik is aan die sentrale dramatiese handeling. (Allen soos in Speech an. Drama 1976 : 13)

Dekor, veral realistiese dekor, speel 'n geringe rol in die opvoerings van die primêre skoolkind, want met behulp van sy verbeelding kan die nodige atmosfeer geskep word. Waar daar wel dekor gebruik word, is 'n blote aanduiding daarvan voldoende. (Venter 1948 : 207) Die kind kan met behulp van die eenvoudigste middele sy eie verbeeldingswerklikheid skep en dit "waar" maak vir homself en sy gehoor. Hierdie gebruik van voorwerpe soos klippe, stokke, stoele en nog 'n eindelose verskeidenheid om allerhande dinge en plekke voor te stel op die verhoog, sluit aan by die kind se natuurlike dramatiese spel. (Kernodle 1967 : 36) Die gehoor, selfs die volwasse gehoor, verwag nie dat daar 'n volledige illusie van die werklikheid vir hulle geskep word nie. (id. : 51)

Die blote afbakening van 'n sekere ruimte kan byvoorbeeld al 'n sekere plek suggereer. (Burton & Lane 1970 : 209) Die primêre skoolkind put ook genot daar uit om self deel van die dekor uit te maak. (Allstrom 1966 : 49) Hy kan 'n boom, 'n stoel, 'n tafel of wat sy verbeelding hom ook al toelaat, wees. Dekor moet egter altyd op so 'n natuurlike wyse uit die kind se eie verbeelding ontstaan.

Beligting moet verkieslik net gebruik word vir die skep van atmosfeer en vir die afbakening van verskillende ruimtes. Die leerlinge self moet die beligting sover as moontlik hanteer. (Goodridge 1975 : 74) Probeer egter om die gebruik van beligtingseffekte te vermy en probeer eerder om die opvoering in die dag te laat plaasvind. (Chilver 1967 : 25 + 26) Dit is veral van toepassing op die opvoerings van die jonger kind om die verskil tussen die klaskamerdrama en die opvoering so min as moontlik te hou. Byklanke moet sover as moontlik beperk word tot klanke wat die leerlinge self maak in die loop van die opvoering. (Slade 1959 : 169) Die leerlinge moet eksperimenteer met hulle eie klankeffekte. Finkiel soos in Elementary English 1974 : 37) Hierdie benadering verseker betrokkenheid en ontwikkel die kind se gehoorsintuig en die kreatiewe gebruik daarvan. (Sien 5.1)

Kostuums, maskers en grimering verg dieselfde benaderingswyse as die bo- genoemde tegniese hulpmiddels : alles moet in die eerste plek uit die kind se eie verbeelding spruit, verbeeldingryk wees en nie 'n poging wees om die uitwendighede van die illusionistiese teater na te maak nie.

Stukke materiaal (Slade 1959 : 64) en blote suggesties van kostuums (by- voorbeeld 'n hoed, 'n tipiese hemp of broek) wat tot die kind se beskikking gestel word, sal lei tot verbeeldingryke kostumering. Dit sal ook voor- kom dat die kind 'n kostuum aankry wat sy bewegings belemmer. (id. : 40) Daar moet egter onthou word dat die primêre skoolkind wel die behoefte aan 'n kostuum (soos hierbo) het. (Allstrom 1966 : 43) Dit maak dit vir hom makliker om sy karakterisering vol te hou.

Die masker en grimering is nie hulpmiddels wat die kind van sy nature in sy eie drama gebruik nie. (Slade 1959 : 306) Die masker is egter basies aan die drama (sien hoofstuk 2) en daarom moet die kind tog die geleentheid kry om met werklike of gegrimeerde maskers te eksperimenteer. (Tyler soos in Hodgson & Banham 1975 : 127) Weer eens moet die kind se eie verbeel- ding gebruik word om 'n masker te ontwerp wat sal bydra tot die sentrale dramatiese handeling. Indien los maskers gebruik word, moet dit nie die kind se beweging en spraak belemmer nie. (Slade 1959 : 311) Omdat die opvoering nie as iets spesiaals beskou moet word nie en omdat dit sover as moontlik moet aansluit by klaskamerdrama, moet daar ook in die klaskamer in gewone lesse met grimering en maskers (in der waarheid met al die teg- niese hulpmiddele) gewerk word.

Die gevaar bestaan dat die primêre skoolleerling moeite sal ondervind in die hantering van grimering. Indien hulle egter aan die begin beperk word ten opsigte van die verskeidenheid kleure en die gedeelte van die gesig wat grimeer word en indien hulle baie spesifieke leiding ontvang, kan hulle al hoe meer bewus raak van die ekspressiemoontlikhede van 'n "masker".

Hulle kan stap vir stap gelei word om byvoorbeeld met 'n heks se grimering te eksperimenteer. Hulle kan almal 'n basiskleur aanwend wat hulle as ti- pies aan 'n heks beskou, dan kan hulle gelei word om 'n hekseneus, hekse-oë en 'n heksemond te maak. Die uitvoering van die grimering sal dikwels deur

die onderwyser self behartig moet word, maar die kind self besluit wat gedoen moet word.

So is daar in die opvoering van 'n dierespel gevind dat die leerlinge wat deelneem wel 'n baie definitiewe idee het van die karakters wat hulle vertolk. Die grimering is wel vooraf ontwerp deur 'n volwassene, maar elke grimering is met die spesifieke leerling bespreek. In die meeste gevalle was daar baie definitiewe aanbevelings oor die karaktereienskappe wat beklemtoon moet word. ("Die kat lyk stouter." "Die beer is hartseer." "Die leeu is die baas." ens.) Die grimering is toe daarvolgens aangepas. Wat veral opvallend was, was dat die leerlinge spesifieke kleurvoorkeure gehad het vir 'n basis en dat dit in die meeste gevalle presies reg was.

Alhoewel die grimering deur volwassenes aangewend is, het die leerlinge die proses deurgaans krities beskou en vrae gevra.

Omdat die grimeerders buite die skool gestaan het en net die laaste drie tot vier dae aktief betrokke was, het meer leerlingdeelname ontbreek.

Die ideaal sou wees dat die leerling 'n vel papier met die buitelyne van 'n gesig moet kry en dat hulle dan die grimering daarop moet ontwerp. Dan sou hulle nouer met die onderwyser kon saamwerk by die uitvoering van die grimering.

#### 14. Gehoor

Die beginsel by die keuse en samestelling van 'n gehoor moet steeds wees dat die teenwoordigheid van toeskouers moet bydra tot die ontwikkeling van die kind en nie dat die kinders die gehoor moet vermaak nie. Die gehoor behoort 'n besondere verantwoordelikheid te voel teenoor die deelnemers en behoort te besef dat dit 'n voorreg is om die kind se dramatiese ervarings met hom te deel. (Crosscup 1966 : 244) Die toeskouers moet bewus wees van hulle besondere rol by 'n opvoering en veral in die primêre skool. (Slade 1959 : 267) Die kind se eerste verantwoordelikheid is teenoor sy eie dramatiese visie alhoewel hy soos hy ouer raak tog meer verantwoordelikheid ten opsigte van kommunikasie met 'n gehoor dan begin ontwikkel. (Crosscup 1966 : 241)

Aangesien die klem in die opvoering in die laerskool eerder op die deel

van 'n dramatiese ervaring as op die wys daarvan val (sien 7.2), is die keuse en samestelling van 'n gehoor belangrik. Dit is belangrik dat die gehoor nie 'n bedreiging vir die kind inhou en hom dus selfbewus en geïnhibeerd sal maak nie. Hy moet die vrymoedigheid en die begeerte hê om sy dramatiese ervaring met die gehoor te deel.

Aan die begin moet die aantal toeskouers beperk wees (sien Hodgson & Banham soos aangehaal in 2.2) om die kind die nodige selfvertroue te gee en om dit makliker vir hom te maak om die persoonlike kontak met sy gehoor te ervaar. Die klasmaats van die deelnemers, kinders wat jonger is en onderwysers wat verstaan waarom dit gaan, vorm die beste gehoor vir 'n opvoering in die primêre skool. (Crosscup 1966 : 242 + 243) Die ouers van die deelnemers behoort ook 'n goeie gehoor te wees indien hulle bewus gemaak word van waarom dit gaan. Meerderwaardige of sentimentele reaksies is ongewens. Die gehoor moet baie bewus wees, soos reeds gesê, dat hulle nie teenwoordig is om vermaak te word nie, maar dat hulle slegs in die posisie is waarin hulle die kinders se persoonlike dramatiese ervarings kan deel.

## 15. Opsomming

15.1 Opvoering impliseer slegs 'n speler, 'n gehoor en 'n kreatiewe dramatiese handeling.

Die proses is net so belangrik soos die eindproduk.

'n Dramatiese ervaring word met die gehoor gedeel.

15.2 Wanopvattings ten opsigte van teater, skooldrama en die relasie tussen die twee, veroorsaak baie kritiek op die opvoering in die primêre skool.

Die skoolopvoering moet nie gelyk gestel word aan die hedendaagse, professionele teater nie.

Die vry skeppende aktiwiteite van die skooldrama word oorbeklemtoon en as onkreatief beskou.

Die kind kan wel kommunikeer met 'n gehoor, maar dit hang af van die grootte van en die verhouding tot die gehoor.

Skooldrama loop in teater uit. Hulle is nie twee aparte entiteite nie, maar stadia in dieselfde deurlopende proses.

15.3 Vormgewing volg logieserwys op vry skeppende drama.

Die kind het die behoefte daaraan om 'n sekere mate van tegniek te bemeester.

Die kind het ook die behoefte en die vermoë om die ervaring waaraan hy vorm gegee het, met iemand te deel. Dit is 'n uitdaging vir hom.

Dit is deel van drama dat dit met iemand anders gedeel moet word.

Die persoon wat iets geskep het, byvoorbeeld 'n rol, kan nie altyd in 'n lugleegte werk nie, hy moet die voldoening smaak om sy werk met 'n gehoor te deel. Dit is 'n diepliggende menslike instink.

15.4 Die opvoering bevorder die ontwikkeling van die persoonlikheid omdat die hele persoonlikheid betrek word.

Dit ontwikkel die selfkonsep.

Dit help die kind om aan te pas by die werklikheid.

Dit gee hom selfvertroue.

Dit bied aan hom 'n emosionele ervaring.

Dit ontwikkel die kind se verbeelding.

Die kind se intellek word ontwikkel. Hy leer beter lees, waarneem en evalueer en sy denke raak flink.

Dit bevorder kommunikasie deur spraak, beweging en die formulering van gedagtes.

Die kind leer ander kreatiewe vaardighede aan.

Die kind maak kennis met die ander kunsmedia.

Die kind ontwikkel sosiaal deur spanwerk, onderlinge samewerking en konsiderasie en deur kommunikasie met 'n gehoor.

Die kind ervaar wat dit beteken om sy eie strukturering af te rond.

Die kind ontwikkel 'n begrip vir die volwasse kunsvorm drama.

Die kind ontwikkel 'n sin vir die estetiese.

15.5 (Sien 5)

15.6 Die skoolopvoering moet deel vorm van 'n deurlopende dramaprogram.

Skooldrama moet bestaan uit sowel vrye skeppende drama as uit opvoerings. Dieselfde benaderingswyse wat in die klaskamer gebruik word, moet ook by die opvoering gebruik word.

15.7 Die opvoering moet gerig wees op die persoonlike ontwikkeling van die kind.

Daar moet nie gevorderde tegniese vaardighede nagestreef word nie, maar eerder kreatiwiteit en die ontdekking van essensiële vaardighede. Die kind moet leiding kry, maar nie regie in die sin van die professionele teater nie.

Soveel leerlinge as moontlik moet deelneem.

Daar moet van die verskillende talente van die leerlinge gebruik gemaak word.

Die klem moet val op die proses wat lei tot die opvoering.

Die opvoering moet eerder 'n "deel met" as 'n "wys aan" wees.

In die oefeninge moet daar nie vir die opvoering afgerig word nie, maar daar moet elke keer 'n ervaring dramaties deurleef word.

Die deel van 'n ervaring (opvoering) moet nie die oorheersende aktiwiteit raak nie.

Die kind se ontwikkelingsstadium en die vaardighede wat hy reeds baasge- raak het, moet in aanmerking geneem word.

Die keuse van die materiaal is belangrik.

Die keuse van die tipe dramatiese aktiwiteit is ook belangrik.

In kommentaar moet die klem op die werk val en nie op die toneelspel of die vertoning nie.

Informele ruimte-indelings is verkiesliker.

Tegniese hulpmiddele is slegs gewens as hulle deel van die sentrale skep- pingsproses vorm.

Daar moet nie van 'n bestaande dramateks gebruik gemaak word nie tensy dit by die leerlinge aangepas word.

Die essensie van toneelspel is kommunikasie.

15.8 Die vermoë om met 'n gehoor te kan kommunikeer moet ook geleidelik ontwikkel word.

Vermý lang repetisies en sorg dat die oefeninge so kreatief moontlik is.

Hou die opvoering so informeel en normaal moontlik.

Laat die leerlinge hul ervarings met persone in die skool deel.

15.9 Die gebruik van 'n bestaande dramateks word nie aanbeveel nie.

Wanneer die kind self sy eie drama struktureer gebruik hy sy inisiatief, pas hy aan by sy behoeftes en vermoëns, raak die hele groep betrek, kan die besondere talente van elkeen in die groep benut word en kan daar by die gehoor ook aangepas word.

Goeie literatuur bied aan die kind die geleentheid vir sterk emosionele ervarings.

Die literatuur moet die kind se belangstelling prikkel, in sy behoeftes voorsien, dramatiese elemente bevat, 'n goeie en eenvoudige struktuur hê, 'n duidelike sentrale gedagt hê, 'n groot aantal deelnemers kan betrek, die geleentheid vir natuurlike dialoog bied, veral vir die jong kind moet dit humor in hê, moontlikhede vir karakterisering bied.

Die keuse van materiaal moet bepaal word deur die groep se vermoëns, behoeftes, belangstellings en ontwikkelings stadium.

Die materiaal moet die kind ook ontwikkel, dit moet nuwe wêreld vir hom open.

15.10 Die kind stel belang in beide sy verbeeldingswêreld en sy onmiddellike omgewing.

Hy impersoneer graag ongewone karakters (diere, ou mense) wat vreemd aan homself is.

Mitologie, legendes, volksverhale en feëverhale is goeie materiaal.

Die jong kind stel belang in sy onmiddellike omgewing.

Hy verken dit graag deur middel van drama.

Die sewe- tot agtjarige stel belang in wat verder van hom af lê.

Die ouer primêre skoolkind stel veral belang in avonture en alles wat daarmee gepaard gaan.

Hierdie tipiese belangstellings van die kind, help in die strukturering van sinvolle dramatiese ervarings.

15.11 Poppespel, maskerades, skaduspel, tablo's, dansdrama, mimiek en optogte help die kind in sy kennismaking met basiese aspekte van die teater. Hierdie aktiwiteit help die kind en maak sy gebrek aan tegniek minder opvallend.

15.12 Die woord is maar een van die mededelingsmiddels in die teater. Die kind reageer eerder op die emosionele as op die intellektuele waarde van die woord.

15.13 Die prosceniumboogverhoog is nie 'n goeie keuse vir speelruimte by 'n primêre skoolopvoering nie.

Die oop speelarea is beter. Die gehoor en die spelers deel dieselfde ruimte.

Daar is baie variasies moontlik in die indeling van die ruimte.

Die ruimte-indeling moet in elke opvoering by die spesifieke kommunikasie aanpas.

Die ruimtegebruik moet so na as moontlik aan die van die klaskamerdrama wees.

Dit moet 'n informeler atmosfeer skep.

Dit moet nie aandagtrekkery bevorder nie.

Dit moet interessant wees.

15.14 Die vryer ruimte-indeling verg nie die gevorderde tegniese vaardigheid van die prosceniumboogverhoog nie.

Dit bevorder natuurlike spel.

Emosies kom onmiddelliker en sterker oor.

Dit staan nader aan die kind se eie drama.

Dit beperk die gebruik van tegniese hulpmiddele en maak sodoende meer gebruik van die kind se verbeelding.

Dit bied die moontlikheid van 'n groot aantal deelnemers en vir verskillende soorte aktiwiteite.

15.15 Die tegniese hulpmiddele wat gebruik word, moet spruit uit die sentrale skeppingsproses.

Suggesties vir die dekor is voldoende.

Leerlinge moet self die beligting hanteer indien enige.

'n Opvoering in gewone daglig is nog beter.

Byklanke moet in die opvoering self deur die deelnemers gemaak word.

Kostuums, maskers en grimering moet ook as deel van die sentrale skeppingsproses ontwikkel, moet verbeeldingryk wees en nie poog om realisties te wees nie.

Suggesties van kostuums is voldoende.

Al hierdie hulpmiddele moet nie net in opvoerings gebruik word nie, maar ook in klaskamerdrama.

Die leerling moet deeglike leiding ontvang indien hy moet grimeer.

Hy kan self ontwerp en net met die praktiese uitvoering deur die onderwyser gehelp word.

15.16 Die teenwoordigheid van toeskouers moet bydra tot die ontwikkeling van die kind.

Die gehoor kom nie om vermaak te word nie, maar om 'n dramatiese ervaring van die kind met hom te deel.

Die toeskouers moet so gekies word dat dit die kind nie selfbewus maak nie en hy moet geleidelik daaraan gewoond gemaak word.

## 16. Samevatting

Die afkeur van die skoolopvoering veroorsaak dat die opvoedkundige waarde daarvan genegeer word. Omdat daar gereageer word teen die konvensionele, formele skoolopvoering, veroorsaak dit dat drama as sodanig nie tot sy reg kom nie. Dit is 'n oorreaksie wat daartoe lei dat die kind met die badwater uitgegooi word.

Die opvoering, die deel van 'n dramatiese ervaring met iemand anders, is 'n intrinsieke aspek van drama. Indien hierdie aspek erken word, kan dit bydra tot die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit. Dit is tege-lykertyd ook 'n erkenning van die feit dat dit juis die aard van 'n vak is wat hom die moeite werd maak in die opvoeding. Daar moet gewaak word teen 'n blote vermetodiekering van 'n vak ten koste van sy wesenlike aard. Uiteraard moet daar 'n balans gehou word tussen die dissipline van die vak aan die een kant en die opvoeding van die kind aan die ander kant. Daarom word daar 'n spesifieke benaderingswyse in hierdie hoofstuk aanbeveel. Die benaderingswyse moet aangepas word beide by die vak en die kind, maar 'n gedeelte ('n wesenlike gedeelte) van die vak mag nie geïgnoreer word nie net soos die kind nie geïgnoreer mag word in die aanbieding van die vak nie. Aan die een kant staan dus die konvensionele benadering tot die skoolopvoering wat nie die kind sentraal stel in 'n opvoedingsgebeure nie en aan die ander kant staan die "vrye" benadering wat sekere aspekte van die drama ignoreer. Dit is twee uiterste benaderingswyses en daar word vir 'n herwaardering van die hele aangeleentheid gepleit.

In hierdie hoofstuk is beginsels uitgelig wat as 'n leiding sou kon dien by 'n dramaprogram waar beide die kind in sy totaliteit en die drama as geheel betrek word.

Alhoewel elemente van die opvoering in die gewone dramalessure skynbaar tog aandag geniet, is dit te lukraak en ongesistematiseerd om van werklike waarde te wees. Daar word dus ook 'n gesistematiseerde dramaprogram rondom 'n duidelike raamwerk en duidelike beginsels bepleit.

LEESLYS

- Barnfield, Gabriel : Creative drama in schools  
(MacMillan 1971)
- Bartelsman, Jan Chr. : Expressie in het kwadraat. Een onderzoek  
naar de grondslagen van gebruik van "drama"  
in onderwijs en opvoeding, met oriënterend  
uitzicht op de praktyk.  
(De Stigting Onderwijskundige Brochurenreeks  
1973 Uitgeverij Zwijsen B.V.)
- Bordan, Sylvia Diane : Plays as teaching tools in the elementary  
school.  
(Parker Publishing Co., Inc. 1970)
- Bowskill, Derek : Drama and the teacher  
(Sir Isaac Pitman and Sons Ltd. 1974)
- Brown, Corinne : Creative drama in the lower school  
(D. Appleton & Co. 1929)
- Burton, Peter and Lane, John : New Directions. Ways of advance for the  
amateur theatre.  
(MacGibbon & Kee Ltd. 1970)
- Chilver, Peter : Staging a school play  
(B.T. Batsford Ltd. 1967)
- Chilver, Peter and Jones, Eric : Designing a school play  
(B.T. Batsford Ltd. 1968)
- Courtney, Richard : Drama for youth. A handbook for young  
people in youth clubs and schools.  
(Sir Isaac Pitman and Sons Ltd. 1964)
- Courtney, Richard : The school play  
(Cassell & Co. Ltd. 1970)

- Courtney, Richard : Teaching drama  
(Cassell & Co. Ltd. 1965)
- Crosscup, Richard : Children and dramatics  
(Charles Scribner's Sons 1966)
- Day, Christopher : Drama for middle and upper schools  
(B.T. Batsford Ltd. 1965)
- Durland, Frances Caldwell : Creative dramatics for children. A  
practical manual for teachers and leaders.  
(The Antioch Press 1961)
- Fairclough, Gordon : The play is not the thing (Drama in  
Education)  
(Oxford, Basil Blackwell 1972)
- Goodridge, Janet : Drama in the primary school  
(Heinemann Educational Books 1975)
- Hodgson, John (Edited by) : The uses of drama. Sources giving a  
background to acting as a social and  
educational force.  
(Eyre Methuen Ltd. 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 1. The annual survey.  
(Edited by) (Pitman Publishing 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 2. The annual survey.  
(Edited by) (Pitman Publishing 1973)
- Hodgson, John & Banham, Martin : Drama in education 3. The annual survey.  
(Edited by) (Pitman Publishing 1975)
- Johnson, Albert & Johnson, Bertha : Drama for classroom and stage  
(A.S. Barnes 1969)
- Leach, Robert : How to make a documentary play  
(Blackie & Son Ltd. 1975)

- Lewis, Mary Kane : Acting for children  
(The John Day Company 1969)
- Lombard, C.J. : 'n Onderzoek na die jeugtoneel met betrek-  
king tot die eietydse adolessent.  
(M.Dram. U.S. 1976)
- Louw, Cecily : Kindertoneel  
(Voortrekkerpers 1965)
- Malan, Robin : Drama-teach. Drama-in-education and  
theatre for young people.  
(David Philip Publisher 1973)
- Olson, Lewy : You can act !  
(Sterling Publishing Co., Inc. 1971)
- Peachment, Brian : Educational drama. A practical guide for  
students and teachers.  
(MacDonald & Evans Ltd. 1976)
- Severn, Bill & Severn, Sue : Let's give a show  
(Nicholas Kaye 1960)
- Siks, Geraldine Brain : Creative dramatics. An art for children.  
(Harper & Brothers Publishers 1958)
- Siks, Geraldine Brain : Drama with children  
(Harper & Row Publishers 1977)
- Siks, Geraldine Brain & Dunning- : Children's theatre and creative dramatics  
ton, Hazel Brain (University of Washington Press 1961)
- Slade, Peter : Child drama  
(University of London Press Ltd. 1959)
- Smith, Moyne Rice : Plays and how to put them on  
(The Bodley Head 1965)

- Taylor, Loren E. : Formal drama and children's theatre  
(Burgess Publishing Co. 1966)
- Taylor, Loren E. : Pageants and festivals  
(Burgess Publishing Co. 1965)
- Tyas, Billi : Child drama in action. A practical  
manual for teachers.  
(Gage Educational Publishing Ltd. 1971)
- Venter, E.A. : Die drama en die skool  
(D.Phil. UNISA 1948)
- Walker, Brenda : Teaching creative drama. Age group  
9 to 15 years  
(B.T. Batsford Ltd. 1970)
- Ward, Winifred : Playmaking with children from kinder-  
garten through junior high school  
(Appleton-Century-Crofts, Inc. 1957)
- Way, Brian : Development through drama  
(Longman 1975)
- Wiles, John & Garrard, Allen : Leap to life. An experiment in youth drama.  
(Chatto & Windus 1970)

TYDSKRIFTE

- Childhood Education : Vol. 47 Apr. 1971  
Du Bois, Eloise Barclay : Values and techniques of creative dramatics
- Educational Theatre Journal : Vol. 17 Dec. 1965  
Siks, Geraldine Brain : An appraisal of creative dramatics
- Elementary English : Vol. 36 Dec. 1959  
Brack, Kenneth H. : Creative dramatics : Why? How? When?

- Lloyd, Bruce  
Tedesco, Phyllis Reynolds
- : Vol. 36 Mar. 1959  
: Make your play  
: Ten dont's in producing a play
- Ehrlich, Harriet W.
- : Vol. 51 Jan. 1974  
: Creative Dramatics as a Classroom Teaching Technique
- San Jose, Christine
- : Vol. 48 Mar. 1971  
: A Happening for Parent's Night  
: Vol. 49 Feb. 1972  
: Drama and the Schools : a symposium.
- Smith, Elaine Campbell  
(Edited by)
- Finkiel, Nathan L
- : It's a hit
- Furner, Beatrice A.
- : Creative Dramatics in a Language: Arts Program : Personal Growth and Self-Expression
- Hall, Sandra M & Lemon, Beth
- : An hour of creativity
- Hardy, Marie Paula (Lister)
- : Drama in the Classroom
- Marie, Jannita (Lister)
- : Dramakinetics - An Approach in Creative Expression
- Wright, Lin
- : Creative Dramatics and the development of role-taking in the elementary classroom
- English in Education  
Wood, Rodney
- : Vol. 10 Summer 1976  
: Recent Developments in Drama in Education
- Grade Teacher  
Sugarman, Joan
- : Vol. 75 Nov. 1957  
: There's a play in your classroom
- Hansen, Shirley
- : Vol. 82 Dec. 1964  
: The Joy of Creating your own Play

- Brady, Bee : Vol. 85 Mar. 1968  
: The play's not the thing
- Bata, Glorianna : Vol. 87 Dec. 1969  
: Rehearsal - key to better production
- High Points : Vol. 41 Nov. 1959  
Marcatante, John : Experiments with creative dramatics
- The Instructor : Vol. 68 Jun. 1959  
Siks, Geraldine Brain : You too, can create theatre magic
- Language Arts : Vol. 54 Mar. 1977  
Kolczynski, Richard G : Creative Dramatics : Process or Product?
- Media and Methods : Vol. 3 Feb. 1977  
Mueller, Lavonne : The Mask
- The New Era : Vol. 44 Jun. 1963  
Stanistreet, Grace M : Dramatic Activity and Children : A Point  
of View
- Stanistreet, Grace M : Vol. 45 Feb. 1964  
: An Experiment in Creative Acting Techniques
- Harris, Sheila R : Vol. 46 Jul. - Aug. 1965  
: Therapeutic Aspects of Drama
- Speech and Drama : Vol. 24 no.2 1975  
James, Lucille : The place of speech and drama in personality  
development
- Allen, Joseph H : Vol. 25 no.1 1976  
: The place of the play in school
- Ranger, Paul : Vol. 25 no.1 1976  
: A package of dramatic activity
- Lathan, P.D. : Vol. 26 no.1 1977  
: The school play
- Spoken English : Vol. 9 Jan. 1976  
Self, David : What is gained from drama? A discussion  
on the development of awareness through  
drama.

- Teacher : Vol. 90 Sep. 1972
- Ravis, Howard S : Creative drama : The 'acting up' you love to see  
: Vol. 90 Dec. 1972
- Polsky, Milton : Acting's in the bag  
: Vol. 90 Mar. 1973
- Catalano, Joseph L : The show will go on ... and on with a continuing drama program  
: Vol. 90 May/June. 1973
- Polsky, Milton : Children become quick-change artists  
: Vol. 93 Nov. 1975
- Malkin, Michael & Malkin, Pamela : Theatre in the classroom (Part 1)  
: Vol. 93 Dec. 1975
- Malkin, Michael & Malkin, Pamela : Theatre in the classroom (Part 2)
- Teachers' College Journal : Vol. 38 Jan. 1967
- Carpenter, Nicholas E : The influence of acting in a play on adjustment
- Theatre Quarterly : Vol. 3 Jan./Mar. 1973
- Clegg, David : The dilemma of drama in education  
: Vol. 3 Apr./June. 1973
- Slade, Peter (et al) : The Crucial question of Drama in Education  
: Vol. 5 Mar. /May 1975
- Baker, Donald : Defining drama : from child's play to production
- The Times Educational Supplement : 19 July 1957  
: School play  
: 2 Dec. 1960
- Neill, A.S. : Each his own dramatist  
: 26 Feb. 1965
- Marshall, Sybil : All the school's a stage  
: 16 June. 1967
- Watts, Janet : Power of the Drama  
: 22 Sep. 1972
- Brinson, Peter : Useful on wet days
- Sproule, Anna : Only Connect

- Goldblatt, John : 19 Apr. 1974  
: Forgetting I was me
- Duncan, Ben : 30 Aug. 1974  
: An uncertain mixture
- Tinbergen, Niko : 10 Jan. 1975  
: The importance of being playful
- Croall, Jonathan : 6 Jun. 1975  
: Changing scenes
- Miller, Ruth : 24 Oct. 1975  
: Oiling the wheels
- Stabler, Tom : Beginners please !  
: 26 Nov. 1976
- McGregor, Lynn : A special way of learning
- Toulson, Shirley : The State of Play
- Self, David : Worthwhile evaluations
- The Use of English : Vol. 15 Spring 1964
- Croxson, Mary : Arena Work in School  
: Vol. 16 Summer 1965
- Self, David : Doing it in the round  
: Vol. 20 Autumn 1968
- Staunton, Robert : Drama with lower streams  
: Vol. 20 Summer 1969
- Croxall, Brian : Experiment in Drama

SLOTSAMEVATTING EN AANBEVELING

Reg aan die begin van die studie is die doel daarvan geformuleer as die herwaardering van die skoolopvoering in 'n poging om dit as opvoedingsmiddel te kan gebruik. Die omvang is presies saamgevat in die herkenning van twee duidelike komponente naamlik die kind, want skooldrama is pedoesentries, en drama. Enkele sentrale begrippe is omlyn en veral drama (die oorkoepelende begrip) en opvoering (slegs 'n speler en gehoor is nodig) is hier belangrik. (Sien Inleiding)

In hoofstuk 1 is daar besin oor die persoonlikheid van die kind. Aspekte van die persoonlikheid soos deur Brian Way onderskei, is uitgelig. Sy voorstelling van die persoonlikheidsfasette is voorgehou as 'n stewige raamwerk wat direk gebruik kan word in die skooldrama. Die vorming van die selfkonsep is in die besonder uitgelig as 'n belangrike aspek van die persoonlikheidsontwikkeling. Toe is daar 'n opsomming gegee van die ontwikkeling van die primêre skoolkind. Slegs die fasette wat van nut in die skooldrama kan wees, is uitgelig.

Die natuurlike spel van die kind is onder die soeklig geplaas as die vertrekpunt van die skooldrama. Dit word egter net beskou as die basis waarvandaan daar dan deur skooldrama verder gebou moet word na uiteindelijke dramatiese vorm. Hier reeds word dit genoem dat skooldrama 'n proses is waarin daar duidelike ontwikkeling moet plaasvind. Die vernaamste verskil tussen dramatiese spel en drama is aangetoon as die gebrek aan struktuur in eersgenoemde.

Daar is besin oor spel in die algemeen. Die waarde van spel vir die kind lê in die bydrae wat dit lewer tot die persoonlikheidsontwikkeling van die kind, in die verkenning en ontdekking van sy wêreld en in ontspanning en emosionele ontlading. Die behoefte bestaan ook by die kind dat sy spel deur 'n opgeleide, verantwoordelike volwassene georganiseer en beheer moet word sodat dit die maksimum bydrae tot sy persoonlikheidsontwikkeling kan lewer. Skooldrama bied nou juis hierdie geleentheid.

In die bespreking van die ontwikkeling van die kind se natuurlike dramatiese spel is daar beklemtoon dat hy in die klaskamer nie met dieselfde mate van ongestruktureerdheid tevrede is as in sy natuurlike spel nie.

Alhoewel die kind in die junior primêre standerds nie self struktuur kan gee nie, het hy die behoefte daaraan en daarom ervaar hy graag die struktuur deur die dramatisering van afgeronde dramatiese eenhede.

Van standerd twee af begin ontwikkel sy vermoë om self dramatiese struktuur te gee aan 'n reeks ervarings. Daar is ook verwys na die natuurlike ruimtegebruik van die kind in dramatiese spel om sodoende te kan bepaal watter ruimte-indeling gemaak moet word in skooldrama.

Daar is in hierdie hoofstuk tot die gevolgtrekking gekom dat die kind reeds van standerd twee af op 'n eenvoudige vlak sy dramatiese ervarings kan begin deel met iemand anders. So kan die opvoering reeds aandag geniet. (Opvoering in die heel basiese sin van die woord.)

In hoofstuk twee het die drama en teater en hulle essensiële kenmerke onder die soeklig gekom. Die vernaamste gevolgtrekking hier, is dat drama/teater in hul basiese of essensiële aard betrek moet word in skooldrama. Die uitwendighede wat veral gedurende die afgelope tweehonderd jaar om die teater opgebou is, moet nie as maatstaf gebruik word nie.

Die essensiële komponente in die teater is die speler en toeskouer en die essensiële handeling is kommunikasie.

Primitiewe drama word ook in hierdie hoofstuk bespreek met 'n spesifieke verwysing na die ooreenkomste tussen die primitiewe mens se drama en die drama van die moderne kind. Uit die besinning oor die primitiewe drama kan daar afgelei word wat die natuurlike gebruike, vorms en inhoud van drama is, maar daar moet nie gepoog word om die primitiewe drama presies in skooldrama na te volg nie, want die kind is immers nie 'n primitiewe mens nie. Daar is ook 'n groot verskil in die feit dat die primitiewe mens dikwels die teater of drama doelbewus gebruik met 'n spesifieke doel terwyl die drama van die moderne kind steeds spontaan is in die sin dat dit nie vir 'n doel gebruik word nie, maar bloot sodanig geniet word.

In hoofstuk drie is skooldrama en meer spesifiek klaskamerdrama bespreek. Daar is veral betoog vir 'n duidelike struktuur; vir die inagneming van die basiese elemente van drama en die doelbewuste gebruik daarvan om die kind deur middel daarvan indirek te help ontwikkel. Deur hierdie struk-

tuur word die kind met ander woorde opgevoed.

In hoofstuk vier is volledig oor die skoolopvoering besin. Daar is veral gewys op die feit dat die opvoering nie as aparte entiteit beskou moet word nie, maar as deel van 'n proses. Die opvoering as sodanig is ook 'n proses wat weer ooreenstem met die skooldrama as proses. Die opvoering bestaan al, embrionaal, as die eerste struktuur aan 'n dramatiese ervaring gegee word of as 'n kind die ervaring met sy maat deel.

Daar is gewys op die vooroordele teen die opvoering wat veral berus op óf 'n oorbeklemtoning van sekere aspekte van die teater óf 'n oorbeklemtoning van sekere aspekte van die skooldrama.

Die feit dat die opvoering deel is van die verskynsel drama en dat dit kan bydra tot die totale ontwikkeling van die kind benewens die feit dat die kind ook die behoefte tot vormgewing het, gee bestaansreg aan die skoolopvoering.

By die praktiese uitvoering moet die kind steeds in die middelpunt staan, al die aktiwiteite moet kindgerig en nie gehoorgerig wees nie. Alles moet bydra tot die kind se totale ontwikkeling. Niks moet die kind en sy relatiewe gebrek aan tegniek blootstel nie.

Die opvoering moet 'n skeppende aktiwiteit van die kind wees en nie van die onderwyser nie. Dit moet so natuurlik en onpretensieus soos die kind se klaskamerdrama wees.

Die slotsom van hierdie studie is dat die skoolopvoering wel deeglik 'n bestaansreg het, maar dan as deel van die totale dramatiese ervaring van die kind en op die voorwaarde dat dit die kind in die middelpunt stel en hom self indirek die basiese, essensiële vaardighede en struktuur van die drama en teater sal laat ontdek. Die tradisionele benadering van die skoolopvoering word ten sterkste afgekeur aangesien dit nie aan bogenoemde vereistes voldoen nie. (Sien bylae 1)

Die opvoering in die primêre skool behoort op 'n informeler wyse benader te word. Indien 'n spesifieke dramatiese ervaring <sup>1)</sup> van die leerling

---

1) Struktuur is 'n intrinsieke deel van 'n sinvolle dramatiese ervaring.

vir hulle besonder baie beteken het en hulle het die behoefte daaraan om dit met iemand anders te deel, rond dit so gou as moontlik af, kry persone (bv. ander onderwysers, 'n ander klas, ouers) wat geïnteresseerd is en gee die leerlinge die geleentheid om hulle ervaring met 'n "gehoor" te deel. Gebruik die klaskamer self vir die opvoering; rangskik die gehoor op so 'n wyse dat dit bydra tot die kommunikasie van die sentrale idees, laat die leerlinge self byklanke maak, gebruik net suggesties van kostuums. Sodoende sal die leerlinge meer dikwels hierdie intrinsieke aspek van die drama ervaar en sal baie van die gevare van die konvensionele, formele benadering verdwyn.

BYLAE 1

1. Die situasie in primêre skole met Spraak en Drama as kurrikulumvak

Uit die dertien vraelyste wat uitgestuur is na skole, is agt terug ontvang. Drie van die agt is egter antwoorde van skole waar daar nie spesiale drama=lesure bestaan nie en hulle word dus buite rekening gelaat.

Vyf is 'n goeie verteenwoordigende monster van die primêre skole in die Westelike Provinsie met Spraak en Drama as kurrikulumvak as daar in aanmerking geneem word dat die Departement van Onderwys aan twintig primêre skole in Kaapland die betrekking amptelik toegestaan het en dat sommige skole dit weer afgeskaf het onder die nuwe bedeling waar die skoolhoof self kan besluit hoe hy die ekstra betrekking wil vul.

	Skool A	Skool B	Skool C	Skool D	Skool E	Totaal	Opsomming	Gevolgtrekking	Aanbevelings
1(a) Aantal personeel= lede	32	39	24	16	48	4 meer as 20			
(b) Aantal leerlinge	760	712	548	350	950	4 groter as 500			
(c) Standerds wat drama-onderrig ontvang	A-5	2-5	A-5	A-5	1-5	3-A tot 5 1-2 tot 5 1-1 tot 5			
2. Opleiding van onder= wyser									
(a) Universiteit	+	+	+	+	+	5	In vier van die vyf gevalle is die onder= wysers dubbeld ge= kwalifiseer.		
(b) Onderwysers= kollege	+	+				2			
(c) Ander diplomas			+	+		2			
3. Word skoolopvoerings gehou?									
(a) Ja	+	+	+	+	+	5	Skoolopvoerings word in al die skole wel gehou.		
(b) Nee									
4. Indien nie, waarom?									
5. Is drama-onderwyser verantwoordelik?									
(a) Ja	+	+	+	+	+	5	Die drama-onderwyser word wel betrek by die skoolopvoering.		
(b) Nee									

6. Indien nie, wie is?									
7. Tyd aan produksie bestee	4-6 weke	24 weke	18 weke	18 weke	12 weke	4-langer as 'n kwartaal 1-korter maar ook korter produksies	Baie tyd word aan opvoerings spandeer.	Daar word spesiaal vir die opvoering voorberei. Dit is nie 'n natuurlike verlenging van klaskamerwerk nie. (Sien 6)	Soos genoem behoort daar groter skakeling te wees tussen die klaskamerdrama en die opvoering. Indien die opvoedkundige proses in aanmerking geneem word, sal daar nie soveel tyd nodig wees vir afrigting nie.
8. Wanneer vind voorbereiding plaas?									
(a) Gedurende drama-lesure									
(b) Gedurende drama-lesure en na skool			+	+	+	3	Alhoewel drama-lesure gedeeltelik gebruik word vir oefening, vind die meeste voorbereiding na skool plaas.	Die opvoering is iets waarvoor daar spesiaal tyd ingeruim word. Dit word as ekstra beskou en nie as deel van opvoedkundige drama nie. (Sien 6)	Die opvoering, as 'n verlenging van klaskamerdrama behoort nie soveel spesiale aandag te geniet nie. Indien die struktuur van die drama (sien hoofstuk 3) in gedagte gehou word in die klaskamer, sal weinig tyd na skool nodig wees. Dit sal ook die gevaar om die opvoering te belangrik te maak, beperk.
(c) Na skool	+	+				2			
9. Materiaal vir opvoerings									
(a) Klaskamerwerk		+		+	+	3	In die meerderheid van gevalle word daar van 'n dramateks gebruik gemaak wat die leerlinge nie self voorberei het nie. Klaskamerwerk word relatief min gebruik.	By die keuse van materiaal vind daar min aansluiting by klaskamerwerk plaas. Daar word feitlik elke keer iets nuuts en spesiaals vir die opvoering gebruik. Die eindproduk en die gehoor bly nog die belangrikste ooreengings.	Indien die totale struktuur van die drama (sien hoofstuk 3) in gedagte gehou word, sal dit nie nodig wees om nuwe materiaal spesiaal vir die opvoering te gebruik nie, want indien daar materiaal met 'n sterk
(b) Nuwe materiaal deur kinders self gedramatiseer	+			+		2			
(c) Bestaande dramatekste		+	+	+	+	4			
(d) Teks voorberei deur volwassenes	+	+	+		+	4			

									struktuur gebruik word of indien daar 'n sterk struktuur aan 'n dramatiese ervaring gegee word, sal dit net so kommunikeerbaar kan wees.	
10. Gebruik van teks gedurende : (a) 1976 (b) 1977 (c) 1978		+	+	++	+	+	1 3 3 7	In die loop van die 3 jaar is daar heelwat van bestaande dramatekste gebruik gemaak.	(Sien hierbo) Die konvensionele benadering van die opvoering (die instudering van 'n teks) oorheers tog nog. (Sien 2)	(Sien 9 hierbo)
11. Benaderingswyse van teks (a) Improvisatories (b) Direk (c) Mengsel (a)+(b)		+	+	+	+	+	5	Die improvisatoriese benadering word gebruik met 'n teks alhoewel die teks ook direk benader word.	Die metodes van klaskamerdrama word tog aangewend in die voorbereiding van 'n opvoering. (Sien 6)	Indien dieselfde prosedure met 'n teks gebruik word as met bestaande literatuur in die klaskamer, behoort dit die skakeling tussen klaskamerdrama en opvoering te verstewig. Deur die opbreek in kleiner dramatiese situasies en deur die verkenning van karakters in verskeie dramatiese situasies raak die kind meer betrokke en behoort die dialoog vlotter te verloop.
12. Watter ander materiaal word gebruik indien nie teks nie?								In die meerderheid van gevalle word daar van bestaande literatuur gebruik gemaak as daar nie 'n dramateks vir	Die struktuur wat die bestaande literatuur bied, is blykbaar 'n groot oorweging by die keuse van mate=	Die leerling behoort (in die hoër standerds) meer oefening in dramatiese strukturgewing te kry,

(a) Bestaande stories	+		+	+		3	die opvoering gebruik word nie. Die stories wat die kinders self maak, word relatief min benut.	riaal. (Sien 9)	dan sal daar meer van ander stimuli gebruik gemaak kan word.
(b) Gedigte	+		+	+	+	4			
(c) Stories deur leerlinge self geskep			+	+	+	3			
(d) Prente, foto's				+		1			
(e) Voorwerpe				+		1			
(f) Koerantuitknipsels				+		1			
13. Is klaskamerdrama nodig as basis vir opvoering?							Oor die algemeen is die gevoel dat die klaskamerwerk nie 'n noodsaaklike voorvereiste vir die skoolopvoering is nie.	Hierdie oorheersende gevoel is simptomaties van die feit dat skooldrama nie as 'n deurlopende proses gesien word met beide die natuurlike drama van die kind sowel as die opvoering as komponente van drama nie. (Sien 2.3)	Daar behoort nie aan die opvoering los van die klaskamerdrama gedink word nie. Indien die twee beskou word vir wat dit is (twee onlosmaakbare komponente van dieselfde proses), sal dit die gehalte werk in albei aktiwiteite verhoog.
(a) Ja			+	+		2			
(b) Nee	+					1			
Redes :	Nie van hoogstaande gehalte nie en dus nie geskik nie.		Alhoewel nuttig nie esesen= sieel nie.	Tegniese word be= mees= ter wat van nut is in die opvoering.					
14.							Daar is eweveel gevalle bestaande dramatekste as self gedramatiseerde werk gebruik.	Die sentrale metode van die klaskamerdrama word wel gebruik. (Sien 6)	(i) (Sien 9 hierbo) (ii) (Sien 11 hierbo) (iii) + (iv) Indien die ruimteindeling wat in die normale klaskamerdramasituasie gebruik gemaak word, behoort
(i) Inhoud									
(a) Teks	+	+	+	++	In hierdie skool word net verskei=	5			
(b) Selfgedramatiseerde werk	++	++	+			5			
(ii) Benaderingswyse									
(a) Improvisatories	++	+	+	++		6			

(b) Direk			+		1	suggereer.)							
(iii) Plek													
(a) Skoolsaal	++	++	+	++	7	Daar word deurgaans van die skoolsaal gebruik gemaak.	Die opvoering het 'n spesiale ruimte nodig. Dit staan in die opsig nog steeds apart van klaskamerdrama. (Sien 12)						dit by te dra nie net tot die verbetering van kommunikasie nie, maar ook tot die ontwikkeling van die kreatiwiteit van die leerlinge; hulle moet elke keer die ruimte-indeling soek wat die beste pas by die spesifieke kommunikasie. (Sien hoofstuk 4)
(b) Ander													
(iv) Ruimte-indeling													
(a) Prosceniumboog=verhoog	+	++	+	++	6								
(b) Ander	+				1	Slegs in een geval is daar weggebreek van die prosceniumboog=verhoog.	Die konvensionele ruimte-indeling van die meerderheid van die hedendaagse professionele teater word skynbaar nog in 'n hoë mate beskou as die "regte" ruimte-indeling vir 'n skoolopvoering. (Sien 12)						
(v) Geleentheid													
(a) Fondsinsameling			+		1	Al die geleenthede waarby opvoerings gehou word, is formele aangeleenthede.	Die opvoering staan in 'n groot mate nog in diens van iets anders en word nie bloot as 'n opvoedingsgeleentheid vir die kind gebruik nie. (Sien Inleiding)						Die opvoering behoort meer dikwels 'n informele geleentheid te wees waarby, op kort kennisgewing, mense betrek word wat belangstel in die kind. Dit sal baie van die afrigting vir 'n opvoering uitskakel en minder op uitwendighede konsentreer.
(b) Oueraand	+	+			2								
(c) Kersprogram	+				1								
(d) Feesprogram (Engels)	+				1								
(e) Gereelde opvoering (Tweejaarliks)				+									
(vi) Gehoor													
(a) Leerlinge	++	++	+	++	7	Slegs by een skool word persone van buite die skoolgemeenskap nie betrek by die opvoering nie.	Die hele opvoering word nie uit die situasie van die kind benader nie. Die primêre skoolkind is nog nie volkome ryp om met 'n vreemde gehoor te kommunikeer nie.						(vi)(Sien 14 (v) hierbo)
(b) Ouers	++	++	+	++	7								
(c) Publiek	++	++	+	++	5								
(d) Onderwysers	++	++	+	++	7								
(vii) Deelnemers													
(a) Standerds	4+5	1-5 B-5	A-2	1-5 4+5	5-senior primêr 3-junior primêr	Daar word in 'n hoë mate van jonger kinders gebruik gemaak in opvoerings alhoewel die senior primêr	Die ontwikkelingstadia van die kind, die kind self, sy vermoëns en behoeftes word nie in die						Daar moet gepoog word om soveel moontlik leerlinge op 'n sinvolle manier te betrek. Almal moet deel hê aan

(b) Aantal (spelers)	15	60 80	304	20 50		4-meer as 50	re leerlinge slegs in een geval nie betrek is nie.	middelpunt gestel nie. Dit is 'n positiewe aspek dat daar gepoog word om in die alge= meen soveel leerlinge as moontlik te betrek.	die sentrale <u>skepping</u> <u>proses</u> . Sodoende kan almal 'n dramatiese ervaring met 'n gehoor deel.
(c) Aantal (tegniese hulp)	5	10 10	10	3 6		4-meer as 5	In die meerderheid ge= valle het meer as 50 leerlinge deelgeneem. In die meerderheid ge= valle is meer as 5 leerlinge betrek as tegniese hulp by op= voerings.	Die verskillende be= langstellings van die kind word ook gebruik.	
15. Reaksie van leerlinge	Genot na die eerste verve= ling met die af= rond= ings= werk verby was.	Genot. Wil weer die er= varing hê.	Baie entoe= sias= ties en trots op hul poging	Groot opwin= ding. Het die verto= ning meer as die repeti= sies geniet.	Re= ageer goed.		Die leerlinge ervaar die opvoerings feitlik deurgaans as 'n posi= tiewe gebeurtenis al= hoewel daar tog aandui= dings is dat hulle die werklike opvoering meer geniet as die voorbereiding.	Indien die voorberei= ding so lank geduur het, moes daar in 'n hoë mate <u>afrigting</u> plaasgevind het. Dit is dus nie verbasend dat die leerlinge die vertoning dan meer as die voorbereiding sou geniet nie.	Indien die opvoering meer dikwels in die= selfde ontspanne gees as die klaskamerdrama aangepak word en daar minder prestige (van die onderwyser en die skool) nagestreef word sal daar minder ver= moeiende, vervelige repetisies hoef te wees en kan die leer= linge die sentrale skeppingsproses sterke ervaar.
16. Waarde van op= voering vir leerlinge.	Span= werk. Self= ver= troue vir terug= getrok= ke leer= linge. Nuwe dissi= pline	Kultu= rele= waarde Self= ver= troue. Spraa= k ver= beter. Hoflik= heid en mede= tuasies	Werk vir 'n gemeen= skap= like doel. Deel die= selfde pro= bleme en si= tuasies	Span= werk. Gemeen= skap= like doel. Per= soon= lik= heids= ont= wikke= ling.	Self= ver= troue. Same= werk= ing.	Selfver= troue Spanwerk Dissipli= ne Samehorig= heid Persoon= like ont= wikkeling Karakter= serings= vermoë.	Veral spanwerk en die vermoë om saam te werk, staan hier uit as 'n besondere bate. Selfvertroue word ook beklemtoon.	Die opvoering word deurgaans beskou as 'n gebeurtenis wat van groot waarde vir die kind is.	Benader die opvoering op 'n informeler wyse en daar sal meer op= voerings kan wees; die leerlinge sal mee= dikwels die geleent= heid kry om die vorm= ende waarde daarvan te ervaar.

	<p>ontwik- kel ten opsigte van die feit dat hulle geleer het om saam te werk en nie af te wys nie</p>	<p>deel- saam- heid is ontwik- kel.</p>	<p>Karak- teri- sering</p>											
<p>17. Algemene op- merkings</p>	<p>Kort pro- duksies gekom- bineer met musiek. Kinders in die primêre skool kan nie vulleng- te dra- mas hanteer nie. Werk moet beskou word as Kinder- drama.</p>	<p>Die kind kan slegs vaar- dighede ontwik- kel as hy die ge- leent- heid daar- voor kry.</p>	<p>Die skool het 'n lang tradi- sie van 'n twee- jaar- likse opvoer- ing waarin soveel kinders as moontlik betrek word. Alhoe- wel baie oordaa- dig in die verlede</p>	<p>Leer- ling wat moei- lik- heid van 'n saak het in die ver- lede, het baie ten goede ver- ander.</p>		<p>By hier- die skool word net ver- skei- den- heids- pro- gramme aange- bied.</p>								<p>'n Positiewe aspek is die feit dat die teks- te in sommige gevalle wel aangepas word by die kind en dat daar in een geval wel daar- op aangedring word dat alles <u>Kinderdrama</u> is en nie vermaak vir 'n gehoor nie.</p>

Tekste  
word  
altyd  
aange=  
pas.

raak  
dit  
nou  
een=  
vou=  
diger

## 2. Samevatting

Die doelstelling van hierdie vraelys was om vas te stel in hoe 'n mate daar skakeling is tussen die werk wat in die klaskamerdrama gedoen word en die skoolopvoering.

Die gevolgtrekking is dat die skakeling van die skoolopvoering met die vry skeppende aktiwiteite van die klaskamerwerk hoegenaamd nie voldoende is nie. Die beskouing van drama as een deurlopende proses van die natuurlike dramatiese spel van die kind af na die teater het nog nie deurgewerk na die skole nie. (Sien hoofstuk 3) Die skoolopvoering vind wel plaas, maar word beskou as 'n aparte aktiwiteit, weg van klaskamerdrama.

Uit die opmerkings van die onderwysers oor die waarde wat die skoolopvoerings vir die leerlinge gehad het, blyk dit dat die opvoering soos dit beoefen word tog waarde vir die kind het. Maar indien die opvoering nie as deel van die genoemde deurlopende proses benader word nie, sal hierdie waardevolle ervaring geïsoleerd en sporadies wees en in 'n hoë mate beperk bly tot 'n paar leerlinge. Onnatuurlikheid, die nabootsing van die uitwendighede van die illusionistiese teater, die feit dat die opvoering nie verband hou met die kind se vermoë, behoefte en ontwikkelings stadium nie, sal nog steeds gevare van die skoolopvoering bly.

Soos die skoolopvoering op die oomblik plaasvind, het dit skynbaar wel opvoedkundige waarde, maar hierdie waarde is beperk indien dit vergelyk word met die waarde wat die opvoering vir die kind kan hê indien dit benader word soos aanbeveel in hierdie studie. Daar kan ook met die bestaande benadering definitiewe skade aangerig word. (Negatiewe ervarings van die opvoering, versterking van ekshibisionisme en teruggetrokkenheid, verskuiwing van die klem na die prestige van die onderwyser en die skool.) Hierdie opvoerings is ook geïsoleerd en nie 'n organiese deel van die kind se totale dramatiese ervaring nie.

In skole, dus, wat 'n Spraak en Drama-onderwyser het en waar Spraak en Drama deel van die kurrikulum vorm, word die konvensionele, bestaande benadering tot die skoolopvoering ten sterkste afgeraai.

In die ander skole is die skoolopvoering soms aanvaarbaar omdat dit die kind wel in 'n mate 'n dramatiese ervaring bied. Maar as gevolg van wanpraktyke

wat kan ontstaan (en skynbaar wel bestaan), word die instelling van die vak Spraak en Drama in alle primêre skole sterk aanbeveel. Daar is baie ander oorwegings vir die instelling van die vak in alle primêre skole, maar hierdie een is veral belangrik. 'n Studie van praktyke in die primêre skoolopvoerings in skole wat nie Spraak en Drama aanbied nie, is 'n ernstige behoefte. So 'n studie sal, op die oog af, nog 'n sterker saak kan uitmaak vir die skakeling van die skoolopvoering met klaskamerdrama.

BYLAE 2

DIE OPLEIDING VAN SPRAAK EN DRAMA-ONDERWYSERS AAN DIE ONDERWYSERS=  
KOLLEGES VIR BLANKES IN KAAPLAND : ENKELE GESIGSPUNTE EN ASPEKTE

Met die instelling van die driejarige primêre onderwysersdiploma aan onderwyserskolleges in Kaapland in 1970 is Spraak en Drama ook in sommige kolleges ingestel as 'n praktiese keusevak in die derde jaar. Op die oomblik bied drie van die sewe kolleges die vak wel as 'n keusevak aan.

Alhoewel Spraakopleiding as 'n verpligte vak vir al die onderwysstudente in hulle eerste twee jaar aan die kolleges bestaan, is dit meer ingestel op die ontwikkeling van die kommunikasievermoë van die student self in die onderwysituasie. Dit is dus nie opleiding vir die onderrig van die vak Skooldrama nie. Daarvoor word daar vir slegs een jaar opleiding voorsien met die maksimum lesure (35 minute elk) van agt per week.

Dit spreek vanself dat genoemde situasie uiters onbevredigend is. Binne een jaar met agt lesure per week, moet die student kennis maak met die teoretiese agtergrond van hierdie (vir hom) nuwe opvoedingsmedium; hy moet voldoende praktiese ervaring in die onderrig daarvan opdoen; hy moet voldoende dramatiese ervaring op sy eie vlak kry om 'n werklike insig in die vak te hê. As dit in aanmerking geneem word dat hy 'n basiese kennis van die drama en die teater nodig het ter wille van die insig in die vak Skooldrama en dat hy saam daarmee kennis moet dra van die kind en sy ontwikkelingsstadia, sy wese en veral van sy spelontwikkeling en dat die nuwe dissipline wat ontstaan by die samesmelting van hierdie twee aspekte dan ook weer 'n nuwe studieveld open, kan die onmoontlikheid van die situasie beter begryp word.

Daar bestaan geen amptelike sillabus vir Spraak en Drama as keusevak in onderwyserskolleges nie. Gedurende 'n indiensopleidingskursus vir kollegedosente van Spraak en Drama gehou te Stellenbosch in Januarie 1978, is daar die behoefte uitgespreek aan 'n eenvormige sillabus vir onderwyserskolleges. 'n Komitee van die Drama-onderwysersvereniging werk aan so 'n sillabus en daar word voorsien dat dit teen 1980 geïmplementeer sal kan word.

Uit die voorafgaande studie sal dit duidelik blyk dat die bestudering van die essensiële aard van die verskynsel drama/teater sentraal in so 'n syllabus sal moet staan. Die implementering daarvan in die onderwysituasie (die metodiek) is uiteraard ewe belangrik. Die persoonlike ontwikkeling van die student self is 'n voorvereiste in so 'n kursus. Praktiese werk sal, as gevolg van die aard van drama, baie belangrik wees en daarvoor sal ook voorsiening gemaak moet word.

'n Kursus vir 'n Spraak en Drama-onderwyser sal dus op drie vlakke moet beplan word :

- (a) die drama en teater moet (funksioneel) gedek word;
- (b) die metodiek en alle sake wat daarmee saamhang (kinderontwikkeling, spel, skooldrama) sal gedek moet word en
- (c) die persoonlike ontwikkeling van die student self deur die ervaring van drama sal ook aandag moet geniet.

(Du Plessis 1978)

Byron stel die vereistes vir die opleiding van onderwysers in die primêre skool as volg :

A. Ontwikkeling van die persoon

(a) Persoonlike vermoëns wat ontwikkel word deur

- (i) improvisasie, beweging, ens. en
- (ii) teaterervaring op student se eie vlak.

(b) Groter begrip vir die wese van drama deur

- (i) bestudering van tekste, teatergeskiedenis en die kunste, en
- (ii) bestudering van drama in verskeie kulture en in die ontwikkeling van die psigologie.

B. Professionele opleiding

(a) Bestudering van die dramatiese spel van die kind en

(b) werk in skooldrama (prakties en teoreties).

Dit moet egter beklemtoon word dat Byron se studente drie jaar het om hierdie werk te dek terwyl die studente aan die onderwyserskolleges van Kaapland slegs een jaar het. (Soos in Young Drama 1977 : 54)

VOLLEDIGE LEESLYS

- Alington, A.F. : Drama and education  
(Basil Blackwell, Oxford 1970)
- Allstrom, Elizabeth : Let's play a story  
(Friendship Press 1966)
- Artuad, Antonin : The theatre and its double  
(Balder & Boyars 1970)
- Barnard, J.S. (Redakteur) : Sielkunde vir onderwysstudente  
(HAUM 1972)
- Barnfield, Gabriel : Creative drama in schools  
(MacMillan 1971)
- Bartelsman, Jan Chr. : Expressie in het kwadraat. Een onderzoek  
naar de grondslagen van gebruik van "drama"  
in onderwijs en opvoeding, met oriënterend  
uitzicht of de praktyk.  
(De Stigting Onderwyskundige Brochuren=  
reeks 1973 Uitgeverij Zwijsen B.V.)
- Benedict, Ruth : Patterns of culture  
(George Routledge & Sons Ltd. 1935)
- Bordan, Sylvia Diane : Plays as teaching tools in the elementary  
school.  
(Parker Publishing Co., Inc. 1970)
- Bowskill, Derek : Drama and the teacher  
(Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. 1974)
- Brook, Peter : The empty space  
(Penguin Books 1972)
- Brown, Corinne : Creative drama in the lower school  
(D. Appleton & Co. 1929)

- Burton, Peter & Lane, John : New Directions. Ways of advance for the amateur theatre.  
(MacGibbon & Kee Ltd. 1970)
- Chilver, Peter : Staging a school play  
(B.T. Batsford Ltd. 1967)
- Chilver, Peter : Stories for improvisation in primary and secondary schools  
(B.T. Batsford Ltd. 1969)
- Chilver, Peter & Jones, Eric : Designing a school play  
(B.T. Batsford Ltd. 1968)
- Courtney, Richard : Drama for youth. A handbook for young people in youth clubs and schools.  
(Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. 1964)
- Courtney, Richard : Play, drama and thought  
(Cassell & Co. Ltd. 1970)
- Courtney, Richard : The school play  
(Cassell & Co. Ltd. 1970)
- Courtney, Richard : Teaching drama  
(Cassell & Co. Ltd. 1965)
- Crosscup, Richard : Children and dramatics  
(Charles Scribner's Sons 1966)
- Day, Christopher : Drama for middle and upper schools  
(B.T.. Batsford Ltd. 1965)
- Dodd, Nigel & Hickson Winifred : Drama and theatre in education  
(Edited by) (Heinemann 1973)
- Doherty, G.D. & Bleakley, J.A. : Moving into drama (Teacher's books one to four)  
(Schofield & Sims Ltd. 1972)

- Durland, Frances Caldwell : Creative dramatics for children. A Practical manual for teachers and leaders. (The Antioch Press 1961)
- Fairclough, Gordon : The play is not the thing (Drama in Education) (Oxford, Basil Blackwell 1972)
- Fordham, Frieda : An introduction to Jung's psychology (Penguin Books 1976)
- Gabriel, John : Children growing up. The development of children's personalities. (University of London Press Ltd. 1968)
- Gascaigne, Bamber : World Theatre. An illustrated history. (Ebury Press 1968)
- Gesell, Arnold & Ilg, Frances L. : The child from five to ten (Hamish Hamilton 1968)
- Gesell, Arnold & Ilg, Frances L. and Ames, Louise Bates : Youth. The years from ten to sixteen (Hamish Hamilton 1956)
- Goldberg, Moses : Children's theatre. A philosophy and a method. (Prentice-Hall Inc. 1974)
- Goodridge, Janet : Drama in the primary school (Heinemann Educational Books 1975)
- Grotowski, Jerzy (Edited by Eugenio Barba) : Towards a poor theatre (Methuen & Co. Ltd. 1975)
- Hartnoll, Phyllis (Edited by) : The Oxford companion to the theatre (Oxford University Press 1957)
- Havemeyer, Loomis : The drama of savage peoples (Yale University Press 1916)

- Hodgson, John (Edited by) : The uses of drama. Sources giving a background to acting as a social and educational force.  
(Eyre Methuen Ltd. 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin (Edited by) : Drama in education 1. The annual survey.  
(Pitman Publishing 1972)
- Hodgson, John & Banham, Martin (Edited by) : Drama in education 2. The annual survey.  
(Pitman Publishing 1973)
- Hodgson, John & Banham, Martin (Edited by) : Drama in education 3. The annual survey.  
(Pitman Publishing 1975)
- Hurlock, Elizabeth : Child development. (International Student Edition)  
(McGraw-Hill Book Co., Inc. 1964)
- Isaacs, Susan : Intellectual growth in young children  
(Routledge & Kegan Paul Ltd. 1960)
- Isaacs, Susan : Social development in young children.  
A study of beginnings.  
(Routledge & Kegan Paul Ltd. 1967)
- Jersild, Arthur T. : Child psychology  
(Staples Press 1969)
- Johnson, Albert & Johnson, Bertha : Drama for classroom and stage  
(A.S. Barnes 1969)
- Kernodle, George R. : Invitation to the theatre.  
(Harcourt, Brace & World, Inc. 1967)
- Kirstein, Lincoln : Dance. A short history of classical theatrical dancing.  
(Dance Horizons, Inc. 1969)

- Langer, Susanne K. : Feeling and form. A theory of art developed from "Philosophy in a new key". (Routledge & Kegan Paul Ltd. 1967)
- Lavender, Ralph : Myths, legend and lore (Oxford. Basil Blackwell 1975)
- Leach, Robert : How to make a documentary play (Blackie & Son Ltd. 1975)
- Lewis, Mary Kane : Acting for children (The John Day Company 1969)
- Lombard, C.J. : n Onderzoek na die jeugtoneel met betrekking tot die eietydse adollesent. (M.Dram. U.S. 1976)
- Louw, Cecily : Kindertoneel (Voortrekkerpers 1965)
- Lowndes, Betty : Movement and drama in the primary school (B.T. Batsford Ltd. 1970)
- McCandless, Boyd R. : Children. Behaviour and development. (Holt, Rinehart & Winston 1969)
- MacGowan, Kenneth & Melnitz, William : The living stage. A history of world theatre. (Prentice-Hall, Inc. 1960)
- Malan, Robin : Drama-teach. Drama-in-education and theatre for young people. (David Philip Publisher 1973)
- Mantzius, Karl (Translation by Louise von Cossel) : A history of theatrical art in ancient and modern times. (Peter Smith 1970)
- Metheny, Eleanor : Movement and meaning (McGraw-Hill Book Company 1968)

- Molinari, Cesare (Translated by Colin Hamer) : Theatre through the ages  
(Cassell 1975)
- North, Marion : Movement education. A guide for the  
primary and middle school teacher.  
(Temple Smith 1973)
- Nuttall, Kenneth : Play production for young people  
(Faber and Faber 1963)
- Olfson, Lewy : You can act !  
(Sterling Publishing Co., Inc. 1971)
- Opie, Iona & Opie, Peter : Children's games in street and playground  
(Oxford University Press 1969)
- Opie, Iona & Opie, Peter : The lore and language of schoolchildren  
(Oxford University Press 1960)
- Peachment, Brian : Educational drama. A practical guide for  
students and teachers.  
(MacDonald & Evans Ltd. 1976)
- Pemberton-Billing, R.N. & Clegg, J.D. : Teaching drama  
(University of London Press Ltd. 1968)
- Piaget, Jean (Translated by C. Gatterno & F.M. Hodgson) : Play, dreams and imitation in childhood  
(Routledge & Kegan Paul Ltd. 1972)
- Pickard, P.M. : Psychology of developing children  
(Longman Group Ltd. 1970)
- Russell, Joan : Creative dance in the primary school  
(MacDonald & Evans Ltd. 1965)
- Sachs, Curt (Translated by Bessie Schönberg) : World history of the dance  
(George Allen & Unwin Ltd. 1938)

- Severn, Bill & Severn, Sue : Let's give a show  
(Nicholas Kaye 1960)
- Shipley, Joseph T. (Edited by) : Dictionary of world literature  
(Littlefield, Adams & Co. 1964)
- Siks, Geraldine Brain : Creative dramatics. An art for children.  
(Harper & Brothers Publishers 1958)
- Siks, Geraldine Brain : Drama with children  
(Harper & Row Publishers 1977)
- Siks, Geraldine Brain & Dunnington, Hazel Brain : Children's theatre and creative dramatics  
(University of Washington Press 1961)
- Slade, Peter : Child drama  
(University of London Press Ltd. 1959)
- Smart, Mollie S. & Smart, Russell C. : Children. Development and relationships  
(The MacMillan Co. Ltd. 1970)
- Smit, A.G. : Speeltherapie  
(Seminaar B.Ed. U.S. 1975)
- Smith, A.C.H. : Orghast at Persepolis. An account of the experiment in theatre directed by Peter Brook and written by Ted Hughes.  
(Eyre Methuen 1972)
- Smith, Moyne Rice : Plays and how to put them on  
(The Bodley Head 1965)
- Southern, Richard : The open stage  
(Faber & Faber Ltd. 1953)
- Southern, Richard : The seven ages of the theatre  
(Faber & Faber Ltd. 1968)

- Taylor, Loren E : Formal drama and children's theatre  
(Burgess Publishing Co. 1966)
- Taylor, Loren E. : Pageants and festivals  
(Burgess Publishing Co. 1965)
- Thomas, Elizabeth Marshall : The harmless people  
(Penguin Books 1969)
- Tyas, Billi : Child drama in action. A practical manual  
for teachers.  
(Gage Educational Publishing Ltd. 1971)
- Venter, E.A. : Die drama en die skool  
(D.Phil. UNISA 1948)
- Walker, Brenda : Teaching creative drama. Age group 9 to 15  
years.  
(B.T. Batsford Ltd. 1970)
- Ward, Winifred : Playmaking with children from kindergarten  
through junior high school  
(Appleton-Century-Crofts, Inc. 1957)
- Watson, Robert I. : Psychology of the child  
(John Wiley & Sons Ltd., Inc. 1965)
- Way, Brian : Development through drama  
(Longman 1975)
- Wiles, John & Garrard, Allen : Leap to life. An experiment in youth drama  
(Chatto & Windus 1970)
- Williams, Norman : Child development  
(Heinemann Educational Books 1972)

TYDSKRIFTE

- Childhood Education : Vol. 47 Apr. 1971  
Du Bois, Eloise Barclay : Values and techniques of creative dramatics
- Hayes, Eloise : Expanding the child's world through drama and movement
- Educational Theatre Journal : Vol. 17 Dec. 1965  
Siks, Geraldine Brain : An appraisal of creative dramatics
- Elementary English : Vol. 36 Mar. 1959  
Lloyd, Bruce : Make your play  
Tedesco, Phyllis Reynolds : Ten don'ts in producing a play
- Schwartz, Sheila : Vol. 36 Nov. 1959 : New methods in creative dramatics
- Brack, Kenneth H. : Vol. 36 Dec. 1959 : Creative dramatics : Why? How? When?
- San Jose, Christine : Vol. 48 Mar. 1971 : A Happening for Parent's Night
- Smith, Elaine Campbell (Edited by) : Vol. 49 Feb. 1972 : Drama and the Schools : a symposium.
- Dolan, Dan : Vol. 51 Jan. 1974 : The Ray Bradbury Dramatic Workshop
- Ehrlich, Harriet W. : Creative Dramatics as a Classroom Teaching Technique
- Finkiel, Nathan L. : It's a hit
- Furner, Beatrice A : Creative Dramatics in a Language Arts Program: Personal Growth and Self-Expression
- Hall, Sandra M & Lemon, Beth : An hour of creativity
- Hardy, Marie Paula (Lister) : Drama in the Classroom
- Hawkey, Thomas D & Aronin, Eugene : Creative Dramatics for Teaching Career  
L. : Concepts to the Young Child

- Marie, Jannita (Lister) : Dramakinetics - An Approach in Creative Expression
- Wright, Lin : Creative Dramatics and the development of role-taking in the elementary classroom
- English Education : Vol. 10 Summer 1976
- Wood, Rodney : Recent Developments in Drama in Education
- Grade Teacher : Vol. 75 Nov. 1957
- Sugarman, Joan : There's a play in your classroom
- Woods, Staeger : Vol. 78 Nov. 1960
- Hansen, Shirley : The Teaching of Creative Dramatics
- Brady, Bee : Vol. 82 Dec. 1964
- Bata, Glorianna : The Joy of Creating your own Play
- : Vol. 85 Mar. 1968
- : The play's not the thing
- : Vol. 87 Dec. 1969
- : Rehearsal - key to better production
- High Points : Vol. 41 Nov. 1959
- Marcatante, John : Experiments with creative dramatics
- The Instructor : Vol. 68 Jun. 1959
- Siks, Geraldine Brain : You too, van create theatre magic
- Language Arts : Vol. 54 Mar. 1977
- Kolczynski, Richard G. : Creative Dramatics : Process or Product?
- Learning for Living : Vol. 10 Jul. 1971
- Bruce, Violet : Dance and drama, language for primary school children
- Media and Methods : Vol. 3 Feb. 1977
- Mueller, Lavonne : The Mask
- The New Era : Vol. 44 Jun. 1963
- Stanistreet, Grace M. : Dramatic Activity and Children. A Point of View

- Stanistreet, Grace M. : Vol. 45 Feb. 1964  
: An Experiment in Creative Acting Techniques
- Harris, Sheila R. : Vol. 46 Jul.-Aug. 1965  
: Therapeutic Aspects of Drama
- Speech and Drama : Vol. 24 no. 2 1975  
James, Lucille : The place of speech and drama in personality development
- Allen, Joseph H. : Vol. 25 no.1 1976  
: The place of the play in school
- Ranger, Paul : Vol. 25 no.1 1976  
: A package of dramatic activity
- Lathan, P.D. : Vol. 26 no.1 1977  
: The school play
- Spoken English : Vol. 9 Jan. 1976  
Self, David : What is gained from drama? A discussion on the development of awareness through drama.
- Teacher : Vol. 90 Sep. 1972  
Ravis, Howard S. : Creative drama : The 'acting up' you love to see
- Polsky, Milton : Vol. 90 Dec. 1972  
: Acting's in the bag
- Catalano, Joseph L. : Vol. 90 Mar. 1973  
: The show will go on ... and on with a continuing drama program
- Polsky, Milton : Vol. 90 May/June. 1973  
: Children become quick-change artists
- Malkin, Michael & Malkin, Pamela : Vol. 93 Nov. 1975  
: Theatre in the classroom (Part 1)
- Malkin, Michael & Malkin, Pamela : Vol. 93 Dec. 1975  
: Theatre in the classroom (Part 2)
- Teachers' College Journal : Vol. 38 Jan. 1967  
Carpenter, Nicholas E. : The influence of acting in a play on adjustment

- Theatre Quarterly : Vol.3 Jan./Mar. 1973  
Clegg, David : The dilemma of drama in education  
: Vol.3 Apr./Jun. 1973  
Slade, Peter (et al) : The Crucial question of Drama in Education  
: Vol.5 Mar./May 1975  
Baker, Donald : Defining drama : from child's play to  
production
- The Times Educational Supplement : 19 July 1957  
School play  
: 2 Dec. 1960  
Neill, A.S. : Each his own dramatist  
Spontaneous Acting for Children  
: 26 Feb. 1965  
Marshall, Sybil : All the school's a stage  
: 16 June 1967  
Watts, Janet : Power of the Drama  
: 22 Sep. 1972  
Brinson, Peter : Useful on wet days  
Sproule, Anna : Only Connect  
: 19 Apr. 1974  
Goldblatt, John : Forgetting I was me  
: 30 Aug. 1974  
Duncan, Ben : An uncertain mixture  
: 10 Jan. 1975  
Tinbergen, Niko : The importance of being playful  
: 6 Jun. 1975  
Croall, Jonathan : Changing scenes  
: 24 Oct. 1975  
Miller, Ruth : Oiling the wheels  
Stabler, Tom : Beginners please !  
: 26 Nov. 1976  
McGregor, Lynn : A special way of learning  
Toulson, Shirley : The State of Play  
Self, David : Worthwhile evaluations  
: 8 July 1977  
Neill, Heather : The magic of hard work

- The Use of English : Vol.15 Spring 1964  
Croxonson, Mary : Arena Work in School  
: Vol.16 Summer 1965  
Self, David : Doing it in the round  
: Vol.20 Autumn 1968  
Staunton, Robert : Drama with lower streams  
: Vol.20 Summer 1969  
Croxonson, Brian : Experiment in Drama
- Young Drama : Vol.5 June 1977  
Byron, Ken : Fit to Teach Drama?

ONGEPUBLISEERDE AANTEKENINGE

- Brink, A.P. : Los aantekeninge op 9 November 1978
- Dehaeck, B. : Aantekeninge vir D.Phil. 1978
- Aantekeninge vir O.D.-studente : Onderwyserskollege, Wellington 1978