

Etron Liebenberg

KINDERPOËSIE: 'N POGING TOT DEFINISIE

1 AFBAKENING

Vir die doel van hierdie artikel word gekonsentreer op poësie wat in die belangstellingsveld van die kind sal val vandat hy die skool betree tussen sy vyfde en sesde jaar tot en met die einde van die grootkindfase aan die einde van sy laerskoolloopbaan op die ouderdom twaalf of dertien jaar. Dit is bykans onmoontlik om kinderpoësie in gebruikerskompartemente in te deel omdat 'n geslaagde kindergedig byval by jonk en oud sal vind.

2 BENADERINGSWYSE

By die studie van kinderletterkunde word meestal een van die volgende benaderingswyses gebruik:

(1) Die historiese benadering waarvolgens die poësie se bestaanswyse en ontwikkeling stapsgewys beskryf en gegroepeer word.

(2) Die tematiese benadering gegrond op die bestudering van die inhoudelike of die onderwerpe wat weer lei tot die indeling van kindergedigte volgens temas, byvoorbeeld gedigte oor diere, die natuur, vliegtuie of fantasie.

(3) Die sielkundige benadering wat 'n sistematiese ondersoek na die sielkunde van kinderlesers bied. Dit het betrekking op hulle basiese behoeftes, die bewuste en onbewuste begeertes en die vervulling van hierdie behoeftes deur middel van leeservaring.

(4) Die toepassingsbenadering wat gerig is op die opvoedkundige toepassingmoontlikhede en -waarde van die kinderletterkunde. Hierdie pragmatiese benadering benadruk die gebruikwaarde van die kinderletterkunde, byvoorbeeld in die leersituasie of in die opvoedingsituasie.

(5) Die afbakening van kinderpoësie in tradisionele tipes, byvoorbeeld ballades, liriese, dramatiese of humoristiese poësie.

(6) Die letterkundige benadering, gerig op die kunswerk self. Die sen-

situë, intelligente lees van 'n kunswerk bestudeer die wesenskenmerke van die kinderletterkunde om sodoende tot 'n gefundeerde analise en evaluering van die werk te kom.

In hierdie studie word die sesde of laaste benaderingswyse hoofsaaklik toegepas in kombinasie met die vyfde kategoriseringsmetode. Ek onderskryf Smith (1976, p.4) se standpunt waarin hy beklemtoon dat 'n finale stel kriteria nie die primêre doelwit tydens letterkundige evaluering is nie, maar wel die soeke na geldige prosedures en metodes.

Een van hierdie wenslike prosedures is die relativistiese benadering. Hierdie uitgangspunt voorveronderstel 'n groot variasie van letterkundige doelwitte: sommige letterkundige werke ontlok 'n lag, of dalk 'n traan, dit onderrig, kalmêer of ontstel, dit lei die leser na of weg van die realiteit, dit kan logies of onlogies wees en ook epies, lories of dramaties. Die waardebeëpalng berus dan op vergelyking met soortgelyke beter of swakker werke. Die vraag wat die kritikus moet stel, lui dan so: Is hierdie betrokke werk beter of swakker, meer of minder effektief in verhouding met sy spesifieke doelwitte?

'n Verdere belangrike prosedure is die soeke na die letterkundige waarde van kinderletterkunde. Kinderboeke het dikwels literêre waardes ook ander waardes. Dit dra soms etiese waarde soos ingebou in morele lesse, informatiewe waarde soos akkurate feite oor bepaalde onderwerpe, gebruiks- of toepassingswaarde, byvoorbeeld hoe om 'n insek te identifiseer of 'n bootjie te bou, ens. Hierdie waardes is nie-literêr, want dit dui nie op die kwaliteite wat van 'n werk 'n indrukwekkende, verbeeldingryke leeservaring maak nie. 'n Verhaal of 'n gedig wat 'n effektiewe verbeelde of verbeeldbare ervaring ontlok, hoef nie 'n les te leer of kennis oor te dra nie. Dit hoef geen ander doel te dien of 'n leerervaring te skep nie. Dit kan alleen leserervaring en meeëwing bewerkstellig. Die leser kan die kunswerk, as dit 'n goeie kunswerk is, dit sintuiglik en emosioneel ervaar, dit sy eie maak en dit geniet.

Die aard van literêre waarde verskil ook by verskillende soorte kinderletterkunde. Tog is basiese eienskappe of gemene delers wel onderskeibaar. Smith (1976, p.5) verklaar: "In effective writing for children the language, the other patterns (plotting, character making, illustration, rhythms, etc.) and the selection of content all combine to create a sense of wonder, specialness, intensity". Lydia Snyman (1983, p.14) beklemtoon dat goeie letterkunde nie in die individu of in die werklikheid bly

vassteek nie, maar “dit werp altyd op die een of die ander manier lig op die mens en sy bestaan in die breë sin van die woord; al sou dit slegs wees om met nuwe oë te kan kyk na bekende dinge”. Wellek and Warren (1966, p.22) beweer: “It seems, however, best to consider as literature only works in which the aesthetic function is dominant.”

’n Wetenskaplik gefundeerde benadering tot die kinderletterkunde is noodsaaklik, juis vanweë die standpunt van sekere kritici dat kinderboeke en -poësie nie ware letterkunde genoem kan word nie.

Bogenoemde uitgangspunte is algemeen geldig vir beide volwassene- en kinderletterkunde. Vervolgens word op die eiesoortige eienskappe van kinderletterkunde gelet.

3 WAT IS KINDERLETTERKUNDE?

Hierdie kwelvraag is moeilik om te beantwoord juis omdat ons op die letterkunde wil konsentreer en nie noodwendig op die leser, dit wil sê die kind, nie. Tog is daar bepaalde kenmerke wat kinderletterkunde onderskei van letterkunde vir volwassenes. Kritici huldig uiteenlopende standpunte hieroor.

Snyman (1983, p. 15–16) fundeer haar omskrywing van kinderliteratuur op Wellek en Warren (1966, p.151) se uitspraak: “The stratum of the ‘world’ is seen from a particular viewpoint, which is not necessarily stated, but implied.” Snyman beskou hierdie “viewpoint” van kardinale belang en beweer: “As die werk dan geskryf is uit die belewenisveld van die kind, as die “viewpoint” dié van die kind is, is dit kinderliteratuur.” Sy erken egter dat dit nie so maklik is om altyd te bepaal of die gesigpunt wel dié van die kind is of nie. Intuïtiewe uitsprake soos dat ’n boek “te moeilik” vir ’n betrokke ouderdomsgroep sal wees, of dat bepaalde gebeure buite ’n kind se “ervaringsveld” val, is volgens Snyman nie wetenskaplik verantwoordbaar nie.

Die moeilikheidsgraad van die taal of die aanwending van woordeskat is ook van weinig hulp by die definiëring van kinderletterkunde, juis omdat die aktiewe en passiewe woordeskat van kinders op bepaalde ontwikkelingsstadia nie eksak bepaalbaar is nie. Snyman glo die enigste oplossing, ook wat die woordeskat betref, “skyn te wees om die algehele belewenisveld van die kind te probeer vasstel: hoe hy homself en die wêreld om hom ‘sien’ en ervaar. Dit sou ook die aktiewe en passiewe

woordeskat beïnvloed." Sy baseer die definisie van die belewenisveld van die kind op 'n ondersoek na die kind se geestelike ontwikkeling wat sy verdeel in die volgende fases:

1. Die suigelingfase,
2. die kleinkindfase,
3. die eerste koppigheidsfase (2 1/2 tot 3 jaar),
4. die ernstspiegelalder (3 1/2 tot 5 1/2 jaar),
5. die grootkindfase (tot 6 1/2 jaar),
6. die middelste kinderjare (tot 9 jaar) en
7. die latere kinderjare (tot 12 of 13 jaar).

Snyman demonstreer hierdie metode waarvolgens die belewenisveld van die kind en dié in die literatuur op mekaar toepasbaar is aan die hand van twee bekende Afrikaanse kinderboeke.

James Steel Smith dui die verskille tussen goeie kinder- en volwasseneletterkunde aldus aan (1976, P.6):

1. Die ervaringsveld binne die werk is beperk en dus begrypbaar vir die kind.
2. Die kombinasie moontlikhede van die taal, karakter, intrige en tema is meer beperk.
3. Die taalgebruik is eenvoudiger, maar nie minder verbeeldingryk en plooibaar nie.
4. Aksie speel 'n belangrike rol.
5. Visuele en verbale patrone moet vollediger geïntegreer wees.

Smith beklemtoon wel ook die volgende ooreenkomste tussen kinder- en volwasseneletterkunde:

Beide toon (1) eenheid, (2) konkreetheid en klem op besonderhede, (3) geïntegreerde vorm en inhoud, (4) 'n formele, bekoorlike patroon en (5) 'n afwesigheid van oorbodigheid en indirektheid.

Al hierdie kriteria is nie afsonderlik goed en reg nie, maar in samehang dra hulle by tot verhoogde leserervaring en lei tot die daarstelling van

die sogenaamde “sense of wonder” wat volgens Smith 'n essensiële kriterium vir goeie kinderletterkunde is. Tydens analise moet die fokus op die kunswerk self gevestig bly terwyl die regte vrae by elke individuele werk gevra moet word. Kinderletterkunde is beslis nie minderwaardig teenoor volwasseneletterkunde nie, maar alle kinderletterkunde is ook nie onvoorwaardelik goed nie.

4 WAT IS KINDERPOËSIE?

Rebecca Lukens (1976, p.161) gaan van die standpunt uit dat volwassenes en kinders se belangstellings verskil. Net so verskil die inhoudsaard van volwasse poësie van die van kinderpoësie. Sy beweer: “Since much of childhood is spent in play, or in wonder at what is common and yet not commonplace, in marvelling at what surrounds children in their constantly unfolding world, these are the subjects of children’s poetry.” Die belangrike feit is wel dat die digkuns vir kinders sowel as vir volwassenes aan algemene kunsstandaarde moet voldoen. Onderwerpmateriaal mag verskil, maar standaarde bly dieselfde. “Poetry for children differs from poetry for adults in degree, but not in kind.”

Huck en Kuhn is begaan daaroor dat die kindergedigte direk tot die kind moet spreek: “it must speak to them at their point of time in living” (1968, p.389). Hulle glo dat die kind presies dieselfde emosies as die volwassene ervaar, maar dat die stimuli daartoe verskil.

In 'n ongepubliseerde praatjie stel Elsabe Steenberg dit sterk dat kinderpoësie nie wesenlik verskil van volwassenepoësie nie: “dis nie eenvoudiger in die sin van kinderagtig nie. Weliswaar kom by die egtheid daarvan ook 'n kindgerigtheid: die kind moet deur die gevoel of ervaring aangespreek word, dit moet hom in sy besondere beleving van kindwees verryk en verras.” Sy bewys dat 'n absolute skeiding tussen kinderen volwassenepoësie nie bestaan nie deur te verwys na bekende gedigte van digters soos Leipoldt, I.D. du Plessis, Ingrid Jonker en D.J. Opperman wat holus bolus deur die kinders toegeëien word.

Sara Fenwick (1976, p.15) omskryf die verskil so: “What most markedly differentiates them from adults, is that they are not grown and they are growing. As the child grows he strives to master both an outer world that is continually expanding and an inner world of emotions that are often tumultuous.” Juis om hierdie rede moet die kinderpoësie ervaringskuns én ontdekkingskuns wees, anders slaag dit nie.

Smith (1976, p.19) dui daarop dat die kind se aandagspan korter is en dat die kunswerk kompakter moet wees maar dat funksionele herhaling en prente daartoe bydra om die kind se aandag vas te vang. Literêre elemente moet eenvoudig gehou word. Simboliek moet volgens hom beperk bly tot die basiese juis omdat die wisselwerking tussen twee of meer sake en die verbande daartussen hoër denkorde noodsaak. Hierdie belangrike saak kom in die volgende afdeling weer ter sprake as ons die presiese aard van 'n kindergedig fyner omlin.

Dit is ook geldig om te beweer dat die aard van letterkundige kriteria sal verskil ten opsigte van ouderdomstoepaslikheid. Die kinderfase is nie 'n algemene of statiese toestand nie, maar 'n opeenvolging van ontwikkelingsstadia met elk 'n eiesoortige, tipiese meganiese leesvermoë, taalvermoë en belangstellingsfeer. Die kind beweeg geleidelik vanaf die gerigtheid op die konkrete en die persoonlike na die abstrakte en die onpersoonlike op 'n veel later stadium. Hierdie feite sluit nou aan by Snyman se indeling in ontwikkelingsfasies en Smith se genoemde relativistiese benadering tot literêre en estetiese waardes. Die kind en sy behoeftes en vermoëns kan tog nie weggedink word tydens literêre evaluering nie. Wye kennis van die kind sowel as die letterkunde is dus noodsaaklik.

Die woord poësie is afgelei van die Griekse werkwoord wat beteken om te vorm of om te skep. Juis vanweë die diverse vorm en aard van die poësie, is dit so moeilik om hierdie literêre kunsvorm in 'n definisie vas te vang. Die volgende bekende uitsprake wys wel ten dele op die magiese konsentrasie en verrassende kristallasie van stemming, emosie, ervaring en waarneming waartoe die kunstenaar digter in staat is.

Encyclopaedia Britannica: "Absolute poetry is the concrete and artistic expression of the human mind in emotional and rhythmical language."

Robert Frost: "A poem is a momentary stay against confusion. Each poem clarifies something ... A poem is an arrest of disorder."

Samuel Johnson: "The essence of poetry is invention; such invention as, by producing something unexpected, surprises and delights" (Arbutnoth, et al., 1977, p.244).

Steenberg (Ongepubliseerde lesing) vat dit raak vas as sy beweer hierdie oeroue skeppingsproses is 'n verhewigde onder-woorde-bring van

die diepste ervaring van en insig in menswees. “Daar sit misterie in, omdat dit dieper gaan as die oppervlakte van dinge; dit besit 'n sekere onvoltooidheid, want die persoon wat dit hoor of lees, moet dit deur sy emosies en verbeelding afrond”. Daarom is 'n oppervlakkige gedig net soos 'n reeds voltooide legkaart: dit weerhou die leser van die vreugde om self te soek en medeskepper van die finale prent te wees. Lonsdale (1973, p.191) glo dis die implikasie van die gedig wat tel: dit wat aan die verbeelding oorgelaat word, maak die gedig.

Woorde bring bevryding van emosies wat deur lewenskонтak verwek is. Die digter reageer op die lewe, dit wil sê op dit wat hy met sy vyf sintuie ervaar. Hierdie sintuiglike ervaring transponeer hy tot evokatiewe taal wat by die leser of luisteraar 'n soortgelyke ervaring ontlok. Die kind veral, moet deur die gevoel of ervaring aangeraak word sodat hy mede ervaar en met verwondering vervul word deur die verrassende nuwe belewenis.

Dit is dus juis die effek van poësie wat van belang is. Elke woord moet versigtig en omsigtig gekies word omrede sy spesifieke klank- en betekeniswaarde, want poësie is taal in hoogs gekonnoteerde en gekonsentreerde vorm:

Druppel

Blinkoog hang die druppel
aan die koperkraan;
blinkoog kom die mossie
en sluk en sluk die traan.

(Uit: *Sêra*

Madêra van Hester Heese)

Die interpretasie en herskepping van een moment van skoonheid by wyse van 'n woordprent is 'n skeppende gawe aan die enkeling, maar die massa kan met genoegdoening herskep en 'n intens emosionele ervaring meemaak.

5 DIE VERSKIL TUSSEN KINDERRYMPIES EN KINDERPOËSIE

Daar is 'n besliste verskil tussen welbekende en volop kinderrympies, ook soms versies genoem, en daarteenoor die skaars, verbeeldingryke kinderpoësie. Tog is hierdie skeiding nie helder omlynnie en dit gee

aanleiding tot kontroversie. Daar kan eers op die vanselfsprekende verskille gelet word:

1. Kritici is dit eens dat poësie 'n doel op sigself is en 'n outonome bestaan voer, terwyl rympies en versies met 'n spesifieke doel geskryf word. Die volgende versie van Bettie Aucamp (1975, p.29) illustreer laasgenoemde doel:

Die boodskap

'n Voëltjie het op my skouer kom sit.
Hoe vreemd was dit!
Wat wou hy hê
en wat wou hy sê?

Miskien het hy die boodskap gebring:
"Kyk na die blomme, sien jy dit raak?
Wees dan bly en sing,
want God het dit gemaak."

Ek kyk na die roosknop,
so kunstig gebou.
Hy sprei toe sy vlerkies
en verdwyn in die blou.

2. In versies is struktuuraspekte dikwels belangriker as die betekenis. In die volgende versie oorheers die rymklanke die inhoud op irriterende wyse:

Muisval

O kleine muis, wat is jou haas,
Soek jy miskien 'n stukkie kaas?
Van daardie val moet jy wegbly,
of jy gaan seerkry, glo vir my!

(Uit: *Kleutervreugde* van
Elizabeth Snyman)

3. Spreekwoordelike wysshede kom dikwels in versies voor, byvoorbeeld:
"Wie nie waag nie, sal nie wen nie."

4. Sommige verse verkoop produkte, sentimente of lewenswaarhede:

Moedersdag

Ons het 'n fraaie kaartjie
vir moedersdag gekry.
Pa skryf toe netjies daarin
ons name op 'n ry.

Pa koop toe nog vir Mamma
'n mooi persent (sic!) daarby.
Oor alles was sy darem
nou regtig tog te bly!

(Uit *Kleutervreugde* van
Elizabeth Snyman)

5. Versies op verjaardag- of groetekaarte is humoristies, sentimenteel, of dit ontlok 'n bevestigende glimlag, maar dit is beslis nie poësie nie.

6. Rympies en versies is dikwels amusante, aangename vermaak. Hulle herinner ons aan sentimente en idees waarmee ons saamstem, maar meestal is hulle arm aan ekspressie en onbenullig ten opsigte van inhoud en hulle toon gedwonge metriese patrone, algemene beeldspraak, opvallende ryme en doelbewus verdraaide frases wat by die rym moet aanpas (Lukens, 1976, p.163). Vergelyk die volgende versie met sy gedwonge slotreëls:

Die Reën

Die reën kom aan, die druppels slaan
so een vir een;
die voëltjies vlug na skuilte terug
van orals heen.

Die druppels plof diep in die stof,
natblink en rond;
die soetste geur die wêreld deur
styg uit die grond!

(Uit *Versies van Tienie Holloway*)

Volwassenes ken dikwels nie die verskil tussen rympies en gedigte nie. Vele reken dat alles wat rympatroon het, poësie is. Amusante liedjies, telrympies, limerieke, touspringryme, tongknopers, raaisels en kleuterverse is geen poësie nie. Hulle ritmiese patroon en rymklanke verskaf wel genot, maar verbeeldingrykheid, emosionele intensiteit, patroonmatige ordening van die woord, klank en beeld ontbreek totaal. Ware kinderpoësie kommunikeer ervaring wat aanklank vind by die gedagtes, emosies en leefwêreld van die kind. Dit wek sinuïglike verbeeldingresponse. 'n Gedig wil nie net vertel van 'n ervaring nie, maar dit moet die hoorder of leser uitlok om mede te ervaar. Kinders is juis so intens bewus van sinuïglike ervaring wat deur poësie verdiep kan word.

Lydia Snyman (1983, pp. 306–321) maak 'n duidelike onderskeid tussen versverhale, rympies en poësie. Sy beweer die versverhaal is uiteraard heelwat langer as 'n rympie. Dit maak gewoonlik gebruik van eindrym en 'n bepaalde ritmepatroon wat dan juis ook dikwels aanleiding gee tot rymdwang en sangerigheid wat steurend inwerk op die geheel. Sy kontrasteer *Die wonderbaarlike motor van Barnabas Bombas* van W.O. Kuhne met *Moesan die Muisman* van Pieter Grobbelaar en met *Sy wat die soen op haar voorkop dra* van Hester Heese.

Snyman sê dat die rympie se bekoring lê in die musiek van sy klanke en ritme en in die verrassingselement wat verskeie vorme kan aanneem, byvoorbeeld verrassende onsinwoorde, of 'n oorspronklike manier om bekende dinge te beskryf, of dis geleë in 'n bepaalde atmosfeer. "Hierdie verrassingselement is die opvallendste kenmerk wat uitgedinkte reëls wat op rymwoorde eindig, van 'n kunsskepping onderskei." As bewys haal sy die volgende voorbeelde aan:

Ou uil

Ou uil slaap langs die spruitjie
in die wilgerboom
Die middagtein se fluitjie
blaas gate in sy droom

(Uit: *Rympieboek vir kinders*
van Flooi du Plessis)

Stoute Sannie

Op die rakkie in die hoek,
staan 'n pakkie lekkergoed,
Sannie jy moet dit laat staan.
Mammie sal jou handjie slaan.

Ag my Mammie is nie kwaai,
sal nie met haar kind lawaai,
In die winkel is nog baie,
Vra net vir Karlien die aia.

(Uit: *Versies vir babaland* van
J. Pistorius.)

Snyman (1983, p.313) se redenasie lui verder: "Die rympie word op sy beurt onderskei o.a. deurdat daar nie 'n verdieping in betekenis is nie. By die goeie rympie het 'n mens 'n oorspronklike siening van die werklikheid, maar by die gedig word 'n nuwe werklikheid geskep." Om hierdie definisie te staaf, haal sy "'n eenvoudige volksvers" aan:

Die wit sakdoek se punt
o die wit sakdoek se punt
hoe nader aan die berge toe
hoe koeler waai die wind.

Sy formuleer haar stelling so: "Die digter skep hier dus 'n nuwe werklikheid: die eensaamheid van die ouderdom. Daarom is hierdie volksvers 'n gedig en nie 'n rympie nie. Flooi du Plessis daarenteen, skep 'n bekoorlike rympie. Hy gee o.a. 'n oorspronklike siening van die uil wat sit en droom, maar aan die einde van sy vers, is dit nog steeds die enigste werklikheid wat ter sake is" (1983, p.313).

Hierdie uitgangspunt is taamlik dogmaties en so onprakties dat Snyman nie eens 'n geslaagde kindergedig kon vind om haar stellings mee te bewys nie. Hierdie volksvers wat die eensaamheid van die ouderdom as tema het, hoort nie tuis in 'n redenasie oor kinderverse nie. Om te beweer alle goeie kindergedigte moet juis 'n verdieping van betekenis toon en terselfdertyd 'n nuwe werklikheid daarstel, maak van die skryf van kinderpoësie 'n bykans onbereikbare ideaal. Dit is juis die rede waarom sy geen kindergedig kon vind as bewysplaas nie.

Hiermee beweer ek nie dat kinders 'n gedig noodwendig ten volle hoef te verstaan nie, of alle 'betekenislae' dadelik moet snap nie. Gorgiou (1969, p.108) haal A. Methuen aan wat beweer: "In the matter of poetry, a child's imagination outstrips his understanding: his emotions carry him far beyond the narrow reach of his intelligence. He has but one lesson to learn — the lesson of enjoyment." Steenberg (Ongepubliseerde artikel) sê die kind "ervaar poësie soos musiek: dis nie iets wat hy primêr met sy verstand begryp nie maar wat in 'n osmose-proses tot sy wese deurdring." Juis daarom beweer Anderson en Groff (1972, p.137) "A poem must not mean, but be."

As 'n gedig dus daarin kan slaag om 'n oortuigende woordprent te skep, 'n bekende lewensfeit verbeeldingryk daar te stel of 'n klankbeeld helder op te roep, dan kan dit 'n voortrefflike kindergedig wees — met of sonder 'n dieper betekenis! Een van die mees aangehaalde en treffendste kindergedigte in die Engelse kinderliteratuur bewys my stelling dat 'n geslaagde woordprent nie noodwendig ook verdieping in betekenis moet dra om tot goeie kinderpoësie gereken te word nie. Die emosionele intensiteit van hierdie gedig van David McCord dra by tot die trefkrag van die ervaring:

Pickety Fence

The pickety fence
The pickety fence
Give it a lick it's
The pickety fence
Give it a lick it's
A clickety fence
Give it a lick it's
A lickety fence
Give it a lick
Give it a lick
Give it a lick
With a rickety stick
Pickety
Pickety
Pickety
Pick

Georgiou (1969, p.135) is baie meer prakties in die neerstip van 'n ver-

skeidenheid basiese kriteria ten opsigte van tema en styl om te onderskei tussen poësie en rympies:

TEMA

- Het die gedig 'n tema of word slegs die taal se musikaliteit beklemtoon?
- Is die tema onderliggend of duidelik herkenbaar?
- Is die tema implisiet in die teks?
- Is die tema verstaanbaar vir die kind?
- Word die tema konkreet vergestalt?
- Is die tema universeel toepasbaar sodat dit kinderreaksie sal ontlok?
- Lei die inhoud die kind na vlakke waar taal en tema mekaar ontmoet?

STYL

- Is die klank geskik vir die tema en die inhoud?
- Is die beelde grafies duidelik genoeg dat die kind dit sal verstaan?
- Vloei die melodie spontaan in die beweging van die verse?
- Word woord- en frase-ekonomie toegepas en met betekenis gelaai?
- Word frases en woorde op unieke wyse gekombineer?
- Is die illustrasies geskik?
- Dra illustrasies genoeg betekenis sonder om verbeelding te fnuik?
- Verwek die styl vreugde deur middel van klank, styl en emosie?
- Het die gedig 'n definitiewe funksionele kadans?
- Is die spektrum van temas, style, emosies en stemming wyd genoeg in 'n bepaalde bundel?

Hierdie reeks vrae verskaf nog nie die volle antwoord nie, maar beweeg tog nader aan die oplossing van die kernprobleem rakende die onderskeid tussen rymelary of kinderversies en ware kinderpoësie.

Miskien is Huck en Kuhn (1968, p.387) se samevatting die naaste aan die waarheid: "Imagination and depth of emotion are both qualities that help distinguish poetry from verse."

6 DIE FUNKSIE VAN KINDERPOËSIE

Dit het reeds geblyk dat kinderpoësie nie *noodwendig* enige ander funksie hoef te hê as juis net om te vermaak nie. Dit is ook duidelik dat kinders bekoor word deur woorde vanaf die eerste oomblik dat hulle

beseft dat elke ding 'n naam het. Juis as gevolg van die kompaktheid en verbeeldingrykheid van die goeie gedig word die kind daardeur verras en bekoor. Kinders ervaar die lewe vir die eerste keer en die digter sien ook die lewe met nuwe oë op 'n ontdekkende wyse. Die bekende digter, James Reeves, beweer in sy artikel "Writing for children" (Cass, 1976, p.51) die ideale kindergedig is dié een wat die kind so amuseer dat hy voel hy dit self geskryf het. Dit moet sy bewussyn so onverhoeds binnedring dat hy dink dat hy dit maar altyd geken het: net soos die kleuterverse wat hy aan moedersknie geleer het.

Woorde is simbole van die kind se fisiese, psigiese en emosionele ervaring. Deur die woordkunswerk kan hy dus spelenderwys sy lewenservaring uitbrei en dit bowenal intens geniet. Hoe meer opreg die verbeeldingkwaliteit van 'n gedig is, hoe dieper is die genot wat die kind daaruit put (Haviland, 1973, p.257). Kinders ervaar die kunstenaar se herskepping van stemming, karakter, voorval, tyd, plek en emosie: hy word direk wat die digter wil hê hy moet wees. Hulle reageer spontaan en identifiseer volkome met die estetiese impak wat die lewe verteenwoordig: lag, tranes, meegevoel, wanhoop, oplossing van probleme, vervulling van wense en liefde (Jacobs, 1972, p.4). Op hierdie wyse help verse kinders om die lewe tot sinvolle patrone te reorganiseer en hulle eie deurmekaar emosies te verstaan. Realiteit wat dikwels verwarrend en chaoties voorkom, word bekend en begryplik binne literêre vorme. Dit verskaf op unieke wyse sin aan die lewe en dit verryk die lewe, hoewel dit nie noodwendig 'n plaasvervanger vir die lewe kan wees nie. Dit bereik die kind omdat dit in sy behoeftes voorsien en bydra tot sy groei en ontwikkeling op die volgende praktiese maniere:

- Dit bied onnoembare geleenthede om die wêreld te ontdek deur die sintuie.
- Dit voed die verstand en die emosies met vreugde.
- Dit dra (soms) sterk morele waardes oor.
- Die kind begryp homself uiteindelik beter.
- Dit bied kommunikasie van geslag tot geslag.
- Dit verbreed die estetiese begrip vir vorm, taal, idees en visuele kuns.
- Dit bied insig in verskillende lewenswyses, kulture en waardes.
- Kinders put pure genot uit die regte gedig op die regte tyd.

Dit is nie die funksie van kinderpoësie om net altyd die mooi en die goeie te beklemtoon nie. Trouens, sommige kinders word juis daardeur geïrriteer. 'n Amerikaanse knaap het sy misnoeë so uitgespreek: "The

trouble with poetry at school is it's all covered with the beautiful" (Arburthnot, 1977, p.266). Die kind is 'n produk van sy eie tyd en word intens geraak deur lewens- en wêreldproblematiek. Waarom word hierdie temas tot dusver grootliks in die Afrikaanse kinderpoësie vermy? J.S. Neethling (1977, p.53) beweer selfs: die funksie van die kinderpoësie is om "die skone en die mooie op die vroegste moontlike tydstip inherent deel van hom te maak." Dit is myns insiens 'n skewe opvatting van die waarheid. Selfs die eeue-oue sprokies belig soms die bose veel sterker as die goeie, maar let wel, die bose word altyd ontmasker en nooit goedgepraat nie.

Steenberg (KLAGSIDS, Mei 1980, p.8) sê tereg: "'n Gedig moet ook woede en frustrasie kan verwoord, en sulke emosies kan nie in 'skone' vorm gestalte kry nie, maar juis in verwarde patrone en staccato (dikwels ook vrye) verse." Poësie, soos enige ander kunsvorm, mag nie oneerlik wees teenoor die kind of die jeugdige nie want hy kan skynheiligheid nie verdra nie. Kinders van vandag soek realistiese verse wat dalk hulle belangstelling en liefde langer sal bly prikkel as die tradisionele idilliese poësie. A.A.J. van Niekerk tref die kol met die volgende:

Jagtersgewete

Here, U sien oral:
hier op ons plaas, daar ver by Klipfontein
en ook nog verder in ander groot plekke,
soos die Kaap en Johannesburg,
ja, selfs oor die water daar by Londen en Parys.
U het mos nou die dag gesien
hoe ek die gekweste das
met die geweerkolf oor die kop slaan
dat sy oë wit uitpeul
en die bolip van sy skerp-krom tande trek...
dit was die dassie
met die kleintjies in sy maag.

(Uit: Verskombers van Flooi du
Plessis e.a.)

7 PERSPEKTIEF

Oor perspektief,, gesigspunt, vertelhoek of die sogenaamde "viewpoint"

as literêre element, val daar veel te redeneer. In didaktiese of preten-sieuse verse is die perspektief heel duidelik dié van die volwassene wat omlaag na die kind praat of vir die kind 'n lewensles wil leer. Hierdie neerbuigende afskrywery na die vlak van die kind is niks minder as moralisering of sentimentalisering wat deur kinderlesers verwerp word nie. Dit verswak die verbeeldingrykheid en seggingskrag van poësie en breek dit af tot 'n kinderagtige geskrif. Hieroor is kritici dit redelik eens.

In haar omvattende verhandeling sê Dorothea P. Labuschagne (1973, p.1) dat die grootmens die poësie skryf, dit keur, dit illustreer en dit verkoop of koop vir die kind. Meestal kies die onderwyser die gedigte wat hy wil voorlees of behandel in die klas. Die kind word dus eers in die laaste instansie daarby betrek. Dikwels is daar dan ook 'n breuk tussen die grootmensdigter en die kinderleser. Sy soek dus na gemene delers tussen die volwassene en die kind met die poësie as snypunt. Hierdie raakpunte vind sy in die volwassene en die kind se primitiewe oorsprong en gevolglike aanhanklikheid aan die primitiewe verskuns. Volwassene- en kinderpoësie het, volgens haar, dieselfde beginpunt of kernpunt, naamlik die kinderlike, primitiewe mens. "Pre-logiese denke, ryk verbeeldingskrag wat lewe gee aan lewelose dinge, afwesigheid van inhibisies, spontaneiteit en geloof in die bo-natuurlike asook die verbondenheid aan die alledaagse bekende is basiese gemeenskaplike eienskappe van beide die kind en die primitiewe mens" (Labuschagne, 1973, p.3). Sy noem dit die volks- kinderlike mentaliteit en praat van "volkskinderpoësie" waarin ritme die vernaamste verwagting is wat gestel word, terwyl herhaling 'n belangrike rol speel. Rym is nie noodsaaklik nie, maar dit verskaf groot plesier. Nog 'n kenmerkende eienskap van beide is 'n behoefte aan eenheid en eenvoud. Die Middeleeuse ballades, voer sy aan, is inderdaad kinderlektuur, juis omdat dit hierdie elemente bevat en so gereedelik deur kinders aanvaar word.

Sy benadruk hierdie wisselwerking tussen die grootmens en die kind met betrekking tot die letterkunde so sterk dat sy kinderlikheid as 'n goeie kriterium beskou, maar waarsku dat dit nie beperkend mag wees nie (Labuschagne, 1973, p.146).

Ek kan my nie volkome vereenselwig daarmee dat die waarde en wese van die kinderpoësie gemeet kan word aan hierdie verwantskap nie. Dat daar wel 'n verwantskap tussen die kind en die primitiewe of volkse bestaan, kan ek wel goed begryp, maar dit definieer nog nie die wesens-aard van ware kinderpoësie nie.

Eerder van waarde is Labuschagne se analise van die vertellersperspektief in 'n groot aantal van A.G. Visser se verse. Sy bestudeer die verse waar die kind as verteller gebruik word en bepaal dat dit van die uiterste belang is vir die geloofwaardigheid van die vers dat dit sal aansluit by die spreker se geïmpliseerde ouderdom en ervaring. 'n Teenstrydigheid ontstaan wanneer die kind se taalgebruik of gedagtes té volwasse klink. Geloofwaardigheid word aldus geskaad (Vgl. 1973, p.46–48).

Sy kyk afsonderlik na die verse waar die grootmens aan die woord is en kom tot die gevolgtrekking dat as die taalgebruik duidelik dié van die volwassene is, as dit hoogdrawend of melodramaties is of as hy oor die kind dig in plaas van vir die kind, dan is dit totaal onaanvaarbaar. Verse met die grootmens as verteller slaag slegs indien daar 'n basiese kinderlikheid in hierdie persoon voorkom of deur die tema en aanbieding 'n brug tussen volwassene en kind geslaan word. Geestigheid, eenvoud en direktheid van segging, ritme en musikaliteit is faktore wat hierdie brug kan help slaan. Waar aansluiting by die kinderwêreld ontbreek, is dit nie meer kinderpoësie nie (Vgl. Labuschagne, pp.65–77).

Ook as 'n geïmpliseerde verteller of die objektiewe verteller aan die woord is, moet die perspektief en die taalgebruik kindgerig aangewend word. Die aanwending van humor vra ook noukeurige sorg omdat die kind nooit die idee mag kry dat vir hom gelag word nie.

Dit is wenslik om nou weer te kyk na Lydia Snyman se standpunt rakende perspektief, of soos sy dit noem: "viewpoint". Sy beweer: "Literatuur word kinderliteratuur wanneer die gesigspunt dié van 'n kind is, wanneer die wêreld-in-die-werk vanuit die belewenisveld van die kind geskryf is" (Snyman, 1983, p.41). Sy glo 'n kind identifiseer hom in die eerste plek met 'n belewenisveld, en nie met 'n bepaalde soort karakter nie. Omdat die kind ontwikkel, is daar as 't ware verskeie belewenisvelde in die lewe van die kind en hy geniet die boek wat vanuit die belewenisveld waarin hy hom op 'n bepaalde tydstip bevind. Op grond van hierdie argument bevraagteken sy onder andere die perspektief in Alba Bouwer se bundel *lenkel Dienkel* (1980) juis omdat die ouma of die ma se aanwesigheid so sterk is in heelwat van die gedigte. Sy maak veral beswaar teen die volgende gedigginge waarin daar spore van sentimentaliteit en volwassenerperspektief sou voorkom:

Mooi en lelik

Vir Liezel

As ek die oggend dikmond is,
sê Mamma: Ag nee, kyk,
nou het jy 'n ou paddalip
wat alte lelik lyk.

Maar as ek soet en lief is,
sê Mamma: Kyk tog nou --
jy het 'n roosknopmondjie,
gee my 'n soentjie gou!

In hierdie gedig, net soos in “Vir 'n dogtertjie” en in “Vir 'n seuntjie” (Bouwer, 1980, pp.11, 13 en 25) skemer die volwasse perspektief duidelik deur, maar in elkeen is daar 'n verhoudingsgesindheid tussen volwassene en kind wat die grense tussen hulle myns insiens heeltemal afbreek. Die warmte, deernis en betrokkenheid van die volwassene is voelbaar aanwesig. In “Mooi en lelik” is die ek-spreker die kind wat Mamma se woorde aanhaal en in “Vir 'n dogtertjie” haal die ek haar ouma se troetelwoorde en teregwysing aan. Laasgenoemde is nie didakties of neerbuigend nie. Dis die alledaagse leefwêreld van die kind wat so gelukkig is om noue kontak met grootouers te hê. In “Vir 'n seuntjie” is die spreker wel die ouma en die interpretasie is duidelik hare, asook die enumerasietegniek waarby outydse preparate mildelik voorkom:

Klein seuntjies wat gespeel het
die heeldag aanmekaar,
dié ruik so teen die middag
na twak en kiesieblaar,

na wilde-als en padda
en aangebrande pap,
harmansdrup en paregorie,
katjiepoetjie en janlap.

Maar as hul klaar gebad is,
blinkgewas en skoongeskrop,
dan ruik hul na groen-ertjies,
vars uit die peul gedop,

na boegoe en koljander,
anys en suurlemoen,
dan is dit tog te lekker
om hul op die plek te soen!

Hoewel die interpretasie en perspektief duidelik dié van die ouma is, en die kind nie meer daardie name sal ken nie, is daar besliste bekoering in die outydse atmosfeer en sensitiewe lesers sal dit aanvoel en die deernis snap en waardeer. Dit lyk dus nie vir my reg as Snyman beweer dat goeie kinderletterkunde altyd die “viewpoint” van die kind moet hê nie. Steenberg bevraagteken ook hierdie definisie deur te verwys na sprokies wat duidelik nié uit die oogpunt van die kind self geskryf is nie, “maar die stof is steeds kindgerig” en deur die eeue heen anekseer kinders dit as hulle eie (KLASGIDS 14:3, p.11). Hierteenoor is die verteller in Henriette Grové (1965: 133) pragverhaal “Bethlehemster” ’n kind, en die belewenisveld is dié van die kind. Tog is dit geen kinderverhaal nie en by wyse van eksperimentering het ek gevind dat dogters van dieselfde ouderdom as die vertelster geen behae in hierdie storie het nie!

Labuschagne (1984, p.146) is nader aan die waarheid as sy beweer: “Sommige kritici beskou die volkome uitsluiting van die grootmens verkeerdelik as ideaal, terwyl ’n gebalanseerde mengsel van groot en klein veel nader aan grootheid, kuns en blywende waarde kom ... Werklike geslaagde kinderpoësie verenig die kind en die poësie op so ’n wyse dat dit die kind bevredig en aan die volwassene se verwagtinge vir kuns voldoen: Kind en kuns is dus die kriteria by ware kinderpoësie ...”

Die volgende gedig van Bouwer toon so ’n verbintenis uit die kind se oogpunt. Op verrassende wyse kom die warm verhoudingsgesindheid in die slotvers van die gedig na vore. Hierdie keer is die spreker ’n kind en die perspektief duidelik ook syne (Bouwer, 1980, p.31):

Snaakse diere

Ek het ’n hondjie,
hy kan nie blaf nie.
Ek het ’n perdjie,
hy kan nie draf nie.
Ek het ’n hennetjie,

sy kan nie lê nie.
Ek het 'n kwarteltjie,
hy kan nie kwê nie.
Voor my bed staan die diertjies
op 'n ry,
Oupa het hulle uit hout gesny.

Die skoktegniek aan die einde ruk die leser tot realiteit: hierdie klomp diere is nie lewendig nie — “Oupa het hulle uit hout gesny”! Dié verassing verhewig die verbintenis tussen die spreker en sy oupa.

8 SLOT

Dit is dus duidelik dat kinderpoësie tot 'n afsonderlike letterkundige genre behoort, maar die geslaagde kindergedig voldoen altyd aan die basiese letterkundige norme. Die leser, in hierdie geval juis die kind, kan egter nie genegeer word nie en juis om hierdie rede is geslaagde kinderverse opreg kindgerig en dit ontlok telkens verwondering soos van iemand wat die eerste keer sien en ervaar.

BIBLIOGRAFIE

- AUCAMP, B. 1975. Versies vir Pieringogies en Japsnoetjies. Vir kleuters en vir die junior primêre skool. 1ste uitg. 1ste dr. Johannesburg: Perskor. 48p.
- ANDERSON, W., GROFF. 1972. A new look at children's literature. Belmont California: Wadsworth. 361p.
- ARBURNOTH, M.H., SUTHERLAND, L. 1977. Children and books. 5de uitg. Illinois: Scott, Foresman. 699p.
- BOUWER, A. 1980. Ienkel Dienkel. Kaapstad: Tafelberg. 39p.
- CASS, J.E. 1976. Literature and the young child. Longman. 110p.
- DU PLESSIS, F. et al. 1977. Verskometers. 1ste uitg. Kaapstad: Tafelberg. 40p.
- ENGELBRECHT, G.S. 1980. Oom Bok se versies. 1ste dr. Pretoria: J.P. van der Walt. 28p.
- FENWICK, S.I. ed. 1967. A critical approach to children's literature. The thirty-first annual conference of the graduate library school, August 1–3, 1966. The University of Chicago Press. 129p.
- GEORGIU, C. 1969. Children and their literature. New Jersey: Prentice Hall. 501p.
- GROVE, H. 1965. “Bethlehem-ster” In KWARTET van M.E.R. e.a.

- Kaapstad: Nasionale Boekhandel. 186p.
- HAVILAND, V. 1973. Children and literature. Views and reviews. Brighton England: Scott Foresman. 461p.
- HEESE, H. 1979. Sêra Madêra. Kinderverse. 1ste uitg. Kaapstad: Tafelberg.
- HEESE, H. 1980. Sy wat die soen op haar voorkop dra. 1ste uitg. Qualitas.
- HOLLOWAY, T. 1978. Versies van Tienie Holloway. 1ste uitg. Kaapstad: Human & Rousseau. 120p.
- HUCK, C.S., KUHN, D.Y. 1968. Children's literature in the elementary school. 2de uitg. Holt, Rinehart & Winston. 792p.
- JACOBS, L.B. ed. 1972. Using literature with young children. 4de dr. New York: Columbia University.
- LABUSCHAGNE, D.P. 1974. Die Afrikaanse kindervoësie, met spesiale verwysing na die werk van A.G. Visser. 200p. (Verhandeling (M.A.) — U.S.)
- LONSDALE, J., MACKINTOSH, H.K. 1973. Children experience literature. London: Random House.
- LUKENS, R.J. 1976. A critical handbook of children's literature. Illinois: Scott, Foresman & Co. 214p.
- NEETHLINGS, J.S. 1977. Kinderletterkunde: sy aard en onderrig. Maskew Miller. 208p.
- SMITH, J.S. 1976. A critical approach to children's literature. New York: McGraw-Hill. 442p.
- SNYMAN, E. 1972. Kleutervreugde. 1ste uitg. Johannesburg: Perskor. 52p.
- SNYMAN, L. 1983. Die kind se literatuur. Durbanville: Die Kinderpers. 384p.
- STEENBERG, E. 1979. Kinderboeke — is dit literatuur? Klasgids 14:3. Nov.
- STEENBERG, E. 1980. Die aard van kindervoësie. Klasgids., 15(1):5. Mei.
- STEENBERG, E. 1983. Kindervoësie, met spesifieke verwysing na Afrikaanse kinderverse. Ongepubliseerde artikel.
- WELLEK, R. & WARREN. A. 1966. Theory of literature. Harmondsworth: Penguin Books.