

DE PYRAMIDE



MUZIEKCULTUUR OP BREDE GRONDSLAG
ORGaan VAN DE GEHRELSVERENIGING

PROPAGANDANUMMER (zie Pag. 20)

„Komt, laat ons gaan zingen!”

VIJFDE JAARGANG No. 3

SECRETARIAAT GEHRELS-VERENIGING
KRUISBESSENSTRAAT 37 - DEN HAAG

muziekdocenten behoren muziekpaedagogen te zijn

B. G. palland



I · N · H · O · U · D

De muzikale vorming, gezien in het kader der paedagogische vernieuwing	1
Bij de plaatjes	17
Bij de jaarwisseling	18
Welke liederen of canons hebben de kinderen getekend?	19
Van de Redactie	20

ORGAAN VAN DE GEHRELS-VERENIGING

JAARGANG 1950-1951

No. 3 JAN.

REDACTEUR: WILLEM GEURSEN.

Brieven en stukken voor de redactie: Kleiweg 157, Rotterdam N.
Copy voor het eerstvolgend nummer inzenden vóór de 20ste van de volgende maand.
Het Secretariaat van de Gehrels-Vereniging is gevestigd te 's-Gravenhage: Mevr. J. van
Eijnsbergen-van der Kolk, Kruisbessenstraat 37. Penningmeester: P. Zanen, Schalkburger-
straat 16. Hengelo (O.). Giro 34046.

Drs. B. G. PALLAND

DE MUZIKALE VORMING, GEZIEN IN HET KADER DER PAEDAGOGISCHE VERNIEUWING

I. ASPECTEN VAN DE VERNIEUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS.

Iedere opvoeder behoort zich te bezinnen op de drie hoofdfactoren, die de opvoeding beheersen, n.l.:

- a) **het uitgangspunt:** de psychische geaardheid van het kind. De persoonlijkheid van de wordende mens kan alleen beïnvloed worden, als men zijn psyche kent in de verschillende fasen der ontwikkeling. De resultaten van de kinderpsychologie en de ontwikkelingspsychologie zijn voor opvoeding en onderwijs dus van zeer grote betekenis. Dit is **het psychologisch aspect** der vernieuwing.

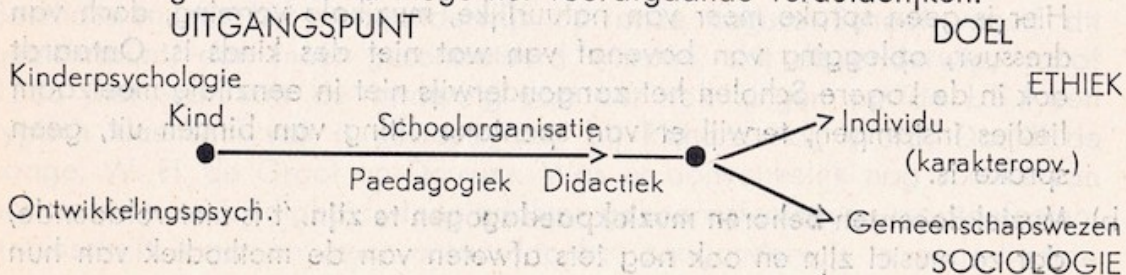
- b) **het opvoedingsdoel:** wat en hoe moet het kind worden als individu en als gemeenschapswezen.

Voor de opvoeding der **persoonlijkheid** is de karaktervorming van zeer grote betekenis. Hier gaat het om de erkenning van waarden en de rangorde dier waarden. De ethiek en in laatste instantie de wijsbegeerte moeten hier de nodige voorlichting geven. De opvoeder tracht de ontvankelijkheid voor die waarden te ontwikkelen. Dit is **het ethisch aspect** der vernieuwing.

Voor de vorming tot **gemeenschapswezen** is van zeer groot belang het verband met het maatschappelijk leven. De sociologie is in dit verband een belangrijke „hulpwetenschap“ der paedagogiek. Dit is **het sociologisch aspect** der vernieuwing.

- c) **de middelen**, waarmee het doel bereikt moet worden. Het gaat hier om het toepassen der **paedagogische en didactische middelen**.

Het volgende schema moge het voorafgaande verduidelijken:



Wij willen in dit artikel nagaan:

1. welke eisen stelt de kinderpsychologie en welke consequenties heeft dit voor de paedagogische vernieuwing en de muzikale vorming;
2. welke eisen stelt de karaktervorming en welke consequenties heeft dit voor de paedagogische vernieuwing en de muzikale vorming;
3. welke eisen stelt de gemeenschap en welke consequenties heeft dit voor de paedagogische vernieuwing en de muzikale vorming.

II. HET UITGANGSPUNT.

Allereerst willen we enkele resultaten van de kinderpsychologie behandelen en wel die, welke belangrijk zijn voor het probleem der muzikale vorming. Telkens zullen we de gegevens der kinderpsychologie kort formuleren om daarna uitvoeriger in te gaan op de consequenties voor de muzikale vorming.

A. Het kind is geen homunculus, geen volwassene in het klein. Van de geboorte af tot aan de volwassenheid is er sprake van **ontwikkeling**. Het kind is lichamelijk en geestelijk een **ander** wezen dan de volwassene, met andere eigenschappen en behoeften. Het doorloopt tijdens die ontwikkeling bepaalde fasen, n.l. die van de zuigeling (vitale periode) kleuter (aesthetische periode) schoolkind (intellectuele periode) puber en adolescent (sociale periode).

De hoofdtendens van de vernieuwing is dan ook: **de paedocentrische instelling**, d.w.z. niet de volwassene, doch het kind geeft aan, wat het in een bepaalde periode behoeft. Niet de leerstof, niet de methode is 't belangrijkste, doch het kind! Het kernpunt van de vernieuwing is dan ook de vernieuwing van de leerkracht: de **omstelling** van de docent: zijn instelling op het kind! Hij moet zijn pupillen observeren, hun eigenaardigheden, hun tempo, hun karakter, hun rijpingsgraad enz. enz. en op grond van deze studie op de juiste tijd de geëigende paedagogische maatregelen nemen en de juiste leerstof aanbieden.

Op de muzikale vorming toegepast, betekent dit:

uitgangspunt is het kind en niet de muziek.

Dit betekent:

- a) **Zingen behoort de vrije, spontane, natuurlijke uiting te zijn van een innerlijke drang.**

Geconstateerd moet worden, dat hier door de schuld der volwassenen, nog vaak tegen gezondigd wordt. Kinderconcerten, in de trant van grote-mensenconcerten, zijn nog aan de orde van de dag. Heftig gebarende dirigenten drillen er zanguitvoeringen in, die niets spontaans meer hebben. Heel het gedoe is ingesteld op luisterend publiek. Hier is geen sprake meer van natuurlijke, muzikale vorming, doch van dressuur, oplegging van bovenaf van wat niet des kinds is. Ontaardt ook in de Lagere Scholen het zangonderwijs niet in eenzijdig moeizaam liedjes instampen, terwijl er van spontane uiting van binnen uit, geen sprake is.

- b) **Muziekdocenten behoren muziekpaedagogen te zijn.** 't Is niet voldoende, dat ze musici zijn en ook nog iets afweten van de methodiek van hun

vak. Ze behoren ook geschoold te zijn in de paedagogiek en de kinderpsychologie. Ze behoren iets af te weten van het zieleleven van het kind; ze behoren zijn belangstellingsrichtingen te kennen en ze moeten deze kennis bij hun onderricht in toepassing brengen.

Hoeveel pianofrouwen hebben van dit alles echter niet de flauwste notie en drillen er met de eeuwige vingeroefeningen alle liefde voor 't instrument uit? Hoeveel vioolmeesters laten hun leerlingen eindeloos études spelen en hebben zo de belangstelling voor dit edele instrument al verspeeld, lang voor de kinderen aan een sonatine van Mozart toe zijn?

Is de gedachte, dat er gezorgd moet worden voor een eigen kindermuziek al buiten de Volksmuziekschool doorgedrongen?

Is op de conservatoria de gedachte reeds gemeengoed, dat men op deze hogere vakschool op moet leiden voor het muziekonderricht? en dat opleiding tot concertgever iets geheel anders is dan opleiding tot lesgever? Gehrels wees hier reeds twintig jaar geleden op: ik krijg niet de indruk, dat hij 't pleit reeds gewonnen heeft! Hij wees op de eenzijdige virtuozen-opleiding en schreef:

„Muziekonderricht geven mag niet langer iets bijkomstigs zijn, waartoe de musicus, tegen zijn zin, door de harde werkelijkheid gedwongen wordt en dat hij als iets minderwaardigs voelt”.

- c) **De definitie van Gehrels getoetst aan het paedocentrisme.** Gehrels noemt als doel van het Algemeen Vormend Muziekonderwijs: „alle in het kind aanwezige muzikale krachten wekken en ontwikkelen”.

Hier inderdaad de eerbied voor de persoonlijkheid van het kind: uitgaan van de zekerheid, dat er muzikale aanleg is; dat die aanleg, in potentie aanwezig, door de muziekpaedagoog gewekt en geleid moet worden. Hier is geen sprake van opleggen, hier is kwestie van nauwkeurig observeren, aansluiten bij het gegevene en voorzichtig verder leiden. Hier de gedachte van Montessori: de muziekpaedagoog is leider.

B. Elk kind heeft zijn eigen ontwikkelingstempo en rythme, zijn eigen aanleg en karakter. Geen twee kindernaturen zijn precies gelijk: er zijn verschillen in verstandelijke aanleg, in karakter en temperament, in ontwikkelingstempo enz. Men behoort dus rekening te houden met de speciale eigenschappen en behoeften van iedere leerling en wat in ieder kind aan aanleg en talent aanwezig is, moet tot ontplooiing worden gebracht. Daarom wenst men niet langer confectie-onderwijs, dat niemand past, doch liever „l'école sur mesure”. Daar de voordelen, die het klassikale stelsel biedt, niet prijsgegeven mogen worden, zal gestreefd moeten worden naar een synthese van klassikaal en individueel onderwijs.

Beschouwen we het zangonderwijs op onze Lagere School vanuit dit gezichtspunt, dan moet geconstateerd worden, dat dit onderwijs, vanaf 1858 (het jaar van de invoering van het vak zingen op de L.S.) een **typisch klassikaal vak** is geweest, b.v. bij Richard Hol, Worp, Daniël de Lange, W. H. de Groot en Douwes. Was er aanvankelijk nog sprake van een zekere veelzijdigheid: toonladders, gehooroefeningen, maatoefening, notenschrift, meer en meer onttaarde het zangonderwijs in puur liedjes-

zingen. Zoals in 't begin der twintigste eeuw het tekenonderwijs verzandde in het puur copiëren van eindeloze platenseries, zo onttaardde het zangonderwijs in het eenzijdige puur-copiëren van een aantal liederen.

Het moderne algemeen vormende muziekonderwijs van de methode Gehrels en de Wardmethode is niet alleen **veelzijdig**, het besteedt ook de nodige aandacht aan de **individuele vorming**. Het geeft een synthese van klassikaal en individueel onderwijs. De individuele factor komt vooral tot zijn recht bij de improvisatie. Gehrels noemt de improvisatie het „allesomvattende“ en aan geen enkel aspect van het algemeen vormend muziekonderwijs wordt zoveel aandacht besteed als aan het creatieve aspect. Dat bij de improvisatie rekening gehouden kan worden met rijpingsgraad en ontwikkelingstempo, met aanleg en karakter van het individu, is evident.

C. Bij de psychische ontwikkeling is zeer belangrijk het verschijnsel der gevoelige periode. Men verstaat er onder een bepaalde periode, waarin een bepaalde functie rijp is voor krachtige ontwikkeling en nu a.h.w. vraagt om geoefend en ontwikkeld te worden. Deze gevoelige periode voor een bepaalde eigenschap of functie komt maar ééns in het leven voor. Indien die éne kans verzuimd wordt door de opvoeder, kan aan het individu zeer grote schade worden toegebracht: de verzuimde kans doet zich nimmer meer zó gunstig voor. De term „gevoelige periode“ is ontleend aan de biologie; ze werd het eerst gebruikt door Prof. Hugo de Vries. Dr. Maria Montessori heeft getracht, haar opvoeding juist aan de gevoelige perioden aan te passen, vgl. haar zintuigsoefeningen als de kleuter ongeveer drie of vier jaar oud is.

Geconstateerd moet worden, dat de muziekpsychologie omtrent deze uiterst belangrijke materie slechts weinig studie heeft gemaakt. Zeker, men weet, dat van de drie elementen, waaruit de muziek is opgebouwd, (n.l. ritme, melodie en harmonie), de harmonie bij het kind 't laatst tot ontwikkeling komt, doch een exacte studie omtrent de gevoelige periode voor ritme, voor melodie en harmonie ontbreekt. Het is de grote verdienste van Gehrels, dat hij in zijn handboek „Algemeen Vormend Muziekonderwijs“ een belangrijke bijdrage gegeven heeft voor de studie van de gevoelige periode van het improviseren. Ongetwijfeld behoort dit gedeelte tot 't allerbeste van het handboek.

Gehrels wijst erop, dat 't onbekommerd improviseren er bij de 6-11-jarigen als koek ingaat, terwijl de puper er zich maar zeer matig voor interesseert. In de gevoeligste periode gaat 't improviseren a.h.w. vanzelf; wordt echter in deze periode 't onbekommerd improviseren verwaarloosd, dan verschrompelt dit vermogen tot onberekenbare schade van de muzikale vorming gedurende 't verdere leven. Zelfs als ik in de Volksmuziekschool 't improviseren bij 10-jarigen beluister, krijg ik vaak de indruk, dat hier remmingen optreden doordat de **gevoeligste periode** (7-8-9 jaar) door de onderwijzeres van klas I, II, III der Lagere School is verwaarloosd. (Gehrels zegt 't wat sadistischer: „doordat dit prachtige creatieve element door de juffrouw met een soort van chirurgisch welbehagen is afgesneden“. Ik meen dat hier geen sprake is van chirurgisch welbehagen, doch van onwetendheid: onderwijze-

ressen die de Gehrels-cursussen volgen verplegen 't creatieve element met „moederlijke tederheid!“

D. In het kind leeft niet alleen de drang naar lichamelijke en geestelijke activiteit, doch vooral ook een scheppingsdrang. Het kind wil zijn gedachten- en gevoelsleven uitdrukken in taal en handeling: het heeft expressiedrang. Het was de grote verdienste van Fröbel, dat hij begreep, dat het kind zich ontwikkelt **van binnen uit**; dat in ieder kind leeft de drang om te **scheppen** en dat deze scheppingsdrang moet worden geleid. Fröbel stelde boven Pestalozzi's principe der aanschouwing, het beginsel van de **scheppende** zelfwerkzaamheid. Deze productieve zelfwerkzaamheid kon zich in de Kindergarten uiten in spel en lied (vgl Fröbels „Mutter und Koselieder“).

De progressieve school wil rekening houden met het feit, dat voor het kind beweging en uiting ontwikkelingseis is; ze tracht tegemoet te komen aan de activiteitsdrang van het kind. Ze wil zijn een „*école active*“, waar persoonlijke activiteit en productiviteit een goede kans krijgen en waar grote waarde gehecht wordt aan de expressievakken: zang, tekenen, declamatie etc. Zingen was noodgedwongen ook in de oude school „doevak“, d.w.z. de stem- en spraakorganen werden in actie gebracht. Daar bleef het echter bij; tikken, klappen, lopen, dansen, arm- en handbeweging kwamen er niet aan te pas, laat staan het gebruik van slaginstrumenten. Tijdens de zangles stonden de leerlingen in het gunstigste geval naast de bank, met de handen op de rug; meestal zaten ze in de bank met de armen stijf over elkaar! En toch, terecht zei Stanley Hall, dat in geen andere ontwikkelingsphase „de hand zo dicht bij de hersenen is“. 't Jonge kind is een sensumotorisch wezen, het denkt met zijn spieren (vgl het ideoplastische tekenen van het jonge kind, dat in zijn schema's weergeeft



niet wat hij van de dingen ziet, doch wat hij ervan weet en denkt). Daarom moet ook bij het zangonderwijs de lichamelijke activiteit haar volle kans krijgen. Algemeen vormend muziekonderwijs behoort echter niet alleen tegemoet te komen aan de activiteitsdrang, doch vooral aan de scheppingsdrang. In alle kinderen is een scheppende kracht aanwezig, om de individuele emoties tot expressie te brengen in taal (voordracht, opstel) muziek of tekening. Naast de verbale expressie is muziek en tekenen dus te beschouwen als tweede en derde taak. Müller Freienfels onderscheidt in zijn boek „Erziehung zur Kunst“: scheppen, herscheppen, genieten en beoordelen van kunstwerken. Belangrijk is, dat het scheppende element niet alleen in het eerste, doch ook in de drie andere gebieden aanwezig is. Ook de muziekpaedagoog moet van het centrale n.l. 't scheppende, producerende uitgaan. Improvisatie behoort inderdaad het fundamentele, het alles-omvattende te zijn. De leerlingen improviseren niet alleen hun wijsjes, doch ook de rhythm en de teksten. De copieermethode heeft, evenals bij het taal- en tekenonderwijs afgedaan: niet langer worden in de opstellen verhaaltjes naverteld in de stijl der volwassenen; niet langer worden de volmaakte tekenvoorbeelden gecopieerd en niet langer worden onkinderlijke liedjes moeizaam ingedrild. 't Gaat dus om de actieve expressie **van binnen uit**, het gaat om de muzikale productiviteit i.pl.v. muzikale reproductie! Het gaat bij deze kinderzang om der wille van de **uitvoerder** zelve: 't gaat **niet** om de waarde van de primitieve compositie, evenmin als het vrije opstel of de vrije tekening doel of waarde op zich zelf is. In verreweg de meeste gevallen heeft deze schepping uitsluitend waarde voor het individu zelf, niet voor de gemeenschap. Kinderen zijn nu eenmaal geen kleine artiesten, ook niet in de z.g. aesthetische periode. Het gaat dus bij de kinderzang allermint om een luisterend publiek; het was in het verleden de grote fout van het zangonderwijs, dat de liederen ingedrild werden, geheel in overeenstemming met de kunstmuziek, die ook wordt uitgevoerd ten gerieve van de luisteraars.

Dit onderwijs vraagt een improviserend onderwijzer, zoals feitelijk alle vernieuwingsonderwijs improviserende leerkrachten vraagt. Dus een creatief onderwijzer, die buiten het geijkte leerplan om, zijn onderwijs aanpast bij wat het milieu toevallig biedt, b.v. de rhythmische dreun van een trein, het pakkend motto van een verkeersactie of een tentoonstelling enz.

E. De moderne denkpsychologie leert, dat het jonge kind in hoofdzaak nog leeft in het niveau der aanschouwelijke voorstellingen, doch dat 't kinderlijk verstand in staat is tot abstractie.

Er zijn a.h.w. twee bewustzijnsniveau's, n.l.:

1. 't niveau van 't concreet-aanschouwelijke, van 't emotionele, van de beleving;
2. 't niveau van 't abstract-onaanschouwelijke, van de begrippen.

Beide niveau's zijn van grote betekenis: 't ware denken is abstract denken en dus moeten de kinderen leren, de denkvormen van het hoogste niveau te beheersen. Doch daarnaast moet de onderste concreet-aanschouwelijke laag voldoende gestoffeerd zijn: het is de moederbodem van alle vorming. Vandaar de eis van Pestalozzi t.a.v. de **aanschouwelijkheid**.

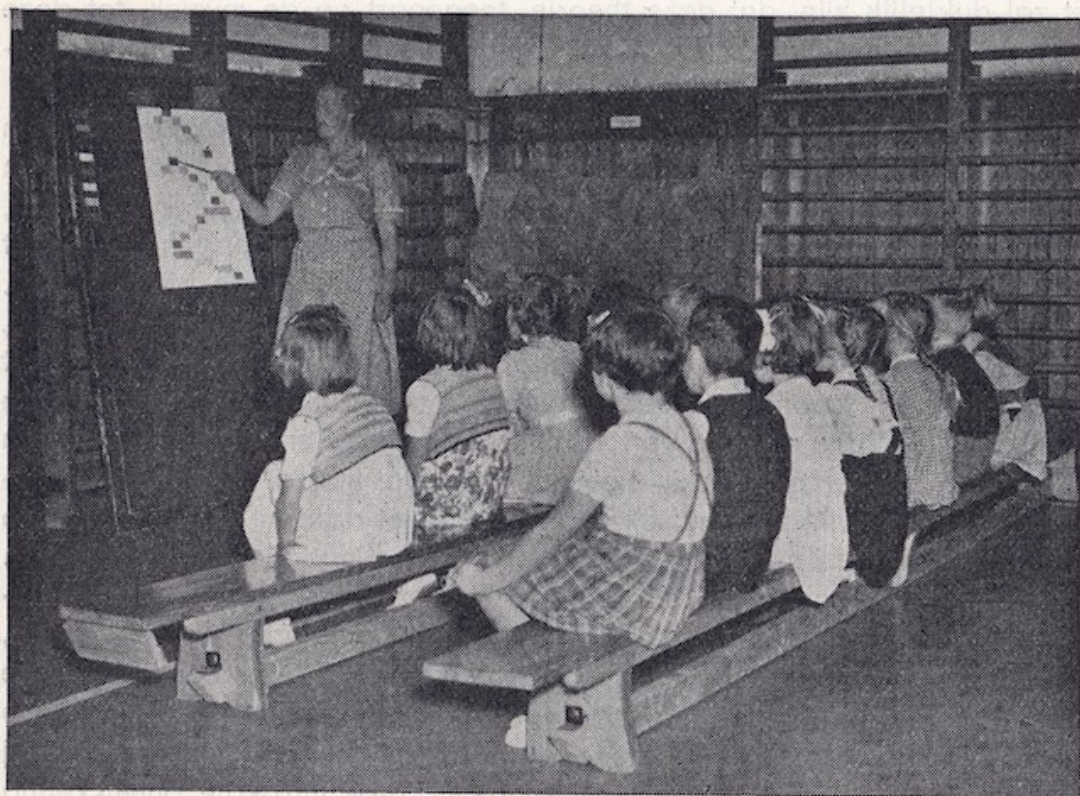
De grondslag van Pestalozzi's paedagogiek is echter **niet** uitsluitend aan-

schouwing in de zin van **visuele** waarneming, zoals men meestal meent. Pestalozzi hechtte aan „aanschouwing” een veel ruimere betekenis, n.l. „Erlebnis”, doorleving, **innerlijke** aanschouwing. Hij wil eerst **de zaak zelf** leren kennen en pas dan erover spreken: eerst beleven, dan benoemen; eerst handelen, dan reflexie; eerst de inhoud, dan het woord; eerst gewenning en leven, dan leer en abstractie; eerst praktijk, dan theorie; eerst doen, dan praten.

Dit beginsel behoort ook bij het muziekonderwijs te worden toegepast. Was vroeger veelal de volgorde: eerst de theorie der muziek en daarna de praktijk, in moderne methodes als die van Gehrels is die volgorde omgekeerd: eerst de praktijk van het actief musiceren en daarna en daaruit de theorie.

Ik legde er de nadruk op, dat „aanschouwen” bij Pestalozzi een zeer ruime betekenis heeft: het gaat niet alleen om het visuele, doch om de totaal-beleving en hierin speelt vooral het **motorische element** een zeer sterke rol. William Stern schrijft in zijn „Psychologie der frühen Kindheit”: „Für die meisten Kinder setzt sich die gehörte Musik sofort in Eigenbewegung um; die Einheit des Sensusmotorischen ist ihnen noch selbstverständlich. Diese motorische Teilnahme erstreckt sich nicht etwa nur auf die tonerzeugenden Organe — indem das Kind mitsingt — sondern auf den ganzen Körper”. Het kind is een sensumotorisch wezen: wat het hoort, zet het in beweging om.

Het was vooral Prof. Roels, die op de grote betekenis van de motorische verschijnselen wees en ons deed inzien, dat kinderen de voorwerpen hunner omgeving vooral langs motorische weg leren kennen. Kinderen maken zich de inhoud hunner voorstellingen en begrippen voornamelijk met hun spieren eigen. Hun waarnemingen hebben sensumotorische betekenis: 't zintuiglijke



en de beweging (impressie en expressie) vormen een eenheid. Vergelijk in dit verband „de betekenis van het tekenen van de kleuter: hij „hanteert“ in zijn krabbels, in letterlijke betekenis de begrippen.

Het rhythmisch aspect der muziek is het element der beweging. Het correspondeert met de sterke bewegingsdrang van het kind. Het zal nu duidelijk zijn, dat het rhythmisch element der muziek door het kind wordt beleefd en benaderd door lichaamsbeweging en niet door het intellect. Het is dus kinderpsychologisch volkomen juist, dat een moderne methode als die van Gehrels, rhythmische figuren uit laat drukken door handklappen, danspassen enz., dat men maatsoorten laat herkennen en aanvoelen door het slaan op tamboerijn, triangel enz. In dit verband zal de grote betekenis van het handzingen duidelijk zijn: het motorisch beeld verheldert hier het acoustisch beeld.

F. Een belangrijke wetmatigheid in de kinderpsychologie is de wet der convergentie: ontwikkeling is de resultante van aanleg en milieu. Volgens William Stern is het standpunt der nativisten, dat de ontwikkeling geheel afhankelijk is van de aanleg (de innerlijke factoren) en dat het milieu van weinig betekenis is, niet te aanvaarden. Even eenzijdig is het standpunt der empiristen, die menen, dat de ontwikkeling geheel afhankelijk is van het milieu (de uiterlijke factoren). Stern geeft de synthese, de convergentietheorie: de ontwikkeling is afhankelijk van aanleg en milieu. Bij zijn geboorte brengt de mens een aantal potenties, ontwikkelingsmogelijkheden mee en het hangt af van de milieu-omstandigheden, o.a. de opvoeding, of deze potenties zich tot eigenschappen zullen fixeren. Het is er mee als met het zaad: of het uit zal groeien tot krachtige planten, hangt af van de kiemkracht (aanleg) en van de bodem, het licht, de verzorging door de tuinman (milieu).

Het zal duidelijk zijn, dat deze theorie, toegepast op de muziek, tot deze conclusie leidt: muzikaliteit en muzikale vorming bepalen de muzikale ontwikkeling.

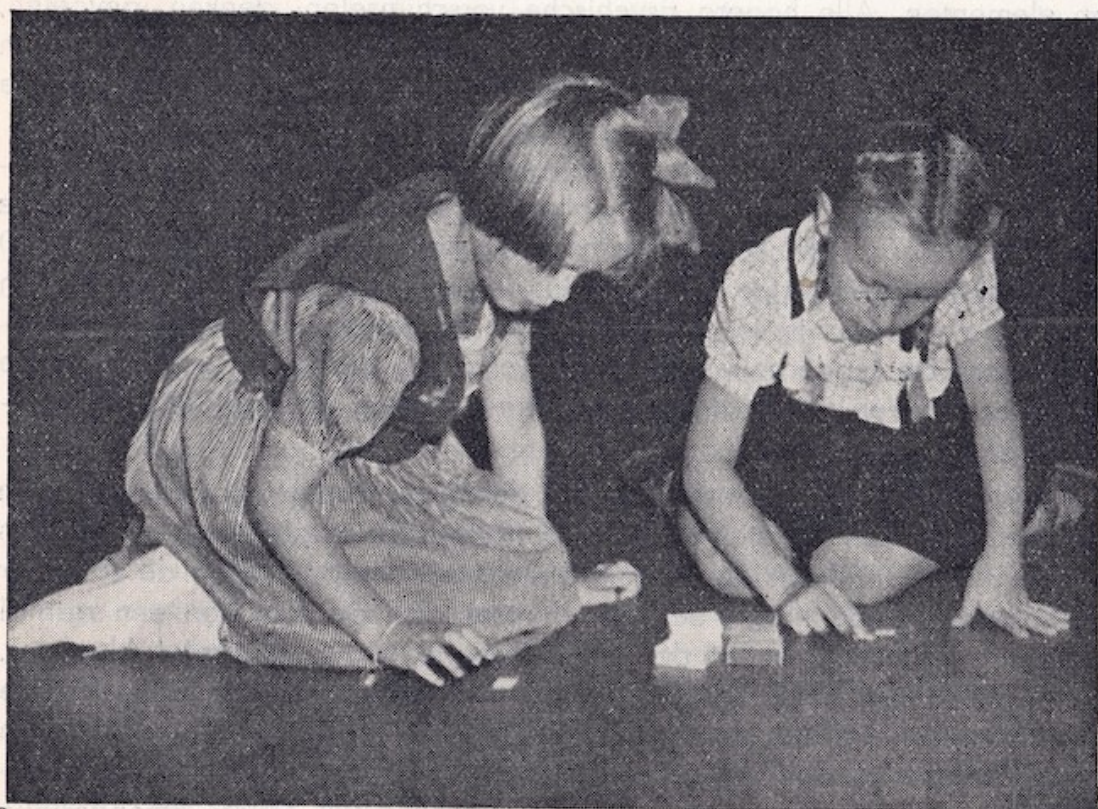
Muzikale aanleg, d.i. zekere muzikaliteit heeft ieder, d.w.z. ieder is in potentie in staat, muzikale ontroering te ondergaan, muziek te beleven of actief te beoefenen. Zoals echter bij iedere aanleg (b.v. voor wiskunde, voor talen) zijn er niveau's te onderscheiden. Gehrels onderscheidt in het grove twee niveau's, n.l. muzikale gevoeligheid en muzikale begaafdheid. We zagen boven, dat deze aanleg in de gevoelige periode door het milieu, door een goede vorming, moet ontwikkeld worden, wil deze muzikaliteit niet atrophieren. In ons land verschrompelt inderdaad bij de grote massa de muzikaliteit. In zijn studie van 1930 wees Gehrels er reeds op, dat aan de **vorming** zoveel ontbreekt, doordat men de massa tijdens de volksconcerten te ingewikkelde muziek voorzet, die niet aansluit bij de primitieve ontwikkeling. Gehrels zei het cru: „Niet bij de Negende Symphonie van Beethoven moet begonnen worden, doch bij Van-jehela-hola-hou-er-de-moed-maar-in“, d.w.z. men moet aansluiten bij 't bekende. Hij wees er op, dat onze muziekcultuur in sommige opzichten ver van haar oorspronkelijke bron, 't volle leven, is afgedwaald en hij hield een pleidooi voor de volksmuziek. Nadien heeft hij de Volksmuziekschool gesticht en heeft hij bewezen, dat de brede volksmassa tot behoorlijke muzikale ontwikkeling

kan komen, mits de muzikale vorming paedagogisch verantwoord is. De Volksmuziekschool is niet alleen een muziekschool voor het **volk** (d.i. voor de kinderen uit minder gegoed milieu), ze is tevens een school voor **volksmuziek**. In de achttien jaar van haar bestaan bewees ze de grote paedagogische betekenis van goed muziekonderwijs aan het volkskind en de grote sociale betekenis van het in brede kringen wederom gaan beoefenen van volksmuziek.

G. Een zeer belangrijke phase in de ontwikkeling is de kleuterperiode, die duurt van ± 4 tot ± 8 jaar. In de eerste klas en vaak zelfs nog in de tweede klas der Lagere School verkeert het kind dus nog in de kleuterperiode. De Lagere School moet dus rekening houden met het feit, dat de leerlingen der aanvangsklassen kleuters zijn, met andere eigenschappen en behoeften dan het schoolkind. Een plotselinge overgang van het vrije speelsse leven naar het gebonden schoolse leven, van vrijheid en spel naar plicht en arbeid is psychologisch niet verantwoord.

De kleuter vertoont een sterke speeldrang en verkeert in de z.g. aesthetische periode. Volgens Prof. Kofnstamm is het typerende van het spel: de **spelsfeer**, welke gekenmerkt wordt door het besef aan vrijheid in tegenstelling met de dienstbaarheid. Spel is niet gericht op prestatie, maar op genieting van het heden.

Kenmerk van het aesthetische is: voldoening in het doen zèlf. De zandkruier, die zijn kruiwagen vol schept, verricht **arbeid**: hij wil een doel bereiken; de kleuter die telkens zijn zandemmertje vult en dan weer leeg giet, verricht **spel**: hij vindt vreugde in de handeling op zich zelf. Het spel is de vlucht uit 't zakelijke, intellectuele, nuttige in de sfeer van het emotionele, waarin 't **heden** zijn waarde heeft en 't gebied der schoonheid wordt bereikt.



Als we dus zeggen, dat het jonge kind in de aesthetische periode verkeert, dan bedoelen we niet, dat het een kleine kunstenaar is, doch wèl, dat het opgaat in en geniet van het heden en dat zijn fantasie in staat is, zijn omgeving om te toveren in een wereld naar zijn welbehagen.

Gehrels heeft de grote paedagogische betekenis van het spel ingezien. Zijn methode sluit voor de eerste en tweede klasse volkomen aan bij de kleutersfeer en maakt er gebruik van, dat het jonge kind al jong de muziek in zijn spel betreft. Als in zijn handboek het tweede deel: „Uitwerking“ aanvangt, schrijft Gehrels: „De eerste stappen, die we ons denken voor een beginklasse van een Lagere School, voor 6- en 7-jarigen dus, staan geheel in het teken van het spel. Geheel dit eerste hoofdstuk is een bloemlezing van alleraardigste muzikale spelen. Vooral de improvisatie wordt hier geheel in de vorm van het spel aan de orde gesteld. Deze methode sluit dus geheel aan bij de spontane muzikale expressie van de kleuter, zijn behoefte om zich van binnen-uit in muziek te uiten, geheel in tegenstelling met de gebruikelijke methode in de aanvangsklas, waarbij de kleuter zijn eigen liedjes niet meer zingen mag en ervoor in de plaats krijgt het door grote mensen gemaakte kinderlied. De moderne methode gaat „vom Kinde aus“, tracht de spontaneïteit levend te houden en met zorg verder te leiden.

H. De moderne totaliteitspsychologie leert, dat het geheel meer is dan de som der delen en dat het geheel er eer is dan de delen. In de 18de en 19de eeuw beoefende men de psychologische wetenschap op dezelfde wijze als de natuurwetenschap. Men zocht dus zijn kracht in de analyse: als in de fysica trachtte men te komen tot kennis van de laatste elementen. Men meende, dat de grondelementen de gewaarwordingen zijn en dat alles, wat in het bewustzijn plaats vindt, samengesteld is uit deze éne soort van elementen. Alle hogere psychische verschijnselen: denken, gevoelen, streven, zouden tenslotte verklaard kunnen worden uit de associatie van gewaarwordingen: ieder samengesteld psychisch gebeuren zou tenslotte niet meer zijn dan de som van op zich zelf staande elementen.

In het eerste kwart der 20ste eeuw voltrok zich een revolutie in de psychologie: zij ging zich oriënteren naar de geesteswetenschappen. Was de psychologie vóór 1900 elementen-psychologie geweest, die van na 1900 werd **totaliteitspsychologie**. Men zag in, dat ieder psychisch verschijnsel een ondeelbare totaliteit is, ja, dat het gehele zieleleven een organische eenheid vormt. De moderne psychologie wenst de totaliteitsstructuur van de ziel te bestuderen: i.pl.v. de atomistische instelling ontstaat de totaliteitsinstelling. Men leert:

a) **Het geheel is meer dan de som der delen:** de totaliteit is meer dan een optelling: ze is een gesloten eenheid met bepaalde totaliteitseigenschappen (vgl: een vierkant heeft meer en andere eigenschappen dan de som der vier samenstellende lijnen; een zin is meer dan de som van een aantal woorden, een woord meer dan de summatie van een aantal klanken). Een duidelijk voorbeeld is de **melodie**, die niet slechts de som van de enkele tonen is. De aparte tonen krijgen pas betekenis in het verband van het geheel. Dit voorbeeld is daarom zo sprekend, omdat een melodie getransponeerd kan worden naar een andere toonschaal. Iedere afzonderlijke

absolute gewaarwording verandert dan volkomen en toch blijven we de melodie als totaliteit herkennen.

b. **Het geheel is er eer dan de delen.** De elementen-psychologie leerde, dat het bewustzijn van de pasgeborene niets bevat, dan een ongeordende massa van aparte gewaarwordingen: 't kind ziet en hoort oorspronkelijk een chaos van licht, kleur en klank, waaruit langzamerhand een geordend waarnemingsbeeld ontstaat. De moderne psychologie bestrijdt deze opvatting: aan 't begin van de ontwikkeling staan **niet** geïsoleerde gewaarwordingen, geen elementen, doch totaliteiten. Jonge kinderen nemen vage complexen, diffuse totaliteiten waar, die nog weinig gestructureerd zijn. Het primitieve bewustzijn neemt globaal waar; deze waarneming is te vergelijken met het waarnemen der volwassenen in een dikke mist: men ziet vage, diffuse totaliteiten (gebouwen, bomen etc.) en kan geen verband tussen de onderdelen ontdekken. Eerst als de mist optrekt ziet men de duidelijke geleidingen en structuren en de onderlinge verbanden.

Een bekend voorbeeld van het kinderlijk waarnemen is dat van de Zwitserse paedagoog Claparède. Toen zijn zoontje 4 jaar oud was, zong het de liedjes van Dalcroze uit het hoofd bij de piano. Hij had ze op het gehoor geleerd en kende geen letters of noten. Na een paar weken bleek, dat het kind de liedjes, die hij wenste te zingen, zelf in het boek opzocht en dat hij, tot ieders verbazing, het liedje kon zingen, wanneer men hem de bladzijde toonde, waarop de muziek stond. Het bleek, dat 't kind het algemene beeld van iedere bladzijde in zich had opgenomen en dit globale beeld onthouden had; plaatste men het boek onderste boven, dan kon hij de bladzijden even goed onderscheiden.

Het is bekend, dat deze nieuwe inzichten diepgaande invloed uitoefenden op de moderne didactiek, met name op die van het leesonderwijs. De totaliteitsgedachte is ook voor het muziekonderwijs van zeer grote betekenis. Vroeger ging de muziekdocent uit van de elementen met hun waarden - de sleutels - de maten - de toonladders: het waren de hoofdstukken, waaruit de muzikaleer was opgebouwd. Beheerste men deze elementen, dan werd verondersteld, dat men ook 't geheel beheerste.

De moderne methode gaat uit van de muziek, van het lied als totaliteit om dit te laten beleven; eerst daarna komt de analyse en laat men inzien, wat er aan die totaliteit is op te merken. De gang is dus thans: van de diffuse totaliteit via de analyse naar de gestructureerde totaliteit. In de totaliteit der muziek vinden we door analyse een aantal aspecten, die we wel mogen onderscheiden, doch niet scheiden. Gehrels kwam tot een tiental: het zijn soorten oefeningen, die 't mogelijk maken, tot een methodisch geheel te komen. Hij waarschuwt ervoor, dat 't onderscheiden dezer aspecten (jammer dat Gehrels hier van „elementen“ spreekt) het gevaar met zich brengt, dat de docent zijn les in stukjes hakt. Inderdaad blijkt in de praktijk, dat vele bezitters van het Getuigschrift niet alleen hun les in mootjes hakken, doch bovendien elke snede nog accentueren door erbij te vertellen: „nu gaan we tweestemmig handzingen“ enz. Zo'n les wordt brokkenwerk en als men dan bovendien nog vergeet dat het zingen uitgangs- en middelpunt is en tijdens de „zangles“ eerst na twintig minuten met het eerste lied begint, wordt de zangles uitermate vervelend.

Gehrels noemt bij de tien aspecten niet: ademhaling en uitspraak. Hij vindt ze wel belangrijk, doch wenst ze niet als aparte oefening, omdat ze dan „zo stom vervelend“ worden. Gehrels wil ze onopvallend verzorgen, doch de ondervinding leert, dat de kinderen, die volgens de methode-Gehrels les krijgen, vaak bar onverschillig zingen: onzuivere uitspraak, onvoldoende ademhaling etc. Als reactie op de heftig gebarende onderwijzer-dirigent treffen we nu vaak de lijdelijk luisterende, passieve leerkracht aan.

We spraken boven over het moderne leesonderwijs: de globale leesmethode, die uitgaat van zins- en woordtotaliteiten, tegenover de vroegere synthetische leesmethode, die klanken en letters als elementen tot totaliteiten verbond: m-ui-s, muis.

Bij het muziekonderwijs merken we een parallelle ontwikkeling op: vroeger werden de rhythmische figuren behandeld als rekensommetjes: verbinding van elementen; Gehrels gaat uit van de totaliteit der figuur en spreekt van de „stralende-“ en de „hop-figuur“.

Ook bij het beluisteren en herkennen van toonladders en intervallen mag er nimmer sprake zijn van analyse: deze toonladders en intervallen moeten door de kinderen als totaliteit herkend worden.

III. HET DOEL.

Het doel der opvoeding kan als volgt geformuleerd worden: het kind moet, door harmonische ontwikkeling van al zijn geestelijke en lichamelijke functies in staat gesteld worden, zijn levensdoeleinden als individu en gemeenschapswezen te bereiken.

Deze omschrijving geeft ons aanleiding tot 't maken van twee opmerkingen:

- a) De vorming moet **harmonisch** zijn, d.w.z. naast de intellectuele opvoeding dient de school veel aandacht te schenken aan de **aesthetische**, lichamelijke, morele en religieuze opvoeding;
- b) Het doel van de opvoedingsarbeid wordt (theoretisch) gesplitst in:
 1. 't individuele doel: de helder-denkende, fijn-voelende, krachtig-willende mens, die datgene verricht, wat hij als goed erkent. De taak van de opvoeder in deze valt samen te vatten in het woord: „karaktervorming“.
 2. 't sociale doel: de gemeenschapsmens, die anderen tot nut en zegen is en in de levensgemeenschappen (gezin, staat, kerk etc.) zijn bestemming, plicht vervullen kan.

3 A Karakteropvoeding.

Het huidig streven naar vernieuwing is niet alleen een didactische, maar bovenal een paedagogische kwestie. Het komt mij voor, dat de Nederlandse school i.z. de didactiek geen slecht figuur maakt, doch dat ze i.z. de paedagogiek, de karaktervorming, vergeleken bij andere landen, b.v. Engeland, achter staat. Naast de hoofdtendenzen der vernieuwing: „meer individualisatie“ en „meer levensvoorbereiding“ is zeer belangrijk, de derde eis: „meer karaktervorming“.

Wij menen dus, dat de vernieuwing in de school grote ernst moet maken met de **opvoeding**. Onze school lijdt nog steeds aan het 19de eeuwse **intellectualisme**: ze doet voortdurend een beroep op het verstand, het intellect, het geheugen, het kunnen, doch veel zeldzamer op de gaven

van gevoel en wil. Nog steeds is merkbaar, dat onze school in 't begin der 19de eeuw is voortgekomen uit de ideeën der Aufklärung. Zeker: ijver, trouw, eerlijkheid en naastenliefde worden gewaardeerd, doch kennis gaat boven alles.

De school mag dus niet alleen leerinstituut zijn: ze moet vooral ook opvoedingsinrichting zijn. Belangrijker dan het vele weten is een rechtschapen karakter!

Karakter betekent „stempel“: iemand van karakter vertoont een eigen stempel: hij kan zelfstandig naar vaste beginselen handelen; hij kan verantwoordelijkheid dragen; hij bezit een gepast zelfgevoel. Een hoofdkenmerk van zedelijk karakter is dus: zelfstandigheid en karaktervorming is dus alleen mogelijk, door het kind zelf verantwoordelijk te maken voor zijn gedragingen, m.a.w. door het te plaatsen in een verantwoordelijke positie. Dit is niet mogelijk, zonder het daaraan verbonden risico te durven dragen, d.w.z. we moeten het kind meer vrijheid en zelfstandigheid schenken, om het daardoor te leren, zich zelf te binden aan regels en wetten. We voeden op tot zedelijke vrijheid, d.i. willige onderwerping aan de zedenwet. Zedelijke vrijheid is **geen** ongebondenheid, is **niet** het zonder meer toegeven aan driften en instincten, want dan zijn we slaven onzer driften en hartstochten.

Vrijheid is zelfbepaling en daarom is **dressuur**, becommanderen en instrueren tot in de kleinste kleinigheden fataal: 't is oefening in **onzelfstandig** zijn, in **niet** verantwoordelijk zijn.

Passen we deze denkbeelden toe op de muzikale opvoeding, dan moet geconstateerd worden, dat de aesthetische opvoeding en met name de muzikale vorming, in ons land zeer te lijden heeft gehad van het intellectualisme. De overheid is in deze aan haar plicht tekort geschoten, vooral t.a.v. haar bemoeiingen met de Middelbare School. Wat doet men op onze meeste gymnasia aan de muzikale vorming? Ik vraag dit, omdat het gymnasium toch de klassieke opvoeding geeft! En stond bij de Grieken de kunst in het algemeen en de muziek wel zeer in 't bijzonder, niet in het middelpunt der opvoeding?

Het 19de eeuwse intellectualisme weerde de muziek uit de school en vooral bij het Middelbaar Onderwijs valt in deze nog vrijwel alles in te halen! Op de Lagere Scholen kwam er, vooral de laatste jaren veel verbetering, dank zij het werk van het Gehrels- en 't Wardinstituut. Op de Kweekscholen komt er langzamerhand op de lesrooster wat meer tijd beschikbaar voor de muzikale vorming. Ook hier ontstaat bij sommige docenten nieuw begrip, hoewel er ook thans nog Kweekscholen zijn, waar het onderwijs in de **theorie** der muziek hoofdzaak is en waar muziek in hoofdzaak beschouwd wordt als een kwestie van het verstand en niet van het gevoelsleven.

Ook bij de muzikale vorming kan sprake zijn van:

1. **dressuur**, drill, d.i. vorming op animaal niveau, zonder vrijheid en verantwoordelijkheid;
2. **muzikale opvoeding**, d.i. vorming op humaan niveau, met inschakeling van vrijheid, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Geconstateerd moet worden (wij spraken er boven reeds over in ander verband) dat er bij het zangonderwijs in de school nog vaak sprake is

van dressuur. Ik meen niet beter te kunnen doen, dan in dit verband Gehrels te citeren:

„Kenmerkend voor ons huidige muziekonderwijs is het feit, dat het zo naar buiten gericht is. Trouwens, onze hele muziekcultuur culmineert in het concert. Het muziekonderwijs is daar een afspiegeling van. Men stelt zich bij het musiceren steeds een **luisterend publiek** voor. Een schoolklasse moet, als het goed is, mooi kunnen zingen, een koortje vormen, waar autoriteiten met genoeg naar luisteren: een verkleinde reproductie van een oratorium-vereniging. Instrumentaal-leerlingen dienen zo spoedig mogelijk een stukje te kunnen spelen, al is het maar voor een jarige oma. Het kan niet anders, of deze wijze van doen leidt tot dril, tot muzikale dressuur. Daartegenover staat een muziekbeoefening, die niet naar buiten gericht is, doch naar **binnen**, die niet bedoelt luisteraars te ontroeren, maar die de **eigen emotie** zoekt. Musiceren dus, dat geschiedt uit innerlijke drang. Alles wat met publiek te maken heeft, behoort tot 't terrein van de vak-musicus. Het is een grote fout van elk kind een klein vakmannetje te maken". De methode-Gehrels wijst dus uitdrukkelijk de dressuur af en zet de muzikale opvoeding op de voorgrond. De elementen: vrijheid en zelfstandigheid (zoals we boven zagen inhaerent aan de opvoeding) komen natuurlijk vooral tot hun recht in de improvisatie, 't hart van de methode.

Tenslotte nog een enkel woord over het voorkomen van minderwaardigheidsgevoelens. Het komt mij voor, dat zeer vele leerlingen, die een instrument leren bespelen, belast worden met minderwaardigheidscomplexen, waardoor viool- of pianostudie een straf wordt. Met Gehrels geloof ik, dat de oorzaak hiervan is, dat de meeste leerlingen instrumentaal onderwijs krijgen, zonder enige voorbereiding. Het aantal moeilijkheden is daardoor in de aanvang zo overstelpend, dat ze niet overwonnen kunnen worden. Indien deze leerlingen in het algemeen vormend muziekonderwijs een behoorlijke voorbereiding hadden genoten, zouden de moeilijkheden zijn gesplitst en zouden de kinderen voor de muziek behouden blijven.

Zelfs bij 't zangonderwijs op de Lagere School werkt de onderwijzer vaak de onzelfstandigheid in de hand en lost hij de moeilijkheden voor de leerlingen op, door voortdurend luid mede te zingen.

3 B Vorming tot gemeenschapswezen.

Er moet in onze scholen sprake zijn van gemeenschapsopvoeding. Onze school lijdt i.z. de opvoeding aan individualisme: ze verwaarloost in sterke mate het rechtstreeks contact tussen de leerlingen onderling. Ze draagt in dit opzicht nog steeds het stempel van het 19de eeuwse liberalisme met zijn vrije concurrentie en zijn vrije economie. Bij al het schoolwerk wordt in vele scholen nadrukkelijk de eis van geestelijke isolatie gesteld: nauwlettend wordt gewaakt tegen „afkijken" en elkaar helpen. Ook in onze school heerst nog vaak de geest der concurrentie: de knappe Pietje, die bij het dictee zijn vloeitje beschermend voor zijn werk houdt, opdat buurman Jantje niet mee profiteert van zijn knapheid!

Dit betekent, dat de leerlingen alleen mogen profiteren van meesters klassikale les, doch dat ze overigens volledig aan zichzelf zijn overgelaten. Men plaatst dus de leerlingen onder de meest ongunstige en onnatuurlijke

omstandigheden. Geen wonder, dat de vernieuwing sterke propaganda maakt voor groepswork, b.v. bij 't beantwoorden van stilleesvragen, bij handenarbeid, tuinarbeid en tekenen.

De Lagere School heeft in dit verband nog een tweede belangrijke taak te vervullen: ze moet reeds de grondslag leggen voor een goede besteding van de vrije tijd in het latere leven. Algemeen heerst de opvatting, dat we thans leven in een ernstige economische, sociale en geestelijke crisis (vgl. Spengler: „Der Untergang der Abendlandes“; Huizinga: „In de schaduwen van morgen“ enz.). Men wijst er op, dat de massamens totaal op gaat in het samenlevingsapparaat en volkomen beheerst wordt door de mechanisering. Hij wordt steeds meer door het arbeidstempo gegrepen en vindt vaak in het werk aan de lopende band geen arbeidsvreugde meer.

Terwijl de 19de eeuw vooral gericht was op de beste benutting van de werktijd, zal de 20ste eeuw zich bezig moeten houden met het besteden van de vrije tijd, want door toenemende technisering en rationalisering van de arbeid stijgt het productie-vermogen en verkort de arbeidstijd. De school moet reeds leren, hoe de vrije tijd te besteden en het spreekt vanzelf, dat ze daartoe de grondslag zal moeten leggen voor het actief of passief deelnemen aan het kunst-(muziek-)leven. Een daarom dienen de in elk kind sluimerende talenten tot ontwikkeling te komen, althans hun ontwikkelingskansen te krijgen.

Als we ons thans meer in het bijzonder gaan bezig houden met de betekenis van de muziek voor de gemeenschapsvorming, is het aanstonds duidelijk, dat deze betekenis moeilijk overschat kan worden. Het gezamenlijk musiceren (zingen) vormt een band in het schoolleven, in de jeugdbeweging, in het verenigings- en clubleven, in de religieuze gemeenschap en de nationale gemeenschap. Samenzang en samenspel zijn gebaseerd op het gemeenschappelijke en juist door de „gemeenschappelijke beleving ontstaan diepere indrukken. Het „ik“ moet zich ondergeschikt maken aan het „wij“ en voor het solistische element is geen plaats.

In de Middeleeuwen bestond er een sterke binding tussen kerk en muziek. Deze binding tussen volk en muziek bleef tijdens de Reformatie bestaan (b.v. bij Bach). In de 19de eeuw echter kwam ook de muziek onder invloed van het individualisme, en voltrok zich de scheiding tussen muziek en volk. Sinds Beethoven trad het subjectieve gevoelsleven van de componist in zijn muzikale scheppingen sterk op de voorgrond: de kunst werd beoefend om der wille van de kunst. Gehrels wees er op, dat dit individualisme leidde tot het virtuozenendom. De grote massa was echter niet in staat deze hoge vlucht te volgen en vervreemde van de muziek: de wisselwerking tussen volk en scheppend kunstenaar verdween. De muziek werd volkomen autonoom en diende niet langer een of ander doel: godsdienst, dans, arbeid. Thans, in de 20ste eeuw wordt dit individualisme overwonnen en krijgt de muziek weer haar dienende rol. Naast de kunstmuziek ten gerieve van de luisteraar, krijgt de huis- en volksmuziek weer betekenis om der wille van de uitvoerder. De Volksmuziekschool heeft in deze pionierswerk verricht! Keren we, tot slot, naar de Lagere School terug. De vernieuwing propageert aula-bijeenkomsten: bij bepaalde gelegenheden komen de leerlingen niet klassegewijs, doch schoolsgewijs bijeen in gemeenschappelijke beleving,

b.v. tijdens nationale hoogtijdagen. Er zijn scholen, waar op Maandagochtend begonnen wordt met een „stil half uur": in deze tijd leert de school genieten van wat uit het leven van klas I t/m klas VI naar voren komt. Dit behoeven geen topprestaties te zijn: een eenvoudige viool- of piano-solo, ongekunstelde declamatie etc. Het spreekt vanzelf, dat het gezamenlijk zingen hier een grote rol speelt. Op deze wijze ontstaat een goede schoolseer: een school is nu eenmaal niet de som van zes of twaalf cellen, doch een organisch geheel!

Ook tijdens ouderavonden behoort de schoolmuziek een groter rol te spelen. Thans tonen de ouders vaak weinig belangstelling: verslagen van secretaris en penningmeester op hakkelige wijze in ongezellige gymnastieklokalen voorgelezen, plegen nu eenmaal weinig interesse te wekken. Er moet op ouderavonden door leerlingen en ouders gezamenlijk gezongen worden: heus, de ouders kennen de canons en liederen hunner spruiten wel! Dan komt het bindend element in de muziek tot zijn recht; dan ontstaat saamhorigheidsgevoel; dan ontstaat belangstelling bij de ouders, doordat ze zèlf in het gebeuren betrokken worden.

We beschouwden de muzikale vorming in het kader der paedagogische vernieuwing en mochten constateren, dat muziekpaedagogen in het algemeen en Gehrels in het bijzonder, kennis genomen hebben van de resultaten van kinderpsychologie, ethiek en sociologie en deze nieuwe inzichten in hun methode hebben verwerkt. Ongetwijfeld kunnen lezingen, rapporten, handboeken, de inzichten in de vernieuwing verhelderen en kunnen ze stimulerend werken. Het eigenlijke werk moet echter door het corps verricht worden: 't komt tenslotte n.eer op de vernieuwing van de docent. Wat de vernieuwing van het muziekonderwijs betreft, kunnen we optimistisch zijn. Er begint op 't gebied der paedagogische vernieuwing iets te dagen in Nederland. Op geen enkel gebied is men echter zo ver gevorderd en is men zo enthousiast bezig als op het gebied van het muziekonderwijs. Dit is mede te danken aan het idealistische werken van de Gehrelsvereniging.





4

BIJ DE PLAATJES.

Momenten uit een les in een der klassen voor Voorbereidend Muziekonderwijs van de Volksmuziekschool te Rotterdam.

Kinderen van zeven of acht jaar spelen nog zo graag. De muziekles in de eerste en de tweede klas van de Lagere School biedt daartoe alle gelegenheid. Het meest ideaal is, dat de juffrouw haar kindertjes meeneemt naar het gymnastieklokaal. „Kom maar om mij heen staan”, zegt ze dan en vertelt een kort verhaaltje, b.v. van de grote klokken, die bim-bam doen. „Zing ook eens bimm-bamm! En maak er eens mooie bewegingen bij! Ga maar ergens staan waar je de ruimte hebt. Ik heb een meisje gezien, dat het heel erg mooi deed; kom je het voor de klas ook eens doen, Puck? Nu speel ik het wijsje op de fluit voor; jullie houdt je ogen dicht en wijst precies aan, waar ik met de fluit heen loop, dus waar het geluid vandaan komt. Goed luisteren hoor!” Ze leren het versje natuurlijk ook nog op de woorden zingen, maat en rythme worden getikt op de stokjes of op de kindertriangels. Jantje mag er bij op de grote triangel en Kees op de tamboerijn slaan.

„Hier heb je klokkennoten, leg het rythme maar eens op de grond voor je neer!” (1).

„Kom nu eens even op de banken zitten en zing wat ik aanwijs op de gekleurde notenkaart! (2). Hierna pakt ieder kind een doosje met gekleurde noten-om-te-leggen. De eerste regel van het nieuw geleerde liedje moet op de grond worden gelegd in hoog en laag (3 en 4). Tenslotte wordt het opgeschreven in het tekenboekje met kruisjes of rondjes of — later — met getekende noten, als het niet te moeilijk is. „Thuis mag je er mooie klokken bij tekenen”, zegt de juffrouw dan.

„Kinderen, het uur is alweer om” Geen hoera! maar een langgerekt hèèè! is tenslotte het beste bewijs hoe de kleinen hun muziekuurtjes op prijs stellen.

Kinderen van zeven of acht jaar, ze spelen nog zo graag! En als ze wat ouder zijn dan ook nog wel.



Bij de JAARWISSELING

Als dit nummer U bereikt, spoedt zich het jaar ten einde. Düs past ons een terugblik. 1950 bracht ons goed en kwaad. Hoe zal dat in het komende jaar zijn?

Ons werk vraagt enthousiasme en . . . een gezonde financiële basis. Enthousiasme is er ongetwijfeld, de vele cursussen bewijzen het. Weer zijn er een belangrijk aantal getuigschriftbezitters bijgekomen. Zullen zij mede onze ideeën uitdragen??? Wij mogen het hopen, want wie éénmaal gegrepen is door dit werk, laat het niet gemakkelijk meer los. Maar zijn al onze leden ook enthousiaste propagandisten voor de G.V.? *Blijven* zij zèlf lid? En brengen zij *nieuwe* leden aan. Bedenkt wel, dit is een dwingende noodzakelijkheid, want alleen als wij toenemen in aantal, blijft de bestaansmogelijkheid der G.V. op de duur gegarandeerd. De précaire toestand van 's lands financiën zou in de toekomst wel eens ongewenste gevolgen kunnen hebben voor het G.I., dat de cursussen organiseert. Daarom moet een krachtige G.V. zeker een deel van de propaganda en van de „nazorg“ kunnen overnemen. In het komende jaar zal dus ook van Uw activiteit veel gevraagd worden. Zet U mede Uw schouders onder ons werk?

Met grote waardering denk ik terug aan het hoogtepunt van onze zomerconferentie, de lezing van de heer Palland, „een geschenk aan Gehrels“, een geschenk ook aan òns, maar niet minder aan het Nederlandse volk. Wie er nog niet van overtuigd wàs, heeft in het betoog van de heer Palland het doorslaande bewijs gekregen, dat Gehrels' werk, psychologisch bekeken, op een hechte basis steunt.

De jaarvergadering bracht ons ook de voorzitterswisseling. Een woord van hartelijke dank en grote waardering voor Frits Wils, die gedurende de eerste 5 jaren zulk een enorme stuwkracht heeft gegeven aan het werk der G.V., zal ieder onzer uit het hart zijn gegrepen.

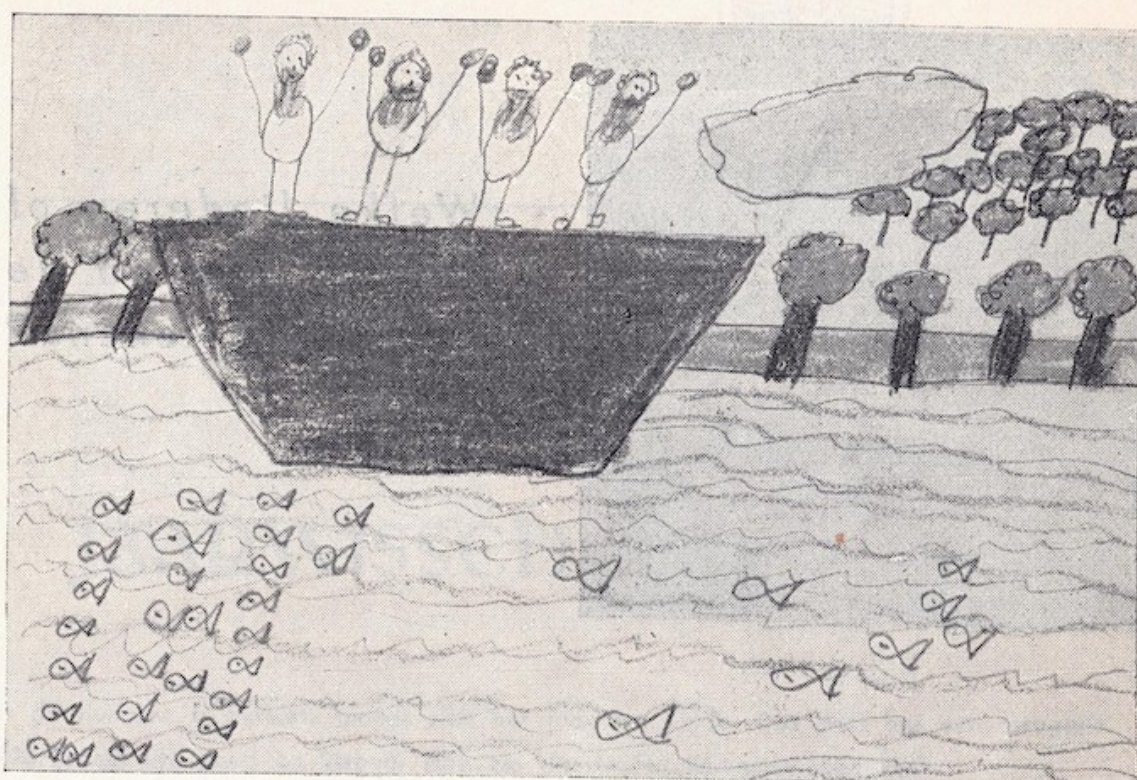
30 November: Willem Gehrels geridderd. Wie daarop gerekend had, niet onze vitale en steeds nog jeugdige 65-jarige. Ook van deze plaats, nogmaals een hartelijke gelukwens! Moeilijkheden?? Ook de G.V. kent ze. Moge het ons gelukken, gezamenlijk alle hangende problemen in 1951 tot een goede oplossing te brengen!

L. J. v. Mechelen.



*Welke liederen of
canons hebben de
kinderen getekend?*





— 34046 —

ZAL „DE PYRAMIDE” IN ZIJN HUIDIGE VORM GEHANDHAAFD KUNNEN WORDEN?

VAN DE REDACTIE

Deze vraag vormde een punt van bespreking op de agenda van de laatste bestuursvergadering der Gehrels-Vereniging. Begrijpelijk. Een uitgave van ruim f 300,— per keer kan niet zonder meer worden gebagatelliseerd. De vraag is trouwens al eerder gesteld. Maar gelukkig, telkens weer is dan de duidelijke reactie van alle leden der bestuursraad en ook van de heer Gehrels, dat wij onze Pier niet kunnen en niet willen missen.

Wanneer dit ook Uw reactie zou zijn, beste lezer, wil dan zo vriendelijk zijn ditmaal iets te doen voor ons eigen blad. Wil meerdere exemplaren van dit propagandanummer aan enkele van Uw kennissen verkopen voor één kwartje. Wanneer er 1000 exemplaren verkocht worden, levert ons dit een verlaging van de exploitatierekening op van f 250,—, waardoor de zorgen van onze penningmeester aanmerkelijk worden verlicht.

Doet U het? Begin dan met Uw dubbelexemplaar te verkopen en zend ons de 25 cent in postzegels toe, of stort op bovenstaand gironummer van de Gehrels-Vereniging. Bestel meerdere exemplaren en stort de meerdere kwartjes!

Doe het! En ons orgaan „De Pyramide” zal voorlopig in zijn huidige vorm gehandhaafd kunnen worden.

ENKELE BOEKBESPREKINGEN BLIJVEN TOT HET VOLGEND NUMMER OVERSTAAN.

RED.

Muziekarchief „in de Blockfluit”



OUDE GRACHT 305 (bij de Smeebrug)
UTRECHT - TELEFOON 12051

Voor de school en daarbuiten

Uitsluitend Aura-blokfluiten

ALLES OP BLOKFLUITGEBIED!

**Voorts GROOTSTE sortering in HUIS-
en KOORMUZIEK**

AURA-SOPRAAN C"	SCHOLA (Schoolklasse)	f 12,45
	incl. Grepentabel en Garantiebewijs	
	STANDAARD (Ensembleklasse)	f 14,85
	incl. Wissers, Grepentabel en Gar.bew.	
AURA-ALT F	EXCELLENT (Ensembleklasse)	f 55,—
	incl. Wissers, étui, Grepentabel en Gar.bew.	
AURA-TENOR	STANDAARD (Ensembleklasse)	f 64,50
	incl. Grepentabel en Garantiebewijs	
	IDEM met étui en wissers	f 69,50

Alle genoemde blokfluiten verwerven certificaat v. d. Ned. Blokfluitcommissie!
Uitgebr. brochure van Aura-blokfluiten wordt op verlangen gaarne toegezonden

Een steun voor cursisten en tijdsbesparing voor de leraar is het handige **werkboek van Willem Geursen** voor [het] moderne [muziek-
onderwijs

Opus één f 1.50

Opus twee f 1.75

Verkrijgbaar in boek- en muziekhandel.

Uitgave: D. VAN SIJN & ZONEN - ROTTERDAM

WILLEM GEHRELS

Directeur van de Volksmuziekschool te Amsterdam

ALGEMEEN VORMEND MUZIEKONDERWIJS

5e druk, gebonden f 4.90

50 CANONS voor de school en daarbuiten

5e druk f 0.75

50 LIEDEREN voor de school en daarbuiten

3e druk f 1.00

Verkrijgbaar bij de Boekhandel en bij de Uitgever

J. Muusses - Purmerend

