

COMPREHENSIVE MUSICIANSHIP: 'n AMERIKAANSE BENADERING  
TOT KLASMUSIEK

---

Maria Vourina Mathey-Engelbrecht

'n Verhandeling aangebied in die Fakulteit  
Lettere en Wysbegeerte aan die Universiteit  
van die Witwatersrand ter vervulling van die  
vereistes vir die graad Magister Musicae.

Johannesburg 1988

(1)

UITTREKSEL

Die keuse val op die Amerikaanse musiekopvoeding daar dit nog altyd eklekties was. Vanaf Lowell Mason se musiekonderrig gebaseer op teorieë van Pestalozzi, wat op sy beurt weer beïnvloed is deur Rousseau, tot die huidige komplekse musiekkurrikula in skole en universiteite, is die Amerikaners daartoe in staat om enige bruikbare opvoedkundige konsep aan te neem, of aan te pas en te ontwikkel. Deur die metodes wat in Europa geïmplimenteer is (bv. die Chevé-stelsel, Dalcroze, Orff en Kodály, asook "Open Education") in hul musiekopvoeding te inkorporeer, het hulle 'n eie, unieke, Amerikaanse metode, nl. Comprehensive Musicianship, daargestel.

As gevolg van die Young Composers Project, Yale Seminar, Juillard Repertory Project, Contemporary Music Project, Comprehensive Musicianship, Manhattanville Music Curriculum Program, Tanglewood Symposium en Goals and Objectives Project, het daar ingrypende verandering in die Amerikaanse musiekopvoeding plaasgevind. Die gevolge hiervan is tot aan die uithoeke van die wêreld ervaar. Hierdie feit, tesame met die indrukwekkende vitaliteit daarvan, dien as verdere aansporing ter bestudering van hul musiekonderrig. Musiek is as estetiese kunsvorm in die kernkurrikulum opgeneem, a.g.v. die behoefte aan geestelike en estetiese balans teenoor die oormaat

(ii)

wetenskaplike en intellektuele aktiwiteit in die wedywering om die eerste spoeetnik en satelliet in 'n wentelbaan om die aarde te plaas. Die repertoire is uitgebrei om die beste Westerse en nie-Westerse musiek, gewilde jeugmusiek, jazz en kontemporêre musiek, in te sluit. Die opleiding van leerkragte is uitgebrei en verbeter om die literatuur en geskiedenis van musiek, die geesteswetenskappe en kuns in te sluit, asook kennis aangaande die onderrig van baie jong kinders, gestremdes en kultureel ontnemdes. Komponiste is aangestel in skole om kinders se musikaliteit te ontwikkel. Die algehele ontwikkeling van musici is voorgestaan deur leerlinge aan te moedig om op kreatiewe wyse die konsepte van musiek as komponis, uitvoerder, luisteraar, dirigent en ontleder, na te vors.

Comprehensive Musicianship is vandag seker een van die mees dinamiese aspekte van verandering in musiek=opvoeding.

(iii)

VERKLARING

Hierdie verhandeling word voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Musicae aan die Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg.

Ek verklaar dat die verhandeling my eie, selfstandige werk is en dat dit nog nie voorheen by enige ander universiteit ingedien is vir 'n graad of eksamen nie.

M. v. Engelbrecht.

Maria Vourina Mathey-Engelbrecht

25 September 1988

(iv)

Opgedra aan my pa :

RICHARD MAXWELL ABEL MATHEY

1 Des. 1905 tot 26 Des. 1968.

(v)

### VOORWOORD

Die doel van hierdie verhandeling is om klasmusiek, wat aan alle blanke laerskoolleerlinge gedoseer word, te bevorder, aangesien dit die voedingsbron van toekomstige musikaal-opgevoede, krities-waarderende gehore en potensiele toonkunstenaars is.

Daar word gekonsentreer op die laerskool, aangesien klasmusiek volgens waarneming, sodanig in die Transvaalse provinsiale hoërskole afgewater is, dat dit uiters moeilik is om enige noemenswaardige invloed op kinders van dié ouderdom, uit te oefen. Benewens die feit dat die musiekfondament in die jong kinderjare gelê moet word, behoort elke kind reeds gedurende die laerskooljare tot 'n liefde vir musiek oorgehaal te word, waardeur die negatiwiteit, belangeloosheid, aversie en aggressiwiteit van die hoërskoolleerlinge jens klasmusiek, besweer sal word.

#### Werkwyse:

Studiemetodes het die bestudering van geselekteerde Amerikaanse publikasies, nl. handboeke, tydskrifartikels, basiese musiekreeks, liederebundels, ens. ingesluit en die vasstelling van probleme en ontwikkelingsrigtings daaruit, wat van waarde kan wees vir die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie. Persoonlike

(vi)

onderhoude is gevoer met dosente in klasmusiek, klas=  
musiekonderwyseresse en gesaghebbendes op die gebied  
van musiek.

Die studie hoop om 'n bydrae te lewer om sodoende die  
uitdagende taak van die klasmusiekleerkrag te help  
verlig, nl. om musikale sensitiwiteit by leerlinge aan  
te wakker, waaruit nie alleen die toekomstige toon=  
kunstenaars en komponiste voordeel sal trek nie,  
maar wat 'n liefde vir musiek by ons toekomstige  
luisteraars, gehore en plateversamelaars sal kweek.

Verklaring van skryfwyse:

Die bibliografie is tot die jare tussen 1959 en 1986  
beperk, aangesien die gevolge van al voorafgenoemde  
ontwikkelings deeglik daartydens gevoel en in publi=  
kasies weerspieël is.

Die leser sal opmerk dat die bespreking van die Orff-  
en nie die Kodály-benadering nie, op die Dalcroze-  
metode volg, aangesien eg. en lg. in 'n sekere sin  
by mekaar aansluit, omdat albei soveel klem op  
beweging, ritme en improvisasie laat val, benewens die  
feit dat beide slegs in die praktyk aangeleer kan  
word.

(vii)

Daar word onderskei tussen klasmusiek (algemene musiekklassie in die laer- en hoërskole), vakmusiek (gedoseer aan hoërskole, wat praktiese musieklesse, musiekgeskiedenis, harmonie, ens. insluit) naas instrumentale musiek (individuele onderrig van musiekinstrumente).

Slegs wanneer daar uit twee handboeke of tydskrif-artikels deur dieselfde outeur geskryf, aangehaal word in die teks, word die datum daarnaas aangedui, bv. Mark 1978 of 1980, gevolg deur die pagina-nommer (volgens Phelps 276 en 279). Max Kaplan het twee boeke in dieselfde jaar geskryf, dus word daar onderskei tussen die twee deur die letters (a) en (b), bv. Kaplan 1966(a) (Phelps 277).

Deur die gebruik van die woorde onderwyser en kind, word die manlike en vroulike vorm geïmpliseer.

(viii)

DANKBETUIGINGS

Hiermee word my opregte dank oorgedra aan:

Prof. Carl van Wyk en mnr. Jimmy van Tonder vir hul  
bekwame, onbaatsugtige hulp en leiding.

Dr. Marié Wiggill en prof. Marinus Wiechers vir hul  
rigtinggewende gesprekke.

Dr. Rykie Pienaar vir haar voorbeeld en inspirasie.  
Maj. Ria Nel deur wie se toedoen die eerste vonk van  
belangstelling aangevuur is.

Mnr. Chris Bresler, mevv. Estie Coetzee en Rina  
Wiggett vir die taalversorging en proeflees van die  
tesis.

Mev. Zubaida Bayat vir die professionele tikwerk.

My man, Schalk, en my dogters, Mia en Année .

"Aan Hom wat deur sy krag wat in ons  
werk, magtig is om oneindig meer te  
doen as dat ons bid of dink, aan Hom  
kom die oer toe."

(Efesiërs 3 : 20, 21).

(ix)

INHOUD

Bladsynommer

INLEIDING

|                                                            |   |
|------------------------------------------------------------|---|
| Die bestaansreg van klasmusiek in die<br>kurrikulum.. .. . | 1 |
|------------------------------------------------------------|---|

HOOFSTUK II

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 2.1 DIE JAKES-DALCROZE-METODE .. .. .                     | 9  |
| Die ontstaan en doelstellings van euritmiek               | 12 |
| Die inhoud van euritmiek .. .. .                          | 19 |
| Die onderrigstyl .. .. .                                  | 21 |
| Lesbeplanning .. .. .                                     | 21 |
| Opleiding van die onderwyser .. .. .                      | 23 |
| Die klaskamer: ruimte, klaredrag en<br>toerusting .. .. . | 25 |
| Musiekonderwysmedia .. .. .                               | 26 |
| 2.2 DIE BENADERING VAN CARL ORFF (1895-1982) ..           | 30 |
| Die Orff-proses .. .. .                                   | 33 |
| Doelstellings.. .. .                                      | 40 |
| Vereistes van die onderwyser .. .. .                      | 43 |
| Orff-instrumente .. .. .                                  | 45 |
| Die Orff-klaskamer .. .. .                                | 49 |
| Musiekonderwysmedia .. .. .                               | 49 |

(x)

Bladsynommer

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 2.3 DIE KODÁLY-METODE.. .. .               | 52 |
| Doelstellings van Kodály se musiekonderrig | 55 |
| Die Kodály-metode.. .. .                   | 55 |
| Die Kodály-klaskamer en toerusting .. ..   | 68 |
| Die Kodály-onderwyser.. .. .               | 69 |
| Musiekonderwysmedia .. .. .                | 73 |

HOOFSTUK III

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| INVLOEDE OP DIE AMERIKAANSE MUSIEKOPVOEDING ..              | 75  |
| Die Woods Hole Conference.. .. .                            | 75  |
| Die Young Composers Project .. .. .                         | 76  |
| Die Yale Seminar .. .. .                                    | 78  |
| Musiekmateriaal .. .. .                                     | 79  |
| Musiekuitvoering .. .. .                                    | 81  |
| Die Contemporary Music Project .. .. .                      | 84  |
| Comprehensive Musicianship .. .. .                          | 87  |
| Die Manhattanville Music Curriculum<br>Program .. .. .      | 90  |
| Die Tanglewood Symposium .. .. .                            | 93  |
| Die Goals and Objectives Project .. ..                      | 96  |
| Die Ann Arbor Symposium .. .. .                             | 103 |
| Moderne tegnologie se invloed op<br>musiekopvoeding .. .. . | 106 |

HOOFSTUK IV

COMPREHENSIVE MUSICIANSHP (CM) - 'n AMERIKAANSE

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| FILOSOFIE VIR DIE ONDERRIG VAN MUSIEK .. .. .               | 108 |
| Gewone elemente .. .. .                                     | 111 |
| Musikale funksies.. .. .                                    | 114 |
| Opvoedkundige strategieë .. .. .                            | 118 |
| Die CM-onderwyser.. .. .                                    | 120 |
| Die CM-lesbeplanning .. .. .                                | 122 |
| Die toepassing van CM in die senior primêre<br>fase .. .. . | 123 |

HOOFSTUK V

|                                      |         |
|--------------------------------------|---------|
| SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS .. .. . | 128     |
| <br>BIBLIOGRAFIE .. .. .             | <br>143 |

(xii)

INHOUD VAN TABELLE

| <u>Tabel</u> | <u>Opskrif</u>                                                                    | <u>Bladsynommer</u> |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| I            | Basiese opeenvolging vir die<br>onderrig van ritme in Noord-<br>Amerikaanse skole | 60                  |
| II           | Intervalvolgorde                                                                  | 62                  |
| III          | Volgorde vir die onderrig van<br>elementêre harmonie en teorie                    | 64                  |

(xiii)

INHOUD VAN FIGURE

Figuur

Bladsynommer

|   |                                                                                   |    |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Die oorspronklike, Hongaarse<br>ritme toonduursillabes                            | 58 |
| 2 | Aanpassing van Hongaarse ritme<br>toonduursillabes in Noord-<br>Amerikaanse skole | 58 |

## INLEIDING:

### Die bestaansreg van klasmusiek in die kurrikulum

Musiekopvoeders in die Verenigde State van Amerika het waarskynlik meer artikels ter verdediging van hul musiek=programme se bestaansreg geskryf, as al die onderwysers van die ander vakke saam (Fowler 1978, 31). Die eis om aanspreeklikheid het uit die groeiende koste van openbare opvoeding en die gepaardgaande ontevredenheid van leerlinge, ouers, politici en die leke-publiek met die resultate van hierdie opvoeding, gespruit. Die sogenaamde "back-to-basics"-beweging is 'n direkte gevolg van dié ontevredenheid. Hiervolgens word daar in skole oormatig klem gelê op "reading, writing and arithmetic" Veral gedurende die sewentigerjare het die Amerikaanse klasmusieklonderwysers a.g.v. toenemende finansiële druk, die afskaffing of besnoeiing van sorgvuldig ontwikkelde opvoedkundige programme, die verlies van uitstekende onderwysers se dienste wat die professie verlaat het en personeelvermindering van hele stadsisteme tot slegs 'n raamwerk van toesighoudende personeel, beleef. Daar=benewens het musiek 'n al hoe minder belangrike rol in die opvoedkundige programme begin speel (Karel 1978, 30).

Daar kan waardevolle kennis opgedoen word uit die bestuur en navolging van die daadkragtige optrede en

sukksesvolle oplossing van probleme deur musiekopvoeders in die V.S.A.

In die eerste plek is hulle deur vooraf beskryfde omstandighede daartoe genoop om hul deeglik te vergewis van die redes waarom klasmusiek in die kurrikulum ingesluit behoort te word en 'n belangrike plek daarin behoort te beklee. Nadat hulle aanvanklik hul bestaansreg verdedig het met nie-musikale opvoedkundige aansprake soos patriotisme, goeie burgerskap, leierskap, ens., wat beter deur ander middele bereik kon word, het die volgende hoofredes uitgekristalliseer:

Musiek is van die begin van alle tye deel van die mens se kulturele erfenis. Dit is 'n gawe van God. Die gebruik van musiek is universeel - oor die aardbol heen sing mense terwyl hulle godsdienste beoefen, werk en ontspan. Musiek dra daartoe by dat mense hulself kan identifiseer as individue of as lede van verskillende groepe, n.a.v. religieuse, patriotiese, kinder- en veral tienermusiek.

Deur middel van sang, beweging en die bespeling van instrumente word die kind daartoe in staat gestel om die hele spektrum van sy gevoelens en diepste emosies uit te druk, waardeur sy persoonlikheid, selfbeeld en kreatiwiteit ontwikkel. 'n Belangrike uitvloeisel hiervan is ook die ontlading van spanning, wat geïnduceer 'n normale skooldag opbou en lei tot moegheid. In die groeiproses

tot geestelike volwassenheid, speel nie net die rasionele nie, maar ook die emosionele opvoeding en ontwikkeling 'n rol.

Nuwe stukrag word aan die kunste en aan musiek in die algemene opvoedkundige programme verleen a.g.v. die feit dat dit as stimulus kan dien ter vermindering van rasse- en persoonlike isolasie. Dit voorsien terselfdertyd in die behoeftes van uitsonderlike leerlinge (die vertraagdes, fisies gestremdes, die kultureel ontroofdes en die hoogs-begaafdes).

In 'n gemeganiseerde, Westerse wêreld met sy knoppiesdruk-mentaliteit, gepaardgaande verontpersoonliking, dalende geboortesyfer en toename in ouerwordende mense met al meer vrye tyd, bied musiek en die ander kunste 'n konstruktiewe tydverdryf wat die kwaliteit van menswees verhoog en as bron van vreugde dwarsdeur die hele lewe kan dien.

Een van die belangrikste redes wat die bestaansreg van musiek as vak regverdig, is sekerlik die estetiese. Sovele besluite wat elke dag geneem word, is esteties gefundeerd: klere word vir kleur en tekstuur gekies, voedsel vir die geur daarvan, motors vir skoonheid en styl. Indien kinders in 'n ryk estetiese milieu opgroei met voldoende sensoriese stimulering, sal hulle wakker, opmerksame mense wees wat die subtiliteite van kleur, lyn, vorm en tekstuur rondom hulle kan waarneem wat gesig,

smaak en gehoor betref. Hulle sal m.a.w. meer sensitief ingestel wees op hul omgewing en 'n ryker, sinvoller lewe kan lei.

Die belangrikste waarde van musiek in die kurrikulum is egter dié van intellektuele dissipline. Musiek is 'n eksakte wetenskap gebaseer op ewige wette, wat net so belangrik soos wiskunde, wetenskap, die letterkunde of watter ander vak ook al is. Dit is deel van die ses basiese akademiese dissiplines<sup>1</sup> en verdien 'n fundamentele, prominente plek soos aanbeveel deur die Tanglewood Symposium in die kurrikulum van kleuter-, laer- en hoërskole.

In die tweede plek het die Amerikaners bestekopname van hul probleme en tekortkominge wat klasmusiek betref, gemaak en daadwerklike pogings aangewend om dit die hoof te bied, nadat daar jare lank kritiek in veral die musiek-tydskrifte gelewer is.

Die probleem van effektiewe kurrikula is ten aanvang aan-  
gespreek. Na aanleiding van die Woods Hole Conference (1959) is daar baie kurrikulêre studies onderneem op verskeie akademiese en kunsgebiede. Die praktiese en waardevolle resultate van hierdie konferensie het daartoe

---

1. Wiskunde, wetenskap, Engels, geskiedenis of sosiale studies, skone kunste en vreemde tale.

bygedra dat die strukturele organisasie daarvan 'n model geword het vir opvoedkundige evaluasie en dat nuwe lewe in baie vakgebiede, insluitende musiek, geblaas is. Dit sou later kulmineer in die Comprehensive Musicianship (CM)-benadering en die Manhattanville Music Curriculum Program wat gehou is in 'n poging om 'n musiekkurrikulum en verwante materiaal vir 'n opeenvolgende musiekprogram vanaf die grade tot die hoërskool tot stand te bring. Van die vele metodes wat in die V.S.A. gebruik word, word die dominante vier, nl. die Jaques-Dalcroze-metode (afkomstig uit Switserland), die Orff-benadering (Duitsland), die Kodály-metode (Hongarye) en Comprehensive Musicianship (Amerika) bespreek. Van die mees hoogstaande werk in al drie Europese benaderings word toegepas in Amerikaanse skole (Choksy 1986, 2). Ooreenkomste en verskille bestaan tussen dié benaderings, wedydse beïnvloeding het plaasgevind, nogtans is elk 'n unieke metode met eie doelstellings, uitgangspunte en werkwyses ter verwesenliking van die basiese doelwitte.

Een van die redes waarom musiek min vooruitgang gemaak het die voorafgaande veertig jaar in Amerika, word toegeskryf aan die klein hoeveelheid goed opgeleide musiekspecialiste teenwoordig in skole. Die Young Composers Project (1959) het met behulp van fondse van die Ford Foundation, tot die redding in hierdie netelige saak gekom deur jong komponiste in skole te plaas om as musiekonderwysers en vindingryke musiek-hulpbronne op te tree. Die sukses van

hierdie poging het gelei tot die ontstaan van die Contemporary Music Project for Creativity in Music Education in 1962. Hiervolgens is onderwysers aangemoedig om te konsentreer op uitvoering, ontleding en komposisie, asook om musiek uit alle tydperke en kulture te gebruik in klasmusieklesse.

Die invloed van klasmusiek is nie in die huise, oor die massamedia en in die sosiale lewe van die kinders weerspieël nie en dit was nog minder verwant aan die pogings van die onderwysers om die kwaliteit van die nasionale smaak te verhoog. Die musiek wat in skole gebruik is, asook dié wat gedurende uitvoerings gespeel is, is vervolgens onder die loep geneem tydens die Yale Seminar (1963). Daar is bereken dat slegs 15 tot 20% leerlinge deur dié musiek bereik is (Karel 1978, 30). 'n Uitvloeisel hiervan was die daarstelling van die Juillard Repertory Project. Die Juillard School of Music het in 1964 begin om 'n repertorium van outentieke en sinvolle musiek wat in klasmusieklesse gebruik kan word, op te bou. Die kwessie van geskikte musiek is verder gevoer deurdat musiek in die Amerikaanse samelewing die tema was van die Tanglewood Symposium (1967). Kreatiwiteit asook populêre tionormusiek (pop musiek), en avant garde-musiek is ingesluit in die repertorium, sodat 'n nuwe luisteraarspubliek vir musiek gewon kon word. Een van die eerste stappe ter uitvoering van die aanbevelings van die Tanglewood Symposium was die Goals and Objectives Project

(GO Project) in 1969. Op sy baurt het die GO Project weer die Music Educators National Conference (MENC) aangespoor om ses en later, vyf en dertig doelstellings te aanvaar waardeur die MENC en die musiekopvoedingsprofessie van 'n langtermynplan vir musiekonderrig voorsien is.

Musiekopvoeding was dikwels die stiefkind aan kolleges en konservatoria. Hierdie instellings in die V.S.A. het, byna sonder uitsondering, hul verantwoordelikheid teenoor die nood in die skole, nie nagekom nie, aangesien hulle te veel klem gelê het op uitvoering (van konserte, operettes en Kersprogramme) i.p.v. op 'n breë, veelomvattende musiekopvoeding (Choksy 1986, 105; Contemporary Music Project 29, 83; Karel 1966, 40). Die inhoud en organisasie van kollege-musiekkursusse in teorie en geskiedenis is onder die vergrootglas geplaas gedurende die seminaar oor Comprehensive Musicianship (1965).

Die sielkundige aspek van musiekonderwys is ten tye van die Ann Arbor Symposium aangespreek. Musiekbeluistering is benadruk in plaas van uitvoering, so ook die leerproses in plaas van onderrig. Die klem het ook skerp op kreatiwiteit en motivering geval.

Die tegnologiese vooruitgang wat musiekonderwys beïnvloed en verbeter het, behoort ook aandag te geniet. Die gebruik van die rekenaar en die sintetiseerder is in hul

kinderskoene, maar beloof om nog tot groot hoogtes te ontwikkel.

Die voorafgaande simposiums, konferensies, projekte en invloede het bygedra tot verreikende omwentelings in die Amerikaanse skoolmusiekopvoeding wat dwarsoor die wêreld 'n invloed gehad het en waaruit ons in die Republiek van Suid-Afrika voordeel kan trek.

## HOOFSTUK II

### 2.1 DIE JAQUES-DALCROZE-METODE

Emile Jaques-Dalcroze is in 1865 te Wene uit Frans-Switserse ouers gebore. Sy moeder Julie was 'n goeie musiekonderwyseres, wat die filosofie en metodes van Pestalozzi bestudeer en toegepas het en haar kinders se liefde vir musiek gestimuleer het. Die gesin het die uitvoerings in Wene, stad van opera, konserte en teater, terdeë geniet. Toe Emile ongeveer tien jaar oud was, het die gesin na Genève verhuis. Na 'n deeglike opleiding o.l.v. Delibes, Fauré en Bruckner, het hy met sy hoogstaande musikale vermoëns (pianis, sanger, dirigent, komponis), sterk belangstelling in die teater en dans as akteur en digter, asook 'n belangstelling in die sielkunde en etnomusikologie en 'n gawe om te kan onderrig, in 1892 die aanstelling as professor in harmonie en solfège aan die Konservatorium in Genève, aanvaar (Mead 44; Choksy 1986, 28).

Hy is daar gekonfronteer met baie van die probleme waarmee opmerksame musiekopvoeders vandag nog te doen kry. Hy was gefrustreer omdat sy studente dit moeilik gevind het om musikale ritmes korrek uit te voer, ten spyte daarvan dat hulle in gewone fisiese bewegings uitstekende sin vir ritme getoon het (Land 114; Landis 7; Nye 1977, 116). Hulle kon nie die harmonie hoor wat hulle in teorielesse

moes neerskryf nie en kon nie eenvoudige melodieë of akkoordprogressies skryf nie. Die studente kon nie musiek voel of uitdruk nie - tegniek het 'n doel opsigself geword - hulle het 'n meganiese i.p.v. 'n musikale aanvoeling vir die kuns van musiek gehad. Die res van sy lewe het hy daaraan gewy om deur bestudering en eksperimentering die probleme te probeer oplos.

Alhoewel die fakulteit aan die konservatorium erkenning gegee het aan sy toewyding ter ontwikkeling van sy studente se musikale sensitiwiteit, het hulle volhard in die tradisionele metode van solfège met gepaardgaande drillwerk en statiese gehooroefeninge. Sy studente se kleredrag het 'n opskudding verwek: korsette en hoë krae is verruil vir kaalvoete en -bene!

Tussen 1903 en 1910 het hy sy metode tydens konferensies dwarsdeur Switserland en Wes-Europa gedemonstreer. Kinder-klasse is oral in Switserland begin. Daar was 'n toename in entoesiasme en belangstelling gedurende die eerste dekade van die eeu. In 1910 het twee broers, Wolf en Harald Dohrn, Duitse nyweraars, 'n skool en teater vir hom te Hellerau, Duitsland opgerig waar honderde studente, o.a. die dansers en choreografe Mary Wigman, Hanya Holm, Marie Rambert, Vaslav Nijinsky en George Balanchine, onder sy leiding gestudeer het. Die direkteur en regisseur was Diaghilev. Hierdie kunstenaars het die dans en teater tot vandag toe beïnvloed, deur hul invloed op Ted Shawn, Ruth

St. Denis, Martha Graham, Paul Taylor en andere. Onder die musici wat na Hellerau gekom het, was Rachmaninoff, Bloch en Paderewski. Toekomstige leiers in opvoeding soos Maria Montessori, Dorothee Günther, Gunild Keetman en Carl Orff het daarheen gekom om die unieke eksperiment in opvoeding d.m.v. die kunste te bestudeer en waar te neem. Hellerau het die wêreldsentrum vir die kunste geword (Landis 18; Choksy 1986, 69; Mead 44).

In 1913 is die Gluck opera Orpheus opgevoer deur die skool. Jaques-Dalcroze het 'n koor en soliste gedirigeer wat in euritmiek opgelei is. Die opvoering was die hoogtepunt van sy werk te Hellerau, waar musiek, beweging, beligting en toneel saamgesnoer is in volmaakte harmonie. Die skool is met die uitbreek van die Eerste Wêreldoorlog gesluit, waarna hy na Genève teruggekeer het en in 1915 is die Emile Jaques-Dalcroze Instituut gestig.

Nadat sy werk in die V.S.A. bekend gestel is, het onderwyssers na dié land gekom en in 1915 het die New York Dalcroze School of Music tot stand gekom. Teen die vroeë jare van die tweede dekade is kursusse aangebied aan die Cleveland Institute of Music en die Carnegie Institute of Technology (tans bekend as Carnegie Mellon University) (Willour 74).

Jaques-Dalcroze het tot aan sy dood op 1 Julie 1950 voortgegaan om sy idees te hersien en te ontwikkel. Sy

entoesiasme vir die lewe, intense oortuiging in dit wat hy gedoen het en sy vermoëns as musikus het blywende toewyding van duisende studente ontlok.

Euritmiek het seker in Engeland naas Switserland, die grootste sukses geniet (Landis 36). Dit word ook bestudeer in Argentinië, Australië, Chili, Denemarke, Duitsland, Frankryk, Griekeland, Guatemala, Ierland, Israel, Italië, Japan, Kanada, Nederland, Nieu-Seeland, die Republiek van Suid-Afrika en Swede.

#### Die ontstaan en doelstellings van euritmiek

Jaques-Dalcroze het sy bestudering van musiek deur beweging "euritmiek" genoem n.a.v. die Griekse stam eu en rythmos wat goeie vloei of beweging beteken (die woord ritme beteken letterlik vloei en lg. impliseer beweging). In Europa het dit as "Le Rythme", in Asië as "Dalcroze-Rhythmics" en in Brittanje, asook Noord-Amerika as "Eurhythmics" bekend geraak. (Mead 44; Landis 34; Choksy 1986, 32).

Vandag verwys baie mense na die hele metode as euritmiek, maar dit is misleidend. Inderwaarheid bestaan Jaques Dalcroze se benadering uit drie aspekte wat die basis vir die ontwikkeling van toonkunstenaarskap uitmaak, nl. solfège (Solfège-Rhythmique), improvisasie en euritmiek. Euritmiek is wel die enigste nuwe area en is nog altyd met

die naam van Dalcroze geassosieer (Aronoff 29; Choksy 1986, 51; Landis 7).

Solfège-Rythmique bestaan uit duisende gegradeerde en opeenvolgende oefeninge ter bestudering van die teorie en oefening van toonlere, intervale, modusse, melodie, harmonie, kontrapunt, tonaliteit, modulasie, vokale en klavier-improvisasie. Diatoniese en chromatiese solfa=sillabes word gebruik om absolute toonhoogte weer te gee (die vasgestelde do word gebruik, met C as do in teenstelling met die ander drie benaderings), benewens Romeinse syfers om toonleerposisie en Arabiese syfers om spesifieke toonhoogte in 'n toonleer aan te dui. Daar word aanvanklik van 'n eenlynige notebalk gebruik gemaak en arm- en handtekens dui die diatoniese majeuretoonlere aan (Abramson 63; Land 114; Landis 23; Choksy 1986, 30, 36, 53).

Die doelwit van improvisasie is om musiek te skep deur die gebruik van bewegingsmateriaal (ritme) en klankmateriaal (toonhoogte, toonlere, harmonie) in vindingryke, spontane en ekspressiewe kombinasies. Daar kan van beweging, spraak, sang, perkussie-, stryk- en houtblaasinstrumente, klavier of almal tesame, gebruik gemaak word om musiek te skep (Choksy 1986, 61).

Euritmiek het ontstaan deurdat Jaques-Dalcroze in sy solfège-klasse begin het met die uitdink van musiek=

oefeninge om innerlike gehoor en innerlike sensuspiersin te ontwikkel. Innerlike gehoor is die vermoë om innerlik te hoor wat op die musiekpartituur staan, om musikale indrukke in die gedagte op te roep en musiek te skryf sonder die hulp van 'n instrument (Landis 23; Choksy 1986, 30). Innerlike sensuspiersin is die vermoë wat 'n musikus in staat stel om 'n uitvoering te visualiseer en om die nodige verbeterings aan te bring. Jaques-Dalcroze het dit innerlike gehoor genoem - die geheue van spiersensasies (Choksy 1986, 39; Mead 45).

Terselfdertyd het hy die subtile, spontane bewegings van sy studente waargeneem: diegene wat nie in tempo musiek kon speel nie, was daartoe in staat om in tempo te loop in die alledaagse lewe. Tot die ontdekking gekom dat die menslike liggaam die instrument was, nie die klavier, viool of fluit nie en dat die menslike emosie die grondslag van alle musiek-kunsforme is. Die hele menslike liggaam moet opgelei word, aangesien dit al die noodsaaklikhede vir die ontwikkeling van sensitiwiteit, ontvanklikheid en die ontleding van gevoel, klank en musiek insluit. Bogenoemde vind veral in die Orff- en CM-benaderings (en in 'n mindere mate in die Kodály-metode) weerklank.

Dit mag eenvoudig klink, maar op daardie tydstip was dit diepsinnige insigte wat 'n nuwe dimensie ingelei het tot die stimulus - reaksie-gedragsleer en die grondslag van

baie twintigste eeuse-idees betreffende affektiewe gedragstudies en die holistiese leer word het (Choksy 1986, 31).

Dalcroze het waargeneem dat die aspekte van musiek wat die grootste aantrekkingskrag vir die sintuie gehad het (m.a.w. dié wat die naaste verwant was aan die studente se lewens) ritme en beweging was. Twee uit die drie elemente van musiek - toonhoogte, ritme en dinamiese energie, nl. die lg. twee - was geheel en al afhanklik van beweging. Alle grade van tempo, van allegro, andante, accelerando tot ritardando, kon deur die liggaam ervaar, verstaan en uitgedruk word. Hy was oortuig daarvan dat die kombinasie van intense luisteraktiwiteite met liggaamsreaksies 'n musikale krag kon opwek en vrystel (Choksy 1986, 31).

Nadat die skoolowerhede sy versoeke van die hand gewys het, het hy besluit om sy eie laboratorium te huur waarin hy sy teorieë kon uittoets en om die hulp van studente-vrywilligers te werf. Tesame het hulle begin soek na die beginsels, onderrigstrategieë, -style en -metodes wat hierdie musikale krag sou inspan en verander in 'n praktiese opvoedkundige werktuig. In die proses het hulle terselfdertyd gehoop om die verwantskap tussen die oor wat hoor, die liggaam wat uitvoer, voel en begryp, asook die brein wat oordeel, denkbeelde vorm en korrigeer, te vind.

Jaques-Dalcroze het van die veronderstelling uitgegaan dat wanneer die liggaam beweeg, die bewegingsensasie herskep word in gevoelens wat deur die sensustelsel gestuur word na die brein, wat op sy beurt die sensoriese informasie omkeer tot kennis. Vandag word hierdie proses die kinetiese gewaarwording genoem (van die Grieks kinema - beweging - en ethesia wat gewaarwording beteken) (Abramson 62). Hy het begryp dat die verbindingsketting noodsaaklik was vir die sukses van sy metodes: gehoor kon verbind word aan beweging; beweging kon gevoel oproep; gevoel kon kinetiese gewaarwording veroorsaak om informasie direk na die brein en daarna terug na die liggaam via die sensustelsel te bring. Sy oorspronklike ontdekkings aangaande tyd - ruimte - energie - balans (fisiologie en fisika) kon nou in verband gebring word met die kinetiese en die opleiding van gevoelens, emosies en breinfunksie (sielkunde). Die probleem dat die kinetiese gewoonlik op 'n onderbewuste vlak werk, moes nog opgelos word. Deur eksperimentering en met die hulp van die Switserse sielkundige Edouard Claparède, het hy die tegniek van aktivering en onderdrukking ("excitation and inhibition") in 'n voortdurend veranderende musikale omgewing ontdek (Choksy 1986, 35; Abramson 63).

Jaques-Dalcroze het besef dat sy onderrig in musiek, deur musiek, meer as musiekopvoeding was - dit was inderwaarheid 'n algemene opvoeding wat musiek as veredelende krag gebruik het. Hy skryf self dat sy onderrig nie net 'n

voorbereiding vir musikale studies is nie, maar ook vir die algemene kultuurontwikkeling van die mens. Die Grieke het baie waarde geheg aan ritmiese bewegings: hulle het die heilsame invloed daarvan op beide liggaam en gees erken, asook die feit dat ritmiese opvoeding die innerlike van die mens kon beïnvloed. Plato sê:

"Rhythm, i.e. the expression of order and symmetry, penetrates by way of the body into the soul and into the entire man, revealing to him the harmony of his whole personality."

(Jaques-Dalcroze 102).

Dit is ook waardevol in die opleiding van dansers, akteurs, digters, skilders en atlete. Volgens Marsh 38 het die meeste beskawings die dans as 'n basiese medium van die uitdrukking van menslike emosie erken, beide in individuele en groepsverband. Dit is dus logies vir opvoeders om dit te ontwikkel met die doel om ritme te onderrig.

Euritmiek as opvoedkundige krag strek veel verder as musiek. Dit kan ook toegepas word op die gebied van spesiale opvoeding, terapie en rehabilitasie. 'n Merkwaardige aspek in dié verband wat vermelding verdien, is die feit dat hy al aan die begin van hierdie eeu euritmieklesse aangebied het vir uitsonderlike kinders: vir die gestremdes, veral die blindes, omdat dit die onbewuste

vlak van emosionele gedrag aanspreek en daarom voorsiening maak vir die opvoeding van die gevoelslowe, asook vir die hegebequaafdes, omdat dit ryk aan geleenthede vir kreatiewe en artistieke uitdrukking is (Landis 28). Orff en die Amerikaners sou hem hierin navolg.

Na heelwat eksperimentering, is die metodes, beginsels, doelstellings en tegnieke van euritmiek saamgestel. Die doelstellings kan soos volg opgesom word:

A. Geestelik en emosioneel

- (1) bewustheid
- (2) konsentrasie
- (3) sosiale integrasie
- (4) verwesenliking en uitdrukking van nuanse.

B. Fisies

- (1) gemak van uitvoering
- (2) akkuraathoid van uitvoering
- (3) persoonlike uitdrukking deur uitvoering,  
deur gebruikmaking van die wette van  
tyd - ruimte - energie - gewig - balans  
swaartekragvold.

C. Musikaal

vinnige, akkurate, gemaklike, ekspressiewe, persoonlike reaksie op gehoor, wat lei tot uitvoering, ontleding, lees- en skryfwerk, asook improvisering.

Uiteindelik het Jaques-Dalcroze en sy medewerkers die prosesse en metodes gevind wat aaneenskakel in 'n voortdurende spiraal wat die leerproses betref: gehoor na beweging, beweging na gevoel, gevoel na gewaarwording, gewaarwording na ontleding, ontleding na lees, lees na skryf, skryf na improvisering en improvisering na uitvoering. Minder as twee jaar na die aanvang van die eksperimente, is die metode ingevoer in die kurrikulum van die Geneefse Konservatorium (Choksy 1986, 35, 36).

#### Die inhoud van euritmiek

Ritme is die hoofonderwerp in elke euritmiekles. Jaques-Dalcroze en later Orff, het geglo dat ritme die fundamentele, motiverende krag in al die kunste is, veral in musiek. In musiek is ritme eintlik beweging - die basielonde faktor wat kontinuïteit en beweegkrag aan klank gee. Alle soorte beweging aangetref in musiek, word bestudeer d.m.v. ritmiese beweging. Hy het sy onderrig op die beginsel gebaseer dat musiekritmes ewewydig aan lewensritmes loop. Benewens die groter liggaamsritmes (hartslag, asemhaling, slaap- en temperatuursiklusse), het hy die ritmes van kinderspel, werkende volwassenes en selfs die ritmiese gebare wat met menslike kommunikasie gepaard gaan (lyftaal), fyn waargeneem. Die ritmiese bewegings in die natuur soos die veranderinge in seisoene, weer en die groot natuurkragte soos die wind, reën, die see en die planete, is bestudeer

om hulle in verband te bring met musiek en beweging. Die ritmes in ander visuele kunste soos argitektuur, skilder en beeldhouwerk met hul ritmiese bewegings gebaseer op die spel van lig en skadu, gewig en balans, oppervlakte en volume; lyn vorm en kleur, asook die kontrapunt van beweging tussen agter-, middel- en voorgrond, is verdere moontlikhede. Gedigte en danse is bronne van verskillende ritmes. Die ritmes van meganiese voorwerpe, speelgoed en masjiene is bronne vir kreatiewe en vindingryke beweging. Voorafgenoemde sou later in die CM-benadering ingesluit word (Findlay 1; Winslow 33; Sunderman 19; Groenborg 30; Choksy 1986, 39, 40; Cheyette 53; Landis 12).

Die woord ritme het vir Jaques-Dalereze 'n balans en verhouding van die vloei tussen liggaam, verstand en gevoel, asook 'n balans tussen bewuste en onbewuste beweging beteken. Volgens sy teorie bestaan ritme in 'n tyd - ruimte - energie-verband, maar word dit deur ingewikkelde interaksies onder baie bewegings-elemente, voortgebring. Hierdie elemente werk soms saam (bv. maatslag en die onderverdelings daarvan) en soms staan hulle in sterk teenstelling (sinkepasio en peliritme).

Hierdie teorieë meedig die bestudering van musiek vaneer die hele wêreld aan en vergemaklik die onderrig van verskillende soorte ritmes: afgemete en onmeetlike ritme, Oosterse musiek met hul engelyke maatslae en mate, en Afro-Kubaans beïnvleede musiek met hul aanvullende ritmes.

### Die onderrigstyl

Euritmiekonderwysers dra redelik ingewikkelde kennis oor aan selfs baie jong leerlinge deur die gebruik van slegs die minimum gesproke woorde. Aanwysings soos begin, stop, gaan, stap, hardloop, vorm 'n sirkel, sing, luister, dink, ens. word eerder deur gebare as woorde gegee. Sekere verbale seine word gebruik om veranderinge te maak gedurende 'n aktiwiteit. Dit word op die anakrusis in makliker aanvangsoefeninge gegee, maar in moeiliker oefeninge word dit net voor die eerste maatslag gegee, sodat 'n vinnige en akkurate reaksie van die leerling onder druk verkry kan word. Aangesien die onderwyser die opdragte op verskillende tye kan gee, word die leerlinge gedwing om opletterend en selfgedisiplineerd te wees. Benewens fisiese seine kan opdragte ook deur flitskaarte en skryfbordegrafieke, of musikale seine d.m.v. die klawerbord, perkussie-instrumente en die stem gegee word (Jaques-Daleroze 7; Mead 45; Choksy 1986, 118).

### Lesbeplanning

Daar is sekere hoofaannames wat as die heekstene in die Jaques-Daleroze-metode beskou kan word. Die onderwyser moet van die veronderstelling uitgaan dat die kinders niks weet nie, maar dat hulle as jong kunstenaars beskou moet word, wat sensitief en briljant is en wat enigiets kan aanleer. Indien hulle verward voorkom, is dit a.g.v. die

oneffektiewe wyse waarop die leerkrag die lesmateriaal aanbied. Na analogie van Pestalozzi se beginsels moet vryheid van eksplorاسie en individuele oplossing vir ritmiese probleme in die lesse benadruk word. Die grootste waarde word aan die leerling se ontdekking van ongewone en interessante oplossings (in teenstelling met die nabootsing van die onderwyser s'n) geheg.

Indien kinders sukses behaal deur stapsgewyse te vorder, sal hulle die leerproses geniet en meer wil ontdek. Om hierdie rede moet die onderwyser liefste stap-vir-stap onderrig. Ou speletjies behoort hersien te word sodat kinders die resultaat van hul werk kan sien en hul vooruitgang en vaardighede kan geniet. Herhaling dra verder by tot die ontwikkeling van die geheue. Die hele klas moet aangemoedig word om oor die probleem na te dink, indien 'n kind 'n fout maak, en die hele klas behoort w. a. s. voor te stel waardeur dit verbeter kan word.

Voor hierdie onderrigstyl vir die kind inhou, is o.a. die feit dat hul luistervaardighede, verbeelding, kreatiwiteit, denkprosesse, oog - hand - liggaam-koördinasie, motoriese vermoëns, asook liggaamsbewussyn ontwikkel word. Hulle raak ontslae van spanning d.m.v. 'n positiewe en konstruktiewe uitlaatklep vir fisiese energie. Hulle leer om musiek met hul hele wese te hoor, veel en uit te druk. Musiekkonsepte word verkry en tegnieke vir musikale uitdrukking word ontwikkel. 'n Grendliggende probleem vir

kunstenaars is om tegniek met ekspressiewe gevoel te balanseer en dit staan sentraal in die Jaques-Dalcroze-metode.

Die kinders kan al van vierjarige ouderdom begin met euritmieklesse. Na twee jaar kan baie van hulle teorie, instrumente of moderne dans begin bestudeer. Jaques-Dalcroze was veral besorg oor die feit dat instrumentale studie nie voor gehooropleiding en ritmiese beweging sou begin nie (Joyce 5; Landis 8, 10; Mead 44; Willour 74; Choksy 1986, 121).

#### Opleiding van die onderwyser

Die euritmiekonderwyser word opgelei om waar te neem en te reageer op alle soorte ritme, beweging en musiek en om 'n lewenslange studie daarvan te maak. Hy is in staat om probleme t.o.v. liggaamstegniek en die behoorlike gebruik van tyd - ruimte - energie, gewig en balans, wat deurslaggewend vir goeie ritmiese uitvoering is, waar te neem, te verstaan en om op bekwame wyse daarop te reageer (Sheehy 114, 129; Choksy 1986, 37).

Alhoewel daar volumes oor euritmiekoefeninge bestaan, o.a. Méthode Jaques-Dalcroze (1907-1914) en The Jaques-Dalcroze Method of Eurhythmic Movement (1916) kan dit nie gebruik word om sy metodes te onderrig of as 'n handleiding ter beplanning van lesse nie. Daar word van die leerkrag

verwag om sy eie oefeninge, speletjies en lesmateriaal te skep en om dit in 'n logiese ontwikkelingsopeenvolging aan te bied (Landis 31; Choksy 1986, 121).

Die les self is 'n kreatiewe proses. Die lesplanne word selde herhaal aangesien hulle aangepas moet word volgens die behoeftes, vermoëns en talente van die leerlinge. Daar die euritmiekonderwyser spesiale opleiding in vokale, instrumentale en bewegingsimprovisasie ontvang, kan hy 'n deel of selfs die hele les summier verwerp en 'n nuwe plan impromptu skep. Sodoende bevredig hy die spesiale behoeftes en belangstellings van die leerlinge wat spruit uit ontdekkings, wat gedurende die les gemaak word.

Uit die aard van die oefeninge is dit onmoontlik om geskrewe musiek te gebruik. Alle musiek word geïmproviseer. Indien die metode toegepas word soos deur Dalcroze bedoel, is dit noodsaaklik dat die onderwyser moet kan improviseer (Landis 11).

Alhoewel Jaques-Dalcroze 'n groot invloed op musiekopvoeding uitgeoefen het en dit deel van privaatskole se kurrikula geword het, bied slegs 'n paar instellings in die V.S.A. geoutoriseerde euritmiekkursusse aan. Volgens Landis 37, word daar net by die New York Dalcroze School of Music onderwysers opgelei. Dalcroze self het gesê dat sy onderrigmetodes nie d.m.v. boeke en musiekpartiture oorgedra kan word nie en dat sy geskifte bedoel was vir

diegene wat reeds deelgeneem het aan en opgelei is in sy klasse (Land 114; Willour 75; Mead 46; Landis 11, 187).

Die klaskamer: ruimte, kleredrag en toerusting

Ideaal gesproke, behoort lesse aangebied te word in 'n groot, goed geventileerde klaskamer met verkieslik 'n skoon houtvloer. Gemaklike, wasbare klere, wat vryheid van beweging toelaat, behoort gedra te word. Leerlinge behoort kaalvoet te beweeg sodat hul tone vry is om die vloer te voel. Jaques-Dalcroze skryf dat elke pianis weet dat dit onmoontlik sal wees om 'n goeie tegniek te verkry indien 'n mens handskoene sou dra terwyl jy oefen. 'n Goed gestemde klavier, eenvoudige perkussie-instrumente, skryfbord, hoepels, balle, toue en serpe maak deel van die toerusting uit.

Alhoewel die oorgrote meerderheid onderwysers in die V.S.A. 'n groot ruimte verkies, veral vir die eerste ervaring, verkies sommige die vriendelike atmosfeer van die alledaagse klaskamer waar kinders eerder tot spontane reaksie in staat is. As gevolg van die gebrek aan groot lokale is baie euritmiekonderwysers verplig om van gimnasiums of selfs kafeterias gebruik te maak, of om nuwe oefeninge te ontwikkel wat in 'n beperkte ruimte uitgevoer kan word. Wanneer probleme met ruimte ondervind word, kan leerlinge in kleiner groepe ingedeel word wat afsonderlik beweeg, klap, sing of instrumente bespeel. Fisiese

veiligheid staan voorop: leerlinge leer gou om ruimtelike formasies (sirkels, letters, rye) uit te voer sonder haakplek (Nelson 9; Gelineau 320; Landis 179; Greenberg 197; Runkle 59; Swanson 64; Jaques-Dalcroze 111).

#### Musiekonderwysmedia

In die aanvangstadium is geïmproviseerde musiek, gebaseer op die element wat bestudeer word, die belangrikste onderrigmateriaal. Die gebruik van geïmproviseerde musiek stel die onderwyser in staat om geleidelik van eenvoudige tot meer ingewikkelde oefeninge oor te gaan en om die lesplan te enigertyd te varieer om by die behoeftes van die leerlinge aan te pas. Die onderwyser kan ook sangspelletjies, volks- en populêre musiek, asook klassieke sang- en dansmusiek gebruik. Dit kan alle stylperiodes, instrumentale en vokale uitvoeringsmedia insluit (Abramson 62; Kaplan 1977, 31; Findlay 61; Choksy 1986, 36, 119; Nye 1977, 118).

Die ontwikkeling van die innerlike gehoor vind plaas wanneer die leerlinge so vermoë om gevoelens aangaande bewegings en klanke te verinnerlik, aangewakker word. In hierdie area van euritmiek word kinetiese verbeelding en geheue ontwikkel deurdat leerlinge aangespoor word om 'n waardeskat van beweging, gevoelens, beelde en klanke op te bou.

'n Euritmiekles kan begin met beweging wat lei tot gehoor-  
opleiding en die maak van musiek. Dit kan begin met die  
waarneming van die ritmiese beweging in die natuur, mense,  
danse, sport, argitektuur, skilderkuns, beeldhouwerk en  
visuele ontwerpe, benewens die meganiese ritmes van  
masji . speelgoed en verbeeldingryke karakters uit  
we -hale.

Di houdings en gebare wat in euritmiek gebruik  
word, behoort geïmproviseerd en ongestileerd te wees.  
Bewegings word geklassifiseer onder:

- (1) Bewegings op een plek - aksiaal of nie-lokomotories -  
waar die voete staties bly en die res van die liggaam  
beweeg (klap, swaai, draai, dirigeer, buig, spraak,  
sang) en
- (2) bewegings in ruimte - lokomotories - waar die hele  
liggaam van een plek na 'n ander beweeg (stap, hard=  
loop, kruip, spring<sup>1</sup>, gly, galop, huppel) (Land 132;  
Sheehy 125).
- (3) Amerikaanse outeurs voeg die kombinasie van bg.  
bewegings by - bewegings waar verskillende  
lokomotoriese en/of aksiale bewegings terselfdertyd

---

1. Spring ("leaping"): met lang hale spring (Joyce 3).

of agtereenvolgens geskied (stap en handeklap, styg en daal, stoot en trek, huppel en galop, hop en skud) (Greenberg 193).

Benewens toenduur, dinamiek, aksent en ander elemente waaruit musikale ritme bestaan, kan bg. bewegings in kombinasie enigiets van die eenvoudigste tot die ingewikkeldste ritmiese tyd - ruimte-kombinasies en vloeiende kwaliteite uitdruk. Beide soorte bewegings kan gekombineer word met hoë, lae of middel liggaamsposisies om bv. verandering in die toonhoogte en kontoor van die melodie aan te dui. Verskillende liggaamsdele kan saam dieselfde ritme demonstreer of die arms, voete, torso, kop en stem kan onafhanklik beweeg om kontrapunte van twee tot ses verskillende ritmes terselfdertyd uit te voer. Frasering, melodie, harmonie, kontrapunt en poliritmes kan deur die toevoeging van gebare en houdings by hierdie bewegingskombinasies uitgedruk word. Die liggaam word soos 'n orkes gebruik om fisiese, vokale en instrumentale ritmes uit te beeld (Joyce 33; Greenberg 194; Carnio 36; Choksy 1986, 37; Findlay 14, 46).

Die gebruik van liggaamsbeweging in ruimte - tyd om musiek in tyd - ruimte uit te druk, was reuelusionêr ten tyde van Jaques-Dalcroze se eksperimentering. Vandag is hierdie teorie deur musiekkurrikula dwarsoor die wêreld opgeneem soos veral blyk uit die metodes van Maria Montessori, Carl Orff en Zoltán Kodály.

Die werk van Emile Jaques-Dalcroze het 'n diepgaande invloed uitgeoefen, nie net op musici nie, maar ook op opvoeders, terapeute, akteurs en dansers dwarsdeur die wêreld. Sy bydrae voldoen aan die vereistes vir 'n kind- gesentreerde en ervaringsopvoeding soos voorgestel deur die Amerikaanse opvoedkundige teoretici John Dewey en Mortimer Adler. Bykans 'n eeu later lewer navorsers in neurologie en psigologie nog voortdurend bewyse van die verstand-liggaamskakel ter ondersteuning van die groot betekenisomvang van Dalcroze se geheerepleiding d.m.v. die kinetiese benadering (Shehan 29; Mead 46; Choksy 1986, 68).

Dalcroze het met nadruk beweer en volgehou dat hy nie dansonderrig gegee het nie en dat al sy invoering van vernuwings wat ritmiese beweging betref, plaasgevind het met net die een deel voor oë, nl. die onderrig van musiek. Andere het egter gereken dat hy 'n groot bydrae gelewer het tot die kuns van dans:

"The principles of Eurhythmic, have influenced most forms of music and dance education, both in Europe and in the United States."

(Findlay: Voorwoord).

## 2.2 DIE BENADERING VAN CARL ORFF (1895-1982)

Die oorsprong van Orff se werk vir skole of Schulwerk kan nie teruggevoer word na die ontwikkeling van instrumente of 'n program vir die musikale opvoeding van jong kinders nie. Dit het ontstaan uit sy liefde vir dans en die begeerte om musiek en dans vir die teater te amalgameer. Die innoverende dansstyle en -verms wat dansers soos Rudolph von Laban, Mary Wigman en Dorothee Günther, insluitende merkwaardiges soos Isadora Duncan en Ruth St. Denis, as deel van "The New Dance Wave" ontwikkel het, was volop geleenthede vir dansers om te improviseer en om van ongewone tegniese gebruik te maak om hul kuns mee uit te druk. Bekeer hierdoor, het Orff logie meentlikhede vir sy komposisies saam met hierdie moderne dans gesien (Orff 1963, 69; Landis 153; Kowall 386; Chokey 1986, 92; Zinar 20).

Hierdie benadering het sy beslag in 1924 gekry toe die Duitse komponis sy opvoedkundige werk saam met Dorothee Günther in die Güntherschule te München begin het. Hulle wou 'n omgewing vir professionele musici en dansers soek studente in liggaamsopvoeding daarstel om hul kunsvorme te integreer: diene wat in dans gespesialiseer het, het ook geleer sing en speel om so die geheel beter te leer verstaan. Insgelyks moes die musici bewegingsvaardighede aanleer. Hulle het van vroeë woergawes van wat tans bekend staan as Orff-instrumente, gebruik gemaak. 'n

Hoogtepunt was die vertoning in musiekbeweging tydens die opening van die Olimpiese Spele in 1936 in Berlyn. Ses duisend kinders is deur Dorothee Günther afgerig om dans uit te voer, begelei deur 'n orkes van die Güntherschule o.l.v. Gunild Keetman. Dit was 'n groot sukses en na aanleiding daarvan is Orff gevra om sy Schulwerk aan die belangrikste universiteite en kolleges dwarsdeur Duitsland te demonstrear. Sy publikasies het sodoende bekend geword. In die daaropvolgende jare het die politieke klimaat sensuur van die kunste en die oorlegstydse omstandighede die aktiwiteite ernstig gekortwiek. Die Güntherschule is verskeie kere gebombardeer en ten einde laaste in 1945 geheel en al vernietig (Mark 1978, 86; Landis 1986, 92; Shamrock 52).

In 1948 is Orff en sy kollegas deur dr. Walter Panofsky van die Bolserse Radie geneei om die idee te gebruik in 'n uitsaaireeks met die oog op kinders. Dit het aanleiding gegee tot 'n heel nuwe opvoedkundige avontuur bestaande uit idees wat tot op daardie tydstip net tot volwassenes gerig was. Gunild Keetman, 'n oud-student van die Güntherschule, het 'n belangrike rol gespeel deur die uitsendings veer te berei. Dit was so suksesvol dat Duitse onderwysers bandepnames aangevra het om self sulke musiek te kan maak. Die aanvraag na instrumente het gelei tot die stigting van Studie 49 waar Klaus Becker die eerste maal instrumente kommersieel vir skole vervaardig het. Die voortsetting van hierdie werk met kinders het

gelei tot die publikasie van die vyf volumes bekend as Orff-Schulwerk: Musik für Kinder (1950-1954) en 'n latere volume Paralipomena (1977).

Orff en sy kollegas was sterk voorstaanders daarvan dat hierdie kreatiewe, aktiewe skopping van musiek toepaslik is op musiekopvoeding dwarsdeur die wêreld. Elke land of kultuur moet dit slegs aanpas volgens die musiekorfenis en kulturele tradisies. Alhoewel hierdie oerplanting van een kultuur na 'n ander geensins eenvoudig is nie en dit musikale en kulturele sensitiwiteit verg, is die saad van Orff-Schulwerk oorgeplant na baie meer dele van die wêreld as wat die volgende lys van publikasies woorspieël. Aanpassings van die oorspronklike Duitse volumes is nl. in baie lande gepubliseer, insluitende Kanada (1956), Swede (1957), Vlaams-België (1958), Brittanje (1958), Argentinië (1961), Portugal (1961), Japan (1963), Spanje (1965 en 1969), Frankryk (1967), Wallis (1968), Tsjeggo-Slowakye (1963), Afrika: Ghana (1971), Taiwan (1972), Denemarke (1977), Korea en die V.S.A. (1977-1982), (Shamrock 53; Orff 1963, 74; Land 113; Kowall 391; Banks 42).

'n Aantal lande het aktiewe instellings ter bevordering van Orff-Schulwerk waarvan die American Orff-Schulwerk Association (A.O.S.A.) sekerlik verreweg die grootste is.

### Die Orff-proses

Dit is moeilik om 'n presiese definisie van hierdie benadering te formuleer. Carl Orff het dit as 'n idee beskryf om die uitvoerende kunste - musiek en beweging, asook spraak en drama - te integreer. Aangesien ritme die gemeenskaplike faktor is in spraak, beweging en musiek, is dit ook die uitgangspunt in Schulwerk (Mark 1978, 86; Landis 72). Die hoofidee waarop Orff sy benadering gebaseer het, is dat musiek, beweging en spraak onskoibaar is en dat hulle 'n eenheid vorm wat hy "elemental music" genoem het (Landis 71). Orff het die woord elementaal, of te wel oorspronklik, wesenlik, afgelei van die Latynse woord "elementarius". Elementale musiek is:

"... never music alone, but music connected with movement, dance, and speech - not to be listened to, meaningful only in active participation. Elemental music is pre-intellectual, it lacks great form, it contents itself with simple sequential structures, ostinatos, and miniature rondos. It is earthy, natural, almost a physical activity. It can be learned and enjoyed by anyone. It is fitting for children."

(Orff 1963, 72; Landis 158).

Alhoewel dit as uiters geskik beskou word vir laerskoolleerlinge, word die benadering ook toegepas op kleuters, fisies en geestelik gestremdes, studente en senior burgers. Kinders word aangemoedig om die meentlikhede van beweging, klank en vorm te ontdek.

Godurende die aanvangsjare van sy loopbaan is Orff beïnvloed deur Jaques-Dalcroze se euritmiekteorieë (Mark 1978, 85; Landis 72, 99). Bewegings soos hardloop, huppel, hop, spring, ens. wat dikwels as spel gereken word, is deel van die musikale ontwikkeling in die Orff-plan (Vergelyk ook Shochy 129). Die Amerikaanse onderwyser moedig hierdie bewegings aan, bring dit i.v.m. musiek en gebruik dit in die aanleer van musiekbegrippe (Landis 83; Mark 1978, 89). Daar kom baie ritmiese aktiwiteit - skynbaar sonder doel - voor wanneer die kind alleen gelaat word. Hy spring oor denkbeeldige hindernisse, hardloop 'n entjie, stop skielik, loop op die tone en draai totdat hy duiselig is. Dit is alles geldige wyses ter uitdrukking van gevoelens en om die meentlikhede van kreatiewe beweging te ontdek. Die vryheid en vreugde van beweging te eksplloreer, behoort ten alle kente aangemoedig en behou te word (Wheeler 1969, 101).

Die kwaliteit van beweging word geëksplloreer: ligte, swaar, afwaartse, op-, in- en uitwaartse, benewens egalige en rûkbewegings. Daar is sikliese eksplorasie wat lei van

uiterlike motivering vir beweging (aksies wat natuurliker= wys gedoen word soos stap, hardloop, huppel, hop en kruip), na innerlike bewegingsmotiverings (beweging in koördinasie met die asemhaling, bewuswrding van die hart- en polsslag) en terug na uiterlike motiverings op ' hoër vlak (asemhaling en hartslag word geïnkorporeer in gestileerde stap, hardloop, huppel, hop en kruipbewegings). (In hierdie verband word die leser verwys na Joyce en Sheehy se opwindende lesvoorbeelde.)

Innerlike motivering word dus deel van die uiterlike uitdrukking. Beweging is fundamenteel tot die Orff-proses, net soos in die geval van euritmiek. Dit is die basis waarop alle ander leerprosesse berus (Choksy 1986, 96).

Die eksplorاسie van klank vind plaas wanneer daar geluister word na omgewingsklanke sonder enige organisasie: 'n voorwerp wat val, 'n deur wat toeslaan, 'n hond wat blaf, 'n vliegtuig wat verby vlieg. Daar word vervolgens na georganiseerde klank oorgegaan: ritmepatrone word op die trom of stokkies gespeel. Kinders eksperimenteer met klankkwaliteite: luide en sagte klanke, hout-, metaal-, rammel- en volklanke. Die eerste instrumente is natuurlike instrumente wat deur kinders gevind of ontwerp word: kalbasratels, uitgeholde hout en gedroogde sade.

Die klanke wat op hierdie primitiewe instrumente gemaak word, word georganiseer in eenvoudige vorms wat begin- en

eindpunte het en 'n sin vir duur binne afgebakende grense insluit. Klankbronne word in families van soortgelyke klanke gegropeer en die geheel word gebruik in "musiekstukke" - nie vir uitvoering nie, maar ter wille van groei en ontwikkeling na die volgende stadium van eksplorاسie (Choksy 1986, 97).

Die ritmiese herhaling van spraakklanke, kinders se name,<sup>1</sup> onsinwoorde, frases en kleuterrympies verskaf groot genot aan kinders. Die oorgang van spraak na sang word vervolgens gemaak. Die vroegste ervarings in sang is verteenwoordigend van kinderspel: kinders roep na mekaar terwyl hulle mekaar se name sing. Roep- en antwoordspeletjies en liedere gebaseer op aftelrympies ontwikkel.

In Music for Children is daar 'n streng vooraf beplande volgorde vir die bekendstelling van melodiese intervalle. Die tonika word aanvanklik vermy. Sang begin, net soos in die Kodály-metode en in Amerikaanse handboeke (sien pp. 60, 61), met die universele kinderroep, bestaande uit die afwaartse mineurderde, so-mi (5-3) en drie-toon-melodieë, so-mi-la (5-3-6). Ander tone word in die volgorde la, re, do (6, 2, 1) bygevoeg om die pentatoniese toonleer te voltooi, waarna fa en ti (4, 7) volg om die majeuretoonleer

- 
1. Talle voorbeelde i.v.m. klankeksplorاسie, groepering van klankbronne en die ritmiese herhaling van klanke kom in Amerikaanse handboeke voor.

te voltooi. Daarna word voortgegaan met voorbeelde in die verskillende kerkmodusse ter voorbereiding van die mineurtoonleer: aeoliese, doriese en frigiese melodieë word aanvanklik gebruik, waarna drieklanke hul verskyning maak. Die dominante word voorafgegaan deur akkoorde van die sewende en derde trap (aeolies) (Land 113; Shamrock 53; Landis 74).

Harmonie begin met 'n eenvoudige dreunbas en ostinato=patrone, wat bydra tot die Middeleeuse klank daarvan, en gaan voort met herhalende akkoordverskuiwings en eenvoudige akkoordveranderings: I-V, I-IV-V. Die feit dat die kind homself vrylik kan uitdruk sonder die frustrasie of die kennis van harmonie, word dikwels oor die hoof gesien.

Ritme word dus as die beginpunt beskou: "Rhythm precedes (and is stronger than) melody; melody precedes (and is stronger than harmony)" (Thresher 44).<sup>1</sup>

In breër perspektief gesien is Schulwerk eerder 'n proses as 'n produk-georiënteerde metodologie om kinders deur verskillende fases van musiekontwikkeling te lei:

- (1) Onderzoek, of eksplorاسie, en ondervinding is, n.a.v. Pestalozzi se voorbeeld, die sleutelwoorde tot die

---

1. Walter, A. Inleiding tot Orff se Music for Children, 1960, vol. I.

Orff-proses. Kinders word aangemoedig om alle moontlikhede t.o.v. die eksplorاسie van beweging, klank en vorm te ontdek.

- (2) Deur middel van nabootsing word basiese vaardighede soos ritmiese spraak en liggaamsperkussie (hande klap, vingers klap, knieslaan en voete tik), ritmiese en vrye beweging deur ruimte, in sang en veral in die bespeling van instrumente, ontwikkel.
- (3) Soos in die geval van Dalcroze en later in die CM-benadering, staan kreatiwiteit in die vorm van improvisasie voorop. Al die aktiwiteitsareas in Schulwerk leen hulle tot improvisasie. Die kind se vermoë om te improviseer, wat spruit uit sy onder-vinding met bg. aktiwiteite of vaardighede, moet aangewakker word. Volgens sommige etnomusikoloë herleef die kind deur sy leerervaringe die musikale ontwikkeling van die mensdom dwarsdeur die eeue: van die eenvoudige in 'n spiraal na die komplekse (Hackett 332; Thresher 44; Choksy 1986, 137; Landis 73; Leonhard 1972, 69).
- (4) Alhoewel kinders die kwaliteit van ruimte, klank en vorm self moet ontdek, dra elke individu terselfder-tyd by tot die groep as geheel. Dié gemeenskap van individue vorm die ensemble. Die strewe na hierdie

gemeenskap of ensemble is een van die hoofdoelstellings en 'n eiesoortige kenmerk van Orff-Schulwerk. Die individu is die belangrikste wanneer hy deel is van die groep. Musiek kan nie gemaak word waar daar nie gemeenskap is nie (Banks 43; Choksy 1986, 98).

- (5) Skeppende werk word gedoen wanneer die musiek= materiaal in oorspronklike, kort vorme soos rondo's, tema en variasies, asook klein suites gekombineer word en letterkundige werke (fabels, verhale, gedigte) in miniatuur-teaterstukke omskep word. Die kern van die Schulwerk-proses sluit op hierdie punt aan by Orff se omvangryke werk gelewer as komponis van verhoogwerke. Schulwerk verteenwoordig dus in die klein die totaliteit van Orff se werk (Shamrock 54).

Die fases hierbo beskryf, kan in enige volgorde toegepas word om die doelstellings van 'n les te bewerkstellig. Eksplorاسie en nabootsing is 'n voorvereiste vir improvisasie en skeppende werk. Schulwerk stel nie 'n vasgestelde volgorde van lesmateriaal daar nie - die goed opgeleide onderwyser moet dit self bepaal.

Die ontwikkeling van musikale geletterdheid is ook buigsaam en is gewis nie gesistematiseer, soos in veral die Kodály-metode, nie. Geen aanwysings word i.v.m. musiek lees en -skryf gegee nie. Soos kinders leer lees na

'n aantal jare van spraak, benader kinders in 'Orff-Schulwerk, die lees van musiek slegs na baie ervaring in musikale klank. Die lees van standaard-notasie begin gewoonlik met die speel van die blokfluit na 'n aantal jare van ander musiekervaring. Volgens Wheeler 1977, Bacon 1969, Mark 1978, Choksy 1974 en ander outeurs, gebruik baie Orff-onderwysers in die V.S.A. die skuifbare do-solfège tesame met die handtekens en ritmiese toonduur=sillabes wat met die Kodály-metode geassosieer word. Musiekgeletterdheid volgens die Orff-benadering moet as 'n middel eerder as 'n doel beskou word, aangesien die omvattende musiekervaring van baie meer belang is: die kind wat musiek kan sing, speel, dans, lees en skryf is die uiteindelijke doelwit van die proses.

#### Doelstellings

In die Orff-benadering is daar sekere doelstellings waarvolgens die onderwyser die kinders deur die Orff-ervaring lei.

Die eerste hiervan is die doelstelling van gemeenskap. Speletjies waarby elkeen in die klas betrek word, gee kinders 'n sin van gemeenskap, van behoort aan die groep, van 'n medewerkende lid te wees. Gedurende 'n suksesvolle speletjie moet elkeen luister, kyk, volg, lei wanneer gekies, ondersteun en die plek van 'n ander respekteer. Aangesien 'n hoofdoelwit van die eerste musikale ervarings

die ontwikkeling van gemeenskapsin is, word die behoeftes van gesamentlike musiekmaak deur die prosesse en materiaal van dié onderwysmetode, weerspieël (Choksy 1986, 138).

'n Tweede doelstelling is die ontwikkeling van 'n sin vir musikale organisasie - 'n sensitiwiteit vir begin- en eindpunte, die langdurigheid of kortstondigheid van tematiese materiaal. Die herkenning en gebruik van vorm kom voor in al vier die metodes, want dit is noodsaaklik vir die intelligente omgaan met musiek. Duidelike en sistematiese gebruik van 'n werkswoordeskaf in die gee van aanwysings, of in die leiding van 'n uitvoering, is noodsaaklik.

Begrip van musiek as kunsvorm is 'n derde oogmerk. Hoe meer die kind van musiek weet, des te beter sal hy die kennis kan toepas. Daar is nie plek vir geheime (die gesindheid dat die onderwyser weet, daarom hoef die kinders nie kennis te dra nie) in elementale musiek nie. Alles behoort toeganklik en maklik verwerkbaar te wees.

Musikale onafhanklikheid word gekoester deur aktiwiteite soos die dirigering van 'n ensemble, die bydrae van 'n ritme of melodiese figuur, wat uitgebrei kan word deur die groep tot 'n nuwe komposisie, of die voorstel van alternatiewe passies vir 'n reeds bekende speletjie of dans.

Persoonlike, individuele groei is nodig om die gemeenskap te laat ontwikkel. Die stelselmatige ontwikkeling van tegnieke noodsaaklik vir korrekte spraak, instrumentale spel en dans, moet deel van elke Orff-kurrikulum uitmaak. Slegs deur die bemeestering van hierdie vaardighede kan die individu bevry word om te groei en te skep.

Die sesde doelstelling van Orff-onderrig is uitvoering. Die persoonlike bevrediging wat gepaard gaan met uitvoering, is fundamenteel vir die onafgebroke groei van die kind in musiekuitvoering: nie voor 'n gehoor nie, maar ter wille van die persoonlike bevrediging om 'n werk musikaal uit te voer.

Die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld is die sewende oogmerk. Wanneer die kind goed voel oor sy bydrae tot die geheel, is die gevoel van groei in persoonlike waarde 'n natuurlike uitvloeisel.

Hierdie doelstellings is nie eksklusief aan musiek nie, en kom in mindere of meerdere mate voor in die ander drie metodes, maar is grondliggend aan die onderrig van die Orff-benadering. Elkeen kom op die een of ander wyse op elke vlak in Schulwerk voor:

"They are the unspoken organizational elements which, when added to the traditional necessary competencies for learning music, become a means

to education of the total person - a Gestalt approach to music."

(Choksy 1986, 139).

#### Vereistes van die onderwyser

Die onderwyser in die Orff-benadering behoort 'n kreatiewe improviseerder van geaardheid te wees, buigsaam, energiek en oop vir nuwe idees. Benewens 'n goed ontwikkelde gehoor, moet hy oor die waarnemingsvermoë beskik om die verskillende vlakke van sukses waar te neem, asook om te korrigeer waar nodig (korrigerend vind altyd binne groepsverband plaas).

Hy moet 'n sin vir die avontuurlike hê en die uitdaging aanvaar om nuwe rigtings saam met sy leerlinge aan te pak. Baie vrae word gestel en baie moontlikhede word ondersoek. Vrae moet so gestel word dat die antwoorde deur die leerlinge self uitgewerk word in plaas daarvan dat dit net daarop gerig is om die onderwyser tevrede te stel. Hy moet die leerlinge se pogings kan noteer en evalueer. Die musiekopvoeder in Schulwerk (en in die Kodály-metode) is soos die meester of die hoofrolmodel. Sy rol word gaandeweg minder belangrik soos kinders meer onafhanklikheid ontwikkel. Die patroon waarneem-naboots-eksperimenteer-skep word herhaal vir elke nuwe konsep wat aangeleer word. Die hoofsaak van die onderwyser is om sy rol geleidelik

oorbodig te maak (Shamrock 54, 55; Aaron 79; Choksy 1986, 96, 138).

Die proses kom miskien eenvoudig voor, maar vereis versigtige, gedetailleerde beplanning van die onderwyser. Sekere verwagtinge t.o.v. vaardigheidsbevoegdheid word van elke klas vereis, bv. die aanvangsgebruik van die instrumentarium behoort die eindresultaat van 'n reeks fisiese en geestelike voorbereidings en die beginpunt van 'n volgende te wees. As gevolg van die belangrikheid van vaardigheidsontwikkeling moet lesse versigtig gestruktureer word om voldoende oefening te verskaf. Lesbeplanning begin met die kern of die patroon, aspek of deel van musiek wat ontdek, ervaar en ondersoek moet word. Daar is nie 'n spesifieke stel opeenvolgende stappe waarvolgens 'n Orff-les ontwerp kan word nie, maar daar is duidelike prioriteite:

- (1) Voorbereiding: 'n progressiewe reeks gebeurtenisse wat die nodige vaardighede sal verseker.
- (2) Samestelling: die gebruik van hierdie vaardighede in beplande en geïmproviseerde spel.
- (3) Integrasie: herhaling van die vaardighede en die kombinasie daarvan met andere vooraf aangeleer.
- (4) Oordrag: die in verband bring van die nuut aangeleerde vaardigheid/hede met 'n ander uitvoeringsmedium of -materiaal (Choksy 1986, 140).

Die onderwyser het 'n agtergrond en vaardigheid in beide musiek en beweging nodig. In die werksinkels wat jaarliks deur die American Orff-Schulwerk Association aangebied word, kan onderwysers daarmee vertrouwd raak en goeie leiding ontvang. Opleiding in Orff-Schulwerk vind hoofsaaklik gedurende somerkursusse wat strek oor twee tot drie weke aan Amerikaanse universiteite en kolleges plaas. Die behels klasse in basiese Orff-tegnieke en -prosedures (toepassing in spraak, sang, liggaamsperkussie, beweging, blokfluit, perkussie met of sonder toonhoogte en aanvullende onderwerpe). Jaarliks studeer 'n aantal Amerikaanse onderwysers aan die Orff-Instituut in Salzburg, Oostenryk (gesig in 1963), waar 'n intensiewe opleiding in Schulwerk en beweging aangebied word. Elke twee jaar word 'n spesiale kursus vir Engelssprekende studente aangebied (Shamrock 55; Landis 101).

Dit is belangrik om daarop te let dat die Orff-benadering, net soos die Dalcroze-metode, in die praktyk aangeleer behoort te word. Dit is onmoontlik om 'n Orff-onderwyser te word sonder formele en intensiewe opleiding in Schulwerk; trouens, dit geld al die metodes onder bespreking.

#### Orff-instrumente

Die belangrikste instrumente in die Orff-praktyk (soos in die geval van Dalcroze), is die liggaam en die tweede

belangrikste instrument is die stem. Enige deel van die liggaam kan gebruik word om die grondliggende maatslag en frasebewussyn uit te druk. Die liggaam kan die hoofbegeleidende instrument wees vir spraak en sang in die aanvangstadia, sonder die toevoeging van enige ander instrumente na analogie van vroeëre kulture; dit is nl. "elementaal". Die liggaam word lateraan gebruik om vier verskillende soorte klank op verskillende ruimtelike vlakke voort te bring:

|                                          |  |      |
|------------------------------------------|--|------|
| vingers klik                             |  | hoog |
| hande klap                               |  |      |
| <u>Patschen</u> (knieslaan) <sup>1</sup> |  |      |
| voete tik of stamp                       |  | laag |

Hierdie liggaamsklanke word op 'n sistematiese wyse bekend gestel wat ooreenstem met fisiese ontwikkeling. Jong kinders kan akkuraat knieslaan lank voordat hulle akkuraat hande kan klap. Vingerklap of -klik is die laaste liggaamsklank wat bemeester word (Frost 34; Choksy 1986, 100; Landis 84).

Die spraak- en sangstem word as instrument gebruik: m.b.v. kinders se name, bekende frases, ons., word die elemente van tyd en melodie ontdek, wat d.m.v. musikale vorme saamgevoeg word om komposisies te skep. Alhoewel die sangstem belangrik is in Schulwerk, word minder aandag

---

1. Patschen: soms as knieslaan beskryf, d.w.s. om met die plathand op die dy naby die knie te slaan, sodat dit weerklink.

daaraan bestee as aan beweging en instrumentale spel, met die gevolg dat sommige Amerikaanse onderwysers begin het om sangoefeninge en liedere in die Orff-styl te inkorporeer, wat ontwerp is om die stem te ontwikkel (Choksy 1986, 100).

Spesiale instrumente is 'n eiesoortige kenmerk van Carl Orff se opvoedingsbenadering wat dit van die ander metodes onderskei. Dit word laat in graad twee of aan die begin van st. I bekend gestel. Die Orff-instrumentarium het ontstaan a.g.v. Orff se blootstelling aan die Afrika-xilofoon en instrumente van Indonesië en is nader verwant aan die primitiewe modelle van die nie-Westerse kulture as aan die perkussie-afdeling van die moderne simfonieorkes (Landis 95; Choksy 1986, 94, 339).

#### Staafinstrumente:

Xilofone (van Afrika oorsprong) houtklank - bas, alt en sopraan;

Metallofone (van Indonesiese oorsprong) beleë metaal= klank - bas, alt en sopraan;

Glockenspiels (van Duitse oorsprong) skerp klokagtige metaalklank - alt en sopraan;

#### Barokblokfluite:

Sopranino in F, sopraan in C, alt in F, tenoor in C, bas in F;

Tromme en ander perkussie-instrumente wat afstam van die trom:

Bas, bongo, conga, snaar, tom-tom en handtromme, tamboeryne, timpani;

Houtinstrumente:

Houtblokke, ritmestokkies, gleuftromme, guiro's, tempelblokke, maracas of ratelbolle, kastanjette, houtratels;

Metaalinstrumente:

Antieke, hangende, dawerende en vingersimbale, beesklokke, sleekklokkies, pols- en enkelklokkies, driehoeke, metaalratels, windklokkespel;

Snaarinstrumente:

Ghitare, luit, kontrabasse, tjello's, viola da gamba's (Garretson 1976, 259; Wheeler 1977, xix; Orff 1963, 70, 72; Thresher 44; Zinar 20; Landis 96; Choksy 1986, 100).

Die eksplorende proses van Orff-Schulwerk kom ook voor in instrumentale werk. In die Orff-benadering is sang en spel nie afhanklik van die musiekpartituur nie en memorisering is 'n natuurlike aanvangsvaardigheid. Improvisasie kom voor die bekendstelling van geskrewe materiaal. Vorm word as hulpmiddel tot improvisasie gebruik. 'n Vlak van leesbedrewenheid word van die jongste kinders verwag,

nadat die kinders eers 'n goeie agtergrond van musiek=konsepte en -vaardighede verkry het en al die ander instrumente bekend gestel is, word blokfluite teen st. III of op tienjarige ouderdom as middel tot die ingebruik=neming van notasie, ingebring.

#### Die Orff-klaskamer

Die ideale Orff-klaskamer is, soos in die geval van die Dalcroze-lokaal, 'n oop ruimte met 'n vloer wat verkieslik geskik is vir beweging op kaal voete. Gimnastiekskoene met tekstuursole kan ook gedra word. 'n Deel van die vertrek behoort afgestaan te word vir die rangskikking van Orff-instrumente in 'n wye halfsirkel. Die meeste aktiwiteite word in 'n half- of volsirkel gedoen sodat deelnemers mekaar kan sien en hoor. Instrumente behoort op klein tafeltjies geplaas te word ter wille van toeganklikheid en korrekte bespeling. A cappella-sang word as wenslik beskou.

Daar behoort genoeg ruimte te wees om groot of klein ensembles te vorm. In Schulwerk is ruimte en inhoud nou verwant en moet beide in ag geneem word om 'n sterk en geloofwaardige program daar te stel.

#### Musiekonderwysmedia

Waar moontlik behoort die musiek in 'n Orff-klaskamer

lewendig uitgevoer te word. Dit is van oorwegende belang in Schulwerk om op musikale gidsnote en lewendige stimuli te leer reageer. Plaatopnames kan gebruik word ter versterking of ondersteuning van 'n beginsel, maar die gebruik daarvan behoort minimaal te wees. Die belangrikste funksie van 'n plaatopname is om klankkleure en die gebruik van instrumente, wat andersins nie beskikbaar is nie, te verskaf. Sodanige luisterervarings kan outentieke opnames van volksmusiek vir dansbewegings, voorbeelde van 'n komponis se gebruik van die rondovorm of 'n ander uitvoerder se weergawe van 'n aangeleerde komposisie insluit. Elementale musiek kom tot sy reg indien dit lewendig uitgevoer word. Die gebruik van die klavier in Schulwerk is ook beperk deurdat dit die laaste instrument behoort te wees wat bygevoeg word om die geheel af te rond.

Musiekonderwysmedia word versigtig gekies uit die kultuur van die kinders en uit ander kulture van die wêreld. Die repertorium bestaan uit rympies, gesegdes, kinder- en volksliedjies, speletjies, benewens kuns- en populêre musiek, met die toevoeging van verwerkte en gekomponeerde liedere uit die vyf volumes van Music for Children (Orff 1963, 70; Choksy 1986, 143).

Oppervlakkig gesien is die volumes meer verwarrend as verhelderend. Daar is bykans geen verduidelikende materiaal nie, wel liedere, instrumentale begeleidings,

kort stukkies vir instrumente alleenlik, kort melodieë, voorbeelde van ritmepatrone en begeleidende figure. Die boeke is bedoel as hulpbronne of modelle waarna elke onderwyser kan verwys vir idees ter ontwikkeling van vergelykbare oefeninge en materiaal van toepassing op eie leerlinge. Daar kom ook teenstrydighede voor, soos bv. die begeleidings van die eenvoudige drienootliedere (dikwels gebaseer op kinderrympies) in die Murray-uitgawe van volume I, wat ver bo die vuurmaakplek is van die kinders wat daarin belang sou stel om dié liedere te sing. 'n Moontlike oplossing van die probleem sou wees om jonger kinders die liedere te laat sing, terwyl ouer leerlinge die begeleiding speel.

Dit sou 'n groot dwaling wees om te dink dat Orff se volumes 'n pasklaar sisteem daarstel wat hoofstuk vir hoofstuk onderrig kan word. Dit dui wel die rigting aan, maar die weg wat gevolg moet word, moet deur die onderwyser self ontdek word en lg. moet in staat wees om musiekmateriaal te skep, sonder die hulp van gedrukte voorskrifte. Die ordening van eenvoudig na kompleks is die sleutel tot die keuse van musiekonderwysmedia van elke ouderdomsgroep. Daar moet met ritme, melodie en harmonie te werk gegaan word soos skilders met kleur en beeldhouers met klei. Leerlinge moet aangemoedig word om met klank te kan speel en om daarmee te kan komponeer (Landis 164). Schulwerk spruit uit eksperimentering en improvisasie.

Dit is teatraal en elementaal. Carl Orff het dit in Toronto soos volg gestel:

"Those who look for a method or a ready-made system are rather uncomfortable with the Schulwerk; people with artistic temperament and a flair for improvisation are fascinated by it."

(Orff 1963, 69).

### 2.3 DIE KODÁLY-METODE

Zoltán Kodály (1882-1967) is in Keszthely, Hongarye gebore. Sy ouers was amateurmusici. As kind het hy onderrig ontvang in klavier en viool, het hy in 'n katedraal se koor gesing en in die musiekbiblioteek die partiture van die meesters bestudeer. Hy het komposisie bestudeer aan die Musiekakademie van Boedapest en 'n komponis geword. Vanaf 1906-1908 het hy en Bartók die sistematiese versameling en analise van Hongaarse volksliedjies onderneem, wat vandag nog voortgesit word deur die Instituut van Volksmusieknavorsing van die Hongaarse Wetenskapsakademie (Sinor 33). Tot en met die Eerste Wêreldoorlog, was musiek deel van die alledaagse aktiwiteite in Hongarye. Daarna het die gemeenskap die vermoë om musikaliteit in individue te stimuleer, verloor. Na aanleiding van sy werk as musikoloog en komponis, het

Kodály beseft dat dit nutteloos is om 'n musiekkultuur in stand te hou en om dit nuwe lewe te gee deur komposisie, tensy die mense, waarvoor dit bedoel is, ontvanklik daarvoor is. Hy was van mening dat die skool dié funksie, nl. die opwekking van die Hongare se musikaliteit, moes aanvaar en daarom het hy in die rol as opvoeder sy pedagogiese sisteem ontwerp. Vanaf die dertigerjare tot met sy dood in 1967 het hy musiekhandboeke en onderrigsmateriaal soos sy eie pedagogiese komposisies, ontwikkel en verfyn vir die klaskamer. Dit is gebruik in die eerste sanglaerskool wat in 1950 o.l.v. Marta Nemesszeghy in Keszthely gevestig is. Kinders het elke dag van die skoolweek musiekonderrig ontvang. As gevolg van die fenomenale sukses van Nemesszeghy en die kinders aan dié skool, is die metode dwarsdeur die land in gebruik geneem. Die praktyke wat bekend geraak het as die Kodály-metode kom vandag nog voor in die offisiële staatsmusiekkurrikulum te Hongarye, in die verskillende musiekhandboekreekse wat gebruik word in gewone publieke skole, in die spesiale elementêre en sekondêre musiekskole, in die instrumentale musiekskole en in die opleiding van professionele musici aan konservatoriums en aan die Franz Liszt Musiekkakademie te Boedapest (Mark 1978, 91; Kodály 59; Sinor 34; Landis 42; Choksy 1986, 70).

Gedurende die International Society for Music Education se konferensie in 1958, het Jónó Ádám die Kodály-metode bekend gestel. Ander Hongaarse spesialiste het tydens

byeenkomste van die konferensie in 1961 en 1963 lesings daaroor gegee en in 1964 het Kodály die konferensie in Boedapest toegesprek. Die metode is na Amerika gebring deur Europeërs wat tans in die land woon en deur Amerikaners wat na Europa gegaan het om te studeer, o.a. Tibor Bachmann, Lois Choksy, Mary Helen Richards en Denise Bacon. Van die boeke wat hy geskryf het, is 333 Elementary Exercises, Pentatonic Music, Volume I en II, 50 Nursery Songs; Bicinia Hungarica en Tricinia Hungarica (Landis 44, 65; Mark 1978, 97; Choksy 1981, 5).

Vir ongeveer vyftig jaar was hy hoogleraar aan die Franz Liszt Akademie en het hy 'n blywende impak op baie groot musici van hierdie eeu gemaak: internasionaal bekende toonkunstenaars soos Yehudi Menuhin, Rudolf Serkin en Tamás Vásáry is bewus van sy opvoedkundige idees en is entoesiastiese ondersteuners van 'n Kodály-gebaseerde musiekopvoeding, asook van die Kodály Center of America as lede van die Sponsor Council. Baie musici, onder meer dirigente soos Eugene Ormandy, George Szell, Antal Dorati en Sir Georg Solti, het selfde of komposisie onder hom bestudeer en het 'n geweldige groot bydrae gelewer tot die kwaliteit van die musieklewe in lande ver buite Hongarye se grense, o.a. Noord- en Suid-Amerika, Argentinië, Australië, Afrika, België, Chili, Denemarke, Wes-Duitsland, Finland, Frankryk, Kanada, Japan, Nieu-Seeland, Peru, Switserland, Tsjeggo-Slowakye en die Sowjet-Unie (Rapport 51; Landis 65; Choksy 1986, 71).

### Doelstellings van Kodály se musiekonderrig

Kodály se hoofdoelstelling was om aan die hele bevolking van 'n land vaardighede in musieklees en -skryf te gee. Hy het gereken dat dit ten minste een eeu sou duur om 'n musikale nasie te skeep (Sinor 34). Hy wou graag die kind se musikale erfgoed - die volksliedjies van hul kultuur en taal - aan hulle bekend stel. Hy wou die kunsmusiek van die wêreld vir kinders toeganklik maak, sodat hulle deur uitvoering, beluistering en ontleding, 'n liefde en waardering daarvoor sou ontwikkel. Die aangebore musikaliteit van elke kind wou hy in alle kinders laat gedy (Kodály 61; Landis 41, 43; Rappaport 52; Mark 1978, 91; Choksy 1974, 15; Choksy 1986, 72; Palotai 40; Wheeler 1977, xx).

### Die Kodály-metode

Kodály het geglo dat musiekopvoeding so vroeg moontlik in die lewe van die individu behoort te begin en dat kinders die ontvanklikste tussen die derde en sewende jare is, veral ter ontwikkeling van 'n musikale oor en smaak. Soos Orff, was hy oortuig daarvan dat die individuele kind die musikale ontwikkeling van sy ras - van primitiewe musikale reaksies tot 'n hoogs ontwikkelde vlak van teonkunsenaarskap - weor beloeft en bestendig (Richards 1963, 28; Landis 42; Garretson 1976, 263; Mark 1978, 92; Choksy 1981, 7).

Die komponente waaruit die Kodály-metode bestaan, het nie hul oorsprong aan Kodály self te danke nie. Solfa is in Italië uitgedink, tonika-solfa kom van Engeland en baie van die solfategnieke is uit die werk van Jaques-Dalcroze geneem; handsang is aangepas uit John Curwen se benadering in Engeland; ritme toonduersillabes is die uitvinding van Chevé in Frankryk, terwyl die onderrig=proses basies Pestalozziaans is (Choksy 1981, 9; Choksy 1986, 70; Landis 45).

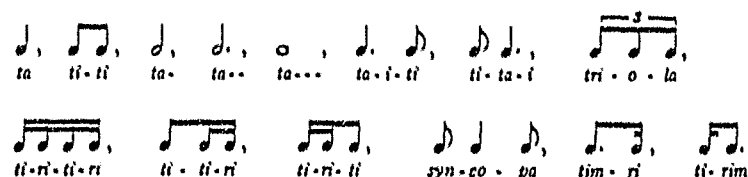
Die tonika-solfa, die eerste komponent, is 'n sisteem van sillabes (do, re, mi, fa, so, la, ti, do) waar do die tonika of tonale middelpunt is in alle majeurtoonsoorte en la die tonika of tonale sentrum van alle mineurtoonsoorte is. In teenstelling met Dalcroze en die meeste ander Europese leerkragte, het Kodály die skuifbare do-solmisasiesisteem gebruik. 'n Moontlike beperking hiervan is dat dit nie gebruik kan word vir die bestudering van nie-tonale musiek o.a. van nie-Westerse kulture en die twintigste eeu nie. Daar word begin met relatiewe do, maar sodra die kinders dit onder die knie gekry het, word daar oorgegaan na die lettername (ongeveer st. I), wat dan om die beurt met solfa gesing word, totdat hulle dit sekuur kan doen. Ongelukkig is dit 'n aspek wat nie in die Amerikaanse toepassing van die metode, volgens Choksy 1986, ten volle geïnkorporeer is nie. Absolute nootname moet onderrig word, aangesien dit die bestudering van instrumente vergemaklik en die woordeskat van die

professionele musikus is (Mark 1978, 96; Sinor 35; Richards 1966, 3; Choksy 1974, 18; Choksy 1986, 74).

Kinetiese aktiwiteit in die vorm van handtekens, maak die tweede komponent van die metode uit. Dit is in 1870 in Engeland deur John Curwen ontwikkel, waarna Kodály dit verander en aangepas het vir gebruik in Hongaarse skole. In die toepassing daarvan in V.S.A.-skole behoort dit volgens Mark 1978, 97 ook ritmies gebruik te word sodat melodie en ritme nie geskei word nie. Slegs een hand, die dominante hand, behoort deur die kind gebruik te word. Die onderwyser kan beide hande gebruik om verskillende toonhoogtes aan te dui (Wheeler 1977, 180; Landis 54; Choksy 1986, 75; Mark 1978, 94).

Die derde komponent is ritme toonduursillabes wat Kodály aangepas het uit die stelsel deur Jacques Chevé in die negentiende eeu ontwerp. Die sillabes is nie name nie, eerder uitdrukking van toonduur en moet as klank en klankverwantskappe gesien word. Die oorspronklike sillabes is in sommige dele van die V.S.A. en Kanada verander om aan te pas by die Engelse taal (die "r" in Hongaars is 'n gerolde, ritmiese klank, maar in Engels is dit 'n harde klank wat die vloei van die ritme beïnvloed). Die oormatige klem op matematiese waardes behoort vermy te word. Die nootname (kwart-, agste- en halfnoot) word eers later aangeleer, nadat kinders ritme toonduursillabes kan lees (Choksy 1974, 19; Choksy 1986, 78).

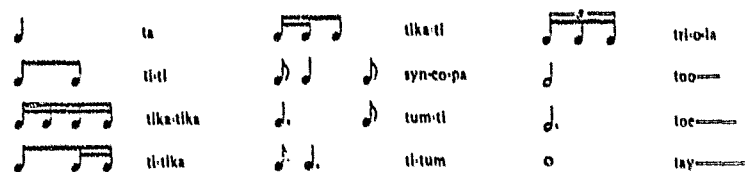
Die oorspronklike ritme toonduersillabes in Hongarye gebruik, is soos volg:



Figuur 1.

(Choksy 1981, 190).

Dit is soos volg aangepas vir gebruik in Noord-Amerikaanse skole:



Figuur 2.

(Choksy 1986, 75).

Die opeenvolging van die metode word verkry en is naverwant aan die kind se ontwikkeling - die wyse waarop jong kinders van nature vorder in musiek - soos blyk uit navorsing (Choksy 1986, 73). Die breë raamwerk van die opeenvolging verander nie, maar dit is belangrik dat onderwysers daárbinnen die opeenvolging as buigsaam sal

beskou om aangepas te kan word by die spesifieke streek, kultuur en klas. Ritmies gesproke is die metrum van jong kinders se bewegings soos stap, hardloop, huppel en swaai, byvoorbeeld in tweeslagmaat. Drieslagmaat kom glad nie as natuurlike uitdrukking onder jong kinders in Engels-sprekende kulture voor nie. Daarom word tweeslagmaat voor drieslagmaat onderrig. In Engelstalige volksliedjies kom die gepunteerde kwartnoot, gevolg deur die agste-noot meer dikwels voor as die omgekeerde patroon en daarom word eg. voor lg. aangeleer.

'n Moontlike opeenvolging, wat die konsepté van ritme betref, volgens die Kodály-metode, sal dus maatslag, aksent, metrum en ritmepatrone wees. Sekere aspekte van Dalcroze se euritmiek word geïnkorporeer: kinders stap op die maatslag, klap ritmes, voer ritmiese ostinati uit en beweeg op 'n verskeidenheid wyses, terwyl hulle sing (Choksy 1981, 10, 22). Kodály het, soos Orff, geglo dat beweging en sang op natuurlike wyse terselfdertyd plaasvind by die jong kind (Landis 43). Aanvanklik behoort 'n visuele voorstelling van ritme gegee te word, bv. die kwart- en agste-note se stammetjies. 'n Goeie voorbeeld geneem uit 'n vroeë handboek van Kodály en prof. Ádám, is die gebruik van groot stewels vir die stadiger voetstappe van die vader en kleiner stewels vir die vinniger voetstappe van die kind wat twee treë gee vir een van sy vader. Nadat dié idee vasgelê is in die kind se verstand. kan visuele voorstelling plek maak vir

konvensionele ritmesimbole (Hackett 320; Choksy 1974, 19; Choksy 1981, 71; Choksy 1986, 79-81; Mark 1978, 92; Richards 1963, 29; Landis 57).

'n Voorbeeld van een basiese opeenvolging vir die onderrig van ritme in Noord-Amerikaanse skole word in die volgende tabel gegee:

TABEL I

Rhythmic Figures in an Order from Simple to Complex, Based on Frequency of Occurrence in English-Language Folk Music

| Simple duple meter                                                                                                                                                                                                                                              | Compound duple meter                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Simple triple meter                                                                                                                                                                                                                                         | Compound triple meter | Asymmetrical meters   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| $\frac{2}{4}$ (1) 2                                                                                                                                                                                                                                             | $\frac{3}{4}$ (1 2 3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | $\frac{3}{4}$                                                                                                                                                                                                                                               | $\frac{3}{8}$         | $\frac{5}{8}$ (1 2 3) |
| 1.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 2.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 3.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 4.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 5.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 6.                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 7.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 8.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 9.                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 10.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 11.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 12.                                                                                       |     |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 13.    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 14.    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 15.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |
| 16.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |    |                       |                       |
| 17.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                       |                       |                       |
| 18.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                          |                       |                       |
| 19.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                       |

(Choksy 1986, 82).

Daar is slegs 'n paar konsepte inherent aan toonhoogte: dit kan van hoër na laer beweeg; van laer na hoër; dit kan herhaal word; dit kan trapsgewys of met spronge beweeg. Intervalgeheue word, soos in die geval van ritme,

deur patrone uit die alledaagse lewe, asook uit kinderliedjies, "chants" (of sing-praat) en volksliedjies benader.

Die eerste note wat deur jong kinders gesing word, is die dalende mineurderde so-mi (5-3). Die volgende noot wat hulle nootvas kan sing, is die la daarbo, waardeur die kleuterdreun so - so - mi - la - so - mi gevorm word (Mark 1978, 93; Choksy 1974, 17; Landis 54). Kinders oor die hele wêreld ontwikkel dieselfde musikale patroon tot op hierdie stadium: die volgorde mag verskil, maar die mineurderde en majeurtweede daarbo is die universele musikale woordeskat van jong kinders. Kodály was van mening dat die pentatoniese toonleer die ideale basis vorm vir die onderrig van musikale vaardighede, aangesien dit in die meeste volksmusiek voorkom en kinders die vinnigste leer om korrek te intoneer omdat daar geen halftone is nie (Richards 1971, ix; Choksy 1974, 16, 17; Choksy 1981, 9; Zimmerman 8, 23, 26). Hierdie bevindinge is bykans terselfdertyd in Hongarye (Kodály-metode), Switserland (Willems-metode), die V.S.A. (Gladys Moorhead en Donald Pond), asook Oostenryk (Orff-instituut) ontdek (Choksy 1974, 18). Hierna volg die diatoniese, modale en chromatiese veranderde materiaal.

Die intervalvolgorde is soos volg:

TABEL II

Melodic Groupings for Teaching in an Order from Simple to Complex, Based on Frequency of Occurrence in Folk Music from English-Speaking Countries (new notes are underlined and tonal centers are circled)

- 1 s m
- 2 s m
- 3 m s
- 4 s m r (s)
- 5 s m r (s) (the do-pentatonic scale)
- 6 s m r (s) s
- 7 s m r (s) s
- 8 s m r d (s) (the la-pentatonic scale)
- 9 s' s m r (s)
- 10 s m r d l (s) (the so-pentatonic scale)
- 11 s d s m (s) (the re-pentatonic scale)
- 12 s s m r (s)
- 13 m r (s) s l s
- 14 s l m r (s) l s
- 15 d' s l s m r (s) (the diatonic major scale)
- 16 s l m r d l (s) (the diatonic minor scale; the aeolian mode)
- 17 d s l s m r (s) (the mixolydian mode)
- 18 s l s m r d l (s) (the dorian mode)
- 19 s l s m r d l (s) (the harmonic minor scale)
- 20 d d l r s l m l l s s l l l d (the ascending chromatic scale)
- 21 d l l l l o so sa(w) l m ma r ra d (the descending chromatic scale)

Each of the above groupings may involve many melodic patterns. If only four notes s, m, r, d are known, there are at least five common patterns:

1. s-m-r-d
2. d-r-m-s
3. m-r-d-s
4. s-r-m-d
5. r-s-m-d

(Choksy 1986, 84).

Daar is meer liedere waarin lae la en so (la,, so,) voorkom as hoë do (do'), met die gevolg dat do' ná la, en so, bekend gestel word. Voorafgaande tabel gee alleenlik die volgorde waarvolgens nuwe note bekend gestel word. Alhoewel jong kinders die noot la identifiseer in liedere wat bestaan uit drie note, moet hulle in hul sangervarings te doen kry met liedere in pentatoniese en diatoniese toonlere. Soos kinders altyd 'n groter spraak- as lees=woordeskat sal hê, behoort hulle 'n groter sang- as noot=woordeskat te hê.

Indien voorskoolse kinders gelei word om die klein musikale vorme van hul kleuterliedere te ontleed, sal hulle nie later probleme ondervind met die groter vorme nie, waarin dieselfde beginsels net meer uitgebreid voorkom. Die onderrigvolgorde van vorm begin met patrone waar die onderwyser op beide ritmiese en melodiese vaardighede konsentreer. Patrone kan in frases georganiseer word en lg. word beklemtoon wanneer 'n nuwe lied aangeleer word: die onderwyser fraseer korrek deur asem te haal aan die einde van frases, waarna hy die lied frase vir frase onderrig. Daar kan vervolgens onderskei word tussen twee frases met die doel om vas te stel of hulle dieselfde, verskillend of soortgelyk is. Simbole soos sirkels, vierkante en driehoeke kan ná die lied se woordfrases op die skryfboard geskryf word om die vorm diagrammaties voor te stel (Hackett 304; Cheyette 275; Foiquer 190; Choksy 1986, 85). Sommige frases gee die indruk van 'n vraag (onvoltooid) en 'n antwoord (voltooid). Dieselfde, verskillende en soortgelyke frases word in vorme georganiseer soos AABA, AABB en ABAC (Thomas 1972, 165; Nye 1977, 397).

Dit spreek vanself dat harmonie en teorie eers aangepak sal word nadat leerlinge baie ervaring met sang op gehoor gehad het en vaardigheid t.o.v. sang, die lees en skryf van eenvoudige ritmes en toonhoogtes ontwikkel het. Die eerste stappe behoort geneem te word sodra kinders die do

en la pentatoniese toonlere ken (Choksy 1974, 62; Berge-  
thon 1979, 230; Landis 128; Nordholm 139). Die tonale  
sentrums do en la of I, word as bromtoon ("drone") bege=  
leidings vir bekende liedere gesing. Nadat hul melodiese  
woordeskate uitgebrei het na diatoniese liedere, sal die  
kinders geleidelik moet word om die noodsaaklikheid van 'n  
ander noot (so en mi of V) in hul begeleidings te ontdek  
(Greenberg 163; Krone 89).

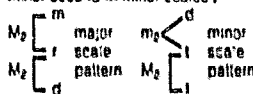
Alle elementêre harmonie en teorie word op dieselfde wyse  
onderrig, nl. deur sang en afleiding van die bekende. Die  
volgende tabel gee die volgorde vir sodanige onderrig:

TABEL III

One Possible Sequence for Presenting Concepts in Harmony and Theory, Based on the Sequences  
Being Followed Concurrently in Rhythm and Melody

| HARMONY                                                                                             | THEORY, SCALES, INTERVALS                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Identify do as a tonal center in some songs of major character. Use it as a drone accompaniment. |                                                                                                     |
| 2. Identify la as a tonal center in some songs of minor character. Use it as a drone accompaniment. |                                                                                                     |
| 3.                                                                                                  | Identify pentatonic scale patterns.                                                                 |
| 4.                                                                                                  | Construct pentatonic scales.                                                                        |
| 5.                                                                                                  | Aurally distinguish between major seconds and minor thirds.                                         |
| 6. Discover the need for another accompanying tone (V) in some songs (so in major, mi in minor).    |                                                                                                     |
| 7.                                                                                                  | Identify the diatonic major scale pattern and the two tetrachords of the major scale.               |
| 8.                                                                                                  | Construct diatonic major scales beginning on different pitches.                                     |
| 9.                                                                                                  | Aurally distinguish between major seconds and minor seconds, between major thirds and minor thirds. |
| 10. Construct a triad (1-3-5) on do (I). Sing it as an accompaniment to do-pentatonic songs.        |                                                                                                     |
| 11.                                                                                                 | Identify the pure minor scale pattern (aeolian mode).                                               |
| 12.                                                                                                 | Construct minor scales beginning on different pitches.                                              |
| 13. Construct a triad (1-3-5) on la (v). Sing it as an accompaniment to la-pentatonic songs.        |                                                                                                     |

- 14 Aurally identify the perfect fifth  $do=so$ . Locate and sing other perfect fifths in the scale.
- 15 Distinguish between major and minor scales. Analyze the patterns of major and minor seconds to determine what gives a scale its major or minor sound. (1 to 2 is two major seconds in major scales but one major second and one minor second in minor scales.)
- 16 Build a triad on  $so$  (V) ( $a=f-r$ ). Sing the new triad to accompany diatonic major songs. Build one on  $mi$  (v) ( $m=a-f$ ) for minor-mode songs.
- 17 Aurally identify the major sixth  $do=fa$ . Discover other major sixths in the scale.
- 18 Aurally identify the minor sixth  $mi=do$ . Discover other minor sixths in the scale. Rule: The inversion of a major interval is minor; the inversion of a minor interval is major.  $do-mi$  is a major third;  $mi=do$  is a minor sixth.
- 19 Discover the need for chord inversion in order to produce good voice leading ( $I-V_2-I$ , or  $I_2-V-I_2$ ).
- 20 Aurally identify the perfect fourth  $so=do$ . Find sing, and label other perfect fourths in the diatonic major scale.
- 21 Use  $fa$  (IV) in the accompaniments of diatonic songs.
- 22 Build a triad on  $fa$  (IV). Identify the inversions best for singing a  $I-IV-V-I$  progression.
- 23 Identify the harmonic minor scale and the new note  $si$  (raised  $so$ ).
- 24 Build the altered V chord in minor ( $m=s-f$ ) and use it with the chord on  $fa$  (v) in accompanying minor-mode songs.
- 25 Build triads on  $re$  (ii) and  $la$  (vi). Use chord progressions with these chords to accompany songs.
- 26 Aurally identify chords in art music.
- 27 Identify the scale of mixolydian mode:  $so\ do\ so\ or\ do\ re\ mi\ fa\ so\ la\ fa\ do$ .
- 28 Identify the dorian mode:  $re\ mi\ fa\ so\ la\ re\ do\ re\ mi\ fa\ so\ la$ .
- 29 Accompany mixolydian and dorian songs with triads built on the tonic and the seventh degree of the scale.
- 30 Identify and perform the melodic minor scale.
- 31 Identify and perform the chromatic scale and find its use in art music.



(Choksy 1986, 87, 88).

Dit duur gemiddeld vier of meer jaar om die opeenvolging deur te werk. Die studie van musiekteorie maak egter 'n belangrike deel uit van die Kodály-metode en word te dikwels oor die hoof gesien.

Vanaf die eerste lesse in dié benadering word musikale diskriminasie t.o.v. die gebruik van die ekspressiewe elemente, nl. tempo, dinamiek en timbre aangemoedig. Kinders moet besluite daaromtrent neem en keuses doen, n.a.v. die onderwyser se versigtig gestelde vrae, en ook leer om dit te verdedig (Cheyette 68, 271; Greenberg 22, 55; Runkle 222; Choksy 1981, 33).

Naas die musiekelemente (ritme, melodie, vorm, harmonie, tempo, dinamiek en timbre) is daar sekere vaardigheidsareas wat verskeie van hierdie elemente insluit en wat deel uitmaak van Kodály-onderrig soos ook in die geval van euritmiek, o.a. innerlike gehoor of die vermoë om in musikale klanke te dink sonder uiterlike verklanking. Die klas sing bv. 'n bekende lied op woorde en dan op solfaname en handseine. Na aanleiding van 'n teken deur die onderwyser, hou die kinders op om te sing, maar hou hulle aan om die melodie te dink, terwyl hulle voortgaan met die handseine. Na 'n tweede teken sing die klas weer hardop, nadat hulle by die regte plek ingeval het (Runkle 35; Choksy 1974, 69, 70; Choksy 1981, 35). Hierdie vermoë is die kenmerk van die geletterde musikus en is 'n vaardigheid wat sistematies aangeleer kan word.

Die musikale geheue is 'n tweede vaardigheidsarea wat op soortgelyke wyse geskoel word. 'n Ritme of 'n kort lied, bestaande uit vier frases, word op die skryfbord geskryf en hardop deur die klas voorgelees. Een na die ander

frase word uitgegee, totdat die vier frases slegs op geheue voorgedra word (Nye 1977, 246; Land 145; Landis 59; Choksy 1981, 35; Choksy 1986, 89).

Ter wille van duidelikheid is elke element apart bespreek. In enige les is al die musiekelemente ineengestrukel en moet hulle sodanig onderrig word.

Die voordede verbonde aan die Kodály-metode sluit o.a. in dat kinders d.m.v. selfnaming, ritme toonduursillabes en handseine volks- en kunsmusiek met gemak kan bladloos en musiek op esteties bevredigende wyse kan uitvoer. Leerlinge is dus musikaal opgevoed en musiek is 'n integrale deel van hul lewens. Navorsing deur Friss Gabor, hoof van die beroemdste sangskool in Boedapest, het bewys dat klasse waarin musiek daagliks as deel van die kernkurrikulum onderrig is, soortgelyke klasse, wat minder musiekonderwys ontvang het, ver oortref het in die akademiese vakke. Gewoonlik word as rede aangevoer dat daar nie genoeg tyd vir musiek is nie en dat wiskunde en lees onder musiekonderrig sal ly. Dit is egter nie die hoofrede waarom musiek aangebied word nie: die toename in vrye tyd a.g.v. outomatisasie, wat konserwatief bereken tot vyftig uur per week kan bely, noodsaak die opvoeding en voorbereiding van toekomstige geslagte t.o.v. sinvolle vryetydsbesteding. Musiek bied eindelose moontlikhede in dié verband en kan bydra tot ryker, sinvoller lewens

(Richards 1963, 28; Mark 1978, 97, 103; Choksy 1986, 72; Kodály 61).

#### Die Kodály-klaskamer en toerusting

Dit is moontlik vir die Kodály-onderwyser om in 'n gewone klaskamer te werk. Selfs 'n klavier is nie 'n noodsaaklikheid nie, aangesien dit nie gebruik word om jong stemme te begelei nie (a capella-sang word deur Kodály voorgestaan). Voordat intonasie en meerstemmige sang nie gevestig is nie, word geen begeleidende instrumente gebruik nie. Dit is in die eerste plek 'n vokale metode, aangesien die klank van die musiek en die weergawe daarvan eers deel van die kind se musikale woordeskat moet wees, voordat daar aan 'n instrument geraak word (Mark 1978, 96; Choksy 1981, 11). Daar is dus geen afhanklikheid van instrumente of plaatopnames soos in die Orff- en V.S.A.-benaderings nie. Kodály het aanbeveel dat die xilofoon met uithaalbare stawe, die eerste instrument behoort te wees waarop kinders sal speel. Die blokfluit is die tweede instrument waaraan kinders bekend gestel word in st. II, volgens Kodály-aanhangers soos Edwards 42; Choksy 1974, 63 en Richards 1971, xii. Lateraan kan hulle ander hout- en strykinstrumente bespreek (Richards 1963, 29; Choksy 1986, 130; Landis 59; Mark 1978, 96).

### Die Kodály-onderwyser

Die Kodály-leerkrag moet 'n goeie toonhoogte-persepsie hê aangesien hy die hoofrolmodel vir die kinders is. Die A-440-stemvurk het die kenmerk van die Kodály-onderwyser geword. Hy moet goed ingelig wees wat relatiewe solmisasie, ritme, teorie en musikale vorme betref en 'n deeglike kennis van die musiekliteratuur hê. Deelname aan die volwasse musieklewe en uitvoerings is 'n aanbeveling.

Die onderwysstyl maak van baie min spraak en verduideliking gebruik. Indien die onderwyser praat is dit om vrae so te stel dat dit die leerling sal help om ontleding van musiek te doen, hulp sal verleen aan 'n kind wat probleme ondervind, of om eenvoudige aanwysings te gee. Daar word niks voorgesê tensy dit gedemonstreer kan word deur die onderwyser of afgelei kan word deur die leerlinge nie. Die onderwyser bly op die agtergrond in die Kodály-klas; nooit 'n uitvoerder ("performer") voor kinders nie - die kinders word die uitvoerders, terwyl die onderwyser die leerervaring lei en rig, diegene prys wat dit verdien en een honderd persent oplettenheid verwag (en gewoonlik verkry). Hierdie hoë vlak van verwagting is die sluitel tot die totale betrekkenheid van kinders in Kodály-groepe. Die intellektuele uitdagings en emosionele bevrediging wat met dié metode gepaard gaan, laat gedragsprobleme verdwyn en 'n positiewe selfbeeld word by die kind gebou (Cheksy 1981, xvi; Cheksy 1986, 131).

In 'n poging om die doelstellings ten uitvoer te bring moet daar op verskillende musikale funksies in elke les gekonsentreer word: die sing in eenklank en in stemme, die beweeg op maat van musiek, musikale lees- en skryfwerk, gehooropleiding, innerlike gehoor, geheue-ontwikkeling, die herkenning van musikale vorme, musiekbeluistaring, improvisasie en komposisie. Na analogie van die Kodály-metode geskied dit ook in die CM-benadering.

Soos vaardighede ontwikkel word, word daar van demonstrasies deur die klas as geheel, na demonstrasies in kleiner groepe en ten einde laaste na die individu beweeg. Die waardebeoordeling van die aanleer van vaardighede kan slegs op die individuele vlak van uitvoering plaasvind, daar individue teen verskillende tempo's leer. Dit is belangrik dat een konsep vasgestel is en dat een vaardigheidsvlak bemeester is voordat daar oorgegaan word na 'n volgende, meer gevorderde vaardigheidsvlak.

Die pedagoïeske proses begin met die totale musiekervaring en beweeg na die abstraksie van daardie ervaring, d.w.s. van die bekende na die onbekende, van klank na simbool, van die konkrete na die abstrakte (Choksy 1981, 10). 'n Proses van vier stadia word deurgegaan in die aanbieding van nuwe leerstof: eerstens is daar 'n periode van voorbereiding waartydens baie liedere, waarin die onbekende element voorkom, op gehoor aangeleer word. Die nuwe element word bewustelik voorgestel deurdat dit op

gehoor geïdentifiseer word deur die kinders in antwoord op vrae, waarna dit benoem word en in notasie aan hulle gewys word. Hierna volg 'n periode van inskerping waartydens al die liedere in die voorbereidingstadium ontleed word om die nuwe element daarin te ontdek, na Pestalozzi se voorbeeld, asook om nuwe liedere te sing, waarin die nuwe element voorkom. Ten slotte word nuwe sangmateriaal aangebied om vas te stel of die kinders die nuwe konsep of vaardigheid sodanig aangeleer het dat hulle nuwe materiaal waarin dit voorkom, onafhanklik kan lees en kan improviseer of komponeer daarmee. Dit staan bekend as die waardebepalingstadium. (Dit sou later in die CM-benadering geïnkorporeer en uitgebrei word, deurdat leerlinge aangevoedig word om as komponiste, uitvoerders, luisteraars en ontleders van musiek op te tree).

Tegelykertyd beweeg leerders deur 'n vyf-stadium proses:

- (1) Hulle hoor en voer die nuwe element op gehoor uit in baie liedere;
- (2) hulle word daartoe gelei om die nuwe element te ontdek en af te lei, asook om konsepte af te lei, waarna
- (3) hulle die simbole wat dit weergee, skryf of bou;
- (4) dit lees in bekende en in nuwe liedere en
- (5) musiek skep m.b.v. die nuwe element.

Hierdie proses word herhaal gedurende elke musikale leerproses (Choksy 1986, 133).

Dit is bykans onmoontlik volgens Choksy 1986, om komplekse langtermyn lesbeplanning te doen. Sy verkies om vaardigheidsontwikkeling van konsepverkryging te skei. Konsepte word nie les vir les nie, maar oor 'n periode van ses weke tot twee maande uiteengesit. Die vooruitgang deur die pedagogiese stadia moet eerder oor 'n reeks lesse aangedui word (sien Choksy 1986, 134, 135; Richards 1963, 29). Om by. alles uit te kan voer, moet die leerkrag 'n goeie musikus wees en deeglik opgelei wees in die Kodály-onderrigtegnieke. Die opleiding van die onderwyser hoef nie meer net aan die Liszt Akademie in Boedapest, of die Kodály Akademie in Kosckemet plaas te vind nie. Die Kodály Musical Training Institute (KMTI) in Massachusetts, bied 'n uitgebreide werkwinkel, 'n vier-weeklange intensiewe somerkursus, 'n eenjarige sertifikaat en 'n tweejarige diplomakursus aan. Die KMTI het affiliasies met verskeie universiteite waar studente meestersgrade kan behaal in musiekopvoeding met klem op Kodály. In Maart 1974 is 'n organisasie van Amerikaanse Kodály-opvoeders gevorm om Kodály-opvoeding in die V.S.A. te bevorder. Hul offisiële tydskrif is die Kodály Envoy (Mark 1978, 101, 103; Choksy 1974, 119, 121; Sinor 35, 37; Landis 66; Rappaport 52).

Die musiekonderwyser was vir Kodály baie belangriker as die direkteur van die operahuis:

"... for a poor director fails once, but a poor teacher keeps on failing for thirty years, killing the love of music in thirty batches of children."

(Choksy 1974, 7).

#### Musiekonderwysmedia

Kodály het daarop aangedring dat die musiekonderwysmedia uit slags die volgende bronne moes kom, nl. outentieke volksliedjies uit eie streek en land, daarna uit nabygeleë of verwante lande, later volg internasionale volksliedjies (waardeur ander nasies beter leer ken word). Kritiek dat volksliedjies abstrakte museumstukke in die klaskamer is wat nie die ekonomiese, kulturele en sosiale lewe van die stadskind weerspieël nie, kan nie geregverdig word nie, aangesien hy nooit bedoel het dat die Hongaarse kinders deur die volksliedjie alleenlik onderrig moes word nie. Hy het beweer dat die volksliedjie die weg na goeie kunsmusiek open en het voortdurend verklaar dat sy uiteinde-like doelstelling was om die massas in die kosbare skat van waardevolle kunsmusiek te laat deel. Laasgenoemde word gekies uit die musiek van Monteverdi, Palestrina, Bach, Handel, Haydn en Mozart; van Schubert, Beethoven en

Brahms, Debussy, Bartók, Kodály, Britten en Stravinsky. Alle periodes en style word ingesluit in 'n sistematiese bestudering daarvan. Daar word nie oppervlakkig na musiek geluister nie, maar dit word in diepte bestudeer. By het geglo dat goeie musikale smaak 'n hoofdoelstelling van musiekopvoeding behoort te wees en dat kinders slegs sal leer om goeie musiek lief te kry indien hulle d.m.v. goeie onderrig is (Kodály 61; Palotai 43; Bacon 1978, musiek Mark 1978, 96; Choksy 1974, 22; Landis 60; Sinor 43; 34-36; Choksy 1986, 136, 137).

Musiek is 'n manifestasie van die menslike gees soortgelyk aan 'n taal. Die groot meesters het aan die mensdom oorgedra wat onuitspreeklik is in enige ander taal. Indien ons nie wil hê dat dit dooie skatte moet bly nie, moet ons ons bes doen om die grootste aantal mense hul geheime te leer verstaan.

### HOOFSTUK III

#### INVLOEDE OP DIE AMERIKAANSE MUSIEKOPVOEDING

Die volgende opvoedkundige aktiwiteite, konsepte en teorieë het 'n groot invloed op musiekopvoeding in die V.S.A. oor die laaste dertig jaar uitgeoefen:

##### Die Woods H.

Een van die belangrikste katalisators in hervorming en verandering in kontemporêre opvoeding was sekerlik die tiendaagse Woods Hole Conference wat in September 1959 te Woods Hole, Cape Cod in Massachusetts plaasgevind het. Die byeenkoms is gereël deur die National Academy of Sciences waarvan die opvoedingskomitee verskeie jare al die langtermynprobleem van die verbetering van wetenskaplike kennis se verspreiding in Amerika, bestudeer het. Die doel van die tiendaagse konferensie was om die probleem te bespreek hoe die wetenskappe in publieke skole verbeter kon word en om die fundamentele prosesse, betrokke in die medeling van die hoofinhoud en metode van die wetenskappe aan jong leerlinge te ondersoek. Die dringendheid daarvan dat vyf en dertig fisici, bioloë, wiskundiges, sielkundiges, opvoeders en historici benoemde mees bespreek, is deur die Sowjet-Unie se

voortgang in wetenskaplike tegnologie noodsaak.<sup>1</sup> Die kongresgangers is in vyf werkgroepe ingedeel wat o.a. die opeenvolging (van leerstof) in die kurrikulum, die samestelling van onderwys, die motivering in die leerproses, die rol van intuïsie in die leer- en denkprosesse, asook die kognitiewe prosesse in geleerdheid, bespreek het. Hoof temas uit hierdie debatte, wat geboekstaaf is, is later as riglyne vir opvoedkundige ontwikkeling in die wetenskappe en kurrikulêre studies van ander vakgebiede, gebruik, met gevolg dat musiek ook daardeur 'n renaissance beleef het. Dit was die begin van 'n opvoedkundige tendens, nl. die verenigde pogings van uitnemende persone uit verskeie vakgebiede, wat hul kragte saamsmeer ter wille van die algemene verbetering van die Amerikaanse opvoeding (Cheksy 1986, 12; Mark 1978, 15).

#### Die Young Composers Project

Die voorstel van die komponis Norman Dello Joie dat 'n vereniging gevorm behoort te word tussen komponiste en publieke klasmusiekprogramme, het geleid tot die stigting van die Young Composers Project (YCP) in 1959 (Land 113; Mark 1978, 24; Garretson 1976, 271). Dello Joie het tot die gevolgtrekking gekom dat die klem van klasmusiekprogramme

- 
1. Sputnik I is in Oktober 1957 gelanseer, wat beteken het dat die Sowjet-Unie die V.S.A. in ruimte-tegnologie voorbygesteek het (Mark 1978, 13).

op die uitvoering van musiek geval het en nie op die skepping of die ontleding daarvan nie (Cheksy 1986, 105; Contemporary Music Project 5). Die doel van die YCP wat gefinansier is deur 200 000 dollar van die Ford Foundation en geadministreer is deur die National Music Council, was om jong komponiste van onder vyf en dertig jaar, in publieke skole so klaskamers en repetisiesale as inwonende komponiste vir 'n periode van drie jaar, te plaas (MUS ED J Febr. 1959, 39; Contemporary Music Project 3, 109).

Hul spesifieke verantwoordelikheid was gewis nie administratiewe werk nie, maar om musiek te kompenseer vir hoërskole so uitvoerende groepe met inagneming van die kinders se musikale ontwikkelingsvlak, ervaring en bedrowendheid. Die jong komponiste sou ervaring opdoen in die skryf van musiek met die versekering dat hul werke geleer en uitgevoer sou word. Die klasmusiekrepertorium sou uitgebrei en opgegradeer word: tussen 1959 en 1963 is 650 komposisies voltooi en teen 1964 was ongeveer 250 van hierdie werke reeds in gepubliseerde vorm beskikbaar (Kewall 487). Kinders en onderwysers sou die buitengewone geleentheid kry om die kreatiewe proses eerstehands waar te neem en om aktief daaraan deel te neem. Ander voordole sluit in: die stimulasie en uitdaging om nuwe komposisies in samenwerking met die komponis uit te voer; die toonwaardigheid van jong komponiste se inspirerende effek op die kreatiwiteit van die kinders te ervaar en die ontwikkeling van 'n

gunstige kulturele klimaat vir kontemporêre musiek (MUS ED J Sept. 1963, 70; Hackett 335; Garretson 1976, 272).

Die sukses van die YCP het gelei tot die stigting van die Contemporary Music Project for Creativity in Music Education (CMP) in 1962. Die trefwydte van musiekopvoeding is uitgebrei deurdat die CMP onderwysers aangemoedig het om 'n samestelling van uitvoering, ontleding en komposisie in alle musiekleeraktiwiteite aan te wend. Daarbenewens is hulle aangespoor om musiek van alle periodes en kulture in algemene musiekklassse en in uitvoerende groepe te gebruik (Choksy 1986, 13).

Van 1959 tot 1962 het die keuringskomitee 31 komponiste in publieke skole dwarsdeur die Verenigde State geplaas (Mark 1978, 24). In 1962 is die YCP verhef in status van 'n leedsprogram tot een van die Ford Foundation se tien belangrikste programme. Die YCP het in 1965 'n naamsverandering ondergaan en het bekend geraak as die Composers in Public Schools (CPS)-Program (Contemporary Music Project 109). Teen 1968 is nog 46 komponiste in skoolstelsels geplaas wat voortgegaan het om vir uitvoerende groepe te skryf en om hul kreatiewe talent met skoolkinders te deel.

#### Die Yale Seminar

Die Yale Seminar het van 17 tot 28 Junie 1963 by die

gelyknamige universiteit plaasgevind. Die een en dertig deelnemers, wat hoofsaaklik uit professionele musici, professore en geleerdes bestaan het, het die probleme van kontemporêre musiekopvoeding onder die hoofafdelings: musiekmateriaal en musiekuitvoering, asook die moontlike oplossing daarvan, onder die loop geneem (Palisca 728; Cheksy 1986, 14).

#### Musiekmateriaal

Die belangrikste kritiek teen musiekmateriaal wat dwarsdeur Amerika in klasmusiekonderrig gebruik is, kan onder ses hoofpunte saamgevat word:

- (1) Dit is van ontstottend lae kwaliteit en verteenwoordig glad nie die erfenis van betekenisvolle musiek nie.
- (2) Dit is beperk wat omvang betref: die klassieke Westerse musiek (Bach, Mozart en Beethoven se werke) beklee nie die sentrale plek in sang, uitvoering en beluistering nie. Nie-Westerse musiek, vroeë Westerse musiek en sekere vorme van jazz, populêre en volkemusiek is geheel en al uitgelaat.
- (3) Klasmusiek is nie interessant genoeg om die kind te bokeer nie - dit belemmer dus die groei van

musikale gevoel. Boonop word kinders se potensiaal voortdurend onderskat.

- (4) Die kwaliteit van die musiekmateriaal word verder verlaag deur verwerkings, bygewerkte uitgawes, foutiewe transkripsies en parodieë wat getuig van swak smaak. Outentieke werk kom selde voor. 'n Hele reeks sangboekverwerkings, swak afgeloidde semi-populêre kindermusiekstukke en 'n verskeidenheid "opvoedkundige" plaatopnames met musiek van soortgelyke waarde, word ten sterkste afgekeur.
- (5) Liedere word ongelukkig gekies o.g.v. die beperkte tegniese vaardighede van klasonderrysers en nie om aan die behoeftes van kinders te voldoen nie, of om luistervaardighede te ontwikkel nie. Dit is een van die oorsake van die toename in swak klavier- en autoharpbegeloidings en saamsing-plaatopnames.
- (6) 'n Groot fout van die vokale musiekrepertorium is die strowe om aanvaarbaar te wees vir die kleinste gemene deler en om die minste aantal mense aansteet te gee. Daar word dikwels meer aandag gegoo aan die inhoud van die teks, wat die keuse en rangskikking van materiaal betref, i.p.v. die plek van die lied in die opvoedkundige plan (Chekoy 1986, 14; Mark 1978, 30; Palisca 729; Woodworth 48).

### Musiekuitvoering

Deelnemers aan die Yale Seminar het tien aanbevelings ter verbetering van musiekopvoeding voorgestel:

- (1) Die basiese doelstelling van die musiekkurrikulum behoort die ontwikkeling van musikaliteit te wees d.m.v. uitvoering (ook van oorspronklike leerlingkomposisies), beweging, kreatiwiteit gehoore opleiding en beluistering.
- (2) Die klasmusiekroepsterium behoort uitgebrei te word om die beste Westerse en nie-Westerse musiek van alle tydperke, met die insluiting van jazz, volks- en kontemporêre musiek, te omvat.
- (3) 'n Doerlopende en opeenvolgende program van die begelide beluistering van voertreflike musiekliteratuur, verdien 'n permanente plek in die kurrikulum van laer- en hoërskole.
- (4) Ensembles behoort deel uit te maak van uitvoerende aktiwiteite in skole, aangesien daar reeds 'n outentieke en gevarieerde roepsterium bestaan. Simfonie-, stryk- en kamerorkeste; verskillende kore; marsjeer-, konsert- en verheegerkoste kan hieronder tel (Kaplan 1966(a), 49, 54; Kowall 348; Mark 1978, 33).

- (5) Insgelyks behoort kursusse vir gevorderde leerlinge in teorie en literatuur beskikbaar te wees.
- (6) Die toenemende verskille tussen professionele en klasmusiek, behoort bygelê en verminder te word deur van musici, komponiste en geleerdes in skole gebruik te maak in die ontwikkeling van jongmense se musikaliteit.
- (7) Klasmusiekprogramme behoort voerdoel te trek uit die gemeenskap se professionele of amateurmusici wat 'n groot bydrae te lewer het. Plaaslike biblioteke en mediasentrums behoort ook gebruik te word.
- (8) Die geleentheid tot gevorderde musiekstudie behoort in metropolitaanse gebiede geskep te word soosdat nasionale akademies vir drama, dans en musiek, asook hoërskole vir die uitvoerende kunste opgerig en opvoedkundige aktiwiteite in gemeenskapskunssentra aangebied word.
- (9) Daar kan meer gebruik gemaak word van audiovisuele hulpmiddels of onderwysmedia soos films, plate en televisie in klaskepeeding en in geïndividueleerde onderrig, sodat leerlinge uitstekende uitvoerings kan sien en hoor.

(10) Onderwysvaardighede en -tegnieke behoort deur die aanbieding van streekswerkwinkels en klinieke verbeter te word (Mark 1978, 32; Choksy 1986, 15; Palisca 730).

Hierdie aanbevelings is ongelukkig nie onmiddellik geïmplementeër nie, aangesien baie min professionele musiekopvoeders deelgeneem het aan die Yale Seminar en dit min publisiteit ontvang het. Eers in 1967, ten tye van die Tanglewood Symposium, is die leiers van musiekopvoeding met hierdie strydvrage gekonfronteer.

Een onmiddellike resultaat was egter die Juillard Repertory Library, waardeur 230 vokale en instrumentale werke in sewe stylkategorieë (pre-Renaissance, Renaissance, Barok, Klassiek, Romanties, kontemporêr - op uitnodiging geskryf deur komponiste vir die laerskool - en volksmusiek) vir voorskoolse tot st. IV-kindere, o.l.v. Vittorio Giannini versamel is (Choksy 1986, 16; Mark 1978, 38).

Die Yale Seminar het nie enigiets nuuts bygedra nie; dit het eerder idees wat reeds deur musiekopvoeders uitgespreek is, versterk. Die waarde daarvan het gelê in die bydrae daarvan tot 'n klimaat wat bevorderlik was vir verandering, waarin die musiekonderwysprofessie vry kon wees van die tradisionele kurrikulum se beperkinge, sodat

ernstige oorweging gegee kon word aan ander onderrigmetodes (Caylor 35; Mark 1978, 35; Palisca 728).

#### Die Contemporary Music Project

As gevolg van die YCP het dit duidelik geword dat musiekopvoeders pedagogies swak voorbereid was om nuwe komposisies in die klas of repetisiesaal te onderrig en weinig begrip van kontemporêre musiek of die komposisietegniek daarvan, getoon het. Boonop het hulle hul teensin om enigszins betrokke te raak by dié soort musiek, oorgedra aan die leerlinge (Kowall 254, 257; Mark 1978, 24). Die Music Educators National Conference (MENC) het dus in 1962 'n voorstel ingedien by die Ford Foundation dat die YCP uitgebrei sal word deur seminare en werkwinkels oor kontemporêre musiek dwarsdeur die V.S.A. in kolleges en universiteite vir musiekopvoeders aan te bied en dat loodsprogramme in kurrikulum eksperimentering en ontwikkeling daargestel sal word in elementêre en sekondêre skole, ter ontwikkeling van kinders se kreatiewe talent.

Die Ford Foundation het die voorstel aanvaar en het in 1963 1 380 000 dollar aan die MENC toegeken om die Contemporary Music Project for Creativity in Music Education te organiseer. Dit is later verkort na Contemporary Music Project (CMP) (Land 113; Contemporary Music Project 31; Choksy 1986, 105; Kowall 487).

Die MENC het vyf basiese doelstellings in die aanvangs= voorstelle aan die Ford Foundation geïdentifiseer:

- (1) Om die kreatiewe aspek van musiek in publieke skole aan te wakker.
- (2) Om by musiekopvoeders aanvaarding, gebaseer op begrip, van die kontemporêre musiekidroom te bewerkstellig.
- (3) Om die strenge skeiding wat tussen die professies in musiekkomposisie en -opvoeding bestaan, te verminder.
- (4) Om smaak en onderskeidingsvermoë betreffende die kwaliteit van kontemporêre musiek wat in skole gebruik word, by musiekopvoeders en leerlinge te kweek.
- (5) Om, waar moontlik, kreatiewe talent onder die skoliere te ontdek.

Gedurende 1963 tot 1965 is vier loodsprojekte gehou te Baltimore (Maryland); San Diego, (Kalifornië); Farmingdale, (New York) en Arlington (Virginië ). Die resultate van drie van die loodsprogramme het verskyn in Experiments in Musical Creativity (1966) 'n publikasie van die MENC. Vanaf 1963 tot 1968 is daar altesaam ses loodsprogramme en sestion werkwinkels en seminare gehou (Kowall 489; Nye

1977, 200; Contemporary Music Project 32; Choksy 1986, 106; Zimberg 42).

In 1968 het die Ford Foundation die MENC 1 340 000 dollar toegestaan om die CMP vir 'n verdere vyf jaar te administreer. Vanaf 1968 tot 1973 het die CMP bestaan uit drie programme, nl. inwonende professionele musici (Professionals-in-Residence to Communities); die onder= rig van omvattende toonkunstenaarskap (The Teaching of Comprehensive Musicianship) en aanvullende aktiwiteite (Complementary Activities) (Mark 1978, 28; Choksy 1986, 107; MUS ED J Mei 1973, 36).

Die program Professionals-in-Residence to Communities was 'n uitbreiding van die Composers in Public Schools Program. Dertien professionele musici is tussen 1969 en 1973 in gemeenskappe van verskillende groottes geplaas. Die komponiste het die kulturele belange van die gemeen= skappe in ag geneem en samewerking tussen die artistiese, opvoedkundige en burgerlike organisasies aangemoedig. Hulle het uitvoerings en konserte aangebied en meer as 'n honderd werke gekomponeer (Choksy 1986, 107).

Die komponiste betrokke by die Young Composers Project en die Composers in Public Schools Program het oor 'n duisend verskillende werke in 'n verskeidenheid style en vir verskillende media geskryf. Die werke is almal

gekomponeer vir spesifieke groepe jong musici verteenwoordigend van kontemporêre skoolensembles. Die suksesvolste werke is versamel en is beskikbaar aan musiekopvoeders en musici deur die CMP Library en die gepaardgaande katalogus, wat komposisies bevat wat in CMP Editions deur University Microfilms van Ann Arbor, Michigan gepubliseer is (Choksy 1986, 108).

Toe die CMP in 1973 beëindig is, is daar aan die doelstellings daarvan voldoen. Die CMP het nl. leiding gegee, koers aangedui, uitdagings gestel, metodiek en middele ontwikkel en het die musiekopvoedingsprofessie ontvanklik vir die invoering van nuwighede en verandering gemaak (Mark 1978, 29).

#### Comprehensive Musicianship

Die Contemporary Music Project for Creativity in Music Education<sup>1</sup> het in April 1965 die Northwestern University se vierdaagse seminaar oor Comprehensive Musicianship (CM) te Evanston, Illinois, geborg. Die doel was om die opvoeding van musiekonderwysers te verbeter. Geleerdes, historici, musiekopvoeders teoretici, komponiste en toonkunstenaars het oor kollegemusiekkursusse en die opvoeding wat dit voorafgaan, besin. Hulle het ook

---

1. Dit het voor die naamsverandering plaasgevind.

spesifieke aanbevelings aangaande die verbetering van onderwysers se opleiding en die gehalte van musiekonderrig in klaskamers en repetisiesale in laer-, hoërskole, kolleges en universiteite dwarsdeur die land, voorgestel. Dié seminaar het die stukrag verleen tot die ontwikkeling van CM aangesien die algemene dryfkrag van die CMP daartydens verander het van beklemtoning van kontemporêre musiek in skole na beklemtoning van uitgebreide en allesomvattende musiekonderwys (Mark 1978, 189; Contemporary Music Project 38; Choksy 1986, 16, 100).

As gevolg van die Northwestern University Seminar het daar ses Institutes for Music in Contemporary Education ontstaan met as hoofdoel die implementering van "comprehensive musicianship", d.m.v. seminare, klinieke, werkwinkels en indiensopleiding vir musiekopvoeders aan ses en dertig opvoedkundige inrigtings dwarsdeur die V.S.A.

In 1968 toe die CMP drie programme aangepak het, het program II The Teaching of Comprehensive Musicianship op die ontwikkeling van onderrigvaardighede en tegnieke in CM gefokus. Gedurende 1969 en 1973 het een en twintig onderwysers subsidies ontvang om eksperimentele programme in musiekonderrig in laer-, hoërskole, kolleges en universiteite te skryf en te implementeer. Programme op laerskoolvlak is ontwerp om inhoud en komprehensiewe

onderwysprosedures te ontwikkel en om die bevoegdhede van musiekspesialiste, klasonderwysers en voornemende onderwysers uit te brei. Program III Complementary Activities, het onder meer die verspreiding van die beginsels, tegnieke en onderwysmedia van CM d.m.v. werkwinkels, kursusse, seminare, CMP-publikasies, -nuusbriewe en die ontwikkeling van films ingesluit (Contemporary Music Project 98; Choksy 1986, 107).

Die verwesenliking van CM het geleidelik plaasgevind. Relatief min kolleges het dit aanvanklik geïmplementeer. Die konsep het groter impak in die laer- en hoërskole gehad, veral in verband met uitvoerende ensemble-werk soos deur die Yale Seminar aanbeveel. Baie ensemble-leiers het veelomvattende toonkunstenaarskappraktyke toegepas en gevind dat hul leerlinge meer aangaande musiek geleer het en beter gesindhede teenoor musiekuitvoering as leerlinge in tradisionele programme openbaar. Dit is ook in algemene of klasmusieklesse met groot sukses geëksploreer. Een van die swakhede daarvan in dié verband, is dat kinders nie in diepte uitvoeringservaringe het wat die konseptuele kennis in die klas verwerf, geldig maak nie (Mark 1978, 192, 196). Volgens Landis 115 was daar egter nog nooit vantevore in die Amerikaanse geskiedenis of in enige ander land ter wêreld só 'n omvangryke kurrikulum vir klasmusiek nie.

Die CMP het in Mei 1973 tien jaar se werk in musiekonderwys, -leer en -navorsing beëindig:

"Its definition, description, and experimentation with CM has been felt in every corner of the world."

(Choksy 1986, 108).

#### Die Manhattanville Music Curriculum Program

Die Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP) is deur die United States Office of Education se program vir kuns en geesteswetenskappe geborg en is tussen 1965 en 1970 ontwikkel. Dit is vernoem na die Manhattanville College of the Sacred Heart, in Purchase, New York, waar dit ontstaan het (Land 113; Hackett 335; Garretson 1976, 268; Fisher 61).

Die projek het die volgende bydraes gelewer:

- (1) Drie uitvoerbaarheidstudies, nl. die Electronic Keyboard Laboratory, die Science Music Program en die Instrumental Program is voltooi;
- (2) drie en twintig werkwinkels vir musiekopvoeders wat deur tersiêre instellings vir die heropleiding van onderwysers geborg is, asook

- (3) 'n omvangryke, opeenvolgende musiekkurrikulum wat o.l.v. Ronald B. Thomas ontwikkel is, bestaande uit MMCP-interaksie vir jong leerlinge en MMCP-sintesis vir ouer leerlinge.

MMCP-interaksie is geskik vir drie- tot agtjariges. Daar word gekonsentreer op musikale klank met min aktiwiteit op die gebied van notasie. Interaksie is gebaseer op die veronderstelling dat kinders die laerskool betree met 'n betekenisvolle musiekagtergrond waarop nuwe konsepte ontwikkel kan word. Dit hoef nie deur 'n musiekspesialis gedoseer te word nie, aangesien dit ontwerp is om deur klasonderwysers aangebied te word. Deeglike opleiding en voorbereiding is egter noodsaaklik. Dit is 'n proses van musikale ondersoek in vyf ontwikkelingsstadia, nl. vrye eksplorering, gerigte navorsing, eksplorerende improvisasie, beplande improvisasie en hertoepassing (Mark 1978, 127; Nye 1977, 203-205). Vir leerlinge van nege jaar en ouer is die MMCP-sintesis ontwikkel. Dit voorsien leerervarings wat uit die leerder se perspektief (en nie die onderwyser s'n nie) groei. Die projek is sodanig ontwerp dat leerlinge as algehele musici die konsepte van musiek kan navors.

Musiekkonsepte word deur die MMCP in twee hoofgroepe ingedeel, nl. inherente en idiomatiese konsepte. Eersgenoemde is daardie konsepte wat van toepassing is op alle soorte musiek en sluit vorm, melodierigting, harmonie,

ritme, timbre, dinamiek en tekstuur in. Laasgenoemde geld slegs die musiek van 'n spesifieke geskiedkundige periode of musiek van 'n spesifieke area van die wêreld. Die ontwerpers van MMCP het geglo indien musiekopvoeding begin met inherente konsepte wat betrekking het op alle musiek, sal leerlinge nie spesifieke waardeoordele maak wat slegs van toepassing is op sekere musiek (idiomatiese konsepte) nie, maar sal hulle in staat wees om alle musiek sonder vooroordele te beskou.

Daar word gebruik gemaak van drie soorte vaardighede: gehoor (musiekbeluistering), handvaardigheid (uitvoering) en vertolking (notasie). Kontemporêre musiek, insluitende populêre musiek (pop musiek) maak die musikale fokuspunt uit. Musiek van vroeëre eras word in 'n verwysingsraamwerk opgeneem wat sinvol is vir vandag. Elke aspek van musiek word deur die leerling as kunsvorm ervaar.

Soos in die geval van die CMP, word daar gekonsentreer op kreatiewe aktiwiteite en word die kind aangemoedig om komponis - m.b.v. eie ontwerpte notasie -, uitvoerder, dirigent, luisteraar en kritikus of analiseerder te wees (Choksy 1986, 17). Die MMCP plaas soos Pestalozzi groot klem op ontdekking as tegniek vir die aanleer van musikale konsepte. Begrip van konsepte word verkry deur die spiraalkurrikulum georganiseer in siklusse, waarvolgens musiekelemente behandel word, vanaf die eenvoudige tot die mees ingewikkelde.

### Die Tanglewood Symposium

Die MENC het in samewerking met die Berkshire Music Center, die Theodore Presser Foundation en die School of Fine and Applied Arts by die Boston University die Tanglewood Symposium geborg.

Die oogmerk van die simposium wat vanaf 23 Julie tot 2 Augustus 1967 te Tanglewood, Massachusetts gehou is, was om die rol van musiekopvoeding in die kontemporêre Amerikaanse samelewing - wat vinnig besig was om te verander op sosiale, ekonomiese en kulturele gebied - te bepaal (Mark 1980, 43). Die deelnemers was ook van voorneme om aanbevelings te maak ter verbetering van musiekonderwys se effektiwiteit. Die deelnemers is uit verskillende vlakke van die Amerikaanse samelewing gekies, nl. sosioloë, filosowe, wetenskaplikes, arbeidsleiers, nyweraars, verteenwoordigers van die regering en stigtings, benewens musici en musiekopvoeders. Hulle het tot dié slotsom gekom:

"We believe that education must have as major goals the art of living, the building of personal identity, and nurturing creativity. Since the study of music can contribute much to these ends, we now call for music to be placed in the core of the school curriculum... The arts afford a continuity with the aesthetic tradition in man's

history. Music and other fine arts, largely nonverbal in nature, reach close to the social, psychological, and physiological roots of man in his search for identity and self-realization."

(Mark 1978, 48).

Die musiekopvoeders het die volgende aanbevelings aan die hand gedoen:

- (1) Musiek kan ten beste aangewend word indien die integriteit daarvan as kunsvorm gehandhaaf word.
- (2) Die repertoire behoort uitgebrei te word om kontemporêre, gewilde tiener- en avant garde-musiek in te sluit, asook musiek van ander kulture.
- (3) Daar behoort voldoende tyd beskikbaar gestel te word op skole, kolleges en aan universiteite vir die aanbieding van musiekprogramme vanaf voorskoolsvlak, tot volwasse of voortgesette opvoeding.
- (4) Onderrig in die kunste behoort 'n algemene en belangrike deel uit te maak van ook die senior klasse in die hoërskool.
- (5) Ontwikkelings in opvoedkundige tegnologie en televisie, geprogrammeerde onderrig en onderrig gesteun

deur rekenaars, behoort toegepas te word in die studie en navorsing van musiek.

- (6) Groter klem behoort geplaas te word op hulp aan die individuele leerling ter vervulling van sy behoeftes, doelstellings en vermoëns.
- (7) Die musiekopvoedingsprofessie kan d.m.v. vaardighede en insig bydra tot die oplossing van sosiale probleme in buurte of areas waarin kultureel-verarmde individue woon.
- (8) Toekomstige leerkragte se opleiding moet uitgebrei en verbeter word, sodat hulle hoërskoolkursusse in musiekgeskiedenis en -literatuur, die geesteswetenskappe en verwante kunste kan aanbied en met baie jong kinders, volwassenes, asook gestremdes kan werk.

(Mark 1978, 48; Choksy 1986, 17; MUS ED J Mei 1973, 43).

Die voorstelle van die verskillende komitees op die simposium het as riglyne vir die MENC gedien t.o.v. hul beplanning en aktiwiteite vir die daaropvolgende jare. Uitgawes van die Music Educators Journal is in hul geheel gewy aan enkele onderwerpe, ook bespreek tydens die simposium, o.a. jeugmusiek, elektroniese musiek, musiek=onderrig in die stad en in spesiale onderwys. Deur middel van nasionale, streek- en staatkonferensies is idees en

metodes vir die praktiese implementering van die kontemporêre filosofieë in die onderskeie onderrigsituasies, oorgedra aan musiekopvoeders.

#### Die Goals and Objectives Project

Die Goals and Objectives Project (GO Project) van die MENC in 1969, was een van die eerste stappe in die verwesenliking van die aanbevelings van die Tanglewood Symposium. Dit het die verantwoordelikhede van die MENC betreffende toekomstige professionele behoeftes geïdentifiseer. Die MENC het 'n reëlingskomitee en agtien subkomitees georganiseer om teenswoordige aktiwiteite te evalueer en om bykomende lewensvatbare programme daar te stel, wat die volgende aspekte in musiekopvoeding betref:

- (1) Voorbereiding van musiekopvoeders.
- (2) Musiekoptrede (identifikasie en evaluasie).
- (3) "Comprehensive Musicianship" (musiekstudie in die senior hoërskool).
- (4) Musiek vir die jeug.
- (5) Musiekopvoeding in die binnekringstad.
- (6) Navorsing.
- (7) Logistiek.
- (8) Feiteondersoek.
- (9) Estetiese opvoeding.
- (10) Informatiewe wetenskap.
- (11) Musiek vir voorskoolse kinders.

- (12) Impak van die tegnologie.
- (13) Musiek in hoër opvoeding.
- (14) Leerprosesse.
- (15) Musiekverryking van die nasionale lewe.
- (16) MENC se professionele aktiwiteite.
- (17) Professionele organisasie verwantskappe.
- (18) Musiek van nie-Westerse kulture.

(Choksy 1986, 18; Mark 1978, 49; Mark 1980, 43).

Paul Lehman, adjunk-dekaan van die musiekskool aan die Universiteit te Michigan, het die agtien verslae van die komitees in 'n voorlopige verklaring van doelwitte saamgevat en dit aan die presidente van die geaffilieerde en geassosieerde organisasies en die voorsitters van die MENC se nasionale komitees voorgelê vir beoordeling.

Die MENC se National Executive Board het in Oktober 1970 offisieel twee hoofdoelstellings uit die aanbevelings en verslae van die GO Project, vir die MENC en vier vir die professie, aangeneem. Die doelwitte vir die MENC het behels dat dié organisasie programme en aktiwiteite sou aanvoer om sodoende 'n lewenskragtige musiekkultuur en 'n ingeligte musiekgeluk daar te stel. Die doelstellings vir die professie het komprehensiewe musiekprogramme in alle skole, die betrokkenheid van mense van alle ouderdomme in die aanleer van musiek, hoë kwaliteit voorberei-

ding van onderwysers en die gebruik van die mees effektiewe tegnieke en hulpbronne in musiekonderrig, ingesluit.

'n Verdere vyf en dertig doelwittel van die GO Project is ook deur die MENC aanvaar. Hierdie doelstellings het die rigtings, aktiwiteite en subdoelstellings wat bestudeer en geïmplementeer behoort te word deur professionele musiekopvoeders, in besonderhede beskryf. Die agt doelstellings wat met 'n sterretjie\* aangedui word is van uiterste belang en behoort die hoogste voorrang te geniet:

\*(1) Neem die voortou in die ontwikkeling van musiekonderrigprogramme wat 'n uitdaging vir alle leerlinge sal wees, ongeag hul sosiokulturele agtergrond en wat op die behoeftes van burgers in 'n plurale gemeenskap gerig is.

\*(2) Gee die toon aan in die ontwikkeling van studieprogramme wat uitvoering, skeppende werk en musiekbeluistering korreleer en 'n verskeidenheid musiekoptredes omvat.

- 
1. Die CMP-programme en -aktiwiteite het aan drie en twintig van hierdie doelstellings, asook aan sewe uit die agt doelstellings van uiterste belang, uitvoering gegee (MUS ED J Mei 1973, 44).

- \* (3) Staam onderwysers by in die identifikasie van musiekoptredes wat op die behoeftes van hul leerlinge betrekking het.
- \* (4) Bevorder die onderrig van musiek van alle periodes, kulture, style en vorm.
- (5) Moedig die ontwikkeling van onderwysprogramme in estetiese opvoeding aan.
- (6) Staam die uitbreiding van musiekonderrig na voor-skoolse kinders voor.
- (7) Wend pogings aan om te verseker dat elke skoolstelsel musiek vanaf kleuterskool tot st. IV en ten minste twee jaar daarna sal verkry.
- (8) Neem die leiding in 'n poging om seker te maak dat elke sekondêre skool 'n verskeidenheid musiekkursusse sal aanbied wat in die jeug se behoeftes sal voorsien.
- (9) Bevorder uitdagende musiekkursusse vir die algemene kollegestudent.
- (10) Doen voorspraak ter uitbreiding van musiekopleiding aan volwassenes binne en buite skoolverband.

- \* (11) Ontwikkel standarde sodat alle musiekonderrig deur goed toegeruste leerkragte in musiek sal geskied.
- (12) Moedig die verbetering en voortdurende op datum bring van die vooraf- en indiensopleidingsprogramme vir alle persone wat musiek doseer.
- \* (13) Brei programme uit om groter leerling-betrokkenheid en -verbintenis te verseker.
- (14) Staan tersiêre inrigtings by in die ontwikkeling van kurrikula wat spesiaal ontwerp is met die oog op die voorbereiding van onderwysers.
- (15) Ontwikkel en beveel akkrediteringskriteria vir gebruik deur erkende agentskappe in die goedkeuring van skool- en kollege-musiekprogramme en in die sertifikasie van leerkragte.
- (16) Ondersteun die uitbreiding van onderwysers se opvoedingsprogramme om spesialisasie in te sluit, wat ontwerp is om aan die heersende behoeftes te voldoen.
- \* (17) Aanvaar leierskap in die toepassing van betekenisvolle nuwe ontwikkelings in die kurrikulum, onderwys- en leertegniese, tegnologie, opvoedkundige

en personeelpatrone, evaluasie en verwante onderwerpe op elke vlak van musiekonderwys.

(18) Aanvaar leierskap in die ontginning van die hulpbronne t.o.v. musiekonderwys en -aanleer.

(19) Werk mee aan die ontplooiing van navolgenswaardige modelle van wenslike programme en praktyke in musiekonderrig.

(20) Moedig die maksimale gebruik van gemeenskapsmusiekhulpbronne aan ter versterking van opvoedkundige programme.

\*(21) Gaan voor in pogings om te verseker dat elke skoolsisteem voldoende personeel, tyd en fondse toewys om 'n omvattende en uitmuntende musiekprogram te onderhou.

(22) Verleen raadgewende bystand waar musiekprogramme deur wetgewende, administratiewe of enige ander handelinge bedreig word.

(23) Bevorder eksterne betrokkinge om gemeenskapsondersteuning vir musiekonderwys uit te bou.

(24) Bevorder die toepassing van naversingsverwante aktiwiteite in musiekopvoeding.

- (25) Versprei nuus oor navorsing, sodat bevindings so spoedig en doeltreffend moontlik toegepas kan word.
- (26) Bepaal die dringendste behoeftes wat informasie in musiekopvoeding betref.
- (27) Versamel en versprei inligting aangaande musiek en opvoeding.
- (28) Spoor ander organisasies, agentskappe en die kommunikasiemedia aan om inligting i.v.m. musiek en musiekonderrig in te samel en te versprei.
- (29) Neem die leiding om inligting-ontsluitingstelsels in musiek en opvoeding tot stand te bring en om databasisse vir die daaropvolgende inlywing in sodanige sisteme te ontwikkel.
- (30) Streef na effektiewe werksbetrokkings met organisasies en groepe met gemeenskaplike belange.
- (31) Versterk die verwantskappe tussen die konferensie en sy gefedereerde, geassosieerde en hulporganisasies.
- (32) Vestig werkwyse vir beplanning van organisatoriese programme en vir ontwikkeling van gedragsskemas.

(33) Streef daarna om die ledetal uit te brei om alle persone wat, in watter hoedanigheid ook al, musiek= onderrig gee, in te sluit.

(34) Evalueer van tyd tot tyd die effektiwiteit van beleidsrigtings en programme.

(35) Verseker stelselmatige wisselwerking met die ledetal t.o.v. die doelwitte en mikpunte van die konferensie.

(Mark 1978, 50; Mark 1980, 43;  
Choksy 1986, 19; Hoffman 48;  
MUS ED J Mei 1973, 44).

Die GO Project het die MENC en die musiekprofessie van 'n langtermynplan vir musiekonderwys voorsien. Dit was gebaseer op 'n deeglike waardebeoordeling van die professie se aktiwiteite in die verlede, asook op teenswoordige en toekomstige opvoedkundige en gemeenskapsbehoefes.

#### Die Ann Arbor Symposium

Die nasionale simposium oor die toepassing van sielkunde op die onderrig en leerprosesse van musiek, is in drie sessies, nl. in 1978, 1979 en in 1982 gehou by die Universiteit van Michigan in Ann Arbor. Dit is geberg deur die MENC, die Musiekskool en die Center for Research on Learning and Teaching aan dieselfde universiteit.

'n Voortreflike paneel sielkundiges is gevra om referate te lewer oor verskeie onderwerpe van belang vir die sielkunde van musiekonderwys. Insgelyks is 'n paneel vooraanstaande musiekonderwysers georganiseer om lesings te gee aangaande navorsing in die musiekleerproses en die teorie van leerprosesse. Lede van beide panele is spesifieke onderwerpe toegewys wat hulle moes aanbied en spesifieke lesings waarop hulle moes reageer.

Gedurende sessie I is die referate eers deur musiekopvoeders gelewer, waarna die sielkundiges daarop gereageer het. Die ses onderwerpe was: gehoorpersepsie, motoriese leerprosesse, kognitiewe vaardighede, die ontwikkeling van die kind, geheue en die verwerking van informasie, gevoelsinhoud en motivering.

Tydens sessie II het die sielkundiges hul referate gelewer waarop die musiekopvoeders weer gereageer het. Die lesings het van besonderhede verskuif na die algemene: van lesings bv. oor toonhoogte en motoriese vaardighede na dié wat in breë trekke handel het oor opvoedingsmodelle, motiverings en musiek se sosiale verband. Musiekbetuistering en leerprosesse is meer benadruk as uitvoering en onderrig onderskeidelik.

Die fokus was op kreatiwiteit en motivering gedurende sessie III. Tien referate - vyf oor elke onderwerp - is deur uitstekende sielkundiges gelewer. Alhoewel baie

feite, teorieë en beskouings te voorskyn gekom het, kan die resultate van die simposium in drie hooftemas saamgevat word, nl.:

- (1) Musiekopvoeding moet aandag gee aan die individuele verskille van die leerders.
- (2) Die onderrig van musiek behoort deurgaans terselfdertyd op verskillende vlakke van die leerproses te geskied: leerlinge moet bewus wees van die musiekstrukture van toonhoogte en ritme en tegelykertyd dit in verband bring met gehoor-, spraak- en simboliese assosiasies, benewens die inverbandbring van musiek met hul eie persoonlike en opvoedkundige milieu.
- (3) Die opeenvolging van musiekkonsepte en vaardighede behoort gereeld in al die onderwysprosesse plaas te vind.

Die Ann Arbor Symposium, wat nog 'n uitvloeisel van die Tanglewood Symposium was, is gehou met die doel om beter te verstaan hoe kinders leer wanneer hulle in musiek onderrig word en om die abstrakte denkwyse van sielkundiges in die praktyk van die klaskamer toe te pas (Dillon 10; Choksy 1986, 21; Mark 1980, 45).

Moderne tegnologie se invloed op musiekopvoeding

Benewens die projekte, seminare en simposia, het tegnologiese vooruitgang ook musiekonderrig beïnvloed en verbeter. Rekenaargesteunde onderwys, soos aanbeveel deur die Tanglewood Symposium, behels 'n nuwe geletterdheid van beide onderwysers en leerlinge, ook in musiek. Rekenaarprogramme is bv. ontwikkel om komposisietegnieke, gehoorontwikkeling in harmonie-ontledingsvaardighede te verbeter. Mary Val Marsh skryf in 1970 dat gesofistikeerde elektroniese toerusting nog nie in die laer of junior hoërskole beskikbaar is nie. In teenstelling hiermee konstateer Mark in 1978 dat die ontwikkeling van draagbare transistor-sintetiseerders soos die Phonosynth, SynKet, Moog en Electro Comp 200 in die middel sestigerjare dit ekonomies regverdigbaar gemaak het om elektroniese musiek bekend te stel in baie skole en kolleges. Wetenskapklasse gebruik sintetiseerders om akoestiek te bestudeer. Dit kan gebruik word vir klankeffekte tydens opvoerings. Die hoofvoordeel is egter dat elektroniese musiek aan leerlinge wat min of geen formele musiekopvoeding gehad het nie, 'n musikale uitlaatklep bied, deurdat daar onmiddellik daarop gekomponeer, getransponeer, geanaliseer, geïmproviseer en 'n uitvoering gegoe kan word. 'n Belangrike aspek hiervan is die feit dat die komponis terselfdertyd sy eie uitvoerder is en dat daar boweal van kontemporêre klank gebruik gemaak word.

In 'n sekere sin is elektroniese musiek die natuurlike musiek vir die hedendaagse kind a.g.v. die blootstelling aan 'n oormaat voorbeelde oor die radio, televisie en in die filmbedryf. Hulle is dan ook begerig om meer daarvan in die skool te leer. Al hoe meer opvoeders reken dat dit in die kurrikulum as deel van 'n nuwe studieveld in klank en as 'n diepgaande opvoedkundige ervaring, wat kreatiwiteit en insig bevorder, opgeneem behoort te word.

HOOFSTUK IVCOMPREHENSIVE MUSICIANSHIP (CM) - 'N AMERIKAANSE FILOSOFIE  
VIR DIE ONDERRIG VAN MUSIEK

Die algemene dryfkrag van die Contemporary Music Project het tydens die Northwestern University Seminar verander van klem op kontemporêre musiek in skole na klem op 'n uitgebreide en omvattende musiekonderrig. Die Comprehensive Musicianship-benadering het so ontstaan (Beglarian 114; Choksy 1986, 106; Zimberg 41).

"Comprehensive" beteken dat die leerlinge in die skool betrokke sal raak by musiek op dieselfde wyse as wat mense in die buitewêreld betrokke is by musiek, d.w.s. as komponiste, uitvoerders, luisteraars en geleerdes. Kinders behoort bevoeg te raak in hierdie vier aktiwiteite aangesien die skool 'n mikrokosmos is van die buitewêreld.

"Musicianship" verwys na die allesomvattende kenmerke en vermoëns van uitvoerders. Dit is teorie toegepas in die praktyk; dit is kennis en vaardighede wat toegepas word op die praktiese sy van musiekmaak.

Comprehensive Musicianship (CM) is dus 'n konsep aangaande die onderrig en aanleer van musiek gebaseer op die veronderstelling dat alle fasette van musiekstudie geïntegreer en in verband met mekaar gebring behoort te word.

In hierdie benadering is die bron van alle leerprosesse die hele musiekliteratuur. Leerlinge word aangemoedig om in musikale kennis en vaardigheid op alle vlakke van onderrig te groei deur die samevoeging van die musiek=onderwysmedia waarmee hulle werk en deur konseptuele verbindings deur uitvoering, ontleding en komposisie te maak soos reeds deur die Yale Seminar en later die GO Project gepropageer (Mark 1978, 193, 196; Contemporary Music Project 100; Choksy 1986, 104; Beglarian 115; Fitzgerald 57).

Die aanbevelings en voorstelle betreffende die kurrikulum wat gedurende die Northwestern University Seminar geformuleer is, het tot die totstandkoming van die Regional Institutes for Music in Contemporary Education gelei. Die volgende algemene doelstellings het die institute tussen 1966 en 1968 gelei om spesifieke wyses ter implementering van die CM se beginsels te ontwikkel:

- (1) Elke komponent van basiese musiekstudies moet in verband gebring word met een of verskeie ander komponente, bv. teorie met geskiedenis, of gehoor=opleiding met bladles, uitvoering, ontleding, die skryf van musiek en dirigering. (Musiekgeskiedenis en -teorie word bv. in tradisionele musiekkursusse as afsonderlike en onverwante kursusse, dikwels deur twee verskillende onderwysers aangebied, wat min of

geen poging aanwend om die twee vakke met mekaar in verband te bring nie.)

- (2) Die tegnieke en style van musiek van alle lande en tye behoort gebruik te word.
- (3) Kontinuiteit tussen 'n kursus op een vlak en dit wat dit voorafgaan en dit wat daarop volg, moet bewerkstellig word. Die verantwoordelikheid van die musiekprogram vanaf voorskoolse onderrig tot graadopleiding moet deur almal wat betrokke is by die opvoedingproses gedeel word.
- (4) Leerlinge moet gelei word om selfstandigheid in musiek te ontwikkel, om verbodse krag uit te oefen en om hul kritiese oordeelsvermoë te verskerp.
- (5) Hulle moet leer om besonderhede te veralgemeen en om besonderhede van veralgemenings af te lei.

Punte 1, 2 en 4 het uiteindelik unieke eienskappe van die CM geword wat dit van die ander metodes onderskei, terwyl punte 3 en 5 Pestalozziaanse invloede is wat in al vier benaderings voorkom.

(Zimberg 42; Choksy 1986, 106; Contemporary Music Project 48, 50, 52; Boglarian 114; Mark 1978, 189).

Die CM is gebaseer op beginsels wat in drie kategorieë verdeel kan word, nl. gewone elemente, musikale funksies en opvoedkundige strategieë.

#### Gewone elemente

Die leerlinge kan deur die gewone elemente - kenmerkend van die komprehensiewe benadering tot die studie van musiek - bewustheid en begrip ver'ry van die struktuur=elemente in musiek wat aan enige kultuur, tradisie of styl gemeenskaplik is. Ooreenkomste wat musikale struktuur betref, kan in uiteenlopende musikale style soos die Japannese gagaku (tradisionele hofmusiek), 'n himne of 'n populêre ruk-en-pluk-komposisie gevind word. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat musiek klank is. Klank het wesenlike eienskappe waardeur dit beskryf kan word, nl. frekwensie (toonhoogte), duur, intensiteit (luidheid) en timbre.

Die organisasie en interaksie van die struktuurelemente veroorsaak musiek wat op die volgende drie wyses ingedeel kan word:

- (1) Horisontale organisasie: die beweging van klank en stilte deur tyd (aaneen of in afsonderlike eenhede).

Ritme: die opeenvolging van klank en stilte van variërende duur (lang, kort, reëlmatige en onreël-

matige groeperings).

Melodie: die horisontale organisasie van toonhoogte=frekwensies en hul interaksie met ritme. (Volgens Landis 113 behoort eenhede van toonhoogtes i.p.v. melodie gebruik te word waardeur die ontleding van seriële chromatiese atonale en elektroniese opeenvolgings van note, benewens die diatoniese opeenvolgings, moontlik gemaak word.)

(2) Vertikale organisasie:

Harmonie: klanke wat tegelykertyd gesing of gespeel word.

Tekstuur: kwaliteite wat deur die digtheid van die gelyktydige toonhoogtes of die opeenstapeling van individuele reëls geskep word (homofonie, polifonie).

(3) Ekspressiewe kwaliteite:

Intensiteit: energie wat van baie sag tot baie luid, aan klank kwaliteit verleen. Daarna word verwys as volume, dinamiese verandering of omvang (amplitude).

Timbre: die karakteristieke klankkwaliteit of toonkleur van dieselfde toonhoogte, wat deur verskillende stemme of instrumente voertgebring word (orkes-,

volks- en nie-Westerse instrumente, sintetiseerders en nie- musikale bronne).

Musikale vorm is die formaat wat ontstaan a.g.v. die musiekelemente se organisasie. Dit kom voor in 'n musikale konteks wat weer deur geskiedenis, sosiale tendense en praktyke, asook die estetiese ontwikkeling en vereistes van 'n gemeenskap of kultuur, beïnvloed word.

Die gewone elemente kan gebruik word as basiese eenhede binne 'n kurrikulêre struktuur. Die vier eienskappe van klank, nl. frekwensie (hoë en lae toonhoogtes), duur (kort en lang noetwaardes), intensiteit (luide en sagte toonhoogtes) en timbre (die klankkwaliteit soos voortgebring deur verskillende bronne), kan die fundamentele onderrigseenhede van laerskoolkinders se musiekstudie uitmaak. Hierdie vier eienskappe word bestudeer, geanaliseer, uitgevoer en in klankorganisasie deur hulle gebruik. Die begrip van die gewone musiekelemente<sup>1</sup> word op die

- 
1. Toepassing van gewone musiekelemente: Bergsøen 1970, 6; Burakoff Inleiding, B; Cheyette 32, 53, 262, 271, 287; Forquer 154; Greenberg 22, 30, 56; Hackott 299-302; Johnstone 37; Kaplan (b), 75-77; Knuth 103; Nordhelm 39; Nye 1966, 16, 26; Runkle 15; Schafer 66; Sunderman 19; Swanson 154, 249, 253, 271; Winolew 33.

verskillende opvoedkundige vlakke uitgebrei deur blootstelling aan meer ingewikkelde musiekmateriaal (Kawarsky 52; Choksy 1986, 108; MUS ED J Mei 1973, 39; Nye 1977, 70-79; Mark 1978, 194; Land 144; Landis 112; Boyle 65; Roach 38; Edelstein 230-240). Dit is opvallend dat voorafgenoemde basiese konsepte en die organisasie van musiek in vorme deel van al vier benaderings uitmaak.

#### Musikale funksies

Die CM is 'n buigsame filosofie wat, in teenstelling met die ander metodes, nie 'n spesifieke tegniek of benadering soos solfège, ritme toonduersillabes of die gebruik van spesifieke instrumente voorskryf nie. Die CM-benadering moedig eerder voorskoolse kinders tot universiteitstudente aan om persoonlike musiekbevoegdheids binne enige metodologiese konteks te ontwikkel, deur die rol van musikus te speel d.m.v. ontleding (die beskrywing van musiek na analitiese beluistering), uitvoering (die lees en herskep van komponiste se musiek) en komposisie (die begrip en gebruik van komposisie- en improvisasietegnieke) n.a.v. Dalcroze, Orff en Kodály se voorbeeld. Die onderwysproses is gewoonlik van indirekte aard en lei die leerling tot die bewussyn van die allesomvattende totaliteit van musiek (Roach 38; Mark 1978, 194; Choksy 1986, 110; Edelstein 8; MUS ED J Mei 1973, 40).

Volgens Landis 114 is dit 'n unieke eienskap van die Amerikaanse musiekopvoeding dat jong kinders van die begin af dele van simfonieë, sonatas, concerto's, vokale werke, elektroniese, etniese en kontemporêre musiek hoor. Daar word van die standpunt uitgegaan dat algemene estetiese ervaring waardevol is en dat intellektuele ontleding volg op hierdie ervaring. Laerskoolkinders dans op maat van die musiek wat hulle hoor, bespeel eenvoudige instrumente saam daarmee of bespreek voor-die-hand-liggende elemente. Van ouer kinders word verwag om na meer detaille en verwantskappe op te let (Kowall 124; Nye 1977, 373; Chayette 274; Hughes 9; Forquer 54).

Sang en instrumentale spel, soos in die Kodály- en Orff-benaderings onderskeidelik, het nog altyd die kern van die Amerikaanse kurrikulum uitgemaak. 'n Hoofdoelstelling van die musiekopvoeding is dat elke kind se sangstem ontwikkel sal word en uitdrukking van emosies deur sang sal geniet (Swanson 174, 235; Wheeler 1969, 16; Nordholm 1; Runkle 109).

Relatief eenvoudige melodie en perkussie-instrumente (xilofone, die blokfluit, harmonika, melodika, ghitaar, outeharp, maracas, tamboeryne, tremmo, ens.) word, net soos in die ander metodes, deur kinders in die elementêre klaskamer bespeel (Lament 37; Nye 1966, 80; Bergothen 1979, 202; Groenborg 87; Marsh 85, 105; Runkle 73; Wheeler 1969, 219; Swanson 130, 152, 159, 166; Chayette

87, 111; Knuth 103; Garretson 1966, 125). Die bespeling van 'n orkesinstrument in die laerskool is nog 'n unieke kenmerk van die Amerikaanse musiekopvoeding (Landis 114). Kinders in die hoër standers kry lesse as deel van gratis openbare opvoeding en in sommige gevalle word die instrumente ook gratis voorsien.

Vaardighede wat in klein instrumentale klasse aangeleer word, word versterk deur dié wat in die algemene klaskamer onderrig word: jong instrumentaliste speel dikwels harmoniedele, terwyl die res van die klas sing (Swanson 163; Hackett 306; Greenberg 106; Marsh 106; Garretson 1976, 169; Johnstone 103). Leerlinge behoort aangemoedig te word om tuis en op skool melodieë, akkoorde (gobroke, blok- en nie-tortsakkoorde), teentreese en tooniere op die klavier te speel (Nye 1977, 332, 356; Sexton 22; Knuth 45, 63; Garretson 1966, 128; Gelineau 245; Swanson 337; Cheyette 279).

Beweging en dans is verdere voorbeelde van die ervaring in uitvoering wat kinders in die klas, na analogie van die Dalcroze-, Orff- en Kodály-metodes, opdoen (Sheehy 137; Joyce 6; Swanson 11, 67; Nye 1977, 121; Greenberg 197; Land 131; Runkle 6; Wheeler 1969, 103; Gelineau 320, 337; Lament 265; benewens Carnie en Nolson wat, soos Joyce en Sheehy, in die geheel aan beweging gewy is).

Die mees algemeen aanvaarde teorie in Amerikaanse musiek=opvoeding vandag, is volgens Landis 115 dat leerlinge musikale beginsels deur hul eie navorsing en hantering van klank sal ontdek. Onderwysers stel 'n milieu daar, waarin kinders alleen of in klein groepies met instrumente, gesproke en gesingde woorde en bandopnemers kan eksperimenteer (Cheyette 281; Willman 37, 52; Marsh 148; Forquer 59, 71; Schafer 140; Land 82; Greenberg 28). Projekte word onderneem waardeur kinders klankbronne ondersoek, oorspronklike klankpatrone ontwikkel en komposisiebeginsels ontdek en toepas (Krone 61; Marsh 69, 79; Nye 1977, 278; Wheeler 1969, 62, 262; Gelineau 355; Runkle 33; Swanson 259; Forquer 124; Lament 72; Nordholm 55). Probleme aangaande netasie word ontdek wanneer kinders simbole ontwerp vir die klanke in hul komposisies (Bergothon 1970, 281; Bergothon 1979, 45; Runkle 88; Nye 1977, 149, 216; Schafer 248; Klomish 355; Knuth 4; Burakoff 1; Choyette 46; Swanson 142; Forquer 133).

Die leerling in 'n CM-klas of repetisie neem al drie die hoofrolle aan, terwyl hy deelneem aan bg. kreatiewe aktiwiteite. Om 'n komprehensiewe luisteraar te kan wees, moet hy ook 'n uitvoerder en komponis wees. Om 'n uitvoerder in die CM te wees, moet hy ook 'n luisteraar en komponis wees. Die veelomvattende komponis moet ook 'n uitvoerder en luisteraar wees.

Volgens Mark 1978, 197 is die kurrikulum gebaseer op sewe basiese konsepte: toon, ritme, melodie, harmonie, vorm, tonaliteit en tekstuur, wat voorkom in 'n spirale kurrikulum. Daar word van die algemene na die spesifieke, die eenvoudige tot die komplekse gevorder. Die kurrikulum bestaan uit vyf onderafdelings (of sones) wat vanaf die voorskoolse tot die st. X-jaar strek en voldoen dus aan die Yale Seminar se vereiste van kursusse in teorie en literatuur vir gevorderde leerlinge. Die kurrikulum is nie gegradeer volgens standards nie, maar verteenwoordig vlakke van sofistikasie, sodat kinders teen individuele tempo kan vorder (Edelstein 4, 8). Dit word onderverdeel in sone een: algemene musiek (sang; die bespeling van die blokfluit, outoharp, klokke; beluistering; komposisie, ens.), wat uitgebrei word deur meer klem op uitvoering en die bekendstelling van musieknotasie in sone twee. Hierna word daar in sones drie en vier instrumente van die sinfoniese orkes en sang as 'n tegniek onderrig, ensemble-g. d gevorm met die voortsetting van beluistering, sang en analisering, om in sone vyf te kulmineer met 'n gevorderde musiekliteratuurkursus en -teorie wat aangebied word.

#### Opvoedkundige strategieë

Die CM-benadering beklemtoon musiekonderwys wat geïntegreer is en wat die verwantskap van een musiekfaset met

die ander demonstreer: teorie is bv. verwant aan geskiedkundige uitvoeringspraktyke en aan spesifieke musiek-literatuur; musiekelemente is aan mekaar verwant. Musiek word as 'n allesomvattende leerproses beskou met fokus op die samehang tussen die wesenlike bestanddele van die musiekmateriaal. In dié komprehensiewe opset, word musiek soos reeds aangetoon in die Dalcroze-metode, ook in verband gebring met al die ander kunste (Choksy 1986, 111). Musiek word in diepte en breedte bestudeer onder invloed van die Kodály-metode: leerlinge in CM-klasse of uitvoerende groepe word aangemoedig om die individuele musikale elemente of 'n reeks musikale konsepte so breedvoerig moontlik te bestudeer deur hulle in 'n verskeidenheid musikale kontekste na te vors. Hierdie diepgaande bestudering versterk en brei vaardigheidsontwikkeling en musikale begrip uit. Kinders word aangespoor om die breedte en verskeidenheid van musiek te bestudeer: die repertoire is n.a.v. die Yale Seminar, Tanglewood Symposium en GO Project uitgebrei van Westerse kunsmusiek van die agtiende en negentiende eeue na volksmusiek, musiek van die meesters uit alle tydperke, insluitende kontemporêre musiek,<sup>1</sup> pop en wêreldmusiek - musiek wat op hierdie planeet gesing en gespeel word, te omvat. Volksmusiek word geanaliseer t.o.v. die gewone musiekelemente,

---

1. Die wanopvatting het ontstaan dat die CM slegs op kontemporêre musiek konsentreer omdat dit voortgespruit het uit die CMP.

uitgevoer in die volkstyl en bestudeer met die oog op komposisie en konstruksietegnieke, wat dan as basis geneem word vir improvisasie en komposisie. Kontemporêre musiek word as basis geneem vir ontleding, improvisasie, komposisie en uitvoering. Nie-Westerse musiek (etniese, antieke Oosterse musiek, ens.) word deur die leerlinge uitgevoer, ontleed en beskryf en die unieke kwaliteite daarvan word (na die voorbeeld van Dalcroze, Orff en Kodály), in komposisie- en improvisasie-ervarings gebruik. Beter verstandhoudings tussen kulture en nasies word deur die bestudering van hul musiek bewerkstellig. Pop musiek word op dieselfde wyse benader en die bestudering daarvan kan brõe bou tussen ligte en ernstige musiek, wat weer lei tot nuwe luistorervarings (Land 112, 138; Greenberg 145; Swanson 269; Marsh 107; Crocker 4; Nye 1977 409; Schafer 97; Gelineau 315, 373; MUS ED J Okt. 1972, hele uitgawe; MUS ED J Mei 1973, 40; Mark 1978, 148, 155; Wheeler 1969, 197).

Die CM-beginsels kan op alle musiekonderrig in klaskamers, ensemble-repetisies en privaatlesse toegepas word. Die riglyne tot die benadering laat die onderwyser en leerling heelwat vryheid toe wat die keuse van opvoedkundige materiaal en die keuse van die metode of tegniek betref.

#### Die CM-onderwyser

Gedurende die finale jare van die CMP se bestaan, het dit

duidelik geword dat enige betekenisvolle en langtermyn=verandering van die musiekkurrikulum, afhang van die individuele onderwyser wat die CM-filosofie in die klaskamer moet toepas. Die opvoedkundige klem van die CMP is dus verskuif van projekte en seminare na aktiwiteite en die befondsing t.g.v. die ontwikkeling van onderwysvaardighede en -vermoëns (Kowall 488; Beglarian 114; Choksy 1986, 145; Roach 40; Zimberg 42). Die kennis en begrip van musiek op alle gebiede en individuele uitvoerings-, ontledings- en komposisievaardighede moet ontgin word. Die onderwyser moet 'n komprehensiewe musikus wees indien hy volgens die CM-benadering moet onderrig.

Hy moet daartoe in staat wees om die ontleding, komposisie en uitvoering van musiek in alle klasse, instrumentale en koorrepetisies te kan beklemtoon; om op die bevoegdheide wat verwerf word in die musiekleerproses te fokus, i.p.v. op die materiaal wat behandel word. Die leerkrag moet die esteties vervullende musiekervarings daarstel, waardeur uitvoering, ontleding en komposisie beklemtoon word, vir die leerling betrokke in algemene opvoeding, asook vir die leerling wat musiek sy beroep gaan maak. Hy moet betekenisvolle musiekervarings uitwerk waarin die spontaneïteit, selfmotivering en kreatiwiteit van elke kind beklemtoon word. Hy moet die leerling individuele vryheid in musiekeksplorاسie toelaat en voorsiening maak vir geïndividualiseerde onderwys en informaliteit in die musiekleerproses sonder om die grondbeginsels van musiekale

begrip uit die oog te verloor. Ervarings vanuit 'n veelvuldige repertoire wat jazz, ruk-en-pluk-, pop, nie-Westerse, tradisionele volks- en elektroniese musiek insluit, moet deur hom aangemoedig word. Musikale ervarings moet in verband gebring word met die leerling se eie kultuur en omgewing. Daar moet gewaak word teen die isolering van enige aspek van musiek buite 'n musikale konteks. In elke musiekervaring behoort 'n samestelling van musiekelemente voorsien te word. Ervarings moet gefinisieer word wat nie in die V.S.A.-klaskamer sal eindig nie, maar wat, na analogie van Kodály se strewes, 'n lewenslange musikale betrokkenheid ten gevolg sal hê (Choksy 1986, 145).

#### Die CM-lesbeplanning

'n CM-program vir die laerskool, beklemtoon 'n geïntegreerde benadering tot musiekstudie, wat daarna streef om gefragmenteerde onderrig en leerprosesse uit te skakel deur geleenthede vir leerlinge daar te stel om die verwantskappe in musiek te sien (Reach 38). Die verskillende aktiwiteite versterk mekaar en bevorder konseptuele eenheid en samohang. Alle aktiwiteite en sangmateriaal word verbind deur die algemene musiekelemente. Jong laerskoolkinders ervaar sangmateriaal, speletjies, sing-praat, bewegings en eksplorerende aktiwiteite deur die klom in mindere of meerdere mate te plaas op improvisasie, komposisie, entleding, sang en die speel van instrumente.

Een aktiwiteit kan baie konsepte vir diepgaande studie insluit. Die kinders kan bv. die maatslag klap, die ritmiese patroon sing-praat, klanke en ostinato-patrone skep. Hulle sing, speel en beskryf die klanke n.a.v. noukeurige beluistering. Die musiekelemente word deur die musikale funksies van ontleding, uitvoering en komposisie in 'n aktiewe ondige opset ervaar.

Leerlinge moet in die omgewing gebied word om musiek= beginsels en -konsepte te ontdek. Selfontdekking en -vooruitgang in 'n geïndividualiseerde raamwerk maak deel uit van die kern van die musiekprogram (Hillbrink 46). CM is gebaseer op die veronderstelling dat elke kind 'n unieke menslike wese is, wat op sy eie wyse leer. Sodanige geïndividualiseerde benadering tot die musiekleer= proses, is beïnvloed deur die navorsing en eksperimente van Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, John Dewey en Francis Parker (Choksy 1986, 148).

#### Die toepassing van CM in die senior primêre fase

In die hoër klasse van die laerskool en aanvangsklasse van die hoërskool sluit die CM-benadering, benewens tradisionele klaskamerpraktyke, ook die leerkontrak, die -aktiwiteitspakket en die leersentrum in.

Die leerkontrak is 'n geskrewe ooreenkoms, opgetrek deur die leerling o.l.v. die onderwyser. Dit word onderteken

deur die kind en is soos enige ander kontrak 'n bindende ooraenkoms. Die leerling aanvaar verantwoordelikheid vir die uitvoering van 'n gespesifiseerde aantal take wat lei tot die einddoel of musiekprojek. Hy bepaal self die hoeveelheid tyd wat benodig word en kan teen sy eie, individuele pas verder, in plaas daarvan om gedwing te word om teen dieselfde tempo en styl as al die ander leerlinge in die klas te leer. Die kind is verantwoordelik vir die organisasie van die leermateriaal, vir die bepaling van korttermyn doelstellings en vir die evaluering van sy verdering. Hy kry ook die geleentheid om sy eie oorspronklike projekte en eksperimente uit te voer, indien hy so seun verkies. Andersins stel die onderwyser paslike projekte voor wat konseptueel georiënteerd is en ontwerp is om uitvoerbare kouses en alternatiewe moontlikhede vir vaardigheidsontwikkeling en musikale begrip daar te stel, bv. komponeer agtergrondmusiek vir 'n film of skyfies; improviseer 'n dans op maat van 'n lied of komposisie op 'n plaatopname wat dans suggereer; leer om die outoharp (of ghitaar) te bespeel. Die onderwyser bied hulp, leiding en voorstelle aan die individuele leerlinge terwyl hulle werk. 'n Lys van mense wat 'n groter kundigheid as die onderwyser beskik op 'n sekere gebied, word ingesluit in die leerkontrak. Hierdeur word ander kundiges, soos aanbeveel deur die Yale Seminar on GO Project, uit die omgewing betrok wat die leerlinge kan help. Die leerkontrak voersien 'n buigsame en individuele formaat vir musiekontwikkeling. Leerlinge werk

individueel of in klein groepies tydens die musiekles om die gewone musiekelemente deur komposisie, beluistering en uitvoering te ontdek en na te vors (Peotter 47-49; Nye 1977, 47, 49, 214; Hillbrink 45; Bergethon 1979, 219; Monseur 45; Choksy 1986, 149; Gelineau 4).

Die leeraktiwiteitspakket (LAP) voorsien die leerling van 'n duidelike stel riglyne en opdragte. Hy kan dit teen sy eie pas gebruik met die doel om 'n konseptuele begrip van 'n spesifieke idee of 'n groep idees in musiek te verkry of om spesifieke musikale vaardighede te ontwikkel. Die hoofdeel van die LAP is gedragverandering - leerlinge volg 'n reeks handelwyses wat aan hulle die nodige inligting verskaf om die taak uit te voer en wat self-evalueringsprosedures insluit. Die opdragte sluit die volgende in:

Titel van die opdrag;

tydstoekening;

musikale konsep of groepkonsepte (die noodsaaklikheid om die idee, konsep of onderwerp te bestudeer word geneem. Die interessante en unieke aspekte daarvan motiveer die leerling verder);

gedragaspektpunte (wat van die kind verwag word om te doen);

graad en maatstafvlakke;

materiaal nodig vir die voltooiing van die LAP  
(bronne, tabelle, grafieke, voorbeelde,  
definisiies, ens.).

Die LAP kan gebruik word vir remediërende aktiwiteite, gewysigde aktiwiteite vir gestremdes, versterkingsaktiwiteite vir diene wat bykomende ervarings ter inskorpeling nodig het en uitgebreide aktiwiteite vir begaafde leerlinge of kinders wat geïnteresseerd is in 'n wyer veld aangaande die spesifieke onderwerp. Dit kan gebruik word om die beginsels en konsepte van die musiek-elemente toe te pas, om vokale of instrumentale tegniek te onderrig, om nuwe instrumente bekend te stel, alternatiewe vingersettings voor te stel, opdragte vir die gebruik van elektroniese toestelle te gee, leerlinge te onderrig in musiekgeskiedenis en -teorie. Individuele LAP-onderwerpe is slegs 'n deel van die omvattende musiekopvoeding. Die konseptuele en vaardigheidsontwikkeling van die kind word daardoor bevorder (Mark 1978, 178; Mensour 40; Chekay 1986, 149; Nye 1977, 52).

Leersentrums in die CM-benadering is eenhede of modules wat in verskillende areas van die klaskamer (hoek en in die middel) of in die skool (ingangsportale, aangrensende kleiner vertrekke, oefenkamers, hokkies, alke en die mediasentrum) opgerig word. Die klaskamer kan bv. in vyf basiese areas ingedeel word, nl. vir sang-, begeleidings-, notasio- en musiekkryfaktiwiteite, luisterervarings,

aseek navorsing en eksplorاسie. Opdragte word in elke module voorsien in die vorm van kaarte, opdragvolle of pakkette. Doelwitte vir die opvoedkundige ervarings word daarin uiteengesit. Leersentrums kan die volgende insluit: musiekbeluistering, musikale spelotjies, musiek=komposisie en -naversing, teoretiese en geskiedkundige studie die bou en speel van instrumente, ens. Leersentra is ontwerp vir spesifieke verstaanbaarheids- en prestasie=vlakke (Hainen 49; Nye 1977, 44, 53; Choksy 1986, 150; Peotter 47).

Die CM het as lewensvatbare en doorslaggewende krag in die Amerikaanse musiekopvoeding te voorskyn gekom. Dit kan as opvoedkundige konsep in klaskamers, gedurende instrumentale en sanglesse in klasverband, instrumentale en keorrepetisies aseek privaatesse, op enige onderrigsvlak, geïmplementeer word. Dit help kinders om insig in die aard van musiek te verkry, om die geïsoleerde areas van die musiekervaring met mekaar in verband te bring en om hulle musiek in wêreldperspektief te beskou.

HOOFSTUK VSAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

Die Amerikaanse musiekopvoeders het hul probleme geformuleer, ontleed en op vitale en daadkragtige wyse opgetree in hul strowe na die oplossing daarvan.

Die dispuut in die V.S.A. se musiekopvoeding het gaandeweg verander van die vraag of musiek 'n bestaansreg in die kurrikulum het, na hoe musiek in die skole onderrig behoort te word. Die vier mees algemeen toegepaste metodes wat in die effektiwre musiekkurrikulum voorkom, nl. die Jaques-Dalcroze-metode, die Orff-benadering, die Kodály-metode en die Comprehensive Musicianship-benadering beskik elk oor 'n spesifieke stel beginsels, noukeurig uiteengesette deelstellings en unieke uitkenbare praktyke vir musiekopvoeding.

Drie van die benaderings is afkomstig uit Europa: Switserland (Jaques-Dalcroze), Duitsland (Orff) en Hongarye (Kodály). Slegs Comprehensive Musicianship (CM) het in die V.S.A. ontstaan. Van die voertreflikste toepassing van Jaques-Dalcroze-work, Orff-klasse en Kodály-praktyk vind in Amerikaanse skole plaas.

Daar is heelwat ooreenkomste tussen die benaderings. Al vier het dieselfde hoofdeel, nl. die verbetering van die

lowe en die ontwikkeling van aangebore musikaliteit. Die buigsaamheid en aanpasbaarheid van al vier by verskillende kulture en lande is opvallend, asook die feit dat musiek=onderrig vir voerskeelse kinders aangebied word.

Die toepassing van Pestalozzi se beginsels op musiek, loop soos 'n goue draad deur almal. Groot klem word op die belangrikheid van leerlingeksplorasie, -ervarings en -ontdekking geplaas. Spontaneïteit en kreatiwiteit word in alle gevalle aangemoedig. Daar word van die bekende na die onbekende, van klank na simbool oorgegaan. In al vier benaderings word daar op die boustone van die voorafgaande lesse gebou en word daar van die eenvoudige na die ingewikkelde in 'n spiraal van toenemende kompleksiteit beweeg. 'n Bewussyn van die eienskappe van die kind se ontwikkeling word in alle gevalle openbaar: die stemomvang van liedere is geskik vir kinders, die bewegingservarings is toepaslik vir die betrokke leerlinge en groot waarde word gehê aan persoonlike groei en positiewe selfbeeld. Daar word gestreef na nie-embarrasserende dissipline en korrigering wat meestal in greepverband plaasvind.

Elke benadering maak staat op die goed opgeleide onderwyser, wat min praat en eerder deur voorbeeld as verduideliking onderrig. Gedetailleerde langtermynbeplanning word in al die gevalle vereis om gespesifiseerde doelstellings te bereik. Elkeen begin met musiek as klank en gaan van klank na ontledingsvaardighede en kreatiewe aktiwiteite

oor. Basiese konsepte soos teenhoogte (hoër - laer), dinamiek (luider - sagter), tempo (vinnig - stadiger) en die beginsel van die organisering van musiek in vorme, word ingesluit.

In al vier benaderings word daar gebruik gemaak van komposisies spesifiek vir kinders geskryf, deur die komponiste Jaques-Dalcroze, Orff, Kodály en jong begaafde Amerikaners soos Grant Beglarian, Joseph Penna, Peter Schickelo en Gardner Read, wat in die meeste gevalle ook nou betrokke by musiekopvoeding geraak het.

Die benaderings is in die eerste plek gerig op leerlinge in die algemene klasmusiekklas en nie net op diene wat musiek hul professie gaan maak nie. Die uitvoeringsvorme van alle leerlinge word aangemoedig deur hulle in kore en in klaskamers te laat sing, veral aan ensemble-spel deel te laat neem en in orkeste te laat speel ter verryking van hul lewens.

Ten spyte van die gesamentlike hoofdeel en voorafgaande ooreenkomste, teen die noweddelstellige duidelike verskille, bv. die onderliggende klamteen van elke metode: beweging (Jaques-Dalcroze), dramatisering en ensemble (Orff), sang, musiekloes en -skryf (Kodály) en klankkomposisie en -ontwikkeling (CM). Alhoewel leerlinge in beide die CM- en Jaques-Dalcroze-metodes as jong kunstenaars gesien word en improvisasie in albei voore staan, verskil

hulle wat onderrigstyl betref: geïndividualiseerde onderwys (CM), teenoor 'n onderwyser-gesentreerde onderrigstyl (Jaques-Dalcroze). Alle leerlinge tree in die CM- en Orff-benaderings op as spelers, dansers en sangers, musiekonderwysmedia word gekies uit eie en wêreldkulture en volksliedjies en -speletjies maak 'n groot deel van die repertoire uit. In eg. is geïndividualiseerde onderwys 'n voorvereiste, terwyl daar in lg. gestreef word na 'n groepsgebondenheid d.m.v. gemeenskaplike beweging en instrumentale spel. In beide die CM- en Kodály-metodes word kulturele identiteit en begrip, musikale geletterdheid en 'n lewenslange musiekbetrokkenheid, aangemoedig en word daar op 'n aantal verskillende musikale funksies gefokus. In teenstelling met Kodály se aandrag op goeie musiek, bestaan baie liedmateriaal in die Amerikaanse aanpassing van sy werk uit outeur-gekomposeerde liedjies of pseudo populêre musiek, wat gewis nie aanvaarbaar is vir enigeen wat Kodály se beginsels in alle erns wil implementeer nie.

Outeurs soos Wheeler, Mark en Bacon reken, met voorbehoud, dat die musiekkonsepte en aktiwiteite soos ontwikkel deur Orff en Kodály, kombineerbaar is. Die Orff-benadering beklemtoon die ontwikkeling van 'n musiekwoordeskat: nie-intellektuele, vrye, kreatiewe ervarings in ritme en melodie (spraak, beweging, sang en die speel van instrumente) met die lees van musiek wat geskied d.m.v.

blokfluitonderrig. Die Kodály-metode is 'n gedissiplineerde, sistematiese en musikale metode wat lei tot bladsang, waardeur die intellek bevredig word. Kinders het volgens dié outeurs 'n behoefte aan beide dissipline en kreatiwiteit (Wheeler 1977, xxvi; Mark 1978, 105; Bacon 1969, 56).

Daar is verskeie ooreenkomste tussen die Orff- en Kodály-benaderings wat dit moontlik maak om hulle te kombineer, o.a. liggaamsbewegings, die onderrig van dieselfde intervalle om melodie mee bekend te stel, die pentatoniese toonleer, ritmiese en melodiese improvisasie (Mark 1978, 106). Beide Bacon 1969, 55 en Wheeler 1977, xxvi is van mening dat die twee metodes op 'n parallelle wyse naas mekaar i.p.v. verenigd of saamgesmelt gebruik behoort te word. Hulle verskil egter deurdat Wheeler verkies dat Orff voorskools aangebied sal word en vanaf graad een parallel met Kodály se metode, terwyl Bacon net die teenoorgestelde voorstaan. Lois Choksý 1974, 126 is in teenstelling met Wheeler 1977, xxv van mening dat die probleme nie onoorkomelik is nie, maar dat dit tyd en nadenke sal verg van elke onderwyser wat die metodes op effektiewe wyse wil implementeer.

Na deeglike besinning blyk dit dat dit nie moontlik is om enige van die vier benaderings te kombineer nie, aangesien die aanvangsinstrumente van elk verskil: die liggaam (Jaques-Dalcroze), die gesproke woord en instrumentarium

(Orff), die onbegeleide stem (Kodály) en die gehoor - die beluistering van enige of alle klankbronne (CM). 'n Metode waar beweging deur vokale, perkussie of klavier=improvisasie begelei word, kan nie versoen word met een waar slegs onbegeleide volksliedjies as aanvangservarings aangebied word nie. Benaderings wat verskil wat onderrig=styl betref: onderwyser-gesentreerd versus geïndividualiseerd, teenoor groeps- of gemeenskapsgerig, kan nie gekombineer word nie. Insgelyks kan 'n benadering wat van slegs outentieke volks- en kunsmusiek gebruik maak, nie geamalgameer word met een wat jazz-, pop, ruk-en-pluk-, elektroniese en nie-Westerse musiek omvat nie.

Die volgende voorbehoud word gestel: dit is uiters ongewens om die aanbiedingsmetodes hetsy op universiteit, kollege of skool, te vermeng. Alhoewel al vier metodes erkenning behoort te geniet in die opvoeding van toekomstige onderwysers, behoort hulle slegs in een metode intensief onderlê te word, wat effektiewe en suksesvolle onderrig ten gevolg sal hê.

Moontlike onderwerpe in dié verband wat kan lei tot verdere navorsing en studie kan die vasstelling van:

ooreenkomste en verskille tussen Pestalozzi se opvoedings=idees met een of meer van die vier dominante Amerikaanse musiekmetodes,

die verskille en ooreenkomste tussen CM en een of meer van die ander drie benaderings t.o.v. beweging, kreatiwiteit, instrumentale opleiding, die lees en skryf van musiek, ens.,

die moontlike kombinerings van die vier metodes in die klasmusiekkurrikulum, al dan nie en

die invloed van individualisasie en "Open Education" op die Amerikaanse klasmusiekopvoeding, insluit.

Alhoewel die CM-benadering raakpunte toon met die drie Europese metodes, het die Amerikaanse musiekopvoeders 'n nuwe musiekkurrikulum met eiesoortige karakter daar=gestel, wat gewis nie 'n kombinasie van die ander drie metodes is nie. Hulle het daarin geslaag om die kernbeginsels van die vorige drie in hul nuwe benadering te inkorporeer en om in die meeste gevalle dit heelwat verder te voer, waardeur die oorspronklike Europese doel=stellings en resultate oortref word.

In die CM-benadering word die onderrig van musiek ge=integreer deurdat die verwantskappe van musiekfasette onderling uitgelig word. Daar word gewaak teen die isolering van enige musiekaspek buite die musikale konteks, bv. ritme en solfège. Die verskillende komponente van musiekstudies word nie afsonderlik aangebied nie, maar

word in verband gebring met een of meer van die komponente, bv. musiekgeskiedenis en teorie. Musiek word ook met al die ander kunste in verband gebring, nie net met argitek= tuur, skilder- en beeldhouwerk soos in die Dalcroze-metode nie, maar dit word 'n stap verder gevoer deurdat dit ook met drama, die digkuns, ballet, moderne dans, fotografie, rolprente en die televisie gekoördineer word.

Daar word in al vier metodes van die eenvoudige na die komplekse in 'n spiraal van groter ingewikkeldheid oorge= gaan. Dit geskied op 'n hoër vlak in die CM-benadering, aangesien die spirale kurrikulum nie volgens standerds gegradeer is nie, maar eerder vlakke van gesofistikeerd= heid verteenwoordig, met gevolg dat leerlinge individueel kan vorder.

Die CM-benadering is nie voorskriftelik betreffende solfège, ritme toonduersillabes of spesifieke instrumente nie. Waar die ander metodes een of twee rolle beklemtoon, vind 'n verdere verfyning plaas, deurdat dié benadering kinders en studente aanspoor om musiekvaardighede te ontwikkel en om al die rolle van die professionele musikus d.m.v. uitvoering, ontleding en komposisie te vul.

Ten spyte van die feit dat sang (soos in die Kodály-metode) en instrumentale spel (soos in die Orff-benadering) nog altyd deel van die kernkurrikulum in die V.S.A.-musiek=

opvoeding uitgemaak het, wil dit tog uit die bestudering van Amerikaanse literatuur voorkom asof daar ná die Yale Seminar en Ann Arbor Symposium 'n kleinverskuiwing plaasgevind het: musiek bestaan immers uit klank. Die klem val daarom in die eerste plek op musiekbeluistering (na die voorbeeld van Dalcroze), in die tweede plek op beweging (Dalcroze en Orff) en eers daarna op sang (Kodály), aangesien jong kinders nie aanvanklik daartoe in staat is om suiwer te intoneer nie. Die feit dat jong kinders vanuit die staanspoor dele van concerto's, sonatas, simfonieë, ens. benewens etniese, elektroniese en kontemporêre musiek hoor, is nog 'n eiensortige kenmerk.

In die Dalcroze- en Orff-benaderings val die klem op beweging en in die Kodály-metode val dit op sang. Die CM-benadering voer dit verder deur die liggaam en die stem as instrumente te erken en in te span. Relatief eenvoudige instrumente word in die ander metodes bespeel. 'n Unieke eienskap van die Amerikaanse musiekopvoeding is die feit dat laerskoolleerlinge alreeds 'n orkesinstrument kan leer bespeel.

Waar daar in ander gevalle van groepsverbonde onderrig sprake is en daar bv. in groepsverband gekomponeer word, word daar in die CM-benadering groter uitdagings aan die leerling gestel wat op individuele wyse komposisiebegin= sels ontdek, eksplloreer en toepas. Groter selfstandigheid,

evaluerings- en kritiese vermoëns word in geïndividualiseerde onderwys aangemoedig. Na analogie van Dalcroze, Orff en die Tanglewood Symposium word daar ook aan uitsonderlike kinders onderrig gegee. 'n Groter mate van gesofistikeerdheid geld in die CM-benadering daar ongekende selfstandigheid aan gestremde en hoogs begaafde kinders gebied word, deurdat leeraktiwiteitspakkette ingespan word vir remediëring, inskerping, asook gewysigde en uitgebreide aktiwiteite. As gevolg van die geïndividualiseerde leersentrums word die ruimte in die musiekklas op meer ekonomiese wyse gebruik as wat dit in die ander metodes die geval is.

Die Kodály-metode is voorskriftelik in die aandrang op slegs volks- en kunsmusiek. Die Orff- en Dalcroze-metodes sluit ook etniese en nie-Westerse musiek in. In teenstelling hiermee, oortref die CM-benadering die ander deurdat die hele musiekliteratuur die bron van alle leerprosesse is. Die tegnieke en style van alle lande word gebruik en musiek word in diepte, breedte en verskeidenheid bestudeer. Al vier benaderings bring musiekervarings met die kind se kultuur in verband. Slegs CM bring dit in die dampkring van die jeugkultuur.

Die CM-beginsels is boonop van toepassing op musiekonderwys in klaskamers, repetisiesale en privaatonderrig.

Die belangrikste waarde van die Young Composers Project, later Composers in Public Schools Program, was seker die verwesenliking van die idee dat die kunstenaar (in hierdie geval die komponis), in die breë gesien deur sy werk, sy verbintenis tot sy werk, asook deur die intensiteit en dissipline van sy verbintenis "onderrig".

Die Ford Foundation het dit vir die komponiste moontlik gemaak om baie meer te skryf as gewoonlik en om hul beste krag en energie aan komposisie te wy. Die vooruitsig van onmiddellike repetisie en uitvoering was stimulerend en leersaam betreffende die praktiese probleme i.v.m. orkes=trasie en die skryf van koorwerke vir kore. Die reaksie van die uitvoerders op verskillende musikale tegnieke en middele kon ook eerstehands waargeneem word. Die grootste probleem vir komponiste was om hul kreatiewe wense met die vlak van die leerlinge se bekwaamhede en talente - insluitende hul ongelyke tegniese ontwikkeling - te versoen, sonder om die artistiese integriteit van die musiek in te boet.

Die jong komponis-musiekopvoeder moes berekende risiko's loop, met onsekerhede leef, interpreteer, artistiese asook estetiese waardeoordele maak, terwyl hy op sy die profes= sionele, musikale agtergrond en -ervaring moes staatmaak, aangesien handboeke, eendag-klinieke of werkinkels en audiovisuele hulpmiddele nie van toepassing was nie. Ongelukkig is hierdie eienskappe nie op daardie tydstip

aan onderwysopleidingsinstitute gekoester nie en die vraag is gestel of kontemporêre komponiste nie liefste ook by lg. opleidingsentra aangestel behoort te word met dieselfde positielêre gevolge nie.

Ontelbare leerlinge en musiekonderwysers het in aanraking gekom met nuwe musiek. 'n Grondliggende gevolgtrekking wat n.a.v. die YCP gemaak kan word, bevestig dat leerlinge daartoe in staat was om ernstige middel-twintigste-eeuse musiek te kon waardeer mits hulle voldoende tyd gegun is om aanpassings tot die nuwe en verskillende tonale en tydsverwantskappe te maak. Die oorgrote meerderheid het 'n opvallende entoesiasme vir die werke en 'n groot respek vir die unieke kwaliteite van die komponis se styl ontwikkel.

Die meer musikaal volwasse leerlinge het in die komponis 'n ryk bron van informasie en ervaring uit die professionele wêreld en 'n spesialis in die kuns van musiek gevind, wat hul groeiende kennis vergroot en hul tot onafhanklike studie aangemoedig het. Die meeste onderwysers het die ongewone opvoedkundige waarde (geskep deur die kreatiewe teenwoordigheid van die komponiste) raakgesien. Hulle het d.m.v. uitvoerings die komponis en sy musiek aan die skool, gemeenskap, distrik en die staat blootgestel. Daar is nie net goed opgeleide musiekspesialiste in skole geplaas met verrykerde gevolge nie; daar is ook aan die doelstellings van die CMP voldoen en die kloof tussen

komponis en musiekopvoeding, komponis en gehoor, asook komponis en uitvoerder, is ten einde laaste oorbrug.

Alhoewel hulle nie ten volle daarin geslaag het om van uitsluitlik goeie musiek gebruik te maak nie, soos blyk uit die bestudering van handboeke vanaf 1959 tot 1986, het die Amerikaners hulle dit n.a.v. die Yale Seminar, Tanglewood Symposium, en GO Project ten doel gestel om die beste Westerse en nie-Westerse musiekerfenis van alle periodes en style, met die insluiting van kontemporêre, jazz, pop, rak-en-pluk- en volksmusiek te gebruik. Kinder: analiseer al hierdie soorte musiek wat konsepte betref, ontleed dit t.o.v. komposisietegnieke, komponeer, improviseer en voer dit uit. Vaardigheidsontwikkeling en musikale begrip word deur sodanige diepgaande bestudering versterk en uitgebrei. Bydraes tot die klasmusiekliteratuur wat van onskatbare waarde is, is gelewer deurdat komposisies, spesiaal vir kinders geskryf, in die Juillard Repertory Library en CMP-Library opgeneem is.

Dit het reeds gedurende die YCP duidelik geword dat onderwysers bykomende opleiding nodig gehad het om hul begrip van kontemporêre komposisietegnieke uit te brei en die MENC het reeds in 1962 voorgestel dat seminare en werkwinkels vir musiekopvoeders oor kontemporêre musiek aangebied moet word. Tydens die Northwestern University Seminar het die CMP se beklemtoning van kontemporêre

musiek verskuif na die ontwikkeling en verbreding van onderwysers se vermoëns en vaardighede, asook kontemporêre opvoedkundige praktyke.

Dit het nl. uitgekristalliseer dat enige betekenisvolle langtermynveranderinge wat die musiekkurrikulum betref, in die eerste plek afhang van die individu wat die CM in die praktyk moet implementeer. Die onderwyskolleges en universiteite het nie in die behoefte van studente voorsien nie, deurdat hulle verouderde opleiding verskaf het wat ontoereikend was ter voorbereiding van die toekomstige onderwyser se taak. Daar is met nuwe oë na die klasmusiekonderwyser gekyk, nie meer as 'n tweedeklasburger in die musiekwêreld nie, maar as 'n professionele musikus wat dieselfde basiese opvoeding as die komponis en konsertpianis behoort te deurloop. Eksperimentele programme vir die musiekonderrig van laerskole tot universiteite is geskryf en geïmplementeer, waardeur die bevoegdheid van voornemende leerkragte, klasonderwysers en musiekspesialiste uitgebrei en verbeter is.

Nieteenstaande die feit dat die verwesenliking van CM aanvanklik langsaam plaasgevind het, is dit 'n voortdurende proses en bestaan die hoop dat die idees en riglyne, deur die CMP dargestel, die bekendstellingsproses, opvolgwerk en praktiese toepassing daarvan deur toekomstige geslagte onderwysers van oer die hele wêreld, sal verlig en vergemaklik:

"It is the emancipation of all component parts and the interrelation and inter-action of every facet of music that must be the goal of educating the complete musician, and that is the final aim of the CMP in its endeavor to promote comprehensive musicianship.

Only when this aim is realized throughout the world of music education will men and women be trained and equipped with an ability to comprehend and impart to others the structure of music and the most perfect ways of its interpretation."

(Contemporary Music Project 73).

Hiardie vooruitsig is in die proses van verwesenliking. Na aanleiding van die projekte, programme, seminare en simposia, het verreikende veranderinge in die Amerikaanse musiekopvoeding tot stand gekom: tot aan die uithoeke van die wêreld is die gevolge reeds daarvan ervaar.

BIBLIOGRAFIE

Aaron, Tossi, "Music Improvisation and Related Arts",  
Music Educators Journal, Januarie 1980, vol.66,  
 nr.5, pp.78-83.

Abramson, Robert M. "Dalcroze-based Improvisation", Music  
 Educators Journal, Januarie 1980, vol.66, nr.5,  
 pp.62-68.

Ackerman, Bernie en Potter, Jack, "How to Make a Crisis  
 Kit", Music Educators Journal, November 1977, vol.  
 64, nr.3, p.45.

Adler, Marvin S. en Szekely, George E. Music and Art in  
 Elementary Education, binnekringstadsuitgawe,  
 Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company,  
 1976.

Andrews, J. Austin en Wardian, Jeanne Foster, Introduction  
 to Music Fundamentals, a Programmed Textbook for  
 the Elementary Classroom Teacher, vierde uitgawe,  
 Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.,  
 1978.

"An International Symposium on Music Teaching and Learn=  
 ing", Music Educators Journal, Maart 1972, vol.58,  
 nr.7, pp.73-75.

Apicella, Anthony, J. en Giampa, Attilio J. "The General Truth About General Music", Music Educators Journal, Oktober 1969, vol.56, nr.2, pp.55-56.

Aronoff, Frances W. "Games Teachers Play" Strategies to Make Music Move Children, Music Educators Journal, Februarie 1971, vol.57, nr.6, pp.28-32.

Athey, Margaret en Hotchkiss, Gwen, A Galaxy of Games for the Music Class, West Nyack, New York: Parker Publishing Company, Inc., 1975.

Bacon, Denise, "Hungary will Never 'Outgrow' Kodály", Music Educators Journal, September 1978, vol.65, nr.1, pp.39-44.

Bacon, Denise, "Kodály and Orff - Report from Europe", Music Educators Journal, April 1969, vol.55, nr.8, pp.53-56.

Baird, Jo Ann, Using Media in the Music Program, Classroom Music Enrichment Units, West Nyack, New York: The Center for Applied Research in Education, 1975.

Ball, Charles H. "The Answer Lies in Improved Teaching", Music Educators Journal, Oktober 1969, vol.56, nr.2, pp.58-59.

Banks, Susan, "Orff-Schulwerk Teaches Musical Responsiveness", Music Educators Journal, Maart 1982, vol.68, nr.7, pp.42-43.

Barlow, Wayne, "Electronic Music Challenge to Music Education", Music Educators Journal, November 1968, vol.55, nr.3, pp.66-69.

Beglarian, Grant, "Music, Education and the University", Music Educators Journal, September 1967, vol.54, nr.1, pp.42 +.

Bergethon, Bjornar en Boardman, Eunice, Musical Growth in the Elementary School, tweede uitgawe, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.

Bergethon, Bjornar en Boardman, Eunice, Musical Growth in the Elementary School, vierde uitgawe, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979.

Birge, Edward B. History of Public School Music in the United States, tweede uitgawe, Philadelphia: Oliver Ditson Company, 1966.

Bloom, Kathryn, "National - JDR 3rd Fund", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, pp.41-42.

Boardman, Eunice; Landis, Beth; Andress, Barbara,  
Exploring Music, New York: Holt, Rinehart and  
Winston, Inc., 1975.

Boyle, J. David, "Comprehensive Musicianship for Teachers",  
Music Educators Journal, Maart 1971, vol.57, nr.7,  
pp.65-67.

Bradshaw, Merrill, "Improvisation and Comprehensive Musi-  
cianship", Music Educators Journal, Januarie 1980,  
vol.66, nr.5, pp.113-115.

Britton, Allen P. "Music Education: An American Special-  
ity", Music Educators Journal, Junie-Julie 1962,  
vol.48, nr.6, pp.27 +.

Britton, Allen P. "Music Education in the Nineteen-  
Sixties", Music Educators Journal, Junie-Julie  
1961, vol.47, nr.6, pp.23-26.

Burakoff, Gerald en Wheeler, Lawrence, Music Making in  
the Elementary School, Based on the Concepts of  
Orff and Kodály, using Recorder, Voice, Bells and  
Rhythm Instruments, New York: Hargail Music Press,  
1968.

Campbell, Alex, B. "Are Music Specialists Necessary in an Age Program?", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, pp.36-37.

Carnie, Winifred M. Listening and Moving, the Teaching Aids Series nr.3, sewende uitgawe, New Jersey: Thomas Nelson en Seuns, 1966.

Caylor, Florence, "On the Trendmill of Elementary Music Education", Music Educators Journal, Maart 1972, vol.58, nr.7, pp.33-37.

Cheyette, Irving en Cheyette, Herbert, Teaching Music Creatively in the Elementary School, New York: McGraw-Hill Book Company, 1969.

Choate, Robert A. "The Shaping Forces of Music in the Changing Curriculum", Music Educators Journal, April-Mei 1961, vol.47, nr.5, pp.29-32.

Choksy, Lois, The Kodály Context; Creating an Environment for Musical Learning, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1981.

Choksy, Lois, The Kodály Method, Comprehensive Music Education from Infant to Adult, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1974.

Choksy, Lois, Teaching Music in the Twentieth Century, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1986.

Colwell, Richard en Colwell, Ruth, Concepts for a Musical Foundation, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1974.

Colwell, Richard, The Evaluation of Music Teaching and Learning, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970.

Contemporary Music Project,<sup>1</sup> Comprehensive Musicianship: an Anthology of Evolving Thought, Music Educators National Conference, 1971.

"Contemporary Music Project Comprehensive Musicianship", Music Educators Journal, Mei 1973, vol.59, nr.9, pp.33-48.

"Contemporary Music Project for Creativity in Music Education", Music Educators Journal, September-Oktober 1963, vol.50, nr.1, p.70.

---

1. Dit is die outeur in teenstelling met die projek wat in vetdruk verskyn.

"Contemporary Music Project Institutes for Music in Contemporary Education", Music Educators Journal, September 1966, vol.53, nr.1, pp.79-80.

"Contemporary Music Project News; Seminars and Workshops, Summer 1965", Music Educators Journal, April-Mei 1965, vol.51, nr.5, pp.92-93.

Crook, Richard L. en Basart, Ann P. Listening to Music, New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.

Crook, Elizabeth; Reimer, Bennett; Walker, David S. Silver Burdett Music, Morristown, New Jersey: Silver Burdett Company, 1974.

Danziger, Harris, "Our Teachers may be in Another World", Music Educators Journal, Oktober 1969, vol.56, nr.2, p.27.

Dillon, Don, "Ann Arbor Symposium III", Music Educators Journal, November 1981, vol.68, nr.3, p.10.

Edelstein, Stefan; Choksy, Lois; Lehman, Paul, Creating Curriculum in Music, Menlo Park, Kalifornië: Addison-Wesley Publishing Company, 1980.

Edwards, Loraine, "The Great Animating Stream of Music",  
Music Educators Journal, Februarie 1971, vol.57,  
nr.6, pp.38-39.

Ernst, Karl D. "The General Music Program", Music Educa=  
tors Journal, Januarie 1960, vol.46, nr.3, pp.19-20.

Findlay, Elsa, Rhythm and Movement, Applications of Dal=  
croze Eurhythmics, Evanston, Illinois: Summy=  
Birchard Company, 1971.

Fisher, Renee B. "Learning Music Unconventionally",  
(Manhattanville Music Program), Music Educators  
Journal, Mei 1968, vol.54, nr.9, pp.61-64.

Fitzgerald, Bernard R. "Contemporary Music Project  
Seminar on Comprehensive Musicianship", Music  
Educators Journal, September-Oktober 1965, vol.52,  
nr.1, pp.56-57.

Flagg, Marion, "The Orff System in Today's World", Music  
Educators Journal, Desember 1966, vol.53, nr.4,  
p.30.

"Ford Foundation Composers' Project in Music Education",  
Music Educators Journal, Februarie-Maart 1959, vol.  
45, nr.3, p.39.

Forquer, Nancy E. Elementary Teachers' Complete Handbook of Music Activities, West Nyack, New York: Parker Publishing Company, Inc., 1979.

Fowler, Charles B. "Discovery: One of the Best Ways to Teach a Musical Concept", Music Educators Journal, Oktober 1970, vol.57, nr.2, pp.25-30.

Fowler, Charles B. "Integral and Undiminished: The Arts in General Education", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, pp.30-33.

Frank, Paul L. "Orff and Bresgen as Music Educators", Music Educators Journal, Februarie-Maart 1964, vol. 50, nr.4, pp.58-64.

Friedo, David, "A Young Teacher's Thoughts on Music Education", Music Educators Journal, Maart 1969, vol. 55, nr.7, pp.87-90.

Frost, Ruth G. "Orff and Kodály ... New Teaching Methods", Music Journal, Februarie 1962, vol.20, pp.34 +.

Garretson, Robert L. Music in Childhood Education, eerste uitgawe, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1966.

Garretson, Robert L. Music in Childhood Education, tweede uitgawe, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1976.

Gaston, E. Thayer, "Expanding Dimensions in Music Education, Music Educators Journal, Mei 1968, vol.54, nr.9, pp.117-121.

Gelineau, R. Phyllis, Experiences in Music, tweede uitgawe, New York: McGraw-Hill Book Company, 1976.

Gerzina, Frank J. Developmental Music in the Elementary School, Philadelphia: Dorrance and Company, 1966.

Goecke, Norma, "What do they mean by 'Back to Basics'?", Music Educators Journal, November 1976, vol.63, nr.3, p.33.

Greenberg, Marvin en MacGregor, Beatrix, Music Handbook for the Elementary School, West Nyack, New York: Parker Publishing Company, Inc., 1972.

Hackett, Patricia; Lindeman, Carolyn A. en Harris, James M. The Musical Classroom, Models, Skills and Backgrounds for Elementary Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.

Hainen, Judith, "Make Room for Learning Centers", Music Educators Journal, Januarie 1977, vol.63, nr.5, pp.47-49.

Hamm, Ruth P. "Orff Defended", Music Educators Journal, April-Mei 1964, vol.50, nr.5, pp.90-92.

Heffernan, Charles W. Teaching Children to Read Music, New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Hillbrink, Patricia en Keys, Lois, "Team Scheduling", Music Educators Journal, Oktober 1976, vol.63, nr.2, pp.45-47.

Hoffer, Charles, R. "The Big KO", Music Educators Journal, Februarie 1981, vol.67, nr.6, pp.46-47.

Hoffman, Mary E. "Goals and Objectives for the Eighties", Music Educators Journal, Desember 1980, vol.67, nr.4, pp.48 +.

Hughes, William O. A Concise Introduction of Teaching Elementary School Music, Belmont, Kalifornië: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1973.

"Integral and Undiminished: The Arts in General Education", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, p.31.

Jaques-Dalcroze, Emile, Eurhythmics, Art and Education,  
vertaal uit Frans deur Frederick Rothwell, New  
York: Arno Press, A New York Times Company, 1980.

Johnstone, Ian H. en Nye, Robert E. Learning Music with  
the Recorder and Other Classroom Instruments,  
Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.,  
1979.

Joyce, Mary, First Steps in Teaching Creative Dance,  
Palo Alto, Kalifornië: National Press Books, 1973.

Kaplan, Don, "How to Tickle a Whale and Other Everyday  
Activities", Music Educators Journal, Oktober 1977,  
vol.64, nr.2, pp.22-31.

Kaplan, Max. Foundations and Frontiers of Music Educa-  
tion, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.,  
1966(a).

Kaplan, Max en Steiner, Francis J. Musicianship for the  
Classroom Teacher, Chicago: Rand McNally and  
Company, 1966(b).

Karel, Leon C. "Music Education: Strategies for Survi-  
val", Music Educators Journal, September 1978, vol.  
65, nr.1, pp.30-35.

Karel, Leon C. "Teacher Education in the Related Arts", Music Educators Journal, Oktober 1966, vol.53, nr. 2, pp.38-41.

Kawarsky, J. [sic] "Student Teaching as a Composer", Music Educators Journal, September 1982, vol.69, nr.1, pp.52-53.

Kennedy, Wallace, "Local-Citywide Program", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, pp.46-48.

Klemish, Janice J. "A Comparative Study of Two Methods of Teaching Music Reading to First-Grade Children", Journal of Research in Music Education, 1970, vol. 18, pp.355-364.

Klotman Robert H. "When You Go Back to Basics, Take Music Along", Music Educators Journal, September 1977, vol. 64, nr.1, p.77.

Knuth, Alice Snyder en Knuth, William E. Basic Resources for Learning Music, Belmont, Kalifornië: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1966.

Kodály, Zoltán, "Folk Song in Pedagogy", Music Educators Journal, Maart 1967, vol.53, nr.7, pp.59-61.

Kowall, Bonnie C. (redakteur), Perspectives in Music Education, Source book III, Washington D.C.: Music Educators National Conference, 1966.

Krone, Beatrice Perham en Miller, Kurt R. Help Yourself to Music, tweede uitgawe, Belmont, Kalifornië: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1968.

Lament, Marylee McMurray, Music in Elementary Education, Enjoy, Experience and Learn, New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1976.

Landeck, Beatrice; Crook Elizabeth; Luening, Otto, Making Music Your Own, Morristown, New Jersey: Silver Burdett Company, 1971.

Land, Lois R. en Vaughan, Mary A. Music in Today's Classroom: Creating, Listening, Performing, tweede uitgawe, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1978.

Landis, Beth en Carder, Polly, The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff, Washington, D.C.: Music Educators National Conference, 1972.

Leonhard, Charles and House, Robert W. Foundations and Principles of Music Education, tweede uitgawe, New York: McGraw-Hill Book Company, 1972.

Leonhard, Charles, "Human Potential and the Aesthetic Experience", Music Educators Journal, April 1968, vol.54, nr.8, pp.39 +.

Leonhard, Charles, "People's Arts Programs", A New Context for Music Educators, Music Educators Journal, April 1980, vol.66, nr.8, pp.36-39.

Lewis, A.G. [sic] Listen, Look and Sing, Morristown, New Jersey: Silver Burdett Company, 1971.

Ling, Stuart, J. "How Uncommon Programs Survive Common Problems", Music Educators Journal, April 1980, vol.66, nr.8, pp.40 +.

Madsen, Clifford K. en Yarbrough, Cornelia, Competency-Based Music Education, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1980.

Manson, Eddy, "Murder in the Music School", (onvoldoende opleiding), Music Journal, Maart 1963, vol.21, pp. 75 +.

Mark, Michael L. Contemporary Music Education, New York: Schirmer Books ('n afdeling van Macmillan Publishing Co.), 1978.

Mark, Michael L. "The GO-Project: Retrospective of a Decade", Music Educators Journal, Desember 1980, vol.67, nr.4, pp.42-47.

Marsh, Mary Val, Explore and Discover Music, Creative Approaches to Music Education in Elementary, Middle and Junior High Schools, New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1970.

Mead, Virginia H. "More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics", Music Educators Journal, Februarie 1986, vol.72, nr.1, pp.43-46.

Meske, Eunice B. en Rinehart, Carroll, Individualized Instruction in Music, Reston, Va.: Music Educators National Conference, 1975.

Messicks, Lillian V. "Make Room for the Different Drummer", (Comprehensive Musicianship in the Elementary School), Music Educators Journal, Oktober 1971, vol.58, nr.2, pp.23-24.

Monsour, Sally, Music in Open Education, Center for Applied Research in Education, 1974. (Classroom Music Enrichment Units 1.)

Music Educators National Conference National Committee, The Role of Music in the Total Development of the Child, Music Educators Journal, April 1977, vol.63, nr.8, p.59.

Nelson, Ester L. Movement Games for Children of all Ages, New York: Sterling Publishing Co., Inc., 1975.

Nichols, Elizabeth L. "Orff can Work in Every Classroom", Music Educators Journal, September 1970, vol.57, nr.1, pp.43-44.

Nitz, Donald A. "The National Malaise vs. the Pursuit of Excellence", Music Educators Journal, April 1980, vol.66, nr.8, pp.41 +.

Nordholm, Harriet, Singing in the Elementary School, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1966.

Nye, Robert E. and Nye, Vernice T. Exploring Music with Children, Belmont, Kaliforniä: Wadsworth Publishing Company, 1966.

Nye, Robert E. en Nye, Vernice T. Music in the Elementary School, vierde uitgawe, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1977.

Olson, Rees G. "Teaching Music Concepts by the Discovery Method", Music Educators Journal, Septemb. r 1967, vol.54, nr.1, pp.51 +.

Orff, Carl en Keetman, Gunild, Music for Children, Engelse vertaling, aangepas uit Orff-Schulwerk deur Hall, Doreen en Walter, Arnold, Mainz: B. Schott's Sohne, 1956, vol.I.

Orff, Carl en Keetman, Gunild, Music for Children, Engelse vertaling, aangepas uit Orff-Schulwerk deur Murray, Margaret, uitgawe nr.4865, Mainz: B. Schott's Sohne, vol.I.

Orff, Carl (vertaal deur Arnold Walter), "The Schulwerk - Its Origin and Aims", Music Educators Journal, April-Mei 1963, vol.49, nr.5, pp.69-74.

Palisca, Claude V. (voorberei deur), "Music in Our Schools; a Search for Improvement." Report of the Yale Seminar on Music Education, Washington: Government Printing Office, 1964. Notes, 1965, vol.22, nr.1, pp.728-730.

Palotai, Michael, "Has Hungary Outgrown Kodály?", Music Educators Journal, Februarie 1978, vol.64, nr.6, pp.40-45.

Pengelly, Kathleen Link, "Local - School and Teacher", Music Educators Journal, Januarie 1978, vol.64, nr.5, pp.48-49.

Peotter, Jean, "Contracts", Music Educators Journal, Februarie 1975, vol.61, nr.6, pp.47-49.

Phelps, Roger P. A Guide to Research in Music Education, derde uitgawe, Metuchen, N.J., en Londen: The Scarecrow Press, Inc., 1986.

Poolos, James, G. "Music Education: Success or Failure", Music Educators Journal, September 1973, vol.60, nr.1, p.70.

Rappaport, Jonathan C. "The Kodály Legacy: Performers Teach - Teachers Perform", Music Educators Journal, Oktober 1985, vol.72, nr.2, pp.50-52.

Read, Gardner, "The Year of the Artist-in-Residence", Music Journal Annual, 1967, vol.25, nr.30, p.34 +.

Reeves, Harriet R. "Building Basic Skills with Music", Music Educators Journal, September 1978, vol.65, nr.1, pp.75-79.

Regelski, Thomas A. Principles and Problems of Music Education, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1975.

Reimer, Bennett (redakteur), A Philosophy of Music Education, Contemporary Perspectives in Music Education Series, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970.

Reimer, Bennett, "Pattern ...", Music Educators Journal, Desember 1976, vol.63, nr.4, pp.22 +.

Richards, Mary Helen, Hand Singing and Other Techniques, Including the Teacher's Edition of "Songs in Motion", Belmont, Kalifornië: Fearon Publishers, 1966.

Richards, Mary H. "The Legacy from Kodály", Music Educators Journal, Junie-Julie 1963, vol.49, nr.6, pp.27-30.

Richards, Mary Helen, Threshold to Music, Teacher's Text/Manual, Based on the Educational Philosophy of Zoltán Kodály, eerste druk van gekombineerde uitgawe, Belmont, Kalifornië: Lear Siegler, Inc./Fearon Publishers, : Augustus 1971.

Roach, Donald W. "Contemporary Music Education: A Comprehensive Outlook", Music Educators Journal, September 1973, vol.60, nr.1, pp.37-40.

Ross, Jerrold, "Music Education 1966 and Forward", Music Educators Journal, Januarie 1967, vol.53, nr.5, pp.36-38.

Runkle, Aleta en Eriksen, Mary Le Bow, Music for Today's Boys and Girls, Sequential Learning through the Grades, derde druk, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1967.

Schafer, R. Murray, Creative Music Education, A Handbook for the Modern Music Teacher, New York: Schirmer Books, Macmillan Publishing Co., Inc., 1976.

Sexton, Jeanette A. Musical Awareness Through Songs, New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.

Siemens, Margaret T. "A Comparison of Orff and Traditional Instructional Methods in Music", Journal of Research in Music Education, Fall 1969, pp.272-285.

Shamrock, Mary, "Orff-Schulwerk: an Integrated Foundation", Music Educators Journal, Februarie 1986, vol.72, nr.6, pp.51-55.

Sheehy, Emma D. Children Discover Music and Dance, vyfde uitgawe, New York: Teachers' College Press, Columbia University, 1977.

Shehan, Patricia, K. "Major Approaches to Music Education: An Account of Method", Music Educators Journal, Februarie 1986, vol.72, nr.6, pp.26-31.

Smit, E. "Die Plek van Musiekopvoeding in die Skool en die Bestaansreg van Klasmusiek as Vak", referaat gelewer tydens Kongres oor Skoolmusiek en Skool=sang: Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge, 7 Julie 1986, pp.1-11.

Sinor, Jean, "The Ideas of Kodály in America", Music Educators Journal, Februarie 1986, vol.72, nr.6, pp.32-37.

Sunderman, Lloyd Frederick, New Dimensions in Music Education, tweede uitgawe, Metuchen, New Jersey: The Scarecrow Press, Inc., 1972.

Swanson, Bessie R. Music in the Education of Children, derde uitgawe, Belmont, Kalifornië: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1969.

"The Report on General Music", Music Educators Journal, Junie-Julie 1960, vol.46, nr.6, pp.21-23.

"The Young Composers Project", Music Educators Journal,  
June-July 1960, vol.46, nr.6, p.72.

Thomas, Edrie, Teaching Music Appreciation Through  
Listening Skill Training, West Nyack, New York:  
Parker Publishing Company, Inc., 1972.

Thomas, Judith, "Orff-Based Improvisation", Music Educa=  
tors Journal, Januarie 1980, vol.66, nr.5, pp.58-59.

Thresher, Janice M. "The Contributions of Carl Orff to  
Elementary Music Education", Music Educators  
Journal, Januarie 1964, vol.50, nr.3, pp.43-48.

Torrance, Paul E. Guiding Creative Talent, New York:  
Robert E. Krieger Publishing Company, 1976.

Usher, John F. "Music Education in an Age of Ferment",  
Music Educators Journal, Februarie 1968, vol.54,  
nr.6, pp.90-91.

"U.S. Music Education: What's its State of Health?",  
Music Educators Journal, November 1977, vol.64, nr.  
3, pp.40-42.

Wachhaus, Gustav en Kuhn, Terry Lee, Fundamental Class=  
room Music Skills, Theory and Performing Techni=  
ques, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Watson, Patricia J. "Discovery and Inquiry - Techniques of the New Breed of Learner", Music Educators Journal, Januarie 1975, vol.61, nr.5, pp.51-53.

Wehner, Walter L. Humanism and the Aesthetic Experience in Music: Education of the Sensibilities, Washington, D.C.: University Press of America, Inc., 1979.

Wheeler, Lawrence en Raebeck, Lois, New Approaches to Music in the Elementary School, tweede uitgawe, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers, 1969.

Wheeler, Lawrence en Raebeck, Lois, Orff and Kodály Adapted for the Elementary School, tweede uitgawe, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers, 1977.

W. Fred, Electronic Music for Young People, New York: Center for Applied Research in Education, 1974.

Willour, Judith, "Beginning with Delight, Leading to Wisdom: Dalcroze", Music Educators Journal, September 1969, vol.56, nr.1, pp.73-75.

Winslow, Robert W. en Dallin, Leon, Music Skills for Classroom Teachers, vyfde uitgawe, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers, 1979.

Woodworth, Wallace G. "The Place of Music in the Curriculum", Music Educators Journal, Februarie 1965, vol. 51, nr.4, pp.48 +.

"World Music" (Ethnology), Music Educators Journal, Oktober 1972, vol.59, nr.2, hele uitgawe.

Zimberg, Alan, "Experiments in Creativity", Music Educators Journal, Mei 1968, vol.54, nr.9, pp.41-42.

Zimmerman, Marilyn P. Musical Characteristics of Children, Washington D.C. : Music Educators National Conference, 1971.

Zinar, Ruth, "Highlights of Thought in the History of Music Education", The American Music Teacher, April-Mei 1984, vol.33, nr.5, pp.18-21.

**Author** Engelbrecht M V M

**Name of thesis** Comprehensive Musicianship: 'n Afrikaanse benadering tot klasmusiek 1988

***PUBLISHER:***

University of the Witwatersrand, Johannesburg

©2013

***LEGAL NOTICES:***

**Copyright Notice:** All materials on the University of the Witwatersrand, Johannesburg Library website are protected by South African copyright law and may not be distributed, transmitted, displayed, or otherwise published in any format, without the prior written permission of the copyright owner.

**Disclaimer and Terms of Use:** Provided that you maintain all copyright and other notices contained therein, you may download material (one machine readable copy and one print copy per page) for your personal and/or educational non-commercial use only.

The University of the Witwatersrand, Johannesburg, is not responsible for any errors or omissions and excludes any and all liability for any errors in or omissions from the information on the Library website.