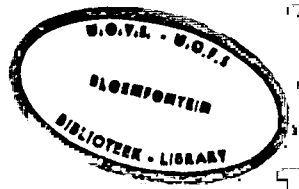



17-1 2-183



HERBODIENDE AARMB  
GEEN OF LAAG P  
BIBLIOTEK

UOVS - BIBLIOTEK



\*199108441201220000019\*

'N KRITIESE ONTLEDING VAN 'N BASIESE ORRELTEGNIK:  
'N UITBOUING VAN BESTAANDE BENADERINGS MET  
BESONDERE KLEM OP SISTEMATISERING

deur

GIDEON PIETER LAMPRECHT

Voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die graad

DOCTOR PHILOSOPHIAE

in die Fakulteit

LETTERE EN WYSBEGEERTE

DEPARTEMENT MUSIEK

AAN DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

PROMOTOR: PROF S C ZONDAGH (Universiteit van Pretoria)

MEDEPROMOTOR: PROF DR J L K HUMAN (U O V S)

November 1990

Universiteit van  
Oranje-Vrystaat  
B. Potgieter  
**18 JUN 1991**  
PROVS SASOL DIT WEEK

T 786.5193 LAM

## DANKBETUIGINGS

Ek betuig graag my opregte dank aan my promotor, prof S C Zondag vir die bekwame en noukeurige leiding wat ek van hom ontvang het. Dit was ook my voorreg om van hom orrelonderrig te ontvang. Deur sy grenslose toewyding, entoesiasme, wetenskaplikheid en doelgerigte werkwyse kon my eie insig groei en verdiep. Ek wil ook my hoogste waardering betuig aan my medepromotor, prof dr J L K Human vir sy besondere aandag aan aspekte rakende klaviertegniek en die formele uitleg van die proefskrif. Ek het groot waardering en respek vir beide promotors as akademici en is dankbaar vir die voortdurende motivering wat ek van hulle kon ontvang.

'n Besondere woord van dank aan:

mev Spies van die Musiekbiblioteek van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat wat geen moeite ontsien het om met navorsingsmateriaal behulpsaam te wees nie;

kollegas en vriende vir hulle ondersteuning en inspirasie;

my musiekonderwysers en dosente van wie ek op skool en universiteit waardevolle leiding ontvang het;

my eie orrelstudente van en deur wie ek die afgelope 17 jaar baie kon leer;

my moeder vir haar kosbare morele steun, belangstelling en aanmoediging;

my gesin, in die besonder aan my eggenote, Gerda, vir hulle liefde, bystand en volgehoue motivering.

**BLOEMFONTEIN**

**November 1990**

# I N H O U D

Bladsy

|  |     |
|--|-----|
| Inleiding  | (v) |
| <b>1. ALGEMENE TENDENSE IN PRAKTIESE MUSIEKONDERRIG</b>                      |     |
| 1.1 Inleiding  | 1   |
| 1.2 Die vermoë om tegniese vaardighede oor te dra                            | 3   |
| 1.3 Voorbeelde van pedagoog-leerling verwantskappe                           | 4   |
| 1.4 Die gebruik van tegniek-gerigte bronne                                   | 5   |
| 1.5 Die toepassing van tegniese vorming                                      | 7   |
| <b>2. TEGNIEK AS ALGEMENE BEGRIP</b>   |     |
| 2.1 Tegniek as psigies-fisiese aktiwiteit                                    | 9   |
| 2.2 Die gelyktydige ontwikkeling van psigiese en fisiese komponente          | 11  |
| 2.3 Tegniese ideale  | 12  |
| 2.4 Proporsionele verdeling  | 12  |
| 2.5 Die invloed van die fisiese komponent                                    | 13  |
| 2.6 Faktore met 'n invloed op tegniek  | 16  |
| 2.7 Tegniek en musikaliteit  | 18  |
| <b>3. 'N EVALUERING VAN MATERIAAL VIR ORRELONDERRIG EN DIE TERM "METODE"</b> |     |
| 3.1 Inleiding  | 24  |
| 3.2 Oorsig van studiemateriaal vanaf 1320 tot 1800                           | 25  |
| 3.3 Samevatting van die studiemateriaal tot 1800                             | 36  |
| 3.4 Studiemateriaal vanaf 1800   | 39  |
| 3.5 Evaluering van die term "metode"   | 40  |
| 3.6 Die ideale metode  | 47  |
| <b>4. SKAKELING TUSSEN ANDER INSTRUMENTALE- EN VOKALE VORMS EN DIE ORREL</b> |     |
| 4.1 Inleiding  | 53  |
| 4.2 Die invloed van vokale en instrumentale vorms                            | 53  |
| 4.3 Die invloed van die klavesimbel en klavier                               | 57  |
| 4.4 Klavieronderrig as voorvereiste vir die orrelis                          | 62  |
| 4.5 Speeltegniese hindernisse  | 65  |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| <b>5.</b> | <b>DIE PEDAGOOG-LEERLING VERHOUDING</b>            |     |
| 5.1       | Inleiding  | 69  |
| 5.2       | Die doel van musiekonderwys                        | 70  |
| 5.3       | Die basiese benadering                             | 72  |
| 5.4       | Voorskriftelikheid                                 | 74  |
| 5.5       | Selfstandigheid                                    | 75  |
| 5.6       | Die verhouding tussen die pedagoog en die leerling | 77  |
| 5.7       | Die hantering van negatiewe faktore                | 79  |
| <br>      |  |     |
| <b>6.</b> | <b>INTERPRETASIE</b>                               |     |
| 6.1       | Inleiding  | 81  |
| 6.2       | Die wese van interpretasie                         | 82  |
| 6.3       | Die fisiese komponent van interpretasie            | 86  |
| 6.4       | Interpretasie as musikale aktiwiteit               | 87  |
| 6.5       | Musikale smaak en kritiek                          | 90  |
| <br>      |  |     |
| <b>7.</b> | <b>RITME EN TEMPO</b>                              |     |
| 7.1       | Inleiding  | 93  |
| 7.2       | Die wese van ritme                                 | 94  |
| 7.3       | Ritme en die praktyk                               | 94  |
| 7.4       | Ritme en aksentgewing                              | 98  |
| 7.5       | Tempo-keuses                                       | 100 |
| 7.6       | Tempo in historiese verband                        | 103 |
| 7.7       | Spesiale effekte                                   | 105 |
| <br>      |  |     |
| <b>8.</b> | <b>FRASERING, ARTIKULASIE EN VINGERSETTING</b>     |     |
| 8.1       | Inleiding  | 109 |
| 8.2       | Frasering  | 110 |
| 8.3       | Artikulasie  | 113 |
| 8.4       | Vingersetting oor die algemeen                     | 117 |
| 8.5       | Uitgangspunte vir vingersetting                    | 120 |
| 8.6       | Vinger- en voetsetting vir die Barok               | 124 |
| 8.6.1     | Agtergrond   | 124 |
| 8.6.2     | Speeltegniek en artikulasie-tipes                  | 126 |
| 8.6.3     | Spesifieke vingergebruik                           | 130 |
| 8.6.4     | Pedaalspel   | 143 |
| 8.6.5     | Stylverandering sedert 1750                        | 145 |

**9. FISIESE SPEELAPPARATE**

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 9.1   | Inleiding                               | 147 |
| 9.2   | Oorsigtelike beskouing                  | 148 |
| 9.3   | Liggaamshouding                         | 151 |
| 9.3.1 | Bewegings en gemak van die liggaam      | 152 |
| 9.3.2 | Sitposisie voor die orrel se speeltafel | 154 |
| 9.4   | Fisiese speelapparate: algemene oorsig  | 158 |
| 9.4.1 | 'n Kennis van speelapparate             | 158 |
| 9.4.2 | Koördinering van speelapparate          | 161 |
| 9.4.3 | Kontrole deur middel van die gehoor     | 164 |
| 9.5   | Skouers en arms                         | 166 |
| 9.5.1 | Gewig van die arm                       | 166 |
| 9.5.2 | Fiksasie van gewrigte                   | 168 |
| 9.5.3 | Die boarm en elmboog                    | 169 |
| 9.5.4 | Die voorarm                             | 169 |
| 9.6   | Vingers                                 | 170 |
| 9.6.1 | Die handposisie                         | 171 |
| 9.6.2 | Ronding van die vingers                 | 174 |
| 9.6.3 | Kontak met die klawers                  | 176 |
| 9.6.4 | Aksie van die vingers                   | 180 |
| 9.6.5 | Fiksasie                                | 182 |
| 9.6.6 | Vingerbeweging vir vinnige tempi        | 184 |
| 9.6.7 | Bene en voete                           | 187 |

**10. UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN TEGNIESE WERK**

|      |                                    |     |
|------|------------------------------------|-----|
| 10.1 | Die doel van tegniese oefeninge    | 189 |
| 10.2 | Oefenmateriaal uit die repertorium | 192 |
| 10.3 | Komponente in tegniese werk        | 194 |

**11. MANUAALTEGNIK**

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 11.1 | Aanslagoefeninge                        | 197 |
| 11.2 | Legatospel                              | 203 |
| 11.3 | Stemvoering                             | 211 |
| 11.4 | Strekking en kontraksie van die vingers | 212 |
| 11.5 | Herhalingsnote                          | 214 |
| 11.6 | Stom vingerwisseling                    | 216 |
| 11.7 | Vingerkruising                          | 223 |
| 11.8 | Glissandi                               | 225 |
| 11.9 | Onafhanklikheid van die vingers         | 229 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| 11.10      | Staccato en ander artikulasie-tipes           | 231 |
| 11.10.1    | Die wese en aard van staccato                 | 232 |
| 11.10.2    | Vingerstaccato                                | 235 |
| 11.10.3    | Handstaccato                                  | 236 |
| 11.10.4    | Armstaccato                                   | 237 |
| 11.10.5    | Praktiese toepassing                          | 238 |
| 11.11      | Barok   | 242 |
| <b>12.</b> | <b>PEDAALTEGNIK</b>                           |     |
| 12.1       | Aanslagoefeninge                              | 249 |
| 12.1.1     | Orrelskoene                                   | 249 |
| 12.1.2     | Voetposisie en oriëntering                    | 249 |
| 12.1.3     | Aanslag                                       | 251 |
| 12.1.4     | Eerste tegniese oefeninge                     | 252 |
| 12.2       | Legatospel (slegs met punte)                  | 255 |
| 12.3       | Hak- en puntspel                              | 257 |
| 12.4       | Intervalle van tweedes                        | 260 |
| 12.5       | Verskillende intervalle (slegs punte)         | 262 |
| 12.6       | Intervalle van vyfdes en sesdes (slegs punte) | 264 |
| 12.7       | Verplasing van die voete (slegs punte)        | 267 |
| 12.7.1     | Moderne tegniek                               | 267 |
| 12.7.2     | Baroktegniek                                  | 268 |
| 12.8       | Hak- en puntspel                              | 269 |
| 12.9       | Voetkruisings                                 | 274 |
| 12.10      | Glissandi                                     | 279 |
| 12.11      | Stom voetwisseling                            | 281 |
| 12.12      | Groot intervalle                              | 283 |
| 12.13      | Gevorderde oefeninge                          | 285 |
| 12.13.1    | Puntspel                                      | 285 |
| 12.13.2    | Hak-en puntspel                               | 287 |
| 12.13.3    | Staccato                                      | 288 |
| <b>13.</b> | <b>SAMEVATTING</b>                            | 291 |
|            | <b>SLOTOPMERKINGS</b>                         | 305 |
|            | <b>BRONNELYS</b>                              | 308 |
|            | <b>OPSOMMING</b>                              | 318 |



## INLEIDING

Hierdie studie is eerstens 'n kritiese ontleding van 'n basiese orreltegniek en tweedens die uitbouing van bestaande benaderings met besondere klem op sistematisering. Grondliggend aan hierdie ondersoek is die ervaring opgebou uit my studies onder verskillende klavier- en orrelpedagoë oor 'n tydperk van ongeveer 23 jaar. Oor 'n bestek van 17 jaar waartydens ek self orrelonderrig gegee het, is verdere insig verkry. Benewens hierdie agtergrond, is die inhoud van hierdie proefskrif die uitkristallisering van kennis versamel deur navorsing, analise, vergelyking en toepassing gedurende die afgelope sewe jaar.

## PROBLEEMSTELLING

In Suid-Afrika word die belangrikheid van musiekonderrig vir die algemeen opgevoede en gekultiveerde mens nog nie op gelyke vlak naas dié van ander dissiplines geplaas nie. Dit het 'n direkte invloed op praktiese musiekonderwys, waarvan orrelonderrig slegs een vertakking is. Musici en persone buite hierdie sfeer beskou tewens musiekonderrig dikwels nie as 'n wetenskaplike aktiwiteit nie.

Die besondere verhouding tussen musiekopvoeding en die betekenis daarvan vir die mens bly die dryfveer vir voortdurende navorsing aangaande die wese van musiek en die tegniese fasette waardeur musiek tot verklanking kom. Die begrip "tegniek" word helaas dikwels te eng begrens.

In Suid-Afrika word daar wel ook orrelonderrig van uitstaande gehalte gebied, maar die algemene standaard in hierdie onderrig is onbevredigend. Dit geld ook vir klavieronderwys wat as voorvereiste vir orrelopleiding beskou word. Bestaande klavier- en orrelmetodes word as verouderd beskou en dit vertoon te veel subjektiewe en eensydige opvattinge.

In bestaande metodes word die interpretasie van tegniese werk in 'n groot mate aan die pedagoog en leerling oorgelaat. Dit gee aanleiding tot gevolgtrekkings wat nie altyd juis en regverdigbaar is nie. Die probleem word vererger deurdat klavier- en orrelpedagoë afsonderlik en gesamentlik talle teenstrydighede in hul opvattinge openbaar. Só 'n

situasie is nie vir musiekonderrig bevorderlik nie.

Die sukses van praktiese musiekonderrig is nie net afhanklik van die talent van die leerling nie, maar ook van die pedagoog. Baie musiek=onderwysers moes liefers nie tot die musiekberoep toetree het nie. Een van die redes wat tot hierdie observasie aanleiding gee is dat die vereistes vir musikaliteit en tegniek deur sommige leerkragte nie ten volle begryp word nie. Wanbegrippe word weer oorgedra aan leerlinge wat ook nie musiek as loopbaan behoort te kies nie. Hierdeur word daar 'n ongewenste kringloop wat positiewe ontwikkeling strem in werking gestel. Die vorming van die instrumentale speeltegniek word gelykgestel met slegs 'n fisiese vaardigheid en raakpunte met ander aspekte van die musikale spektrum word nie gesoek nie.

## DOELSTELLINGS

Vir 'n studie van hierdie aard moet daar eerstens 'n volledige analise van die begrip "tegniek" gemaak word. Hierin moet daar aan beide die fisiese en psigiese komponente van tegniekvorming aandag gegee word. Tweedens moet daar gepoog word om riglyne vir die vorming van 'n basiese orreltegniek as uitgangspunt daar te stel. Die mikpunt is nie om hiermee nog 'n orrelmetode te skryf nie, maar om die beste uit sommige bestaande bronne te kondenseer en om die verskillende stadia in tegniekvorming te sistematiseer.

Derdens moet verskillende standpunte oor klavierbordtegniek ontleed word. Ten spyte van verskille behoort daar basiese norme te wees wat algemeen nagevolg kan word. Daar moet beginsels bestaan wat fisies natuurlik is en as werkbare uitgangspunte beskou kan word. 'n Interpretasie van tegniekvorming wat op 'n wetenskaplike analise gegrond is, is hiervoor nodig.

Laastens is dit die ideaal om deur 'n ontleding van die basiese orreltegniek 'n bydrae te maak tot die ontwikkeling van die standaard in orrelonderrig in Suid-Afrika, veral op universiteitsvlak. In die navorsing oor die ontleedbare komponente van tegniekvorming word subjektiewe voorkeure vermy en die wetenskaplike ontleding as voorvereiste gestel. Die essensiële aspekte van 'n basiese orreltegniek moet saamgevoeg word in 'n geheel wat prakties toepasbaar is.

## WERKWYSE

Die inhoud van hierdie studie kan oorsigtelik in verskillende afdelings gegroepeer word. Hoofstukke 1 en 2 handel oor die heersende tendense in praktiese musiekonderrig en bevat 'n bespreking van tegniek as algemene begrip.

In hoofstuk 3 word 'n evaluering van materiaal vir orrelonderrig en die term "metode" gedoen. In 'n poging om die ideale metode te vind is 'n bestudering van onderrigmateriaal sedert 1320 nodig. Hieruit volg hoofstuk 4 met die skakeling tussen ander instrumentale- en vokale vorms en die orrel wat die idiomatiese invloede, sowel as die ooreenkomste en verskille tussen klawerbord-instrumente aantoon.

In hoofstuk 5 word die verhouding tussen die pedagoog en die leerling bespreek. Dit vorm 'n integrerende deel van die onderwysmetode omdat dit die abstrakte en die konkrete fasette moet verenig.

Hoofstukke 6 tot 8 handel oor aspekte soos interpretasie, ritme en tempo, frasering, artikulasie en vinger- en voetsetting as belangrike aspekte van orreltegniek. In hoofstukke 9 tot 12 word gekonsentreer op fisiese speelapparate, uitgangspunte ten opsigte van tegniese werk, manueel- en pedaaltegniek.

Die navorsing is gedoen deur gebruik te maak van vakliteratuur wat vanaf 1911 tot 1989 gepubliseer is. Benewens orrelmetodes en bronne wat op orreltegniek konsentreer, is 'n spesiale studie gemaak van standpunte oor ander klawerbordtegnieke, in die besonder dié oor die klavier. Hierdie bronne word uitgebrei met 'n studie van komponente wat vir tegniekvorming oor die algemeen van wesenlike belang is. Partiture dien as verwysing en voorbeelde.

Hierdie navorsing is nie 'n vergelykende studie nie. In hoofstukke 11 en 12 word verskillende orrelmetodes dus nie teenoor mekaar geplaas nie, maar die basiese aspekte van orreltegniek word aan die hand daarvan bespreek en geïnterpreteer. Samevatting word nie na elke hoofstuk voorsien nie, maar 'n gesamentlike samevatting verskyn in hoofstuk 13.

## ALGEMENE TENDENSE IN PRAKTIESE MUSIEKONDERRIG

## 1.1 INLEIDING

Professionele musici beweer dikwels in die omgang dat die standaard in die onderrig van praktiese musiek in Suid-Afrika oor die algemeen 'n agterstand teenoor die buiteland vertoon. Hierdie veralgemening is egter aanvegbaar omdat daar in Suid-Afrika inderdaad wel resultate van uitstaande gehalte behaal word. Die basiese aanvaarde opleidingsprosedure van jeugdige musici is dat 'n student tydens skooljare gevorm moet word, verder op universiteit vir drie of vier jaar afgerond word en daarna self tot die onderwyskorps toetree. Dit gebeur ongelukkig so dat die vormingsjare nie konsekwent benut word nie. Die gevolg is dat studente op universiteitsvlak die meeste van dit wat hulle speeltegnies tydens hulle skooljare aangeleer het, moet verander. Laasgenoemde waarneming word feitlik sonder uitsondering deur pedagoë in die tersiêre musiekopleidingsberoep beaam.

Die grootste probleem is dat musici, sowel as persone buite die sfeer van musiek, musiekonderrig as 'n geïsoleerde aktiwiteit van 'n geselekteerde groep mense beskou, 'n aktiwiteit wat met breër verbande weinig skakeling het. As wetenskaplike aktiwiteit word musiekonderrig skynbaar deur 'n groot persentasie van die breë publiek sowel as deur akademici nie altyd na waarde geskat nie. Daardeur word die universele betekenis van musiek as noodsaaklike opvoedingsmiddel vir die mensdom op 'n tragiese wyse verwaarloos. Neuhaus (1983, p. 60) beklemtoon dat dit essensieel is dat alle opvoeders, alle onderwysowerhede op die mees omvattende wyse moontlik begryp dat die onderrig van musiek en musiekopvoeding 'n onlosmaaklike deel van algemene kultuur is. 'n Studie van musiek is vir die gekultiveerde persoon net so onontbeerlik as 'n studie van tale, wiskunde, geskiedenis, sosiologie en die wetenskap (Broudy, 1958, p. 62 et seq).

Ook Kraus (1982, p. 18) bepleit 'n meer effektiewe infiltrasie van 'n hoë graad van musiekopvoeding in die gemeenskapslewe. Indien die leerproses as 'n lewenslange proses en as deel van die samelewing beskou word, is dit ook nodig om na 'n opgeleide samelewing te streef. Hierdie strewe is die uitdaging van die toekoms. Die ontwikkeling van

musiek en musikale lewe is nou verwant aan die ontwikkeling van die kulturele niveau van die gemeenskap. Doelbewuste klem op die gemeenskapslewe vereis nie net 'n goeie balans tussen musikale en sosiale faktore nie, maar ook tussen musiek as kunsvorm en die individu. Kraus maak die volgende observasie: volgens die musikus moet die mens die kuns dien en volgens die opvoedkundige moet kuns die mens dien. Die verstandige oplossing, so beweer Kraus, is dat elk van hierdie elemente op individuele wyse 'n dominerende funksie verrig, maar ook sodanig versmelt dat daar 'n wedersydse positiewe beïnvloeding plaasvind.

My mening is dat die oorbeklemtoning van die opvatting dat kuns die mens moet dien onder meer veroorsaak dat die breë samelewing musiek slegs tot eie voordeel aanwend en nie soseer vir eie ontwikkeling toepas nie. In hierdie situasie word die ruimte waarin die musikus homself moet vind en uitleef dikwels nie op makrovlak as belangrik bejeën nie. Musiekonderwysers self skyn nie altyd bewus te wees van die kultureelvormende krag van hulle werk nie en daarom word hulle beroep nie altyd met erns benader nie. Dit sou selfs moontlik wees om musiek=onderwysers self te blameer vir die lae profiel wat hulle professie in die oë van die publiek verduur.

Die opvallende oplossing vir genoemde probleem wys op die volgehoue vestiging en uitbouing van musiekonderrig, wat soos enige ander opvoedingstaak, 'n grondige hantering van beredeneerde uitgangspunte vereis. Die verwagting dat studente na tien jaar se musiekonderrig op skool reeds 'n bepaalde vlak van vorming moes bereik het, word dikwels verydél omdat die vak op oppervlakkige wyse aangebied is.

Die musiekonderwysers het nie net die taak om hulle werk na buite as noodsaaklik te bewys nie, maar ook om onderling na beter vestiging en verfyning van beginsels te streef. Talle uiteenlopende menings ten opsigte van basiese, sowel as gevorderde speeltegnieke bestaan onder die geleedere van musiekpedagoë. Opvoedkundiges is soms traag om met mekaar ter wille van hulle ideale in gesprek te tree. Sodoende word die opvoedingstaak aansienlik bemoeilik.

Bogenoemde stellings wys op probleme wat aangespreek behoort te word. Die doelwitte van hierdie studie is dan juis die identifisering van riglyne vir 'n geordende sisteem van orrelonderrig. Die rol van

musikale aanleg in so 'n proses word om logiese redes hier nie bespreek nie. Die uitgangspunt hier is dat indien aanleg die enigste bepalende faktor vir alle opvoedingsprosesse in die lewe was, sou alle vorme van onderrig en oefening oorbodig gewees het.

Volgens Hüschen (1961, p. 970) vorm die toonsisteme waarop musiek gebaseer word slegs die basis vir die geestes-idee wat die diepliggende wese daarvan uitmaak. In teenstelling met sintuiglike waarnemings is musiek 'n fenomeen van uiterste kompleksiteit. Die basiese substansie van musiek het sedert sy ontstaan nie verander nie. Musiek word trouens in besonder ryk verskeidenheid beoefen, beide in terme van die verskillende opvattinge en weens die rykdom en klankvergestalting daarvan deur verskillende volke deur verloop van talle stylperiodes. Die kompleksiteit van musiek hou verband met die subjektiewe element in die mens se persoonlikheid wat openbaar word in die verskille ten opsigte van musikale belewing, gehoor en talent. Die verhouding tussen musiek en die mens is die dryfveer vir die voortdurende pogings om musiek te verklaar en om navorsing aangaande die wese daarvan te doen.

Al die pogings tot verklaring en navorsing moet iewers tot 'n sintese lei sonder om die voortdurende en noodsaaklike ontwikkeling te ontken. Die praktyk lewer daarvan bewys dat daar ten spyte van jarelange navorsing nog steeds in 'n groot mate volgens vasgelegde roetines gewerk word wat juis deur navorsing en ontwikkeling as ondoelmatig bewys is.

## 1.2 DIE VERMOË OM TEGNIESE VAARDIGHEDE OOR TE DRA

Die vermoë om tegniese vaardighede ter wille van die bemeestering van 'n spesifieke instrument aan 'n leerling oor te dra, is sekerlik net so oud as die voordragkuns self. Dit is opvallend dat die leermeester dikwels self 'n redelik voortreflike voordraer was of is alvorens hy as 'n besonder bekwame pedagoog bekendheid verwerf. Hierdie eienskap van die pedagoog is uiters wenslik: 'n persoon wat 'n sekere tegniek self bemeester het kan dit dikwels suksesvol aan ander oordra. Ook sou hy tegniese probleme ook makliker kan identifiseer op grond van eie ervaring.

Andersyds bestaan daar in die praktyk ook pedagoë wat self nie besondere prestasies as voordraers behaal het nie maar nogtans oor opvallende pedagogiese vermoëns beskik. Dit is egter belangrik dat sodanige pedagoë deeglik onderleg moet wees ten opsigte van die vereistes waaraan sy leerling moet voldoen. 'n Leerling is dikwels 'n aspirant-voordraer wie se talent met sorg en verantwoordelikheid gevorm behoort te word.

Die vermoë om as 'n goeie demonstrateur op te tree is noodsaaklik, ongeag die pedagoog se prestasies as voordraer. Voorbeelde van 'n goeie voordraer wat 'n minder suksesvolle pedagoog is, sou as teenstelling met die twee genoemde uitgangspunte geplaas kan word. Die vraag bestaan of daar by so 'n pedagoog 'n gebrek aan vermoë is en of daar slegs 'n gebrek is aan belangstelling om as pedagoog op te tree.

'n Verdere moontlikheid word aangetref, naamlik 'n pedagoog wat ook nog 'n voordraer in die praktyk wil bly. Neuhaus (1983, pp. 169-170, 183-184) se siening in dié verband is dat 'n persoon wat suiwer 'n pedagoog is, slegs op een doel ingestel is, terwyl die pedagoog wat ook 'n voordraer is 'n onbetwisbare voordeel het, veral as 'n lewende voorbeeld vir die leerling. Eersgenoemde persoon wy hom geheel en al aan sy leerlinge en soek nie aansien of applous vir homself nie. 'n Voordraer wat egter met onderwyswerk oorlaai word, is deurentyd bewus van die negatiewe effek daarvan op sy aspirasies as voordraer. As hierdie wete nie 'n invloed op sy onderrig het nie affekteer dit sekerlik sy ingesteldheid. Die ideale onderwyser is een wat in elke opsig meer as die leerling weet en tot meer as die leerling in staat is, al is die leerling geniaal. 'n Groot deel van musiekonderwys sal egter laat vaar moet word indien hierdie vereiste toegepas sou word. Die invloed van die suiwer pedagoog sal verminder namate die leerling selfstandig en musikaal volwasse raak, terwyl die invloed van 'n onderwyser wat ook 'n voordrag-kunstenaar is, langer sal voortduur.

### 1.3 VOORBEELDE VAN PEDAGOOG-LEERLING VERWANTSKAPPE

Heelwat getuienis van uitsonderlike verwantskappe tussen pedagoë en leerlinge is geboekstaaf. Jan Pieterszoon Sweelinck [1562-1621] was gedurende die laat sestiende en vroeë sewentiende eeue beroemd as die begaafdeste orrelis, komponis en pedagoog in Noord-Europa. Talle jong

Duitse orreliste het weens hierdie bekendheid van hom, in Amsterdam van hom onderrig ontvang (Arnold, 1973, p. 47). Van sy besondere Noord-Duitse leerlinge was die komponiste Samuel Scheidt [1587-1654] (Krams, 1974, p. 13) en Heinrich Scheidemann [1596-1663] (Arnold, 1973, p. 70). Johann Jacob Froberger [1616-1667] was 'n leerling van Girolamo Frescobaldi [1583-1643] (Arnold, 1973, pp. 80 en 82), terwyl Friedrich Zachau [1663-1712] Georg Friedrich Händel [1685-1759] se eerste leermeester was (Raynor, 1963, p. 227). Johann Sebastian Bach [1685-1750] se leerlinge was onder andere Johann Ludwig Krebs [1713-1780] (Krams, 1974, p. 93) en Johann Kittel [1732-1809] (Arnold, 1973, p. 171). Die Bach-tradisie is deur Kittel na Johann Wilhelm Hässler [1747-1822] en Johann Christian Rinck [1770-1846] oorgedra. Julius Reubke [1834-1858] was 'n student van Franz Liszt [1811-1886] en Charles-Marie Widor [1844-1937] die leermeester van Marcel Dupré [1886-1971]; laasgenoemde weer van Olivier Messiaen [gebore in 1908] (Krams, 1974, pp. 108, 145, 153, 154).

Dit is nie altyd moontlik om presies te bepaal in watter mate daar in die onderrig van hierdie genoemde persone en van baie ander wat ook hier gemeld kan word, van 'n bepaalde metode gebruik gemaak is nie; dit is moeilik om vas te stel of tegniese vaardighede stelselmatig aangeleer is; presiese aanduidings oor die leerstof en die inhoud daarvan ontbreek. Daar kan egter sekere veronderstellings gemaak word. Dit is nie vergesog om te veronderstel dat metodes wat deur historiese figure toegepas is nie vir die huidige behoeftes voldoende is nie. Die ontwikkeling op die terrein van speel tegniese vaardighede sou historiese metodes slegs gedeeltelik bruikbaar maak.

#### 1.4 DIE GEBRUIK VAN TEGNIEK-GERIGTE BRONNE

Theodor Leschetizky [1830-1915] ('n onderwyser van Artur Schnabel [1882-1951]) en sy tydgenote het die taak van die klavieronderwyser anders interpreteer as die onderwysers gedurende die jare sewentig van hierdie eeu. Vir eersgenoemde was hoofsaak dat die leerling vir 'n loopbaan as virtuoso voorberei moes word. Sedert Leschetizky is daar egter bewys dat talle aspekte van musiek wat die ouer geslag aan "musikale instink" oorgelaat het, suksesvol onderrig kan word (Wolff, 1972, p. 12).



Dit kan aanvaar word dat hierdie benadering in dié tyd 'n algemene musiekpedagogiese tendens was. Tans is die verskynsel waarneembaar dat pedagoë in die gewoonte verval om slegs een tegniek-gerigte bron te gebruik. Dit skyn veral ten opsigte van onreelonderrig die heersende neiging te wees. Dit is die gevolg van die foutiewe aanname dat die student se manueel-tegniese ontwikkeling as afgehandel aanvaar kan word aangesien hy klavieronderrig ontvang het. Laasgenoemde is vanselfsprekend geen waarborg nie. Die gebruik van slegs een tegniese bron kanselleer die geleentheid om uit ander bronne verryk te word. Die vrymoedigheid om oorspronklike (en meesal noodsaaklike) tegniese oefeninge te skep ontbreek ook dikwels.

Uit waarneming blyk dat tegniese werk gewoonlik gestaak word ná die eerste paar maande van onderrig sodra die student die instrument tentatief kan beheer. In hierdie stadium en vir minstens 'n verdere paar jaar, word daar van die leerling verwag om onreelwerke van geleidelik stygende moeilikheidsgraad aan te leer. Dergelike werke word onder andere in eksamens aangebied, veral op universiteitsvlak. Inmiddels toon die student tegnies meer en meer tekortkomings in sy strewe na die vereiste standaard. Die opsetlike verlaging van die standaard wat ná 'n sekere studietyd bereik moes word, word dan as kunsmatige toevlug of regstelling misbruik. Dergelike noodmaatreëls sal, helaas, in wese die uiteindelijke produk verswak. In sulke beperkte onderrig word nie met die omvattende wese van tegniek en die vorming daarvan rekening gehou nie.

Die gebruik van verskeie betroubare tegniek-gerigte bronne is nie bo alle twyfel 'n volkome versekering van resultate nie. Die talent van die student is 'n integrerende faktor in die ontwikkelingsproses. Die natuurlike aanleg vir 'n bepaalde instrument sal noodwendig die vordering stimuleer. 'n Deeglike geordende sisteem vir die tegniese ontwikkeling van 'n student is 'n veel meer betroubare sleutel tot sukses as om slegs 'n evaluering van die student se talent en sy aanleg te maak en om dan impulsief daarvolgens die onderrigsisteem te beplan. Die tegniese vorming hang ook daarvan af of die student die tegniese oefeninge deeglik genoeg instudeer en of die onderwyser sorg dat dit deeglik bemeester word. Laasgenoemde is nie altyd die geval nie. Die subjektiewe klassifisering van 'n student as ontalentvol is nie noodwendig 'n verskoning vir ondoeltreffende onderrig nie. Die ideaal is om die student se speltegniek sodanig te vorm dat diegene wat weer

op hulle beurt van hom of haar onderrig ontvang, op dieselfde stewige grondslag sal voortgaan. Die teenoorgestelde proses is ongelukkig dikwels werkzaam waardeur die algemene graad van tegniese vermoëns eerder kwyn as groei.

## 1.5 DIE TOEPASSING VAN TEGNIESE VORMING

Enige metode is vir sy sukses onderhewig aan die wyse waarop die pedagoog dit aanbied en nie soos reeds genoem vir sy sukses afhanklik van die student se talent nie. 'n Goeie metode kan deur onbevredigende interpretasie swak resultate lewer of omgekeerd ten opsigte van 'n minder goeie metode. Die vermoë om tegniese vaardighede oor te dra staan dus direk in verband met die persoonlike eienskappe van die pedagoog. In dié opsig is dit baie individualisties en abstrak en ook bykans nie moontlik om die sukses van 'n besondere pedagoog te ontleed nie. Die verband tussen die persoonlikheid van 'n pedagoog en sy metode word deur Keith Falkner (1983, pp. 65-66) soos volg saamgevat ten opsigte van sangers: "Great singers may make fine teachers, but it is not always so. Teaching and singing have little in common unless the teacher has the ability to impart knowledge. It is the personality of a teacher - and little of his method - that older singers remember about their teachers. The objective must be to inspire and develop the student's ear, mind and voice by guidance, correction and demonstration. 'No teacher will be successful unless he teaches his pupil to teach himself' wrote Arthur Cranmer."

Die detail ten opsigte van tegniese vorming en die wyses van instudering in metodes word aan die onderwyser oorgelaat om te verduidelik en daarom is addisionele aandag in dié verband nodig. Die bestaande talent is slegs 'n gedeelte van die toerusting - die ware gawe is die wil om iets te doen. 'n Groot talent het nie waarde op sigself nie, tensy die dissipline om die talent te ontwikkel bemeester is. Dit is 'n langtermyn-proses en vereis daaglikse werk en bepeinsing. Die proses is inderdaad nooit afgehandel nie, omdat dit onwaarskynlik is dat 'n volmaakte tegniese en musikale vlak ooit deur enigeen bereik kan word. Die oplossing van een probleem sal as gevolg van die hoër ontwikkelde elemente, 'n volgende probleem blootlê. Op hierdie wyse word dit 'n loopbaan van opeenvolgende plato's, waarby hopelik elke plato van die leerling hoër is as die vorige (McDonald, 1964, pp. iii,

vii, viii).

Dieselfde strewe wat McDonald vir die leerling as wegwyser aandui, sal ook vir die pedagoog besonder voordelig wees: om deur voortdurende navorsing, toepassing en evaluering, alle fasette van tegniese vorming te deurdink sodat die hantering van 'n ander se talent in die onderrig-situasie met verantwoordelikheid en deeglikheid kan geskied.

## H O O F S T U K 2

### TEGNIËK AS ALGEMENE BEGRIP

Die begrip "tegniek" is die kernwoord van hierdie studie en daarom is dit eerstens nodig om die betekenis daarvan te bepaal. Die onderwyser, leerling en konsertganger het meermale 'n beperkte begrip van hierdie term se ware betekenis en die gevolg daarvan is tweërlei van aard: dit word òf in 'n ongewenste, uiterlike rigting gestuur, òf dit verkry 'n negatiewe kleur. 'n Onvolledige begrip van tegniek is meesal die oorsaak dat leerlinge na jarelange musiekonderrig op skool- en universiteitsvlak steeds nie eers die basiese beginsels van tegniek verstaan of bemeester het nie. Hierdie leerlinge word onderwysers wat weer 'n nuwe geslag leerlinge moet vorm en die resultate hiervan is meermale voorspelbaar.

#### 2.1 TEGNIËK AS PSIGIES-FISIESE AKTIWITEIT

Enige basiese aktiwiteit waarvan 'n bepaalde fisiese vaardigheid kenmerkend is, kan onmoontlik slegs fisies van aard wees. In die alledaagse lewe word dit meesal begryp dat sulke handvaardighede slegs met 'n bepaalde intellek, talent en geestelike vermoë gepaard kan gaan, maar dit is onverklaarbaar waarom hierdie begrip van die samewerking tussen die geestelike en fisiese komponente op die musiekterrein nie altyd teenwoordig is nie. Die vroeëre opvatting dat musikale talent die enigste deurslaggewende faktor is, is ongelukkig steeds nog aanwesig ten spyte van so baie skrywers wat reeds hierop reageer het. Hierdie opvatting plaas weer te veel aksent op die geestelike komponent. Die vorming en ontwikkeling van fisiese vaardighede is vir 'n bokser of atleet net so belangrik as vir 'n musikus want almal is tot 'n bepaalde mate van fisiese prestasie afhanklik. Aanleg alleen is nie genoeg om die bemeestering van 'n tegniese paraatheid te waarborg nie.

Die instrumentale speeltegniek is 'n buitengewone fyn samestelling tussen die psigiese en fisiese aspekte van die mens. Vir Varró (1958, p. 73) is dit 'n verbintenis waarin die geestelike en liggaamlike, die fantasie en vaardigheid, die bewuste voorstelling en onbewuste reproduksie, baie intens saamwerk en waarin dit gesamentlik onderling meeding en mekaar aanvul. Dit is opvallend dat hierdie elemente in hulle

vergestalting as verstandelike en fisiese onderverdelings in die speeltegniek van die ware kunstenaar op gelyke hoë vlak staan en mekaar volkome deurdring.

Die taal van musiek verlang vir die interpretasie van die gegewe kompositoriese materiaal verskeie dissiplines en die integrering en versmelting daarvan is vir die totstandkoming van kunstige verklanking noodsaaklik. Die komponente vir ware kunsbeoefening is algemene musikale begaafdheid, asook die beheersing van fisiese kragte en geestelike beweging wat 'n inmekaar-gestrengelde kragtespel is: sonder behoorlike tegniese vermoë eindig gevoelvolle opwinding in 'n vormlose resultaat en die afwesigheid van gevoelvolle uitdrukking produseer weer 'n inhoudlose tegniese skouspel (Matthaei, 1973, pp. 1-2).

'n Persoon wat daarna streef om 'n goeie sportman te word moet eerstens die aanvoeling en belangstelling daarvoor hê. As dit egter nie in die praktyk beoefen word nie, sal dit nooit bereik word nie. By vergelyking skep tegniese probleme in musiek die terrein vir instrumentale en vokale onderrig afgesien van die feit dat tegniek met sy fisiese natuur in die geestelike gewortel is. Volgens Marek (1977, pp. 48-49) moet tegniek beskou word vir wat dit in wese is, naamlik 'n psigies-fisiese bekwaamheid om die musikale stof, wat op geestelike vlak verstaan en gevorm word, te reproduseer. Musikaal-bevredigende musisering is nie sonder die oplossing van tegniese probleme moontlik nie. Die tegniese bevrediging om byvoorbeeld 'n toonleer baie vinnig te speel lê nie net in die tempo nie, maar ook om dit met goeie metriese en ritmiese verloop, artikulasie en dinamiek te beheer, anders is die resultaat volgens die sensitiewe musikus se waarneming ontoereikend. 'n Goeie tegniek kan dus eers deur die egte musikale aanvoeling sigbaar en hoorbaar gemaak word.

Die dikwelse eng begrensing van die begrip "tegniek" word net aan die fisiese deel van die speeltegniek gekoppel. Hiervolgens beteken tegniek slegs 'n besondere bekwaamheid ten opsigte van fisiese vaardigheid om so lank as moontlik en met fisiese krag te speel. Varró (1958, pp. 73-74) benadruk die feit dat tegniek vanuit 'n artistieke oogpunt egter ook inderdaad 'n uitdrukkings-tegniek is waarin die fisiese vaardigheid slegs 'n onontbeerlike basis vir die totale tegniek is.

'n Sportman se fisiese prestasies word meermale deur die afrigter bepaal,

alhoewel die sportman sekere probleme self moet kan oplos. Die musikale bekwaamheid en ervaring van die pedagoog word deur Matthaei (1973, p. 1) gemeet aan die mate waarin die gesamentlike wette vir 'n voordrag reeds van die begin af in die eerste belangrike literatuurvoorbeelde helder en duidelik aan die leerling oorgedra word. Die spel van die leerling sal uitdrukkingloos en droog bly as die onderwyser die regte momente om die musikale vermoëns te ontwikkel sou verpas, of as die leerling self nie die vermoë besit om dié probleme op te los nie.

## 2.2 DIE GELYKTYDIGE ONTWIKKELING VAN PSIGIESE EN FISIESE KOMPONENTE

In die vorming van tegniek moet daar dus gelyktydig, maar stelselmatig aan beide die fisiese en geestelike aspekte daarvan gewerk word. Elke komponent is ten spyte van die eenheid 'n uitgebreide gebied. Om hierdie rede sal dit verder in hierdie studie in afsonderlike fases bespreek moet word. Sekere elemente behoort meer tot die een of die ander sy van tegniek, maar afgesien daarvan is daar elemente wat oënskynlik onder die fisiese deel sou ressorteer wat 'n wesenlike effek op die geestelike uitdrukking sal hê, soos byvoorbeeld artikulasie, aksente, ritme, tempo, vinger- en voetsetting en ornamentasie. Dit impliseer dat 'n goeie beheersing van sommige fisiese aspekte reeds die basis sal lê waarop sekere uitdrukkings-elemente verder kan ontwikkel. Die vorming van tegniek moet hierbenewens ook in verbinding staan tot elemente wat nié fisies voorberei kan word nie, soos byvoorbeeld interpretasie, stilistiese andersheid, algemene oordeel, selfkritiek, geestelike hindernisse en die ingesteldheid tot uitvoerings, eksamens en kompetisies.

Neuhaus (1983, p. 82) plaas die musikale ontwikkeling selfs vóór die fisiese vorming, maar voeg by dat dit ten minste gelyktydig aandag moet geniet. Seroff (1977, p. 38) sluit hierby aan met die vereiste dat daar in die proses van musikale ontwikkeling, eerstens 'n musikus gevorm moet word en dan 'n voordraer. Hierin is die aankweek van 'n liefde vir die instrument belangriker as toonlere en tegniese oefeninge in die eerste plek.

### 2.3 TEGNIESE IDEALE

Net een ideaal behoort nagestreef te word met betrekking tot die fisiese deel van tegniek, naamlik die speeltegniese grondbeginsels wat ooreenstem met elemente wat in die ware kunstenaar se tegniek teenwoordig moet wees. Die subjektiewe kleur wat in elke kunstenaar van formaat se tegniek aanwesig sou kon wees en die oënskynlike andersheid, verhoed nie dat die ooreenkoms of gemeenskaplikheid in die ekonomiese benutting van die gesamentlike kragte waaroor die liggaam beskik, bespeur word nie. Die persoonlike element in die kunstenaars-tegniek is die uitdrukking van 'n eiesoortige kunstenaars-natuur wat nie aangeleer kan word nie, maar die grondvorme waarop hierdie subjektiewe spel gebaseer word is wel onderrigbaar (Varró, 1958, pp. 74-75).

Die aanvaarding van die ware kunstenaar se speeltegniese grondbeginsels as die ideale werkwyse vir die ontwikkeling van die fisiese deel van tegniek, laat die vraag na die ideale voorbeeld vir die ontwikkeling van die geestelike deel van tegniek ontstaan. Só 'n voorbeeld moet, indien dit bestaan, gesien word teen die agtergrond van beperkings wat opgelê sal word op grond van die natuurlike aanleg. Die fyn samestelling tussen die fisiese en psigiese aspekte van tegniek en die gevolglike verhouding waarin dit tot mekaar staan, veronderstel dat nie net die talent nie, maar ook die fisiese bekwaamheid nie sonder beperkings sal wees nie.

### 2.4 PROPORSIONELE VERDELING

Die verhouding tussen fisiese en geestelike vermoëns is in die praktyk nie deurgaans proporsioneel eweredig nie. Klotz (1969, p. 170) beskou tegniek as die middel waarmee die doel bereik word. 'n Voordrag kan steeds onmusikaal wees ten spyte van 'n besondere speelvaardigheid. In hierdie geval is die onmusikale element aan onvoldoende kreatiewe verbeelding te wyte. By 'n gebrek aan die dieper betekenis van tegniek word die oppervlakkige skouspel deur vinnige en menigvuldige bewegings van arms, hande en vingers volgens Varró (1958, p. 74) dikwels in die plek van die totale betekenis van tegniek gestel. Volgens hierdie twee opvattinge van Klotz en Varró vertoon die proporsionele verhouding hierin 'n groter oorwig in die rigting van die fisiese deel van tegniek.

Die praktyk lewer ook voorbeelde waar die teenwoordigheid van geestelike uitdrukkingsvermoë deur speeltegniese gebreke gekortwiek word en sodoende die proporsionele verdeling na die ander kant toe dwing. Hierdie oorwig van die musikale faset is dikwels in staat om sommige fisiese tekortkominge op natuurlike wyse te verminder, maar slaag nie altyd daarin nie. Sodanige tekortkominge bevraagteken gewoonlik die speeltegniese onderrig wat ontvang word. Só beskou Varró (1958, p. 161) foutiewe en ondoelmatige speelgewoontes wat deur jarelange herhaling 'n tweede natuur geword het as die oorsaak van die meeste speeltegniese hindernisse. Laasgenoemde is die direkte gevolg van ondoeltreffende onderrig. Volgens Wagner ([s.a.], p. 5) sal die volgehoue aandag aan speeltegniese probleme 'n noodwendige gunstige uitwerking op die voordrag as geheel hê.

## 2.5 DIE INVLOED VAN DIE FISIESE KOMPONENT

Enige aktiwiteit in die alledaagse lewe wat op die fisiese beweging van die liggaam berus is van spesifieke fisiese bewegings afhanklik om daardie aktiwiteit te laat realiseer. Die verklanking van musiek is op dieselfde wyse die resultaat van bewegings.

Die ekspressiwiteit van musiek berus op die graad en kwaliteit van die veranderings in toonhoogte, kleur en klanksterkte. Die bewegings wat gebruik word om klank te verander bepaal hoe klank gevarieer word, hoe musiek ontwikkel en hoe dit tot uitdrukking kom. Die manier hoe die klawerbord, strykstok of asembeheer gebruik word is bepalend vir die kwaliteit van die klank wat geproduseer word. Dit is die rede waarom tegniek en musiek nie geskei kan word nie en waarom 'n foutiewe tegniek ook foutiewe musisering veroorsaak. 'n Goeie tegniek is noodsaaklik om variasie te verkry. Laasgenoemde is in die fyn skakeringe van menslike emosie aanwesig. In die proses om musiek aan die luisteraar oor te dra, is tegniek in die vorm van bewegings wat deur die voordraer gebruik word die skakel.

Hierdie groot rol van die fisiese komponent is ook vir Seroff (1977, pp. 15, 17) belangrik. Vir hom is tegniek die versameling van musikale kennis, gekombineer met fisiese vaardigheid wat die voordraer in staat stel om die verskillende vereistes vir interpretasie te bereik. Die gewone luisteraar dink dat 'n pianis wat vinnig en forte kan speel 'n



goeie tegniek vertoon, maar dit is baie moeiliker om totale beheer oor die instrument in stadige dele en met 'n pianissimo dinamiek te behou. Dit is egter nie goeie smaak om tegniek ten toon te stel nie en dit moet lyk asof die moeilikste tegniese passasies met totale gemak uitgevoer word.

In die aksentuering van die fisiese komponent moet verder onthou word dat tegniek nie kunstigheid is nie. Vir Sandor (1981, pp. 142-143) is dit 'n fisiese en intellektuele vaardigheid wat nie weer geoefen word nadat dit gevestig is nie. Die basiese formules word slegs in passasies toegepas in vergelyking met 'n kind wat die alfabet aanleer met die doel om dit prakties te gebruik. Marek (1977, p. 595) se opmerking in dié verband is dat die leerling tot die besef gebring moet word dat die begrippe tegniek en fisiese vaardigheid nie identies is nie. Die woord *tegniek* stam van die Griekse woord wat kunsmatigheid beteken en het dus in breër sin betrekking op dié deel van 'n voordrag wat as kunsmatige bekwaamheid beskou word. Tegniese oefeninge moet om hierdie rede in 'n eng betrekking tot musikale bekwaamheid staan om die negatiewe koppeling met kunstigheid of kunsmatigheid waarna hierdie twee skrywers verwys, te vermy.

Genialiteit word dikwels aan ywer gelykgestel. 'n Voordraer wat vir 'n gehoor speel het in die eerste plek begrip en insig nodig en om dit tot uiting te bring is tegniek en nogmaals tegniek nodig. Jongmense is geneig om kuns van die ander kant af te benader (Neuhaus, 1983, p. 61), met ander woorde hulle wil te gou "goeie" voordraers wees sonder om die lang pad van ontwikkeling te volg.

Die betekenis wat die begrip *tegniek* vir Artur Schnabel gehad het was om kanale te vestig waardeur die klankvoorstelling wat innerlik ervaar word met die hoogste mate van individuele subtiliteit tot uiting kom. In klaviertegniek word baie aandag aan anatomiese- en meganiese wette gegee. Die konsentrasie op aspekte soos ontspanning en 'n voorskriftelike handposisie is voordelig, maar dit kan ook 'n ernstige gevaar inhou. Onderwysers bou hulle opleiding dikwels op een faset, soos byvoorbeeld elmoë wat ver van die lyf gehou moet word, die lae houding van polsgewrigte en die draaiing van die hand na binne en na buite ooreenkomstig die rigting waarin gespeel word. Hoe meer gevorderd die studie van hierdie aspekte word, hoe minder help dit vir spesifieke tegniese probleme wat uit bepaalde komposisies te voorskyn

kom. Hierdie benadering was vir Schnabel meer negatief as positief. Hy het egter die sienings van Gát en Neuhaus in dié opsig as van die meer aanvaarbare menings beskou (Wolff, 1972, pp. 22-23).

Tegniese beheer was wel vir Schnabel baie belangrik, op voorwaarde dat dit verkry word deur spesifieke probleme in 'n komposisie op 'n konstruktiewe en verbeeldingryke wyse te bestudeer. Schnabel se studente moes egter as voorvereiste reeds 'n algemene fisiese vaardigheid besit om volgens die metodes wat hy voorgestel het te kon werk (Wolff, 1972, p. 24). Schnabel se ideale kan om hierdie rede nie vir basiese onderrig oorgeneem word nie, maar die essensie van sy beskouings is belangrik, veral om meganiese eensydigheid te vermy en om fisiese komponente vanuit musiek self te ontwikkel.

Loebenstein (1974, p. 5) verstaan tegniek nie as fisiese drillwerk vir die vingers in die vorm van doellose vingeroefeninge nie, maar as 'n planmatige werkswyse om die fisiese en psigiese grondvorme waarop spel berus uit te bou. Tegniese oefeninge en tegniese bewegings het wesenlik op musikale uitdrukking betrekking. Tegniese probleme kan ook nie bloot op grond van roetine as liggaamlike vaardigheid oorbrug word nie. Tegniek word veel meer vanuit die sentrale begrip vir musiek herlei. Fisiese middele is slegs sinvol wanneer dit in die musikale vertolkingspraktiek bruikbaar is en in dié opsig bevat selfs die mees onbelangrike tegniese vorm 'n grond-element vir musikale uitdrukking. Die motivering met betrekking tot tegniese elemente en die verloop van die speelproses is innerlik geanker en die beheer daarvoor ontwikkel ooreenkomstig die mate van hindernisse wat teenwoordig is. Die ontwikkeling van 'n tegniese plan waarin na gemak en natuurlikheid gestreef word, is baie belangrik sodat gekompliseerde fisiese en psigiese aspekte later onbewustelik beheer kan word en wel met 'n ekonomiese werkswyse op beide terreine.

Elke beweging van die liggaam word deur die brein beheer. Die musikale impulse word op soortgelyke wyse as liggaamlike bewegings verstaan. Dit word verder deur ervaring ondersteun en deur 'n persoonlike ontwikkeling van fisiese en psigiese elemente verryk. Musikale uitdrukking word deur algemene indrukke verdiep en die samewerking tussen verskillende indrukke realiseer op verskillende wyses: 'n musikale voordrag berus op assosiasies deur reeds gevestigde indrukke (wat ook van geheue herroep kan word) en wat aanleiding tot

nuwe skeppings gee. Die optiese indrukke (die partituur) kan in beweging omgesit word, musiek kan volgens gehoor reproduceer word en bewegings wat deur bewuste fisiese en psigiese beheer vasgelê is, kan tydens 'n voordrag deur middel van die onderbewussyn herroep word. Hierdie onbewuste aktiwiteit is volgens Loebenstein die wese van tegniek (1974, p. 67).

Die doelstelling van tegniek is dus om fisiese probleme te oorwin sodat die voordrag van 'n werk so artistiek as moontlik kan wees. Ten opsigte van die instrument het dit op klawerweerstand en die verhouding daarvan tot trapsgewyse beweging en spronge betrekking; ten opsigte van die fisiese op die nodige gebruik van speelapparate; ten opsigte van die psigiese op die korrekte funksionering van spiere soos deur die brein beheer (Loebenstein, 1974, p. 74).

## 2.6 FAKTORE MET 'N INVLOED OP TEGNIEK

Die groot rol wat die fisiese komponent ten opsigte van die verandering in die geestelike speel, plaas die aandag dadelik op die moontlikheid dat dit aan verskillende faktore blootgestel sal word en ook daardeur beïnvloed sal word. Hierdie beïnvloeding kan direk fisies wees of via die geestelike sy inslag vind.

Die eerste blootstelling is aan die instrument self en volgens Varró (1958, p. 74) beteken tegniek ook die volkome fisiese en geestelike beheersing van 'n betrokke instrument, waarin die verstandelike voorstelling tot praktiese uitdrukking kom. Hierdeur word die geestelike verwerklik, maar omgekeerd moet die betrokke (of werklike) instrument eintlik ook vergeestelik kan word. In die poging om dit te bereik moet 'n betroubare fisiese tegniek deur 'n betroubare musikale opvatting gerugsteun word. Hierdie opname van die instrument in die geestelike sfeer waarna Varró verwys is op grond van die eenheid tussen fisiese en psigiese komponente slegs moontlik wanneer die voordraer 'n betroubare fisiese beheersing het.

Die volgende faktor is die pedagoog onder wie se leiding 'n leerling op fisiese en psigiese vlakke gevorm moet word. Die suiwer wette waarop musiek berus, soos ritme en dinamiese kontras is volgens Schultz (1949, p. viii) reeds geformuleer en as sodanig onderrigbaar. Die emosionele

elemente wat nie onderrig kan word nie kan deur die leiding van 'n besondere pedagoog vasgevang word. Die individuele eienskappe van alles wat lewe is dus 'n onnaspeurlike geheimenis, maar dit is 'n oorvereenvoudiging van die probleme ten opsigte van interpretasie om te dink dat emosionele sensitiwiteit sal groei of behoue sal bly deur 'n inkorting van die sfeer waarin die uiterlike beredenerings-prosesse beweeg.

Ander aspekte wat objektief vasgestel moet word, is byvoorbeeld aanslag, aksente, artikulasie, vingervaardigheid ter wille van tempo, ornamente, vinger- en voetsetting, asook die musiek-teoretiese en musiek-historiese terreine. Volgens Chipps-Webb (1974, p. 222) is dit logies dat outentieke voordrag en vertolking verbind moet word met 'n deeglike insae in die musiekgeskiedenis, styl, struktuur, kenmerke van die instrument gedurende die betrokke tydperk en karakteristieke eienskappe van die betrokke komponis se musikale styl. Tegniese en teoretiese vorming moet ook as 'n integrerende eenheid aangepak word.

Loebenstein (1974, pp. 11-12) beklemtoon die noodsaaklikheid dat teoretiese werk tot praktiese ervaring deurgevoer moet word. Teoretiese oefeninge word aanvanklik sonder die hulp van die instrument bestudeer en daarna met die gehoor deur middel van die praktiese uitvoering daarvan verbind. Die doelgerigte ontwikkeling hiervan kan nie onderskat word nie en 'n hoogtepunt word bereik wanneer die ouditiwe ervaring van die praktiese uitvoering reeds tydens die teoretiese fase antisipeer kan word. Melodie, harmonie en ritme is van die belangrike elemente. Ritmiese aspekte word soos alle natuurlike en musikale bewegingsvorme in die wisseling van spanning en ontspanning voltrek.

Hierdie bewustelike vaslegging van fisiese elemente is in die eerste plek die taak van die pedagoog, maar dit is ook aspekte wat gewoonlik nie behoorlik benut word nie en onderrigmetodes wyk dikwels af van die ideale eienskappe van die speeltegniek. Daar is pedagoë wat wel hierdie ideaal nastreef, maar volgens Varró (1958, p. 75) is daar 'n te groot hoeveelheid leermeesters wat op allerhande wyspore beweeg.

## 2.7 TEGNIEK EN MUSIKALITEIT

In die bespreking van tegniek as algemene begrip kom die fisiese komponente telkens terug na die geestelike en omgekeerd. Die verwysing na die invloed van die fisiese en ander bykomende faktore vra ook 'n besinning oor die suiwer geestelike, wat in die algemene spreektaal as musikaliteit bekend staan.

Musikaliteit is 'n baie wye begrip en daarby ook moeilik definieerbaar. Brenda Berger (1989, p. 21) gee twee definisies vir begaafdheid, naamlik: "n Begaafde kind beskik oor een of meer areas waarin hy, wat vermoë aanbetref, ver uitstaan bo die redelike verwagtinge vir kinders van dieselfde ouderdom" en tweedens, "iemand wat deur gekwalifiseerdes geïdentifiseer word as 'n persoon wat deur middel van uitstaande vermoëns in staat is tot hoogstaande prestasies in enige area van menslike strewe, kan as begaafd beskou word." 'n Toepassing van Berger se definisies op musiek lei tot die gevolgtrekking dat musikaliteit uit verskillende "areas" kan bestaan en dat dit ook as 'n potensiaal beskou word wat kan ontwikkel.

Berger (1989, p. 21) noem voorts dat die oorgeërfde talent en die ontwikkeling daarvan in 'n bepaalde omgewing moeilik van mekaar geskei kan word. Hierdeur onderstreep sy die gevolgtrekking dat musikaliteit kan ontwikkel, naamlik dat iemand wat oor 'n besondere musikale aanleg beskik, maar as gevolg van omgewingsfaktore voorregte moet ontbeer, waarskynlik nie ten volle as musikus sal ontwikkel nie. Aan die ander kant sal iemand met min of geen musikaliteit ook nie ontwikkel nie, afgesien van gunstige omgewingsfaktore.

Die term "musikaliteit" is vir Evans (1989, p. 16) 'n vae begrip en verskillende persone het verskillende interpretasies daarvan, soos byvoorbeeld om met suiwer intonasie te sing en om 'n instrument te bemeester, maar hierna word verskillende gewigte toegeken, soos die vermoë om 'n stuk met betekenis en emosie te vertolk, vir ander is dit om te improviseer en te komponeer, vir ander 'n perfekte musikale gehoor en vir ander eenvoudig die kriterium van goeie smaak. Die vereistes vir musikaliteit as breë begrip is volgens Evans (1989, p. 16) vierdelig van aard, naamlik voordrag-vaardigheid, skeppende vermoë, musikale smaak en 'n gehoorvaardigheid. Laasgenoemde kan nog gemeet word,

maar smaak is volgens hom onmoontlik om te meet, terwyl die ander twee komponente (speelvaardigheid en skeppende vermoë) tussen die twee geleë is. Die problematiek aangaande musikale smaak word verhoog deurdat dit 'n element is wat baie wyd strek, veral in situasies waarin musici beoordeel word soos in kompetisies. Wie bepaal die musikaliteit van die beoordelaars? Musikaliteit is vir Evans baie moeilik om te definieer en daar is veral ook 'n willekeurigheid in die bepaling daarvan.

Marek (1977, p. 50) sluit by sommige van Evans se breë omlynings aan, maar stel verdere vereistes: Geen musikus sal normaalweg sy tegniek gebruik om onmusikaal te speel nie, maar indien dit wel onbewustelik gebeur, is die voordraer òf onintelligent, òf is deur foutiewe musikale opvattinge bedrieg. In só 'n geval is die tegniek dan onafgerond want die vereistes vir 'n goeie speeltegniek is juis intelligensie, 'n opmerksame gehoor, goed-beplande gebruik van motoriese speelapparate en in die besonder 'n onverbiddelike selfkritiek. Die ontwikkelingsgraad van tegniek kan gemeet word aan die presiesheid waarmee die weergawe en die innerlike begrip van 'n komposisie ooreenstem. Volgens Gieseking en Leimer (1972, p. 9) is dit ongetwyfeld slegs die intelligente en talentvolle leerling wat in staat sal wees om die onbegrensde moontlikhede van tegniese ontwikkeling en vertolkingsvermoë ten volle sal begryp en die beste gebruik daarvan sal maak. Berger (1989, p. 21) stel 'n skerp intellek ook as eerste eienskap vir musikaliteit.

Die genoemde aspekte, naamlik intelligensie, speelvaardigheid, skeppende vermoë, musikale smaak, gehoorvaardigheid en selfkritiek, kan almal tot 'n mate ná verloop van 'n sekere periode bepaal word. Daar is egter ander faktore vanuit die tegniese oogpunt wat 'n aanduiding van 'n leerling se musikaliteit is, naamlik die wyse waarop die boustene van musiek hanteer word. 'n Bespreking hiervan toon die volgende aan.

Dit is vanselfsprekend dat verskillende soorte en grade in musikaliteit aangetref word volgens die kwalitatiewe eienskappe en kwantitatiewe samestelling van musikaliteit se verskillende komponente. Dit is egter nie 'n versekering vir die wesenlike fout wat in die gebruiklike teenstelling van "tegnies goed, maar musikaal swak" gemaak word nie. Die musikale stof kan nie "tegnies goed" weergegee word as dit nog nie innerlike besit van die musikus geword het nie. 'n Gedig kan nie

spraaktegnies korrek voorgedra word wanneer die voordraer die inhoud daarvan nie verstaan nie. Die resultaat van só 'n voordrag bly steeds 'n sinlose vloed van woorde ten spyte van 'n goeie tongvaardigheid. Dieselfde geld vir elke instrumentale tegniek: 'n voordraer wat nie die wette van metrum, ritme, klank- en melodiebou op samehangende wyse kan nakom nie, kan met reg as onmusikaal beskou word en sy tegniek kan dus nie as goed beskryf word nie (Marek, 1977, pp. 64, 57).

Die musikale voordraer kan in sekere omstandighede 'n komposisie onjuis verstaan en weergee, maar 'n onmusikale persoon kan nie 'n bruikbare tegniek verwerf nie al word daaraan in vergelyking met die musikale persoon baie tyd spandeer. Dit is wel vanselfsprekend dat tegniek deur jarelange oefening gebou word; die musikale inhoud daarvan moet egter eers verstaan word, want alles wat nie begryp word nie, kan nie geoefen word nie. 'n Speler wat opeenvolgende note in groot nootwaardes kortknip, wat nie 'n vloeiende voordrag kan lewer nie omdat onderbrekings en huiwerings voorkom, wat ritmiese foute maak en voortdurend moeite het om die partituur korrek weer te gee, kan hom nie op 'n bevredigende tegniese uitvoering beroep nie. Die oorsaak hiervan is dat die speler nie musikaal genoeg is nie. 'n Betrekklike mate van musikaliteit is sonder twyfel onontbeerlik vir 'n goeie tegniek (Marek, 1977, p. 57).

'n Komposisie kan dus nie sinvol voorgedra word as die inhoud daarvan nie verstaan word nie en 'n betroubare beheer oor elemente soos metrum, ritme, melodiebou en die partituur is vereistes vir musikaliteit. Berger (1989, p. 21) verwys na Mursell (1931) en Wing (1948) wat musiek as 'n eenheid beskou en musikale vermoë is daarom enkelvoudig van aard. Afgesien van hierdie twee individue se standpunt moet daar ook in terme van aparte komponente gedink word.

Dit is opvallend hoe baie studente selfs op universiteitsvlak hierdie meer konkrete aspekte soos metrum, ritme, nootwaardes en weergawe van die partituur na jare se onderrig nie kan bemeester nie. Dit is studente wat musiek as 'n loopbaan gekies het, maar wat volgens Marek dan nie musikaal is nie. Hierdie teenstrydigheid blyk in die praktyk 'n werklikheid te wees. Dit gaan in hierdie studie nie om die toetsing vir musikaliteit nie, omdat dit jong kinders is wat meesal daarmee getoets word om vir musiekonderrig te kwalifiseer, maar moontlik moet studente wat hulle vir musiekstudie aan 'n universiteit aanmeld ook weer getoets

word. Ten opsigte van hierdie toetsing het sielkundiges volgens Evans (1989, p. 16) tonale geheue, toonhoogte, harmonie en melodie uitgesonder as geldige bepalende faktore. Tonale geheue en toonhoogte is die beste vir 'n sifting op basiese vlak, terwyl harmonie en melodie op 'n hoër vlak kan help om te onderskei. Gehoorvaardigheid kan goed getoets word, maar musikale smaak bly moeilik om te evalueer. Die vraag na speelvaardigheid is een van "bereiking" of "prestasie" wat nadat 'n sekere graad van opleiding ondergaan is, getoets kan word (Evans, 1989, p. 18). Laasgenoemde sal juis 'n vereiste wees wat aan universiteitstudente gestel kan word, naamlik om reeds 'n redelike gevestigde speelvaardigheid te hê na 'n aantal jare se onderrig op skoolvlak.

Die toetsing waaraan voorskoolse kinders onderwerp kan word is volgens Berger (1989, p. 21) 'n sensitiwiteit van gehoor, ritmiese aanvoeling, waarneming en reaksie, spierkoördinasie en musikale geheue. Die ontwikkeling van aanleg hang weer ten nouste saam met elemente soos die aankweek van entoesiasme, om 'n leerling met liefde vir musiek te vul deur middel van stimulasie en kreatiwiteit, deur uitdagings te stel en die blootstelling aan goeie musiek. Hierdie opmerkings van Berger is egter vir musiekopleiding so algemeen van aard, dat dit ook vir die meer gevorderde student van toepassing gemaak kan word.

Die pedagogiese sintese is dat tegniek verklankte en gerealiseerde musikaliteit is. Die speeltegniek is slegs 'n sintuiglik waarneembare aanduiding van musikaliteit wanneer die speelvaardigheid uit die musikale talent groei en dit met die klankvergestalting (wat motories verwesenlik word) onlosmaaklik aan die psigo-fisiese verbind is. Die opvatting dat "tegniek gerealiseerde musikaliteit" is, kan meer intens gestel word: sonder musikaliteit is geen tegniek moontlik nie (Marek, 1977, p. 94).

Die teenoorgestelde situasie van die genoemde "tegnies goed, maar musikaal swak", naamlik "musikaal goed, maar tegnies onvolkome" kom dikwels voor, maar 'n mens kan dit meesal eerder vermoed as hoor. Die eersgenoemde opmerking van "tegnies goed, maar musikaal swak" word as teenstelling bevraagteken ten spyte daarvan dat dit algemeen gebruik word. Die kritiek teen hierdie opvatting berus op die dikwelse verwarring van musikaliteit met buitemusikale elemente soos persoonlikheid en temperament en die gelykstelling van die speeltegniek



met bloot die beweeglikheid van die fisiese speelapparate. Die basiese beginsels van tegniek lê egter in die musikale talent; in die grootste deel daarvan in die verstandelik-geestelike vaardigheid. Die ontwikkeling van laasgenoemde vaardigheid sal die beginsels vir tegniek ook verbeter, maar vaardighede kan slegs uitgebou word as dit minstens in kiemvorm aanwesig is. Dit geld vir musikale, sowel as fisiese vaardighede. Die kwaliteit van die musikale vaardigheid word bepaal deur die versmelting van alle faktore tot 'n organiese geheel. Die speeltegniek as sintuiglik waarneembare deel van die klankdaarstel- lings-vaardigheid moet dus die produk van hierdie organiese verbintenis wees. 'n Bloot fisiese speeltegniek is ver verwyder van die egte musikale tegniek. Die spraakorgane (mond, tong) kan alleen geen spraaktegniek voortbring nie ten spyte van die aangebore beweeglikheid daarvan; hulle is werktuie van die gees, gedagte, gevoel en wil. Die vorming van konsonante en vokale is wel van die spraakorgane se vaardigheid afhanklik, maar die impulse om klanke te bou lê in die geestelike. In dié proses moet die gehoor kontrole oor die klanke uitoefen en wysigings aanbring ten opsigte van elke geluid, toon, lettergreep, woord en sin, die relatiewe duur daarvan, dinamiek en tempo. Die spraaktegniek, wat in wese 'n hoogs gekompliseerde aktiwiteit is, word só soewerein deur die gees beheer en ontwikkel dat ons in die alledaagse lewe nie daaraan hoef te dink nie. In die musikale tegniek moet daar net soos in spraaktegniek tussen die fisiese aparate en die geestelike impulse wat die beheer uitoefen onderskei word. Speelapparate soos vingers, hande, arms, gewrigte, spiere en senuweestelsels (as werktuie van die geestes-musikale impulse), kan volgens hulle natuurlike, aangebore beweeglikheid nog geen tegniek daarstel nie. Liszt het opgemerk dat 'tegniek uit die menslike gees gebore word' en hiervoor moet die verstand die nodige geskiktheid besit (Marek, 1977, p. 95).

Die fisiese komponent bly wel 'n baie belangrike deel van tegniek wat met onvermoeide ywer oor 'n lang tydperk gevorm moet word, maar dit moet tot 'n onlosmaaklike eenheid met geestes-musikale komponente versmelt word. Tegniek en musikaliteit kan nie teenoor mekaar gestel word nie. 'n Onmusikale persoon of iemand wat musikaal nie ontwikkel is nie, kan nie 'n bruikbare tegniek bekom nie. Dit beteken egter nie dat 'n musikus wat wel tegnies vaardig is, hom nooit aan onbevredigende opvattinge ten opsigte van elemente soos tempo, agogiek en frasering skuldig maak nie, of dat hy nooit musikale mistastings openbaar nie.

Die oorsaak hiervan lê in buitemusikale faktore soos temperament en persoonlikheid, of die musikale bekwaamhede het nie saam met die fisiese tegniek ontwikkel nie (Marek, 1977, p. 96).

Musikaliteit staan dus as deel van die geestelike tegniek in direkte verband met die fisiese vermoë en musikaliteit is 'n vereiste om 'n betroubare tegniek te ontwikkel. Benewens die eienskappe wat getoets kan word, of op breër vlak afgelei kan word, benodig die leerling ook volgens Berger (1989, p. 21) 'n aantal geestes- en sosiale vermoëns om die volle potensiaal as musikus te ontwikkel. Die talent, omgewing en musiekopvoeding moet korrek gekombineer word en dan moet die leerling nog oor die volgende eienskappe beskik, benewens intelligensie, gehoorvaardigheid en spierkoördinasie wat reeds genoem is: 'n intense konsentrasievermoë, emosionele betrokkenheid, verbeeldingrykheid, estetiese waarnemingsvermoë, deursettingsvermoë en toewyding, werkywer en dissipline, ambisie en 'n sosiale bewustheid, naamlik om die vreugde van musiek en musikale kundigheid met ander te deel.

## H O O F S T U K 3

'N EVALUERING VAN MATERIAAL VIR ORRELONDERRIG  
EN DIE TERM "METODE"

## 3.1 INLEIDING

Die voortbestaan van musiek as een van die kunsvorme is nie net van die skeppingswerk deur komposisie afhanklik nie, maar ook van die bestudering en aktiewe deelname aan die uitvoering daarvan. Dit is juis die laasgenoemde twee praktyke wat met die verloop van historiese prosesse die skepping van musiek in 'n groot mate inspireer en bevorder het. Sonder die verklanking van die geskrewe partituur sou musiek as kunsvorm tog geen lewensvatbaarheid hê nie en om dit te bereik is die tegniese en musikale bemeestering van die musiek en 'n spesifieke instrument die primêre vereiste.

In 'n poging om aan dié voorvereiste te voldoen, moet onderrig gegee word, 'n aktiwiteit wat soos reeds genoem is, net so oud as die voordragkuns self is en in dié opsig weer gebonde is aan die skepping van musiek wat uitgevoer kan word. In die onderrigproses sal 'n pedagoog in die eerste plek een of ander "metode" moet gebruik, afgesien van wat die aard en werkwyse daarvan is.

In die evaluering van materiaal vir orrelonderrig laat hierdie studie nie ruimte vir 'n historiese oorsig ten opsigte van die klavier toe nie. 'n Hegte band tussen die orrel en klavesimbel bestaan egter sedert die vroegste werke wat vir 'n klawerbord-instrument geskryf is, naamlik vanaf 1320 tot in die Klassieke stylydperk. By nadere beskouing blyk dit dat die studiemateriaal sedert 1320 in drie kategorieë geklassifiseer kan word, naamlik:

- die manuskrip-versamelings;
- die sogenaamde "metodes" (Engels: tutors) met konsentrasie op tegniese aspekte deur middel van toespitsing op voorligting en studiemateriaal vir tegniese vorming;
- werke wat vir pedagogiese doeleindes geskryf is, waaronder studies, werke in die styl van Inventionen, etudes en Bach se Triosonates.

Die tweede kategorie is 'n afdeling wat geleidelik tot stand gekom het en wat in historiese konteks nie van die ander twee kategorieë losgemaak kan word nie.

### 3.2 OORSIG VAN STUDIEMATERIAAL VANAF 1320 TOT 1800

Die volgende bondige verwysings bied 'n oorsig van sommige bronne, outeurs en samestellers sedert 1320 tot en met die meer prominente skeiding tussen die orrel en ander klawerbord-instrumente en die ontstaan van werke wat spesifiek op die vorming van orreltegniek konsentreer. In hierdie oorsig word ook na sommige bydraes ten opsigte van die klavesimbel verwys omdat dit 'n belangrike instrument was vir die aanvanklike klawerbordonderrig voordat daar met orrelstudies begin is.

#### 3.2.1 Robertsbridge Codex (ca. 1320)

Hierdie werk bevat die eerste musiek bekend wat met die klawerbord in gedagte geskryf is en nie van musiek vir ander instrumente oorgeskryf is nie. In hierdie stadium was daar nie van 'n ware orrelstyl sprake nie omdat die musiek tot parallelle beweging in kwarte en kwinte beperk was (Gillespie, 1972, p. 16).

#### 3.2.2 Iteborgh Tabulature (1448)

Die Iteborgh Tabulature van 1448 geld tussen die kleiner versamelings van die vroeë vyftiende eeu soos die Sagan, Winsem en Breslau Manuskripte as die belangrikste. Dit bevat vyf kort Preludes waarin daar aandag geskenk word aan die vasstelling van toonaarde en waarin aanduidings vir pedaalgebruik duidelik aangegee word (Gillespie, 1972, pp. 17-18). Ander dele weer, is opvallend vir manuele alleen geskryf (Frotscher, 1966, p. 71).

#### 3.2.3 Conrad Paumann (1410-1473)

Paumann, 'n blinde komponis en teoretikus uit Nürnberg, se *Fundamentum Organisandi* van 1452 of 1455 bevat sy reëls vir die hantering van instrumentale kontrapunt. Dit was die produk van die ontwikkeling in klawerbordstyle oor 'n baie lang tydperk en die wyse waarop Paumann

sy teorieë in die praktyk toegepas het, het die hele opvatting van klawerbord-komposisies verander (Gillespie, 1972, p. 19). Paumann se **Fundamentum** het benewens die kompositoriese aspek, ook bydraes ten opsigte van die speeltegniek op klawerbord-instrumente ingesluit en word beskou as die eerste Orrelskool waarvan kennis gedra word. Soos later met Johann Sebastian Bach se **Inventionen** waarin die bevordering van die speeltegniek met die verbreding van musikale insig en ervaring gekombineer word, vertoon Paumann se eerste Orrelstudies (études) 'n versmelting van komposisie en instrumentale speeltegniek (Frotscher, 1966, pp. 71-73).

#### 3.2.4 Buxheimer Orgelbuch (tussen 1450 en 1470)

Hierdie versameling ontstaan uit die invloedkring van Paumann en bestaan uit 220 klawerbord-verwerkings van liederes en 30 instrumentale Preludes (Gillespie, 1972, pp. 19-20). Die **Buxheimer Orgelbuch** word as 'n verbetering op Paumann se **Fundamentum** beskou. Die gebruik van die pedaal word hierin beter omlin as in die **Ileborgh Tabulature** van ongeveer dieselfde tyd en word soms met p of pe aangetoon (Frotscher, 1966, pp. 83-84).

#### 3.2.5 Arnold Schlick (1460-1517)

Schlick, 'n orrelis uit Hamburg, verteenwoordig 'n belangrike impuls in die ontwikkeling tot en met J S Bach. Schlick se **Tabulaturen Etlicher Lobgesang** bestaan onder andere uit veertien werke vir orrel waarin Schlick as skakel met die middeleeue en oorgang tot die Renaissance gekenmerk word (Gillespie, 1972, pp. 21-22).

#### 3.2.6 Paul Hofhaimer (1459-1537)

Hofhaimer was 'n tydgenoot van Schlick maar sy werke staan meer in die teken van die Renaissance as dié van Schlick (Gillespie, 1972, p. 23). Hy was die eerste persoon wat ná Paumann 'n nuwe periode inlei en deur sy invloed en onderwys is 'n groot aantal voortreflike orreliste gevorm (Frotscher, 1966, p. 104). Hy was die bekendste pedagoog van sy tyd (Rodgers, 1971, p. 4) en die skepper van die destydse sogenaamde

"Weense Skool" afgesien daarvan dat baie van sy leerlinge uit Noord-Duitsland, Switzerland en ander streke afkomstig was (Gillespie, 1972, p. 24).

### 3.2.7 Buchner, Kotter en Kleber

Drie Hofhaimer-leerlinge uit Duitsland en Oostenryk wat besondere bydraes gelewer het, was Johann Buchner, Hans Kotter en Leonhard Kleber (Gillespie, 1972, p. 24). Die werke van Hofhaimer en die groep wat hulle rondom hom geskaar het, is ook in hulle tabulature bewaar en bevat transkripsies van polifoniese ensemble-werke, cantus firmus-verwerkings van Gregoriaanse canti, preludes en danse (Rodgers, 1971, p. 4).

Buchner (1483-1540) se werke vertoon minder variasie as dié van Schlick en Hofhaimer, maar die redelike gebruik van derdes en sesdes openbaar 'n poging tot 'n meer harmoniese denkwys (Gillespie, 1972, p. 24). In teenstelling met Paumann wat sy onderrigmetode op voorbeelde gebaseer het, was Buchner die eerste persoon wat klem op die speelmetode gelê het (Frotscher, 1966, pp. 116-117). Buchner se **Fundamentum** bevat die eerste bestaande instruksies ten opsigte van vingersetting. Dié werk dateer volgens Apel vermoedelik uit 1520, maar kon volgens Kinkeldey en Merian ook in 1538-40 teen die einde van sy lewe ontstaan het (Rodgers, 1971, p. 6).

Kotter (1485-1541) gebruik nie altyd dieselfde duidelike aanduidings ten opsigte van pedaalgebruik as sy kollegas Schlick, Hofhaimer en Buchner nie. Kleber (1490-1556) se werke antisipeer die Gabrieli's en toon 'n meer prominente omlýning van ornamente (Gillespie, 1972, p. 25), wat ongeveer vyftig jaar later deur die sogenaamde koloriste beklemtoon is.

### 3.2.8 Pierre Attaignant

Attaignant publiseer in Parys in 1530-31 sewe versamelings klawerbord-werke. Dit is in 'n Franko-Vlaamse styl geskryf en kan op die orrel, klavesimbel of klavichord uitgevoer word (Gillespie, 1972, pp. 26-27).

### 3.2.9 Engelse versamelings

Die *Royal Appendix* bevat werke wat tussen 1520 en 1540 geskryf is. Slegs drie van die tien werke hierin is vir die klawerbord bedoel. Die res kan deur 'n kombinasie van ander instrumente uitgevoer word. Die inhoud van die *Mulliner Book* is 'n versameling van werke tot 1575 en meer as die helfte daarvan is vir die orrel geskryf (Gillespie, 1972, pp. 28-29).

### 3.2.10 Girolamo Cavazzoni (ca. 1500 - ca. 1560)

Cavazzoni word beskou as een van die opvallende figure in Italië in die ontwikkeling van die omvang en styl van klawerbordtegniek. Sy werke word gekenmerk deur vloeiende melodiese seksies, 'n sin vir polifonie en duidelike kadense (Gillespie, 1972, p. 30).

### 3.2.11 Spanje

Die belangrikste verteenwoordiger tydens die einde van die Renaissance in Spanje was **Antonio de Cabezón** (1510-1566), veral ten opsigte van spel en komposisie. Sy variasie-werke word gekenmerk deur klawerbord-figurasies en variasies in die ware sin van die woord en is nie bloot 'n geornamenteerde weergawe van die tema nie. Dit is juis sy variasie-kuns wat groot invloed op Engelse komponiste tydens sy talle besoeke uitgeoefen het (Gillespie, 1972, pp. 32-33). Hy het as deel van die koninklike geselskap Italië, Duitsland en die Nederlande in 1548 en 1551 deurreis en in 1554 weer 'n besoek aan Engeland gebring (Rodgers, 1971, pp. 81-82). De Cabezón se aanwysings is deur sy seun Hernando saamgevat in sy **Obras de música** (1578). Laasgenoemde is 'n pedagogiese werk wat van vorige werke deur ander skrywers verskil en bevat die werkwyse wat sy vader in die onderrig van orrelstudente gevolg het. Ná 'n inleiding verskyn oefeninge vir tegniek op 'n progressief-geordende wyse, asook tweestemmige werke, verwerkings van liturgiese korale en vokale werke, asook geornamenteerde verwerkings en variasies. Al die materiaal is volgens moeilikheidsgraad georden en styg geleidelik van twee- tot sesstemmige werke (Frotscher, 1966, pp. 251-253).

**Tomás de Santa María** (gebore ca. 1510–1520, oorlede in 1570) was orrelis in verskeie kloosters, onder andere van San Pablo in Valladolid en het die guns van die Spaanse koninklikes geniet. Sy **Arte de tañer Fantasía assí para tecla como para vihuela, y todo instrumento** verskyn in 1565. Op die titelblad word vermeld dat dit deur Antonio (en sy broer Juan) de Cabezón nagesien en aanbeveel is. Hierdie werk van Santa María bestaan uit twee dele en volume I bevat die mees uitgebreide voorskrifte ten opsigte van klawerbordtegniek wat gedurende die sestiende eeu geskryf is. Hierin bespreek hy onder andere die handposisie, vingerbeweging, die uitvoering van ornamente en hoe elke vinger in die bespeling van die klawers gebruik moet word. Santa María se instruksies, wat ses hoofstukke beslaan, konsentreer ook op detail van vingersetting vir opeenvolgende passasies ooreenkomstig ritmiese patrone en ornamente (Rodgers, 1971, pp. 48–50).

### 3.2.12 **Elias Nicolaus Ammerbach (1530–1597)**

In die orrelmusiek afkomstig uit die tweede helfte van die sestiende eeu is die aaneenskakeling van standaard-motiewe opvallend en die behandeling van versierde melodiese lyne het in stereotipe formules ontwikkel. Hierdie sogenaamde koloriste is doelbewus geskei van die komponiste uit die eerste helfte van die sestiende eeu wat navolgers van Paul Hofhaimer was. Laasgenoemde groep is deur Othmar Luscinius, 'n Duitse leerling van Hofhaimer met die term **Paulomimi** onderskei, juis om in 'n ander kategorie as die opvallende geornamenteerde styl van die koloriste geplaas te word (Rodgers, 1971, pp. 4, 5).

'n Belangrike werk uit hierdie laaste helfte van die sestiende eeu, is Ammerbach se **Orgel oder Instrument Tabulatur** van 1571. Dit bevat onder andere instruksies vir klawerbordspel, toonlere en vingersetting, gevolg deur komposisies wat volgens geleidelik stygende moeilikheidsgraad in vyf afdelings ingedeel is. Buchner se **Fundamentum** word verbind met Hofhaimer en sy skool. Ammerbach was 'n verteenwoordiger van die praktyke wat later in die sestiende eeu ontstaan het en waarin die kleurnryke passasies relatief groter eise aan tegniek en vingersetting gestel het (Rodgers, 1971, pp. 15, 25).



### 3.2.13 Girolamo Diruta (gebore ca. 1560)

Diruta was die eerste skrywer wat teen die einde van die sestiende eeu duidelik tussen werke vir die orrel en klavesimbel onderskei het. 'n Vloeibare terminologie was egter nog steeds in gebruik. Pas teen die middel van die sewentiende eeu het 'n spesifieke repertorium vir elk van dié instrumente uitgekristalliseer (Rodgers, 1971, p. 32). Diruta se *Il Transilvano Deel I* (1593, 1597 en later) bevat 'n breedvoerige bespreking van onder andere die handposisie, houding van die vingers, sitposisie, liggaamshouding, aanslag en vingersetting (Frotscher, 1966, pp. 228-231).

### 3.2.14 Jan Pieterszoon Sweelinck (1562-1621)

Sweelinck se besondere reputasie vloei nie voort slegs uit sy uitstaande spel en komposisies nie, maar ook uit sy aansien as onderwyser. 'n Groot deel van J S Bach se kuns wortel in die werk van Sweelinck. Laasgenoemde se werke verteenwoordig 'n sintese van tegnieke, waaronder invloede van die Engelse klavesimbelskool en assosiasie met Italiaanse komponiste opvallend is. Dit is nie duidelik watter van Sweelinck se klawerbordwerke vir die orrel of die klavesimbel bedoel is nie (Gillespie, 1972, pp. 101-102). Sweelinck is bekend vir sy vormende invloed op veral Duitse orreliste (Frotscher, 1966, p. 283).

### 3.2.15 Girolamo Frescobaldi (1583-1643)

Frescobaldi en Sweelinck word beskou as die invloedrykste komponiste vir die klawerbord uit die eerste helfte van die sewentiende eeu (Dobbins, 1980, pp. 824-825). Frescobaldi het in Italië 'n nuwe era van komposisies vir die klawerbord geloods. Sy basiese benadering was om die tradisies van Giovanni Gabrieli en Claudio Merulo voort te sit, maar dit met sy eie musikale toonspraak te verbreed (Gillespie, 1972, p. 65). Volgens Dobbins (1980, pp. 824-825) bevat Frescobaldi se vroeë werke 'n kondensasie van invloede uit die Renaissance. Die werke uit Frescobaldi se middel en laat periodes vertoon onderskeidelik stylkenmerke van die vroeg- en middel-Barok.

Frescobaldi was orrelis van die St. Peterskerk in Rome vanaf 1608-1628 en weer vanaf 1634 (Dobbins, 1980, pp. 826-828). Volgens geskrifte van Giustiniani (1620), André Maugars (1639) en Antonio Libanori (1674) het Frescobaldi 'n baie besondere aansien as klavesimbelspeler en veral as orrelis geniet. Frescobaldi word vir latere geslagte as die vader van die ware orrelstyl beskou (Dobbins, 1980, p. 828 en Frotscher, 1966, pp. 360-361).

Frescobaldi se bydraes tot die orrelrepertorium behels 'n hele aantal Fantasia's, Tokkates, Recercari en Canzoni, geskryf sedert 1608 (Frotscher, 1966, p. 361). Frescobaldi was as komponis en voordraer ewe begaafd. Sy Tokkates word as van die belangrikste werke in sy nalatenskap beskou. Dié werke verteenwoordig sy mees persoonlike skeppings van die jare 1614 en 1615. Dit word ook onder die toonaangewende werke vir die klawerbord uit die vroeg-Barok in Rome gereken. Die tweede boek van Tokkates (1624-1627) vertoon meer variasie as dié uit die eerste boek, asook 'n breër uitleg. Frescobaldi se orreltokkates van 1628-1637 word as meesterwerke uit dié tydperk beskou (Dobbins, 1980, pp. 830-832).

Frescobaldi se *Fiori musicali* van 1635 bevat drie orrelmisse, bestaande uit Tokkates, Canzoni en Recercare en kort werke wat by ses geleenthede voor, tydens en ná die erediens uitgevoer is (Apel, 1972, p. 477). Hierdie versameling word as Frescobaldi se mees uitstaande bydrae gereken en verder as die hoogtepunt van Italiaanse orrelmusiek beskou (Gillespie, 1972, pp. 66-67). In sommige van die werke uit die *Fiori musicali* het Frescobaldi liturgiese temas gebruik. Om hierdie rede en weens die liturgiese gebruik het die Canzoni uit hierdie versameling die canzona-karakter verloor en meer die vorm van fughettas aangeneem (Frotscher, 1966, pp. 372-373). J S Bach het as jong man die *Fiori musicali* oorgeskryf. Hierdie versameling is in Suid-Duitsland as die basis vir instrumentale kuns beskou (Dobbins, 1980, p. 829).

In die voorwoord tot die Tokkates gee Frescobaldi spesifieke riglyne ten opsigte van die uitvoering daarvan. Hierdie aanwysings het betrekking op die aanvangstempi van die Tokkates, die uitvoering van akkoorde, die afsluiting van trillers, terughoudings by kadenspunte, matige tempo-keuse in werke wat vinnige passasies en ornamente bevat en die invloed van die voordraer se musikale smaak (Frotscher, 1966, pp. 371-372).

Frescobaldi word beskou as die laaste figuur van die bloeitydperk in die Italiaanse orrelkuns. Sy ware navolgers word in Duitsland opgemerk, onder andere in die persoon van Johann Jacob Froberger. Ná Frescobaldi se dood is die funksie van die orrel as liturgiese instrument in Italië deur instrumentale ensembles oorgeneem en die orrel is meer as continuo-instrument gebruik (Frotscher, 1966, pp. 375-376).

### 3.2.16 Samuel Scheidt (1587-1654)

Die Duitse en Oostenrykse komponiste het gedurende die sestiende en sewentiende eeue kennelik die vrymoedigheid gehad om werke spesifiek vir die orrel te skryf. Godsdienst-konflik as resultaat van die Hervorming in Protestantse en Katolieke kringe en die opkoms van twee verskillende teologiese en filosofiese denkrigtings het 'n klimaat geskep wat nie bevorderlik vir sekulêre werke in Duitse kringe van dié tyd was nie (Gillespie, 1972, p. 118).

Scheidt se *Tabulatura Nova* van 1624 bevat 'n groot hoeveelheid koraal-gebonde werke, asook 'n bespreking ten opsigte van die uitvoering en registrasie daarvan (Scheidt, 1958, pp. 223-224). Die verwysing na die praktiese aspek van dié versameling is 'n aanduiding dat dit heel waarskynlik as basiese leerstof in Scheidt se pedagogiese aktiwiteite gedien het.

In hierdie versameling van Scheidt verskyn bogies vir die eerste keer in orrelwerke. In die meeste gevalle is die voorskrif "*Imitatio Violistica*" daarby aangetoon, wat na vioolstryke verwys. Dit kan twee of vier note per stryk impliseer, afhangende van die aangetoonde bogies:

*Vater unser im Himmelreich, variasie 9* (Scheidt, 1958, p. 24):

The image shows a musical score for an organ piece. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with various rhythmic values and articulation marks. The bass staff contains a bass line with some rests and notes. A section of the score is specifically labeled "Imitatio Violistica" and shows a sequence of notes in the bass staff that are meant to be played with a specific fingering or articulation to imitate a violin. The notation includes various note heads, stems, and beams, as well as some specific markings like "8" and "P" in the bass staff.

*Fuga Contraria* (Scheidt, 1958, p. 94):

Scheidt het ook voorbeelde verskaf waar *legatissimo* (Duits: *überlegato*) in notasie aangetoon word:

*Passamezzo, variاسie 9* (Scheidt, 1958, p. 46):

Scheidt het ook die outentieke vingersetting vir repeterende note aangetoon:

*Ach du feiner Reiter, variاسie 5* (Scheidt, 1958, p. 62):

Bogenoemde voorbeelde word vanuit 'n pedagogiese oogpunt as baie belangrik beskou.

### 3.2.17 Le Bègue en d'Anglebert

Nicolas le Bègue (1630-1702) se **Pièces de Clavessin** verskyn in 1677 en bevat 'n voorwoord waarin die komponis die uitvoering daarvan toelig. Hy maak spesiale verwysing na aanslag. Jean-Henry d'Anglebert (1628-1691), 'n tydgenoot van Le Bègue, se **Pièces de Clavecin** is in 1689 gepubliseer (Gillespie, 1972, pp. 88-89) en lewer 'n besondere bydrae ten opsigte van die Franse ornamentasie (Frotscher, 1966, p. 679).

### 3.2.18 Francois Couperin (1668-1733)

Die Franse klavesimbel-tradisie wat deur Jacques Champion de Chambonnières (1601-1672) vasgelê is, het 'n hoogtepunt bereik met Couperin se bydraes ten opsigte van styl en tegniek (Gillespie, 1972, p. 93). Sy **L'Art de toucher le Clavecin** (die kuns van klavesimbelspel) van 1716 (tweede uitgawe, 1717) is op versoek geskryf om meer inligting te verskaf ten opsigte van die korrekte en goeie vertolking van sy **Pièces de Clavesin**, volume I van 1713. Couperin self het dit beskryf as 'n baie nuttige werk vir algemene gebruik en noodsaaklik vir die uitvoering van sy **Pièces**. Margery Halford (in Couperin, 1974, p. 4) beskou die werk as van groot waarde. Sy bejeën dit as een van die belangrikste bydraes uit die agtiende eeu wat vandag nog vir klavesimbelspel noodsaaklik is en wat steeds 'n belangrike inligtingsbron oor styl, vingersetting, frasering en ornamentasie van die styltydperk bly.

### 3.2.19 Fischer en Mattheson

Hierdie twee persone het 'n belangwekkende bydrae gemaak tot die ontwikkeling van die majeur-mineur sisteem. Johann Caspar Ferdinand Fischer (ca. 1665-1746) se **Ariadne musica Neo-organoedum** van 1715 bevat twintig Preludes en Fugas in verskillende toonaarde om die jong orrelis in te lei in die toonaarde wat in daardie tyd as modern beskou is. Hierdie bydraes van Fischer kan beskou word as een van die voorlopers van J S Bach se 48 Preludes en Fugas wat uit twee volumes in al twaalf majeur- en mineur toonaarde geskryf is. Laasgenoemde werk van Bach vind 'n verdere voorbereiding in 1719 met Johann Mattheson se **Organistenprobe** wat uit werke van wisselende standaard in al die

toonaarde bestaan (Gillespie, 1972, pp. 126, 124, 132).

### 3.2.20 Johann Sebastian Bach (1685–1750)

Bach se twee- en driestemmige **Inventionen** is vir sy seun Wilhelm Friedemann geskryf en aanvanklik **Preambles** en **Fantasias** onderskeidelik genoem. Bach het die onderrig van sy leerlinge in gedagte gehad met die skryf van dié werke. Hy het dit in 1723 hersien en die titel na **Inventionen** en **Sinfonien** verander. Spitta beskou hierdie werke as uniek in die hele repertorium van klawerbordmusiek op grond van die wyse waarop musikale elemente soos die kanon, fuga, vrye nabootsing, dubbele en driedubbele kontrapunt, episodiese ontwikkeling en omkering van die tema gebruik word sonder om dit uiterlik te vertoon. Sekere Preludes van Fischer het as vertrekpunt vir Bach se tweestemmige **Inventionen** gedien (Gillespie, 1972, p. 134).

Die bestudering en uitvoering van Bach se **Inventionen** en **Sinfonien** in hierdie tyd kan ook beskou word as voorbereidende werk op die klawerbord-instrumente wat tuis gebruik is voordat die leerling met orrelstudies kon begin. Frotscher (1966, pp. 899–900) beskou die ses **Triosonates** vir orrel se pedagogiese waarde as gevordere werke om manueel- en pedaalvaardighede te ontwikkel as uitmuntende leerstof.

Die speeltegniese eise wat in die werke uit Bach se **Das Orgelbüchlein** gestel word dui soos die **Triosonates** op 'n gevorderde vlak van onderrig.

### 3.2.21 Domenico Scarlatti (1685–1757)

Ná Girolamo Frescobaldi se dood in 1643 het die viool die Italiaanse musiekpraktyk vir ongeveer dertig jaar oorheers. Sy opvolger was Domenico Scarlatti, wie se bydraes op die gebied van klawerbordmusiek die weg vir die latere skryfwyses in klavierkomposisies voorberei het. Scarlatti se bydraes het vir orrelspel geen bepaalde nut nie. Hy was wel 'n belangrike figuur om die spesifieke behoeftes vir klavesimbelspel (later klavier) te beklemtoon. Scarlatti het saam met die Noord-Duitse orrelkomponiste en J S Bach daartoe bygedra om die eiesoortigheid van die orrel en klavesimbel te vestig. In 1738 publiseer Scarlatti dertig losstaande werke as **Essercizi per Gravicembalo** en vir elk van dié

eendelige werke word die titel **Sonate** gebruik (Gillespie, 1972, pp. 64-69).

### 3.2.22 Leerlinge van J.S. Bach

Johann Ludwig Krebs (1713-1780) se bekendste werk is sy **Clavierübung** wat na willekeur òf op die orrel, òf op die klavesimbel uitgevoer kan word. Johann Gottfried Mùthel (1718-1788) spesifiseer die gebruik van die klavesimbel, ofskoon dinamiese tekens daarin reeds 'n neiging in die rigting van die klavier suggereer. C P E Bach (1714-1788) se "metode", **Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen**, bied hoogs informatiewe riglyne ten opsigte van die speelpraktyk uit die agtiende eeu (Gillespie, 1972, pp. 155, 248).

## 3.3 SAMEVATTING VAN DIE STUDIEMATERIAAL TOT 1800

In die bogenoemde bronne word verwys na die drie kategorieë waaronder studiemateriaal ressorteer, asook na hulle interafhanklikheid van mekaar (vergelyk ook pp. 24-25). Hieruit word dit vir die leser opvallend dat die manuskrip-versamelings wat sedert die jaar 1320 geskryf is eers in 1455, meer as honderd jaar later, deur Paumann met die speelpraktyk self geïntegreer word. Die verloop van hierdie proses het nog 'n verdere eeu geduur voordat pedagogiese werke na die voorbeeld van De Cabezón vanaf 1578 die vorm aangeneem het van progressief-geordende oefeninge in kombinasie met toeligting en toepassings in werke wat geleidelik hoër eise stel. Die derde kategorie, naamlik werke wat vir pedagogiese gebruik geskryf is, maar wat geen tegniese omskrywings bevat nie, ontstaan meer as 'n honderd jaar ná die uitkristallisering van spesifieke "metodes". Alhoewel hierdie ontwikkeling van vier eeue hierbo baie breedweg aangetoon is, bied dit die leser nietemin 'n oorsigtelike beeld van die langsame groeiproses in die geskiedenis van klawerbord-literatuur tot ongeveer 1700.

Tussen die jare 1320 en ongeveer 1600 was daar nie 'n duidelike skeiding tussen die orrel- en klavesimbel-literatuur nie. Die onderskeid het in 1597 met Diruta prominent geword, alhoewel die skeiding in die repertorium eers teen 1650 ingetree het. Dit is duidelik dat die opleiding van orreliste gedurende die tydperk vanaf 1320 tot 1650 met dié van klavesimbelspelers gelykgestel is. Aansluitend hierby verwys

Rodgers (1971, p. 32) daarna dat die speelwyses in dié tyd van die een klawerbord-instrument sonder aanpassings op die ander oorgedra is.

Orreliste het gedurende die Barok selde op orrels ge oefen, omdat 'n persoon eers gevind moes word om die blaasbalk te pomp voordat 'n oefensessie kon plaasvind. As gevolg hiervan, asook vanweë die feit dat die owerhede die orrels nie altyd vir oefendoeleindes beskikbaar gestel het nie, moes orreliste ter plaasvervanging van die orrel van die klavichord en klavesimbel met 'n bykomstige pedaalbord gebruik maak (Zehnder, 1977, p. 93). Dit is opvallend dat die grootste aantal komponiste waarna hierbo in die oorsig vanaf 1320 tot 1800 verwys is, uitstaande figure in die orrel- sowel as die klavesimbelpraktyke was.

### 3.3.1 Manuskrip-versamelings

In die manuskrip-versamelings wat vanaf die Robertsbridge Codex (1320) tot en met C P E Bach se dood in 1788 die lig gesien het, kan 'n ontwikkelingsgang nagespeur word: die inisiële parallelle beweging in kwarte en kwinte is mettertyd gevolg deur die ondubbelsinnige vasstelling van toonaarde en harmoniese konsepsies, duideliker aanduidings vir pedaalgebruik, die benutting van kontrapunt, polifoniese teksture, vloeiende melodiese lyne, variasietegnieke, geornamenteerde style en die vasstelling van die majeure-mineur toongeslagte. Dié ontwikkeling het ook in die algemeen 'n verfyning ten opsigte van speeltegnieke beteken. Stylverskille soos beoefen in verskillende lande het mekaar wedersyds beïnvloed en positief gestimuleer.

### 3.3.2 Spesifieke "metodes"

Die toenemende ontwikkeling van die bronne wat primêr op tegniese vorming gerig is, toon soos die manuskrip-versamelings 'n ewe duidelike beeld van progressie, maar ook dieselfde gelykvormigheid as in die orrel- en klavesimbel-repertorium: daar was nie van orrel-"metodes" as sodanig sprake nie, maar eerder van bronne vir die vorming van klawerbordtegniek as studiegebied op sigself. Ter verduideliking volg 'n kort geannoteerde naamlys van betrokke musici:



- Paumann (1455) - orrelstudies as versmelting van komposisie-leer en instrumentale speeltegniek;
- Buchner (1520) - meer aandag aan die speelmetode en die eerste instruksies bekend ten opsigte van vinger-setting;
- Santa María (1565) - mees uitgebreide voorskrifte vir klawerbord-tegniek in die sestiende eeu en bevat onder andere beskrywings van die handposisie, vingerbeweging, vingersetting en ornamentasie.
- Ammerbach (1571) - vingersetting, toonlere en progressief-geordende komposisies as verteenwoordiging van die geornamenteerde styl teen die einde van die sestiende eeu;
- De Cabezón (1578) - bespreking van tegniese aspekte, gevolg deur oefeninge en komposisies van geleidelik stygende standaard;
- Diruta (1597) - bespreking van die handposisie, houding van die vingers, liggaamshouding, aanslag en vingersetting;
- Couperin (1716) - detail ten opsigte van algemene tegniese aspekte, vingersetting, ornamente, styl en interpretasie.

### 3.3.3 Algemene pedagogiese werke

Die werke wat vir algemene pedagogiese doeleindes geskryf is, het teen 1600 ná die duidelike skeiding tussen die didaktiese benaderings van

die orrel en die klavesimbel ontstaan:

|             |                |  |
|-------------|----------------|--|
| Le Bègue    | (1677)         | - Pièces de Clavessin  |
| D'Anglebert | (1689)         | - Pièces de Clavecin   |
| Fischer     | (1715)         | - Preludes en Fugas in verskillende toonaarde                              |
| Mattheson   | (1719)         | - Organistenprobe  |
| J.S. Bach   | (tot 1717)     | - Das Orgelbüchlein  |
| J.S. Bach   | (1723)         | - Tweestemmige Inventionen en driestemmige Sinfonien (vir die klavesimbel) |
| J.S. Bach   | (ná 1723)      | - Ses Triosonates vir orrel  |
| Scarlatti   | (1738)         | - Essercizi per Gravicembalo   |
| Krebs       | (oorlede 1780) | - Clavierübung (vir orrel of klavesimbel)                                  |

In 'n sekere sin sou Scheidt se konsentrasie op die orrel in sy *Tabulatura Nova* van 1624 (as gevolg van die Hervorming), J.S. Bach se unieke bydraes tot die differensiasie tussen die orrel en klavesimbel, asook Domenico Scarlatti en Mützel se voorbereidingswerk vir die klavier beskou kan word as die beginpunte vir die neiging om aandag aan die eiesoortige onderrigbehoefte van die orrel en klavesimbel (later klavier) te skenk.

### 3.4 STUDIEMATERIAAL VANAF 1800

Muzio Clementi (1752-1832) word as die vader van die klaviertegniek beskou (Kochevitsky, 1967, p. 1). Die skeiding tussen die orrel en klavesimbel wat teen ongeveer 1650 ten opsigte van die repertorium ingetree het (vergelyk pp. 36 en 37), het nie noodwendig 'n skeiding ten opsigte van speeltegnieke en karakterdifferensiering meegebring nie. Volgens Pauly (1964, p. 3) is die skeiding op grond van estetiese betekenis en klankkleur-eienskappe reeds deur veral die Noord-Duitse orrelskool en J.S. Bach vooruitgegaan. Pauly verwys verder na Buxtehude se orrelwerke en die tegniese moontlikhede van 'n bepaalde instrument as rigtinggewende faktor waar spesifieke aanduidings ten opsigte van die orrel of klavesimbel ontbreek. In die Barok beleef orrelbou 'n besondere bloeitydperk deur die vernuwings aangebring deur Arp Schnitger, Andreas en Gottfried Silbermann. Schnitger behoort tot dieselfde generasie as Buxtehude, terwyl die Silbermann-broers net

enkele jare ouer as J S Bach was. Die besondere ontwikkeling van pedaalspel deur komponiste soos Tunder, Buxtehude, Lübeck, Bruhns en J S Bach het ook daartoe bygedra om die idiomatiese differensiasie in orrelspel te vestig.

Die ontwikkeling van die klavier, klaviermusiek en klavierspel deur onder andere Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Chopin, Liszt en Brahms gaan gedurende die negentiende eeu met 'n soortgelyke opbloeitens opsigte van die orrel gepaard. Krams (1974, p. 102) beskou Krebs (oorlede in 1780) as die inisieerder van die virtuositeit in orrelspel wat sedert die negentiende eeu opvallend is. Ten spyte van die vooruitgang sê Gillespie (1972, p. 249) dat dit selde in die negentiende eeu gebeur het dat beroepe van 'n uitsonderlike klawerbord-kunstenaar, komponis en skrywer van pedagogiese werke deur een en dieselfde persoon beoefen is. Op klaviergebied noem hy Liszt as 'n belangrike voorbeeld van só 'n veelsydige musikus, terwyl talle ander virtuose pianiste uit die negentiende eeu slegs etudes en oefeninge geskryf het om die speeltegniek en vingervaardigheid uit te bou.

Talle orrelmetodes verskyn ná 1800 en baie daarvan openbaar 'n neerslag van die Bach-tradisie. Reeds teen die einde van die vorige eeu (1795-1798) het daar 'n verval van die Bach-pedaalkuns ingetree. Hierdie verskynsel doen hom voor in onder andere Justinus Heinrich Knecht (1752-1817) se **Vollständige Orgelschule**. Knecht omskryf drie tipes pedaalgebruik: eerstens vir die beklemtoning van enkele tone in cantabile-spel, tweedens vir lang aangehoue note en pedaalpunte en derdens, vir die onderbreking van die pedaalparty ter wille van afwisseling omdat voortdurende pedaalgebruik vermoeiend is (Krams, 1974, p. 109). Hierdie benadering is 'n duidelike aftakeling van die pedaal-kuns wat tot met Bach se dood beoefen is. Jettie Chipps-Webb (1974, pp. 1, 240-245) meld ongeveer 93 orrelmetodes wat ná 1800 gepubliseer is.

### 3.5 EVALUERING VAN DIE TERM "METODE"

Die volgende aanhalings van Chipps-Webb (1974, pp. 5-6) toon vier verskillende tipes metodes aan:

- (i) "h Orrelmetode verskaf 'n omvattende kursus in alle aspekte van orrelonderrig en sluit voldoende voorligting en studiemateriaal in vir tegniese en teoretiese vorming. Die klem val dus op die algemeen musikale, asook die tegniese vorming van die student. Nog 'n kenmerk van 'n orrelmetode is dat bepaalde standpunte wat ten opsigte van orrelonderrig ingeneem word; verteenwoordigend is van die outeur se benadering tot orrelspel. Gevolglik word die student volgens spesifieke metodes en sienswyses onderrig."
- (ii) "h Beskrywende tegniese metode besit dieselfde kenmerke as 'n orrelmetode, maar verskil daarin dat weinig of geen tegniese oefeninge nie, maar heelwat meer voorskrifte ingesluit word. Breedvoerige toeligting oor voordrag en vertolking is kenmerkend vir hierdie benadering."
- (iii) "h Orrelskool bestaan hoofsaaklik uit tegniese oefeninge in logies opeenvolgende verband, terwyl teoretiese vorming weinig of geen aandag geniet nie. Die klem val dus op tegniese vorming sonder dat die aandag op die teoretiese aspekte van voordrag en vertolking gevestig word. In teenstelling met 'n metode, word daar in 'n orrelskool weinig of geen standpunte ingeneem waardeur die student se tegniese vorming in 'n bepaalde rigting gestuur word nie. Voorligting is dus òf beperk tot enkele basiese, elementêre beginsels, òf ontbreek geheel en al."
- (iv) "In 'n verkapte orrelskool word allerlei onderwerpe van algemene aard oorsigtelik bespreek, terwyl daar slegs terloops melding gemaak word van enkele tegniese en/of teoretiese aspekte van orrelspel. Orrelonderrig vorm dus nie die kern van so 'n metodiek nie, maar is slegs 'n minder belangrike deel daarvan. Dit bevat weinig tegniese oefeninge en verskaf nie 'n deeglike kursus in orrelspel nie."

Schultz (1949, p. v) spreek hom baie sterk uit teen die gebruik van die term metode ten opsigte van klavieronderrig: "To speak openly and crassly of a piano method is to commit, in most pianistic company of parts, an intellectual indiscretion which is serious to the point of embarrassment."

Schultz (1949, pp. v-vi) sê verder dat elke belangrike bron vir klavier=onderrig 'n "metode" vir tegniese vorming bevat; selfs amateur=onderwysers verduidelik minstens 'n handposisie. Hierdie onderwysers volg ook 'n "metode" want hulle dra daartoe by dat die leerling anders speel as wat die geval sonder enige onderwys sou wees. Dieselfde situasie is in gevorderde fases van onderrig aanwesig: in talle meesterklasse word die idee van 'n klaviermetode deur die aanbieder afgekraak terwyl hy sy eie metodes op entoesiastiese wyse propageer. Klaviermetodes word op dié wyse in die openbaar negatief voorgestel deur persone wat dit nogtans op bedekte wyse gebruik. Hierdie teenstrydigheid het wel bygedra om opvattings oor tegniek wat lankal verlore sou gewees het te bewaar, maar dit het ook nuwe ondersoeke oor 'n onderwerp wat algemeen as ingewikkeld beskou word, vertraag en selfs verhoed. Die negatiewe kleur wat met persoonlike voorskrifte geassosieer kan word, word ook deur Gát (1965, p. 9) onderstreep. Volgens hom is die grootste probleem wat aangetref word in die meeste boeke wat oor klavierspel handel, dat daar te veel op individuele, subjektiewe ervarings en indrukke van die skrywers daarvan gesteun word en baie teenstellende opvattings gevolglik gepropageer word. Die enigste oplossing vir so 'n verwarring is om wette wat algemeen toepaslik is uit te wys en toe te pas.

Die vyandigheid teenoor die idee van 'n metode stam volgens Schultz (1949, pp. vi-vii) verder uit die opvatting dat daar 'n fundamentele onverenigbaarheid tussen die fisiese deel van die spel en musikale ekspressie bestaan. Die vrees bestaan ook dat volgehoue aandag aan objektiewe tegniese elemente die subjektiewe emosies in die vertolkings=praktyk sal benadeel. Dit verklaar die pedagogiese tendens om tegniese instruksies te versluier agter verwysings na elemente wat bloot op die musiek self van toepassing is. Dit verklaar ook die uitdagende en volgehoue wyse waarmee teoretici aan 'n aantal van hul opvattings oor tegniek gekleef het. Dit is ook die rede waarom daar 'n afkeurende houding bestaan jeens die beklemtoning van tegniese aspekte in 'n voordrag waarin fisiese tegnieke en musikale insig nie gekombineer word nie. Die fisiese tegniek kan nie die oorsaak van emosionele ongevoeligheid wees nie. Die feit dat die konsentrasie op bloot objektiewe elemente die inhoudelike van die musiek kan verpas, kan nie weerlê word nie, maar dit is ook waar dat daar dikwels 'n oordrewe emosionele belading teenwoordig is asof musiek slegs op die gevoels=matige betrekking het en nie ook op fisiese elemente nie. Enige persoon

wat ernstig oor die persoonlike aspekte van sy kuns nagedink het, is bewus van die besondere komplekse aard van die probleme wat daarin vervat is en dat 'n oorsigtelike betragting daarvan relatief betekenisloos is (Schultz, 1949, pp. vii-viii).

Die vooroordeel teen klaviermetodes is ook 'n gevolg van die feit dat die meeste daarvan met agterdog as waardeloos bejeën word en volgens Schultz (1949, p. viii) is dit ook inderdaad waardeloos. 'n Belangrike rede vir die gebrekkige invloed van klaviermetodes is die feit dat die belangrikste veranderlikheid van tegniek, naamlik die spierwerking in die koördinasie van die vinger, nie in ag geneem word nie. Die raamwerk vir die fisiese ontwikkeling is afgesien hiervan in die meeste van dié metodes vaag en wispelturig en dit lyk asof die samestellers daarvan eerder by die vaslegging van persoonlike vooroordele betrokke is as om met ander standpunte rekening te hou. Volgens Chipps-Webb se definisie van 'n metode (vergelyk p. 41) is die standpunte daarin juis verteenwoordigend van die outeur se benadering en gevolglik word die student volgens spesifieke metodes en sienswyses onderrig. Gerhard Wagner ([s.a.], p. 4) is nie so fel met sy mening oor die waardeloosheid van klaviermetodes nie. Hy gee toe dat daar sommige nuwere algemeen-erkende klaviermetodes bestaan. Volgens hom kan baie min van die orrelmetodes wat reeds versprei is, as standaardwerke beskou word, omdat die meerderheid van hierdie werke in verskeie opsigte verouderd is.

'n Ander oorsaak van die onbevredigende tendense wat in klaviermetodes verskyn, is te wyte aan die vrees om te ver van streng musikale waardes af weg te beweeg. Die bereidheid van sommige teoretici om probleme te ontbloom en die ware feite onderliggend daaraan te erken, het baie bygedra tot die aanvaarding van tegniese grondbeginsels wat in die verlede verwerp is. Enige ontwikkeling ten opsigte van die verbreding van tegniese vindingrykheid is ook 'n verbreding van die vryheid waarin musikale verbeelding kan beweeg. 'n Openlike ondersteuning van hierdie uiterlike ontwikkeling skeep dadelik die vrees dat musiek in 'n suiwer wetenskap sal verander (Schultz, 1949, pp. viii-ix). Schultz het vyftig jaar gelede teen hierdie negatiewe benadering gewaarsku, maar daar is vandag nog musici wat van mening is dat praktiese musiekonderrig nie 'n wetenskaplike aktiwiteit is nie. Hierdie wanbeskouing kom veral voor by persone wat in hulle jeug met verouderde en eng opvattinge onderrig is en sedertdien nog nie self tot

breër insigte gekom het nie. Hierdie propaganda is vir die praktiese musiekbeoefening uiters skadelik en teenproduktief.

Suiwer fisiologiese prosesse is moeilik verstaanbaar en die intieme betrokkenheid van die brein by die funksionering van die liggaam verhinder 'n volledige objektiewe waarneming daarvan. Dieselfde intieme verhouding geld ten opsigte van uitdrukking: in die algemene lewenspatrone is dit makliker om iets te demonstreeer as om dit te beskryf. In dié opsig moet spesiale aandag geskenk word aan die korrekte interpretasie wanneer fisiese funksies skriftelik beredeneer word. 'n Studie en kennis van fisiese funksies is net so noodsaaklik vir die pianis as wat 'n studie van Harmonie en Kontrapunt vir die komponis se opleiding is (Schultz, 1949, pp. x-xii).

Chippis-Webb (1974, pp. 1-3) neem die ná-oorlogse tydperk (sedert 1945) as uitgangspunt in 'n poging om 'n waardebeplanning van die groot aantal orrelmetodes wat bestaan te maak. Die bydraes vóór 1945, wat die metodes van Dupré, Kaller en Keller insluit, word nie geïgnoreer nie, maar bevat volgens haar minder gunstige elemente ten spyte van die groot bydrae wat dit tot die ontwikkeling van orrelspel gelewer het. Kaller en Keller se metodes plaas veral die klem op die outentieke vertolking van Barokmusiek en is 'n uitvloeisel van die Orrelbeweging as herstel van die orrelkuns as resultaat teen invloede uit die negentiende eeu. Sy verwys na die mening van Dragt dat dié twee metodes van Kaller en Keller weinig ware inhoud het en dat Dupré se metode aanvegbaar is omdat daar sedert 1945 meer insig en differensiasie in die uitvoeringspraktyk ten opsigte van Bach gekom het.

Van die 112 orrelmetodes waarna Chippis-Webb (1974, pp. 9-52) verwys, is 29 ná 1945 gepubliseer, waarvan 18 in haar kritiese studie gebruik word. Kriptiese uittreksels uit haar kommentaar in dié verband is die volgende:

- (i) Gleason, H : Method of organ playing "is pedagogies goed georden en uiters geskik vir die opleiding van 'n toegewyde student."
- (ii) Peeters, F se Ars Organi, drie delen en die metode van Gleason "oortref die werke van al die ander outeurs uit die geselekteerde groep."

- (iii) Enright, R : Introduction to organ playing "is nie geskik vir die onderrig van 'n toegewyde student nie."
- (iv) Germani, F se Metodo per organo in 4 parti is "nie geskik of bedoel vir 'n beginner nie. Dit bied geskikte oefenstof vir die gevorderde student wat bereid is om intensief en lank op sekere tegniese aspekte te konsentreer."
- (v) Trevor, C H se The Oxford organ method vertoon meer positiewe kommentaar as die werk van Enright, maar ontlok nogtans nie 'n entoesiasme as geheel nie.
- (vi) Johnson, D N : Instruction book for beginning organists "bevat heelwat voortreflike eienskappe, maar in die geheel slaag Johnson nie daarin om 'n deeglike grondslag vir òf aanvangsonderrig òf kerkorrelspel te lê nie."
- (vii) Salvador, M S : A method of organ playing is "van weinig algemene waarde."
- (viii) Peeters, F : Little organ book for beginners in organ playing is 'n "vereenvoudigde weergawe van Ars Organi ... oppervlakkig en oorsigtelik en nie vir die toegewyde student geskik nie."
- (ix) Schildknecht, J : Orgelschule für Kirchenmusikschulen und Pädagogische Hochschulen sowie für den Privat - oder Selbstunterricht ... wek "die indruk van 'n saamgeflansde orrelskool. Dit is 'n eenaardige mengelmoes van ouderwetse en hedendaagse metodes en idees."
- (x) Haigh, T : Pedal playing, a complete school of pedal technique for organists se "versameling pedaalstudies is op sigself reeds genoegsame rede om die orrelskool nie vir onderrigdoeleindes aan te beveel nie."
- (xi) Hunt, R : The elements of organ playing "is nie van 'n hoë gehalte nie. Inhoudelik is dit oppervlakkig en onvolledig. Die basiese tegnieke laat veel te wense oor en die literatuur en studies is onbevredigend."



- (xii) Bijster, J se Orgelmethodiek poog "om die aspirant-orrelonderwyser te onderlê in die grondbeginsels van orrelpedagogiek en om hom 'n breë agtergrondskennis te verskaf waarin hy uitmuntend slaag. Dit is te verstane dat hierdie tipe boek binne die bestek van 'n paar jaar verouderd raak."
- (xiii) Schouten, H : Techniek van het orgelspel is nie geskik vir praktiese gebruik deur 'n student nie. "Die werk behoort te dien as 'n handleiding vir die onderwyser en veral diegene wat nie van orrelmetodieke gebruik maak nie."
- (xiv) Dragt, J : Orgelmethoden in heden en verleden behoort "as 'n onderwyshandleiding geklassifiseer te word, aangesien Dragt nie die beginsels van orrelpedagogiek behandel nie."
- (xv) Phillips, C H : Modern organ pedalling is "nutteloos vir die hedendaagse student."
- (xvi) Dunham, R : Pedal mastery, a manual for organists "word in die geheel vir onderrigdoeleindes, afgekeur."
- (xvii) Coleman, H se The church organist "is nie vir die tegniese opleiding van die student geskik nie," maar verskaf wel "uitstekende inligting oor kerkorrelspel."
- (xviii) Routh, F : The organ: a practical guide to organs and organ-playing "bevat soveel swak eienskappe dat dit beslis nie vir orrelonderrig aanbeveel kan word nie."

Dit is duidelik dat daar 'n ongelukkige ooreenkoms bestaan tussen Schultz se beskouing dat die meeste klaviermetodes waardeloos, vaag en wispelturig is (vergelyk p. 43), dié van Wagner dat min orrelmetodes as standaardwerke beskou kan word (vergelyk p. 43) en Chipps-Webb se kommentaar oor die metodes ná 1945. Alhoewel sy positiewe elemente in laasgenoemde 18 metodes uitwys, kom Chipps-Webb tot die slotsom dat die ideale orrelmetode moontlik 'n kombinasie van Gleason en Peeters se metodes is. In haar voorstelle vir studiemateriaal gebruik sy wel sommige van die doeltreffende afdelings uit die ander metodes. Doeltreffende orrelonderrig word afgesien van die min betroubare bronne nogtans slegs in orrelmetodes gevind en is ten spyte van tekortkomings

verkieslik bo orrelskole, omdat orrelmetodes tegniese, sowel as teoretiese vorming bied. Onder teoretiese klassifiseer Chipps-Webb afdelings soos byvoorbeeld herhalende note, meerstemmige spel, onreëlmatige ritmes, akkoordspel, artikulasie, frasering, aksente, versierings, die instrument, registrasie, vinger- en voetsetting, oefenmetodes, memorisering, speelhulpe en leergange (1974, pp. 222, 228, 229).

Die dilemma waarin die toegewyde orrelpedagoog hom tans bevind, kan soos volg geskets word: klavieronderrig is 'n voorvereiste vir orrelonderrig en as klaviermetodes wat gebruik word ondoelmatig is en boonop deur klavieronderwysers misbruik sou word, begin die orrelpedagoog sy taak met 'n ontmoedigende groot agterstand. Hierby bestaan daar slegs twee orrelmetodes wat met voorbehoud gebruik kan word.

### 3.6 DIE IDEALE METODE

Te midde van die sterk kritiek wat deur skrywers teen die begrip "metode" uitgespreek word, moet dié begrip ook breër verstaan word; elke pedagoog het 'n bepaalde "metode" van onderrig wat nie noodwendig aan 'n bron of bronne gekoppel is nie. Die kritiek is meesal gerig teen 'n enge vasklemming aan eensydige idees wat uit enkele, dikwels verouderde bronne afkomstig is en verder teen die foutiewe opvatting oor die wese van tegniek. Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat tegniese vorming 'n besondere breë spektrum dek, beide op fisiese sowel as geestelike terrein. 'n Geordende sisteem met tegniese vorming ten doel, is ook uitgewys as noodsaaklik. Dit is inderdaad ondenkbaar dat 'n beginner sonder 'n bepaalde metode suksesvol onderrig kan word.

In die lig van die negatiewe opvatting van die begrip "metode", ontstaan die vraag oor welke studiemetodes en leerstof aangewend is om die talle uitsonderlike pianiste en orreliste in die verlede te vorm. Ook word antwoorde gesoek oor metodes en leerstof tans in gebruik. In antwoord hierop sou meer as een faktor 'n rol speel. Indien die "metode" ook breër verstaan word as losstaande van een eksklusiewe bron, kan die volgende as moontlike verklarings, soos bespreek in hoofstukke 1 en 2, voorgehou word:

(i) Daar bestaan dikwels 'n verband tussen die kuns van 'n

voortreflike voordraer en 'n besondere pedagogiese bekwaamheid. 'n Persoon wat sekere tegnieke self bemeester het is meesal suksesvol in die identifisering van dergelike gebreke by 'n leerling.

- (ii) Die pedagoog wat self nie 'n goeie voordraer is nie moet deeglik bewus wees van die vereistes waaraan sy leerlinge moet voldoen.
- (iii) Die pedagoog wat 'n goeie demonstrateur is kan sekere vertolkingsaspekte doeltreffender by die leerling tuisbring. In sommige gevalle is demonstrasie of klankvoorbeeld die enigste metode waardeur 'n begrip in musiek oorgedra kan word.
- (iv) Tegniese werk wat teen 'n breë agtergrond verrig word is meer verrykend as om slegs een metode te gebruik. 'n Kondensasie van doeltreffende materiaal van verskillende outeurs en verskillende standpunte is meesal stimulerend, aangesien dit sorg vir verskeidenheid, wisseling van benadering en daarom volgehoue motivering.
- (v) Tegniese werk word na die eerste paar maande steeds volgehou. Die pedagoog moet egter sorg dat die stygende standaard waaraan die leerling moet voldoen en sy fisiese bekwaamheid parallel ontwikkel.
- (vi) Die talent van die student vorm 'n sterk rigtingwysende deel van die onderrigproses en die aangebore aanleg vir 'n bepaalde instrument sal die tegniese vorming noodwendig stimuleer.
- (vii) Die subjektiewe klassifisering van 'n student as ontalentvol word nie as verskoning vir ondoeltreffende onderrig beskou nie.
- (viii) 'n Metode staan in verhouding met die wyse waarop dit deur die pedagoog geabsorbeer en toegepas word en in dié verband het dit betrekking op die abstrakte persoonlike eienskappe en besondere pedagogiese talente van die onderwyser.

- (ix) Die opleiding word as 'n langtermyn-proses aanvaar en daar word met toewyding, daaglikse aandag en deeglike beredenering hieraan gewerk.
- (x) Die bestanddele van tegniek met sy fisiese en geestelike fasette moet gerespekteer word. Gelykwaardige aandag moet daadwerklik aan beide geskenk word. In dié opsig word alle aspekte wat onderrigbaar is uitgebou sodat dié aangebore musikale gawe op 'n stewige basis kan ontplooi.
- (xi) Die deeglike vorming van die fisiese deel van tegniek word as vertrekpunt aanvaar, asook die feit dat emosionele sensitiwiteit nie sal groei of behoue sal bly as die sfeer waarin die uiterlike beredenerings-prosesse beweeg, ingekort word nie.

Nie een van hierdie elf kragte in die vorming van voortreflike musici het uitsluitlik te make met 'n goeie of swak metode van een of ander outeur wat tydens onderrig gebruik is nie. Dit is egter nie vir elke pedagoog beskore om as individu positief met al elf hierdie aspekte te identifiseer nie. Die praktiese realiteit van onderwysers wat negatief hiermee geassosieer word kan nie geïgnoreer word nie. Dit is ook nie 'n situasie wat slegs op die hede van toepassing is nie: daar is nie net in die negentiende eeu gekla oor die onbekwaamheid en onbetroubaarheid van orreliste en die aanstellings van ongewenste persone in belangrike orrelposte nie. In 1752 skets Quantz die situasie wat op meer tydperke as slegs die agtiende eeu van toepassing kan wees: Dit is waar dat daar nog hier en daar deugsame en vaardige orreliste is. Dit is egter net so waar dat mens dikwels in groot stede se kerke teleurstellende orrelspel hoor deur leke wat wel formeel aangestel is - mense wat 'n instrument skaars kan bespeel. Die orrel se spesifieke hantering is vir hulle net so vreemd as die kuns om 'n behoorlike voorspel vir gemeentesang te speel en hulle verwar die gemeente met hulle onaanvaarbare speelmaniere (Frotscher, 1966, p. 137).

Dit is dus duidelik dat daar ook ander faktore as slegs die gebruik van 'n bron ter sake is. Uit die kommentare van skrywers kan algemene riglyne vir tegniek-gerigte bronne herlei word. Die ideale eienskappe volgens Schultz (vergelyk pp. 41-44) is die volgende:

- (i) om waardevolle standpunte oor tegniek uit die verlede te bewaar en om nuwe ondersoeke te stimuleer;
- (ii) om uit te gaan van die standpunt dat die konsentrasie op fisiese aspekte van tegniek nie onverenigbaar met musikale uitdrukking is nie, maar dat die uitbouing van fisiese vermoëns juis groter beweegruimte vir musikale verbeelding bied;
- (iii) om 'n vaagheid en wispelturigheid te vermy;
- (iv) om rekening met ander standpunte te hou en nie persoonlike beginsels afdwing nie;
- (v) om spesiale aandag te skenk aan die fisiese speelapparate en die logiese, maar dikwels moeilik-verstaanbare werking daarvan; dit is soms nodig om weg te beweeg van die suiwer musikale wette in 'n poging om die fisiese probleme op te los ter wille van beter toerusting vir die musikale voordrag.

'n Logies-ontwerpte metodologie moet volgens Neuhaus (1983, pp. 8-9, 24, 62) alle grade van musikale talent vanaf die ontoereikende tot die natuurlike genie kan akkommodeer. Metodologiese denke wat op 'n klein segment van die realiteit konsentreer, naamlik die gemiddelde talent, is gebrekkig, nadelig en gevolglik ongeldig. Die onderwyser wat 'n metodoloog is moet dit enduit wees en die realiteit ondersoek. Derhalwe moet die hele spektrum van die metodologie deur die onderwyser ingespan word ten einde nie in die bouse kringloop van 'n eng sisteem verstrik te raak nie. Elke artistieke metodologie moet interessant en opvoedkundig vir beide die onderwyser en die leerling wees, vir die beginner en die reeds gevormde voordraer, anders kan dit nouliks regverdigbaar wees. Die artistieke inhoud in 'n leerling se voordrag word reeds in die heel eerste stadia van musiekonderrig en die aanvanklike bemeestering van 'n bepaalde instrument gevorm.

Dit is moontlik om 'n talentvolle leerling met kunssinnige toewyding af te rig om soos 'n kunstenaar verfynd, smaakvol en vaardig te speel. Die grootste fout wat deur die meerderheid pedagoë gemaak word is dat hulle slegs die intellektuele aspek van artistieke aktiwiteit verstaan, of anders gestel, slegs op die kognitiewe prosesse wat 'n deel van dié

aktiwiteit is te konsentreer. Hulle weet nie hoe om die oorblywende fasette te onderrig nie en dit is die rede waarom hulle metodes nie genoeg kern bevat nie.

Metodes verander en ontwikkel gedurig in ooreenstemming met die ontwikkeling wat die pedagoog self ervaar. Faktore van buite kan ook beïnvloeding van metodes meebring. 'n Metode is die versameling van kennis wat deur deduksie en eksperimentering verkry word. Die bron of oorsprong van 'n metode is 'n definitiewe wil en 'n meedoënlose strewe na 'n doel wat deur die persoon se karakter en interpretasie van die lewe self bepaal word. 'n Teksboek-metodologie wat hoofsaaklik voorskrifte neerlê sal altyd primitief, elementêr en eenvoudig wees. Die konfrontasie van só 'n metode met die realiteit openbaar 'n behoefte aan ontwikkeling, herstrukturering en 'n logiese transformasie.

Teenoor hierdie algemene uitgangspunte wat Neuhaus aansny, stel Marek (1977, p. 599) die volgende onderrig-komponente as noodsaaklik vir progressiewe vordering:

- (i) 'n Lewendige opvatting oor musiek en die inhoud, karakter en styl van werke wat voorgedra moet word.
- (ii) Die ontwikkeling van 'n sin vir ritme, metrum en agogiek in hulle streng en vryer vorme.
- (iii) 'n Doelmatige en gegradeerde uitbouing van alle soorte artikulasie ten opsigte van die musikale en fisiese aspekte daarvan; die gesamentlike speelmotoriek met die insluiting van speelvaardigheid.
- (iv) Gelyke samespel van akkoorde, meerstemmigheid en polifoniese stemvoering.
- (v) 'n Ontspanne en soepel frasering en artikulasie met besondere aandag aan 'n singende voordragstyl.
- (vi) Die ontwikkeling van doelmatige oefeninge wat geleidelik groter eise stel as ondersteuning vir 'n betroubare en funksionerende musikale begrip.

- (vii) Die versmelting tussen alle musikale vaardighede en speelkomponente tot 'n organiese eenheid in elke voordrag.

In enige poging om standaarde te verbeter, het dit nie veel nut om by die hoër standaard te begin nie. Dit is ook nie altyd 'n uitdaging om die tegniese vaardighede van 'n talentvolle musikus, wat homself reeds kan handhaaf, verder deur middel van die talle beskikbare algemene tegniese bronne uit te bou nie. Die uitdaging is om die standaard van die basiese tegniekvorming in orrelspel te verhoog, fisies sowel as geestelik. Voordat die orreltegniese onderafdelings in perspektief geplaas kan word, is dit nodig om aandag aan die verhouding tussen die orrel en ander instrumente, in die besonder die klavier te skenk, asook aan fisiese hindernisse wat met die aanvang van orrelonderrig teenwoordig mag wees en die wesenlike situasie wat die orrelpedagoog moet bepaal en aanvaar, vóórdat 'n begin met die orrelonderrig gemaak kan word.

## H O O F S T U K 4

SKAKELING TUSSEN ANDER INSTRUMENTALE- EN VOKALE VORMS  
EN DIE ORREL

## 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is aangetoon dat die klavesimbel en orrel vanaf 1320 tot 1600 ten opsigte van die literatuur nie in twee verskillende kategorieë ontwikkel het nie en dat daar dus geen duidelike onderskeid in medium gemaak is nie. Vanaf 1597 tot 1650 het dié werke wat meer spesifiek vir die orrel bedoel is, gaandeweg tot spesialisering ten opsigte van die repertorium gelei. Die ontwikkeling van komposisie- en speelvaardighede het in klawerbordmetodes wat vanaf 1455 tot 1716 verskyn het, 'n soortgelyke groter konsentrasie op elemente van tegniekvorming gehad. Differensiasie ten opsigte van estetiese betekenis en klankkleur-eienskappe tussen die orrel en ander klawerbord-instrumente het reeds voor 1750 ingetree. Ná 1750 het die Vroeg Klassieke die kiem vir die Romantiese virtuositeit in orrelspel bevat, 'n tendens wat in die negentiende eeu aanleiding tot die publikasie van 'n groot aantal orrelmetodes gegee het.

Die vraag ontstaan egter of die skeiding tussen die orrel en die klavier vanaf die negentiende eeu ten opsigte van kompositoriese en speel-tegniese elemente verbreek is. Die feit dat die klavesimbel en orrel tot 1597 geïntegreer was kan nie regstreeks as bepalend vir die orrel-repertorium as geheel aanvaar word nie. Met die oog op die vorming van orreltegniek is dit belangrik om te bepaal wat die funksie van ander instrumentale- en vokale invloede en hulle eiesoortige eienskappe in die orrelrepertorium is. In die raamwerk van orreltegniek sou die omvang van die aandag wat aan klavierteknik geskenk moet word, in verhouding kan staan tot die invloed van die klavier-idiom op orrelwerke, afgesien van die wesenlike verskille tussen die twee instrumente self.

## 4.2 DIE INVLOED VAN VOKALE EN INSTRUMENTALE VORMS

Die orrel het afgesien van die inherente ontwikkeling as instrument, nie geïsoleer van ander instrumente en style gebly nie. Die Barok



verteenwoordig 'n hoogtepunt en kulminasie van alle ontwikkeling in Westerse musiek tot in daardie stadium. Die meerderheid van J.S. Bach se werke is teen die einde van die Barok geskryf en verteenwoordig 'n sintese van die verskillende style, tegnieke en denkrigtings.

#### 4.2.1 Transkripsies of nabootsings van polifoniese vokale motette

Die sestiede eeuse motet wat uit die kanon ontwikkel en waarin opeenvolgende dele van die teks in nabootsende kontrapunt getoonset word, is die voorloper van die musikale vorm vir die canzona vir die klawerbord, naamlik 'n herverskyning van die hooftema. Ander uitvloeisels van die motet is die *ricercare* (soortgelyk aan die canzona, maar gewoonlik meer ernstig van aard), die fantasie (wat in dié tyd selde as 'n improvisatoriese werk bedoel is - later vanaf die agtiende eeu het die betekenis daarvan verander) en die fuga (Ferguson, 1975, p. 14).

Die fuga as kontrapuntale werktipe het, soos alle vorme wat op die *cantus firmus*-idee gebaseer is, aanvanklik op die Gregoriaanse *canti berus*. Die fuga, *passacaglia*, *chaconne* en kanon is eng aan mekaar verwant en alhoewel die instrumentale vorm van die fuga in die vroeë tydperke oorheers het, lê die oorsprong daarvan op die vokale gebied (Pauly, 1964, p. 7). Teen die sewentiende eeu het die ontwikkeling van die speeltegniek en die ontplooiing van die *majeur-mineur*-sisteem besondere invloed op die karakter van die fuga-temas uitgeoefen. Teen die middel van die sewentiende eeu het die verandering van vokaal-georiënteerde fuga-temas na instrumentale temas ten volle ingetree. Die vokale fuga-temas van onder andere Frescobaldi (1583-1643) en Froberger (1616-1667) het eers met Weckmann (1621-1674) 'n verandering begin toon wat met Buxtehude se fuga-temas 'n ware instrumentale stempel verkry het. Dit is juis in hierdie opsig wat Buxtehude se temas vir J.S. Bach 'n navolgingswaardige model was. Die instrumentale temas vertoon 'n benutting van die opeenvolging van intervalle wat veral in die pedaalpartye van fugas 'n besondere voordeel inhou, naamlik om dit met afwisselende puntspel uit te voer (Pauly, 1964, pp. 128-129, 136).

Buxtehude het onder die begrip *fuga* nie dieselfde as J.S. Bach verstaan nie, maar eerder die fugale tegniek daaraan verbonde. Buxtehude se fugas is dikwels op verskillende wyses saamgestel en kan as werktipe

nie op dieselfde vlak as dié van J S Bach geplaas word nie. Ofskoon die fuga gedurende Buxtehude se tyd nie as 'n vasstaande vormskema gesien is nie, word dit nogtans as een van die belangrikste vormtipes van die Barok beskou in weerwil van die feit dat dit daarna in alle styltydperke steeds gebruik is (Pauly, 1964, pp. 1, 2, 10). Die assosiasie van die fuga met die Barok dui ook op die hoogtepunt van dié werktipe met die orrelfugas van J S Bach.

#### 4.2.2 Werke wat op korale gebaseer is

In die Protestantse Duitsland is Lutherse Korale of koraalmelodieë meer dikwels gebruik om die cantus firmus te verskaf en wel in liturgiese konteks soos in kantates of koraalverwerkings. In die voordrag van hierdie tipe werke moet die koraalmelodie effens meer prominent as die ander stempartye wees; die graad daarvan moet herlei word uit elke voorbeeld volgens die musikale funksie wat dit vervul. In die vokale oorspronklies word asemhalingspunte gewoonlik met pouse-tekens ( ♪ ) aangetoon en dié teken word dikwels in instrumentale werke reproduseer as strukturele merke (Ferguson, 1975, pp. 18-19).

#### 4.2.3 Verwerkings of nabootsings van liedere

Dié werke is eenvoudige instrumentale weergawes van 'n oorspronklik vokale werk, met of sonder variasies. Die suiwer instrumentale vorm daarvan bevat elemente uit die opera-arias van Alessandro Scarlatti (1660-1725) en sy skool, naamlik 'n kragtige onpersoonlike groep (die orkes) teenoor 'n swakker maar meer ekspressiewe individu (solis). Die toepassing van hierdie afwisseling tussen orkes en solis op die instrumentale terrein gee aanleiding tot die ontstaan van die vroeë agtiende eeuse concerto-tipe. Hierin word die solis met 'n instrumentale solis vervang terwyl die orkes (ripieno) dieselfde funksie as vroeër vervul. Die solis en orkes kan ook deur die kontrasterende manuele van die orrel of klavesimbel verteenwoordig word (Ferguson, 1975, pp. 19-20). Dié gebruik word veral duidelik in die transkripsies wat J S Bach van orkeskonserte van Vivaldi gemaak het, asook in Bach se Italiaanse Konsert vir klavesimbel.

#### 4.2.4 Idiomatiese invloed

Volgens Kloppers (1965, pp. 28, 35-37) het die musici van die Laat-Barok se volharding in bestaande style aan die een kant en hulle ontvanklikheid vir nuwe idees aan die ander kant, hulle tot 'n sintese gedwing. Hierin moes die kontras-element van die Hoog-Barok plek maak vir 'n meer klassisistiese benadering, alhoewel nie in die styl en struktuurdenke van die Weense Klassieke nie. Bach (en sy tydgenote) moes tred hou met die nuwe klankmoontlikhede van die Laat-Barok en die wedersydse beïnvloeding van style en ander instrumente wat die speeltegniek van die orrel tot voordeel gestrek het.

As enkele voorbeelde van die direkte aanname van ander style kan Bach se ses Schübler-korale (BWV 645-650) ter illustrasie dien. Laasgenoemde is transkripsies uit sy kantates. Verdere voorbeelde is die konserte wat Bach vir die orrel oorgeskryf het (BWV 592-595).

Die negentiende eeu toon 'n soortgelyke wedersydse beïnvloeding tussen die orrel en die klankmoontlikhede van die simfonie-orkes. Die "simfoniese" orrelskool van die Franse komponiste is grootliks deur die orrelboukuns van Cavaillé-Coll beïnvloed. Onder laasgenoemde komponiste tel Franck, Widor, Guilmant, Gigout, Dubois, Boëllmann en Vierne (Arnold, 1973, p. 188). Widor se term **orrelsimfonie** is 'n aanduiding dat hy die orrel as 'n eiesoortige plaasvervanger vir die simfonie-orkes en sy klankmoontlikhede beskou het.

Die eiesoortige eienskappe van een instrument kan nie na 'n instrument van 'n ander aard oorgedra word nie. Hoogstens die wesenlike karakter van dit wat tegnies op een instrument moontlik is, kan prakties op 'n ander instrument oorgedra word. 'n Tema wat aan die stryktegniek ontleen is, soos dié van die Doriese Tokkate (BWV 538) en die Fuga in d mineur (BWV 565) kan deur die gebruik van artikulasie van 'n vokale tema onderskei word. Voorbeelde van temas met 'n vokale inslag kom voor in J S Bach se Fuga in F majeur (BWV 540) en sy Fuga in d mineur (BWV 538), waarin 'n helder en skoon aanspraak van klank gebruik word soos in die stem waar konsonante 'n subtiële skeiding tussen vokale meebring.

Dieselfde beginsel geld ten opsigte van die blokfluit-tegniek, waarin die gebruik van tongslag vir enkeltone of klein groeperings van 'n paar note

deur middel van artikulasie op die orrel oorgedra word. Samuel Scheidt noem in sy *Tabulatura Nova* van 1624 (1958, p. 84) dat 'n groepering van note onder 'n bogie soos in werke vir strykers effektief op die orrel, regaal en klavesimbel oorgedra kan word. Vergelyk verder. pp. 32-33. Volgens Wills (1984, p. 27) word die figurاسies en artikulasie van houtblaas-instrumente en strykers maklik deur klawerbordstyle geabsorbeer.

### 4.3 DIE INVLOED VAN DIE KLAVESIMBEL EN KLAVIER

Met die duidelike differensiasie sedert Diruta kan die jaar 1600 beskou word as die tyd waarin idiomatiese invloede op die orrel 'n aanvang neem. Dit gaan in die bespreking van sodanige invloede hier nie om die eiesoortige orrelstyl nie, maar om invloede van buite wat met verloop van tyd kenmerkend van die orrelstyl in sekere tydperke geword het.

#### 4.3.1 Die enersheid tussen klavesimbel- en orrelwerke

Sweelinck se kuns as sintese van verskillende tegnieke, waaronder invloede van die Engelse klavesimbelskool en assosiasie met Italiaanse komponiste gereken kan word, eindig met sy dood in 1621 (vergelyk p. 30). Dit is wel 21 jaar ná die aanknopingspunt van 1600, maar Sweelinck se kuns staan meer in die teken van die sestiende eeuse enersheid tussen die klavesimbel en die orrel. Dieselfde geld vir talle ander komponiste wat ná 1600 gebore is, soos onder andere Johann Jacob Froberger (1616-1667), Johann Caspar Kerll (1627-1693), Georg Muffat (1653-1704), Johann Pachelbel (1653-1706) (Gillespie, 1972, pp. 119, 123), Friedrich Zachau (1663-1712) (Raynor, 1963, p. 227), Louis Marchand (1669-1732), Louis-Nicolas Clérambault (1675-1749), Jean-Philippe Rameau (1683-1764), Georg Philipp Telemann (1681-1767) en Louis Claude Daquin (1694-1772) (Gillespie, 1972, pp. 90, 91, 96, 98, 128).

#### 4.3.2 Preludes en Tokkates

Die Preludes en Tokkates in hul vroeë vorm kan nie as "invloede van buite" beskou word nie. Die Prelude was oorspronklik 'n kort improvisasie op die orrel en dit was die eerste voorbeeld van

klawerbordmusiek wat nie op danse of op vokale modelle gebaseer was nie. Die Preludes het later tot die langer Tokkates gelei as werke in kontrasterende seksies wat die moontlikhede van die speler en sy instrument kon vertoon (Ferguson, 1975, p. 20).

Dit is egter die vername aandeel aan die ontwikkeling van die Prelude en Tokkate deur die Noord-Duitse orrelkomponiste wat aan dié vorms vir die orrel spesiale eienskappe gegee het, met besondere verwysing na die konsipiëring van die pedaalpartye. Die fugale element in hierdie Orrelpreludes is deur J S Bach verder ontwikkel in die evolusie daarvan in twee losstaande dele naamlik die Prelude en die Fuga.

### 4.3.3 Danse

Danse was oorspronklik niks anders as die begeleiding van die dans nie, maar is later ter wille van hulle selfstandige kunswaarde geskryf. Danse bevat meesal karakteristieke eienskappe ten opsigte van maatsoort en tipiese ritmiese motiewe en formules. Die geordende rangskikking van dansvorms in 'n min of meer standaard suite is deur Johann Jakob Froberger (1616-1667) geïnisieer. Danse was veral gewild in Frankryk en Engeland, maar is ook elders gekomponeer (Ferguson, 1975, pp. 28, 30, 33).

Die direkte wortels van orrelstyle in klavesimbelwerke is veral in die Franse orrelmusiek sedert 1650 merkbaar. In Frankryk het die algemene musieksmaak in die rigting van die sekuêre musiek van ballet en die teater geneig, asook na dans-, solo- en orkesmusiek; homofone style was van meer belang as polifonie. Die klavesimbel het groot ondersteuning geniet op grond van die gewildheid van kort programmatiese werke. Die populêre musiekstyl is ook op die orrelwerke oorgedra omdat Franse orreliste meesal ook die klavesimbel bespeel het. So het die begeleide solo-tipe instrumentale komposisie in die orrel-literatuur verskyn as die basse de trompette en basse de cromorne. Orrelwerke uit die laaste helfte van die sewentiende eeu dra die name van orrelregisters as titels, soos ook werke wat vir liturgiese doeleindes geskryf is (Arnold, 1973, pp. 121, 123, 127-130).

#### 4.3.4 Variasies

Variasies van verskillende aard, melodies, harmonies en soms ritmies is van groot belang omdat dit die uitbreidings van 'n musikale idee bied. Danse en verwerkings van vokale werke deur Engelse virginaal-spelers is aanvanklik as basis vir variasies gebruik en later ook die eenstemmige koraalsang ("plainsong".) Purcell het 'n voorkeur getoon vir 'n baslyn wat aanhoudend herhaal en op dié wyse die basis vorm vir voortdurende veranderings in die boonste strukture. Die chaconne en passacaglia is verwant aan hierdie tipe vormgewing (Ferguson, 1975, p. 34).

Pachelbel se kontak met die Noord-Duitsers is onder andere in sy konsentrasie op die variasietegniek sigbaar, 'n erfenis van Scheidt deur bemiddeling van De Cabezón, Sweelinck en die vroeë Engelse variasietegniek (Frotscher, 1966, pp. 504, 284). Dié tegniek wat later sinoniem met Duitse orrelkomponiste soos Buxtehude, Lübeck, Zachau, Telemann en Walther geword het, is veral deur Georg Böhm (1661-1733) uitgebou.

Teen die einde van die sewentiende eeu het die liturgiese koraalvoorspel (as orrel-idioom) met die sekulêre partita (as klavesimbel-idioom) saamgesmelt in 'n musikale vorm waarin 'n koraalmelodie as basis vir variasies gebruik word (Kirby, 1966, pp. 88-90). Böhm, as een van die latere verteenwoordigers van die Noord-Duitse orrelskool is bekend vir sy aandeel aan die ontwikkeling van die koraalpartita.

Böhm het gebruik gemaak van alle bestaande tipes in die genre van die klawerbord-suite waarin daar invloede van Franse komponiste, asook invloed van die variasie-suites van Frescobaldi en Froberger merkbaar is (Gillespie, 1972, p. 125). Die eerste groep van J S Bach se vroeë koraalgebonde orrelwerke is die Koraalpartitas in variasievorm. Hierin is dit duidelik hoe Bach die tegnieke van sy tyd en veral dié van Böhm oorneem en met sy eie besondere toonspraak en formele uitleg verryk (Frotscher, 1966, pp. 903-904). Bach se Koraalfantasieë vertoon ook ten opsigte van innerlike gestalte en skryfwyse, invloede van die partita (Frotscher, 1966, p. 928). Ten spyte van die klavesimbel-agtergrond en die feit dat pedaalpartye dikwels in die Duitse Koraalpartitas en -fantasieë ontbreek, ressorteer dié werke kennelik onder die orrel-repertorium.

#### 4.3.5 Verplasing van die medium

Benewens die stimulering van die orrel-idiom deur ander konstant-ontwikkende idiome is daar dié werke wat aanvanklik vir die klavesimbel bedoel is, maar nie meer tot die klavesimbel-repertorium behoort nie. Voorbeelde hiervan is die vyf driestemmige Orrelfantasië van Telemann wat afkomstig is uit die 36 tweestemmige klaviatuurfantasië waarvan vyf driestemmig verwerk is (Fedtke in Telemann, 1964, p. v). Die vier vrye duette (BWV 802-805) wat 'n deel uitmaak van J S Bach se Clavierübung Deel III (bestaande uit koraalverwerkings en die Prelude en Fuga in E-mol majeur as hoekdele) is blykbaar in 'n later stadium bygevoeg omdat dit nie in die titel van die werk aangetoon word nie. Hierdie duette is volgens Keller (1951, plaatomslag) 'n voortsetting van die tweestemmige Inventionen van 1723, dog op 'n hoër artistieke vlak en ewe geskik vir die klavesimbel as vir die orrel. Bach se presiese bedoeling met hierdie duette binne die liturgiese konteks van die Clavierübung Deel III is nie duidelik nie.

#### 4.3.6 Die negentiende eeu

Die oornam en ontwikkeling van elemente afkomstig uit die Duitse en Franse klavesimbel-repertorium van die tydperk 1600 tot 1750 as kenmerkende orrelstyle, word in beide streke in die negentiende eeu voortgesit. Vir die plasing van die moderne klavier in historiese konteks, is dit nodig om kortliks op die ontwikkeling daarvan te let.

Die basiese klaviermeganiek is deur Bartolomeo Christofori (1665-1731) ontwerp. Voorbeelde van sy eerste instrumente is teen 1709 in Florence bekendgestel. Wysigings aan Christofori se instrument het in alle ander lande verskyn en in 1745 het J S Bach op verskeie van Gottfried Silbermann se instrumente gespeel. Bach het egter onentoesiasies gebly omdat die hoër register te swak was en hy die aksie te swaar gevind het. Hierdie instrument, bekend as die fortepiano, het minder gewild gebly totdat Silbermann se leerling, Johann Andreas Stein, in 1773 'n ligter en meer betroubare hamermeganiek ontwikkel het. Hierdie instrument van Stein het 'n aangename sangerige toon produseer maar dit kon nie groot dinamiese variasie verkry nie. Die klavier-omvang was vyf oktawe vanaf F<sub>1</sub> tot f''' (Ferguson, 1975, p. 10).

In 1759 het die Engelse klavier-industrie 'n sterk aansporing verkry met die aankoms van J C Bach. In teenstelling met sy vader het hy die klavier b6 die klavichord en klavesimbel verkies (Ferguson, 1975, pp. 10-11). Die eerste werk wat vir die pianoforte geskryf is, was Clementi se Sonate op. 2 in 1773. Clementi word as die vader van klaviertegniek beskou. In 1777 het Mozart belangstelling in die klavier getoon (Kochevitsky, 1967, p. 1). Later is Haydn, Clementi en Dussek se voorliefde vir Engelse klaviere deur Beethoven in 1818 bevestig met die instrument wat hy van Thomas Broadwood ontvang het. Vanaf 1800 het klaviermakers deur die hele Europa gepoog om groter en kragtiger instrumente te vervaardig wat aan die vereistes van virtuose soos Liszt en Thalberg kon voldoen. Die ysterraam is teen 1850 ontwerp en saam met hoëspanning snare en groter hamers is die fortepiano omskep in die klavier wat ons vandag ken (Ferguson, 1975, pp. 10-11). Teen die middel van die agtiende eeu het daar ook 'n verandering in die sosiale strukture ingetree wat die musieklewe beïnvloed het. Daar was 'n groter behoefte aan ekspressiewe spel en die klavesimbel kon nie daaraan beantwoord nie. Musiekkonserte is deur groter gehore bygewoon en die klavier moes in groot sale hoorbaar wees. Dit was 'n vereiste waaraan die klavesimbel ook nie kon voldoen nie. Die klavier was egter vir beide hierdie vereistes van uitdrukking en volume geskik. Teen die einde van die agtiende eeu het die verbeterde klavier steeds meer gewild geword en die ouer klawerbord-instrumente verdring (Kochevitsky, 1967, p. 2).

Sedert die begin van die negentiende eeu ondergaan die Duitse orrelmusiek 'n ontwikkeling soortgelyk aan die simfoniese orkesmusiek. Die twee tendense wat die komposisiestyl beheer is enersyds die invloed van J S Bach, maar met Romantiese melodiese en harmoniese kleuring en andersyds die Neudeutschen Schule van Liszt wat deur chromatiek en pianisties-virtuose eienskappe gekenmerk word. Sedert die Bach-Renaissance wat hoofsaaklik deur Mendelssohn teweeggebring is, het die aansien van die orrel as konsert-instrument prominent geword. Die Duitse Romantiese orrelliteratuur het ten spyte van 'n klein totale omvang in getal, 'n groot bydrae tot die pedaal-skryfwyse gelewer. Hierdie literatuur kan met die virtuose konsert-klavierliteratuur van die tyd vergelyk word (Krams, 1974, pp. 127, 146).

Franse orrelkomponiste van die negentiende eeu was ook vooraanstaande pianiste (Krams, 1974, p. 148) en die virtuose konsertstyl in die Franse



orrelrepertorium word onder andere uitgebou deur César Franck (1822-1890) en Charles-Marie Widor (1844-1937). Die plasing van die orrel op konsertvlak naas enige ander instrument is 'n fenomeen van die negentiende eeu. In die twintigste eeu word die tendens voortgesit deur komponiste soos onder andere Paul Hindemith (1895-1963), Louis Vierne (1870-1937), Marcel Dupré (1886-1971) en Olivier Messiaen (gebore in 1908) (Arnold, 1973, pp. 206, 207, 212, 215, 219).

#### 4.4 KLAVIERONDERRIG AS VOORVEREISTE VIR DIE ORRELIS

Die handhawing van die orrel se karakteristieke eienskappe tydens die aanpassing van stilistiese eienskappe van orkes-instrumente is minder problematies as wanneer die orrel teenoor die klavier geplaas word, omdat beide klawerbord-instrumente is. Ten opsigte van stryk- en blaas-instrumente, asook die stem, is dit duidelik dat slegs die wesenlike karakter daarvan vir die orrel bruikbaar gemaak word.

In hierdie opsig geld dit ook vir klavier-idiome wat in die orrel-repertorium voorkom, omdat dié twee instrumente in wese met verwysing na klankproduksie en funksionering niks in gemeen het nie. Die enigste ooreenkoms is die medium waardeur elk hanteer word, naamlik die klawerbord. Dit is egter juis hierdie hantering waaruit die grootste tegniese probleme in die orrelonderrig ontstaan. Hierdie ooreenkoms dui uiterlik op 'n fisies-tegniese verband tussen orrel en klavier.

Klavieronderrig is die voorvereiste vir orrelonderrig en studente bestudeer meesal beide instrumente gelyktydig. Die vraag ontstaan in hoe 'n mate daar 'n ooreenkoms in die andersheid is: Is dit bevorderlik vir 'n student dat klavier- en orrelpedagoë uiteenlopende standpunte oor basiese aspekte het, veral as beide instrumente as universiteitsvakke aangebied word? Is dit geregverdig dat klavierpedagoë studente dikwels afraai om orrelonderrig te ontvang omdat dit skynbaar hulle klavier-tegniek skade aandoen?

Die problematiek rondom hierdie vrae word groter met die vermoede dat daar dikwels in klavierkringe nie eenstemmigheid oor basiese beginsels is nie. Met basiese beginsels word hierin nie verwys na vertakkings van die speelapparaat wat net op klavierspel van toepassing is nie, soos byvoorbeeld tegnieke om klank voort te bring nie. Indien die

veronderstelling van teenstellende uitgangspunte in klavieronderwys aanvaar sou word, beteken dit dat daar nie noodwendig botsende uitgangspunte tussen klavier- en orrelpedagoë behoort te wees nie. Die praktyk leer ook dat sommige pedagoë wel in hulle basiese benaderings ooreenstem. In die parallelle beweging van die orrel en klavesimbel en later tussen die orrel en klavier soos reeds bespreek, is dit ondenkbaar dat dieselfde persoon sy basiese benadering van die een klawerbord-instrument na die ander radikaal sou verander.

In teenstelling met heelwat ander instrumente, soos byvoorbeeld die klavier, viool en blokfluit, wat geen noodwendige voorvereistes en voorkennis van ander instrumente eis nie, is sekere tegniese en musikale voorvereistes vir orrelonderrig noodsaaklik. Volgens die algemeen bekende metodes (Peeters, 1953, Band 1, p. 5; Dupré, 1927, voorwoord; Gleason, 1979, p. 3) is die basis vir toelating 'n redelik gevorderde klawerbordtegniek. Dit het nie slegs op die behoorlike hantering van tegniese werk betrekking nie, maar ook op 'n oorsigtelike kennis van klavierrepertorium. Die standaard wat as pianis bereik is, het 'n noodwendige invloed op die mate van vordering wat met orrelstudie gehandhaaf sal word. Wills (1984, p. 178) stel benewens pianistiese vlotheid die sensitiwiteit vir klank en dinamiese variasie as 'n belangrike voorvereiste.

Volgens McDonald (1964, pp. 1 en 2) begin die ware kuns in klawerbordspel by die suiwer fisiese en in dié opsig het klaviervaardigheid 'n positiewe effek op orrelspel. Orrelonderrig vereis eerstens 'n kennis van musiek en vingertegniek. Hy beskou verder 'n minimum van ses grade in klavier-ervaring as vereiste voordat orrelonderrig begin kan word. Hiermee stel hy nie die tegniese besonderhede van dié twee instrumente gelyk nie, maar hy beklemtoon die feit dat klavieronderrig die basiese kennis van musiek, musikale ervaring en klawerbordtegniek bied. Die vingerbeheer wat vir orrelspel nodig is, word deur klavierstudie ontwikkel. In orrelspel is nie net die geskrewe note van belang nie, maar ook die stiltes tussen-in. Artikulasies soos staccato, legato, marcato, ens. word nie net volgens die komponis se aanduidings uitgevoer nie, maar ook met inagneming van die akoestiese eienskappe van die ruimte waarin die orrel staan. Dit is juis die variasie in artikulasie wat in orrelspel onderskeidend is en hiervoor is goeie vingerbeheer noodsaaklik. Vingerbeheer moet in die proses van klavieronderrig aangeleer word.

Klavierstudie is nie net van belang tot en met die aanvang van orrelonderrig nie. McDonald (1964, p. 2) vereis dat dit gesamentlik moet voortduur en hy beskou goeie klavier-opleiding nie net as die basis van orrel-opleiding nie, maar dat die gehalte van orrelspel direk verband hou met die gehalte wat 'n student as pianis handhaaf. Die gelyktydige bestudering van minstens twee klawerbord-instrumente waarna McDonald verwys, was ook tydens die Barok gebruiklik. In dié tydperk het die klavesimbel of klavichord die funksie gehad wat sedert die negentiende eeu deur die klavier oorgeneem is.

Die reeds genoemde parallelle beweging en onderlinge beïnvloeding van klawerbord-instrumente sedert 1320, 'n proses waarby die klavier later betrek is, asook die primêre funksie van die klavier as voorvereiste vir orrelonderrig, maak dit duidelik dat daar nie sprake kan wees van 'n teenstrydigheid in die basiese benadering tot klavier- en orrelspel nie. Hull (1911, p. 202) beklemtoon die direkte verwantskap tussen dié twee speeltegnieke reeds aan die begin van die eeu met sy uitspraak dat 'n duidelike opvatting oor die verskille ten opsigte van orreltoon en orrel-aanslag teenoor klavier-aanslag, juis die klavier-aanslag nie sal benadeel nie, al word dit dikwels geopper. Die studie van beide instrumente gelyktydig sal mekaar eerder bevoordeel deur die beklemtoning en ontwikkeling van die karakteristieke eienskappe van elk.

Die voorvereiste van klavieronderrig vir die orrelstudent impliseer dat 'n swak klaviertegniek direkte probleme vir die orrelbeginner kan inhou. Studente word vir ongeveer nege jaar tydens skooljare in 'n bepaalde rigting gevorm, afgesien daarvan dat klavierpedagoë se basiese uitgangspunte nie altyd ooreenstem nie. 'n Student se tegniese vorming, wat later deur 'n orreldosent as onsuksesvol bevind word, gemeet aan verantwoordbare norme, sal verander moet word. Dié student wat op universiteitsvlak 'n tegniese regstelling moet ondergaan en daarby klavieronderrig van 'n dosent ontvang wie se uitgangspunte met dié van die orreldosent verskil, word benewens die ingrypende ervaring van tegniek-verandering, ook nog tussen twee "nuwe" benaderings verdeel, wat uiteindelik geen positiewe resultate kan lewer nie.

Die situasie wat hier as voorbeeld geskets is, is ongelukkig nie 'n abstrakte versinsel nie, maar die wesenlike situasie waarvan talle eerstejaarstudente jaarliks bewys lewer. Die orreldosent op

universiteitsvlak kan dus nie sonder voorbehoud aanvaar dat 'n voornemende orrelstudent oor 'n veilige klaviertegniek beskik nie. Die orrelpedagoog moet in elke geval telkens daarop voorbereid wees om 'n orrelstudent tot tegniese aanpassings te inspireer, mits hyself hierdie aanpassings kan motiveer en die student van die betroubaarheid van dergelike regstellings kan oortuig.

Die veronderstelling dat 'n voornemende orrelstudent se klaviertegniek tydens die skooljare ontoereikend gevorm is en dan op universiteitsvlak verbeter moet word in minder as 'n derde van die skoolloopbaan, is egter nie die grootste struikelblok nie. Verbetering kan deur 'n gekoördineerde aksie deur só 'n student se klavier- en orreldosente aangepak word. Die praktyk lewer ook studente wat tydens skooljare reeds met orrelonderrig begin en wanneer ook hierdie onderrig as ontoereikend blyk te wees, is die situasie nog meer problematies. Twee of drie jaar op universiteit is dikwels nie voldoende om beide klavier- en orreltegniek reg te stel nie. Enige tegniekverandering is nie net van die klavier- of orreldosent se oortuiging en inspirasie afhanklik nie, maar dikwels meer nog van die student se bereidwilligheid en samewerking.

#### 4.5 SPEELTEGNIESE HINDERNISSE

Die teenwoordigheid van tegniese hindernisse is dikwels te wyte aan ondoeltreffende onderwys waardeur foutiewe speelgewoontes deur volgehoue herhaling vasgelê word (Varró, 1958, p. 4). Gedurende 'n aantal jare waartydens 'n leerling onderrig van een pedagoog ontvang, is hy meesal nie van foutiewe speelgewoontes bewus nie, omdat hy op die pedagoog se leiding aangewys is en hy glo dat hy die regte onderwys ontvang. Die eerste besef van tekortkominge vind gewoonlik plaas wanneer onderrig van 'n ander pedagoog met ander benaderings ontvang word. Die aanvaarding dat die fisiese vaardigheid die basis vir die maksimale ontplooiing van musikale uitdrukking vorm, beteken dat dit die "tweede" pedagoog se eerste taak is om speeltegniese probleme wat bestaan op te los.

In hierdie proses sal beide die student en die dosent moet besef dat vroeëre ongunstige gewoontes eers afgetakel moet word. Dit het gewoonlik heelwat frustrasie vir die student tot gevolg, deels as gevolg

van wrewel teenoor die toelating van foutiewe gewoontes deur 'n vorige onderwyser. Uit só 'n reaksie sou afgelei kan word dat die student wel gewillig is om aanpassing te maak, afgesien van die eise wat dit stel. In die praktyk is daar egter ook gevalle waar die student onwillig is om te verander en dikwels na 'n paar jaar steeds onbevredigende samewerking toon. In 'n poging om só 'n student te beïnvloed en te inspireer sal die pedagoog 'n besondere mate van oortuiging in die aanbieding van die vak moet hê en deeglik vertrouwd moet wees met die vereistes wat 'n goeie speeltegniek stel, anders sal die student later by 'n derde pedagoog aanpassings moet maak. Hierdie tweede daling in die student se tegniese ontwikkeling, sal meebring dat die vertrouwe in die vak en in die pedagoog nie alleen sal kwyn nie, maar ook die belangstelling daarin kan verloor.

Die aftakeling van ongewenste speelgewoontes is 'n proses waarmee die orrelpedagoog (en die klavierpedagoog op universiteitsvlak) feitlik voortdurend besig is. Dié proses word nie net noodsaaklik om aanpassings aan die klaviertegniek (soos op skool gevorm) te maak nie, maar ook wanneer 'n student van een orrelpedagoog na die ander oorgaan en orreltegniese gewoontes 'n bykomende faktor word. Musiekonderwys behels nie net tegniese vorming nie, maar ook algemene musikale vorming en 'n student wat hierin enige vorm van ombouing moet ondergaan, begin sy orrelonderrig reeds met 'n agterstand op meer as een gebied van die fisiese en geestelike aspekte van die totale speeltegniek.

Om die proses van verandering aan 'n reeds gevormde speeltegniek te begin moet daar volgens Varró (1958, pp. 161-162) eerstens gepoog word om die foutiewe aspekte vanuit 'n fisiologies-korrekte basis te herstel. Hierin is dit nodig om te bepaal watter deel (of dele) van die speelapparaat die onbevredigende resultate lewer. Die diagnose hiervan is nie altyd eenvoudig nie, omdat die oorsaak van die probleem gewoonlik nie op dieselfde plek is as waar dit opgemerk word nie. So byvoorbeeld is 'n traagheid in vingerwerk nie noodwendig die gevolg van te min oefen nie, maar van 'n arm wat nie lig en selfondersteunend is nie. Laasgenoemde kan ook gepaard gaan met 'n foutiewe sitposisie waardeur die arms nie beweeglikheid gegun word nie. Dit is raadsaam om elke stadium van die fisiese aspekte een na die ander te kontroleer, veral as die oorsaak van die probleem nie dadelik bepaal kan word nie.

Uit só 'n kontrole sal moontlik die volgende kondenseer: 'n Inmekaar=geboë houding en 'n geknakte bolyf bring 'n insakking van die borskas mee waardeur die elmoë nie sodoende óók afgedruk word nie, maar 'n styfheid meebring vanweë die ingeperkte asemhalingsproses. 'n Regop houding maak dadelik die onderarms vry en die boarms meer beweeglik (tensy die diafragma ingetrek word en suurstoefvoer belemmer word). Stywe elmoë wat uit 'n foutiewe sitposisie spruit werk verder deur na die hand- en vingerbewegings. Albei is juis vir fyn aanpassings noodsaaklik. Om 'n stywe hand reg te stel, vereis planmatige en volgehoue aandag. 'n Ander probleem wat opgemerk kan word, is onbeheersde slapheid van die vingers wat tot ongelyke samespel en onnoukeurige oplaat van klawers lei. Vingerwerking kan oor die algemeen verbeter word met geronde vingers, beheersde spierwerking en spel op die punte van die vingers. Gebreke in die vingerwerking word gewoonlik veroorsaak deur foutiewe spierkondisies in die groot fisiese speelapparate, soos die bolyf, skouers en arms (Varró, 1958, pp. 162-164).

'n Terapie vir enige probleem kan eers toegepas word sodra die oorsaak daarvan ontdek is, waarna die terapeutiese maatreëls konsekwent deurgewerk moet word. Sommige leermeesters besit 'n indrukwekkende pedagogiese waarnemingsvermoë vir die identifisering van probleme van speeltegniese aard. In hierdie waarnemings is dit belangrik dat die pedagoog self die geestelike en liggaamlike voorvereistes vir 'n goeie speeltegniek bestudeer het en rekenskap daarvan kan gee. Dit is ook nodig dat die pedagoog homself, sy eie studente en ander voordraers korrek moet kan evalueer. 'n Pedagoog wat nie die vermoë besit om 'n voordrag korrek te evalueer nie, bied nie die ware hulp wat die leerling verdien nie. Selfstudie en voortdurende vergelyking met ander se spel is nodig om sensitiewe opmerkzaamheid te ontwikkel (Varró, 1958, pp. 164-165).

Varró (1958, pp. 176-177) beklemtoon verder dat dit raadsaam is om tydens die oorskakelingsproses op materiaal te konsentreer wat dit ten doel het om tegniese tekortkominge reg te stel. Kleiner werke kan ook sonder die instrument bestudeer word ter wille van analise en bespreking. Werke wat voorheen bestudeer is, moet vermy word wanneer die speeltegniek verbeter is. Dit is ook nodig om aanvanklik eenvoudiger werke as waaraan die student gewoond was te bestudeer sodat foute makliker op 'n eenvoudiger vlak reggestel kan word. Hierna

word die standaard weer geleidelik verhoog. 'n Plotselinge terugkeer na 'n hoër standaard is nie wenslik nie. In die tydperk van verandering is dit 'n vereiste dat daar aan die student se selfbeeld aandag gegee sal word. Die meeste studente voel bedruk ten spyte van die goeie ideaal wat hulle nastreef omdat daar na eenvoudiger leerstof teruggekeer moet word.

In die oorskakelingsproses moet die pedagoog en die leerling daarop voorbereid wees dat ou gewoontes weer sal opduik ten spyte van doelgerigte pogings. Die veranderingsproses is gewoonlik veel korter as die tydperk waarin ongewenste gewoontes 'n tweede natuur geword het. Dié proses word ongelukkig dikwels ontwrig deurdat eksamens afgelê moet word vóórdat die speeltegniek in orde is. Dergelike situasies stimuleer die herlewing van swak gewoontes. Hierdie verskynsels moet sonder uitstel opnuut aandag geniet, al moet daar vir 'n bepaalde tyd na suiwer tegniese oefeninge teruggekeer word. Dit sal selfs nodig wees om vir 'n verpligte eksamen soos wat op universiteitsvlak afgelê moet word aanvanklik op suiwer tegniese presiesheid alleen te konsentreer. Dit sal vir die student 'n ervaring van vordering laat beleef en die werk kan dan later met musikale verfyning uitgebou word. Dit is beter om aanvanklik met 'n laer eksamenprestasie tevrede te wees, as om te veel te probeer absorbeer en in die proses beide tegniese én musikale bevrediging te moet prysgee. 'n Gevoel van progressiewe vordering is baie belangrik vir die student wat tegniese regstellings moet maak, al gaan dit teen 'n langsame pas. Die student wat sekere aspekte moes regstel kan nie bekostig om tydens 'n eksamensituasie ten opsigte daarvan te faal nie, omdat die proses van fisiese en boweal geestelike groei dan dikwels wéér van vooraf aangepak moet word.

## H O O F S T U K 5

## DIE PEDAGOOG-LEERLING VERHOUDING

## 5.1 INLEIDING

Skoolleerlinge word dikwels deur hul onderwysers aangeraai om van musiek hul loopbaan te maak. Hierdie aanmoediging is in sommige gevalle wel goed geplaas, maar daar is ook diegene vir wie dié keuse later nie suksesvol verloop nie. Die student wat dit betyds besef kan nog 'n ander keuse maak, maar dikwels gaan studente daarmee voort ten spyte van aanduidings dat hulle nie vir 'n musiekloopbaan aangelê is nie.

Goeie musikale aanleg is nie altyd die enigste deurslaggewende rede om self 'n pedagoog te word nie. Studente met 'n bo-gemiddelde musikale aanleg is soms nie in onderwys geïnteresseerd nie, terwyl ander met minder talent dit as die enigste uitweg sien. Opleiding gee ook nie die versekering dat 'n student 'n bekwame pedagoog sal word nie, alhoewel opleiding uit die aard van die saak essensieel is. Die gehalte van musiekonderwys is direk van die pedagoog afhanklik. Sou die praktyk uit onderwysers kan bestaan wat deurgaans die aanleg, vermoë, opleiding en ware belangstelling besit, sou die resultate uiters bevredigend wees. Die voorwaarde sou egter wees die nodige talent van die leerlinge waarmee daar gewerk word.

Dit is die taak van diegene wat wel gekies het om 'n pedagoog te wees om ander af te raai indien enige negatiewe faktore in dié verband opgemerk word. Soos elkeen wat 'n belangstelling in natuurwetenskap het nie noodwendig 'n wetenskaplike word nie, so geld dieselfde beginsel vir alle ander belangstellings.

Die taak van die musiekonderwyser en die eise wat gestel word, is reeds in hoofstuk 1 breedvoerig bespreek. Enkele addisionele aspekte wat vir die pedagoog en sy werk van groot waarde is en die verhouding met die leerling kan bevorder, word hier onder die soeklig geplaas.



## 5.2 DIE DOEL VAN MUSIEKONDERWYS

Daar bestaan die veronderstelling dat die mens gewoonlik aktiwiteite verkies waarvoor hy 'n sekere voorkeur besit. Dit is sekerlik ook die basiese rede waarom 'n persoon 'n musikonderwyser word of waarom 'n leerling musikonderwys wil ontvang. Dit is dus onlogies dat musikonderwys vir beide die onderwyser en leerling iets onaangenaams sal wees. Indien dit wel gebeur, word aanvaar dat daar faktore teenwoordig is wat uitgeskakel moet word, of dat die betrokke individu hierdie vorm van musikbeoefening moet laat vaar. Dit kan wees dat die leerling die onderwyser se taak vir hom onaangenaam maak. In so 'n geval moet die leerling sy studies staak of moet hy van dosent verander. Moontlik lê die blaam by die onderwyser wat nie genoeg inhoud aan die onderrig gee nie.

Die doel van musikonderrig is in die eerste plek om 'n plesier uit die onderrig te put. Meer spesifiek: die genoegdoening moet spruit uit die kern daarvan, naamlik die musik self. Die pedagoog moet in die eerste plek 'n onderwyser van musik wees en nie van die spesifieke instrument nie. Alle aspekte wat die suiwer tegniese sy van die onderrig raak, moet vanuit 'n musikale perspektief verklaar en geïnterpreteer word, anders verloor die leerling sy belangstelling in dit waarvoor hy aanvanklik besluit het om les te neem. Dit word ook later vir die onderwyser 'n taak wat min inspirasie inhou.

Volgens Bradley (1987, pp. 46-47) is baie onderwysers self as pianiste opgelei en nie as musici nie. Tydens dié opleiding is daar geleer om musik te lees, te tel, dinamiese tekens in ag te neem en om algemene inligting in die musik na te kom. Dit alles is belangrik, maar om hierdie tegnieke te bemeester maak nie van 'n student 'n musikus nie, net soos lees alleen nie 'n akteur produseer nie. Baie onderwysers gaan nogtans voort om hulle leerlinge op te lei as persone wat 'n spesifieke instrument moet bespeel en nie as musici nie en gee aan hulle dieselfde opleiding as wat hulle self ontvang het. Musici moet vanaf die heel eerste oomblik van musikonderwys reeds gevorm word.

Die aspek wat Bradley hier aanraak, naamlik dat die onderwyser onderrig gee op die wyse wat hyself geleer het, is 'n belangriker aspek as wat algemeen aanvaar mag word. So 'n situasie kan positief wees, maar kan helaas, dikwels net so negatief wees. Dit is bykans

vanselfsprekend dat 'n onderwyser wat 'n streng en deeglike opleiding gehad het en wat self 'n entoesiastiese en ernstige ingesteldheid teenoor die beroep het, ook geïnspireerde en deeglike onderwys sal gee. Laasgenoemde twee faktore moet ook vanuit 'n ander hoek betrag word omdat streng en deeglike onderwys nie sonder meer goeie onderwysers produseer nie. In die praktyk gebeur dit dat studente wat wel entoesiasties en ernstig is nie goeie onderwys ontvang nie en hulle visie van alles waarom dit gaan baie eng gevorm word. Dit verg gewoonlik heelwat selfondersoek van so 'n student om self as pedagoog al die agterstande in dié verband in te haal.

Hierdie onderwys-styl word deur Moore (1988, p. 18) soos volg bespreek: Die mens se leerproses verskil tussen 'n reaksie op gehoor, of visuele hulp, of aktiewe liggaamlike aksie. Die realisering hiervan moet ook 'n effek hê op dit wat die pedagoog doen. Die mens gee onderwys op dieselfde wyse as waarop hyself iets aanleer en die individuele onderwyser se styl van onderwys staan in 'n verband tot sy persoonlike leermetodes. Die onderwyser wat bewus is van hierdie persoonlike leerstyl van mense sal beter voorbereid wees om aanpassings in hul onderwysmetode te maak om elke betrokke leerling beter te pas. Met elke onderwys-sessie word 'n atmosfeer geskep waarin daar voorkeur aan een bepaalde manier van leer gegee word. Die student wat daarmee aanklank vind sal vorder. Die res sal faal. Studente met probleme se eie maniere van leer moet in ag geneem word sodat dit hul eie styl van leer beter pas. Die onderwyser wat sensitief vir sulke verskille is, sal die ruimte skep om veranderings in die kwaliteit (en nie die kwantiteit nie) van hul onderwys te maak. Moore gee nie 'n aanduiding van wyses waarop die pedagoog kan vasstel of hy die gepaste leerstyl bereik het nie. Die pedagoog behoort uit die eksperimentering met elk van die genoemde metodes, naamlik auditief, visueel en fisies, 'n aanduiding te kry. Vir sommige leerlinge sal enige kombinasie hiervan moontlik 'n werkbare oplossing wees.

Neuhaus (1983, p. 177) se ideaal is om 'n vlak met talentvolle en intellektueel-ryp leerlinge te bereik waar die onderwyser oor wesenlike aspekte van musiek kan praat, nie as onderwyser nie, maar meer as 'n senior kollega. Hierdie aspek van onderwys is baie aantreklik, verruimend en bevredigend, nie slegs omdat professionele onderrig geleidelik in ware opvoeding verander nie, maar hoofsaaklik omdat dit 'n suiwer vorm van kommunikasie is: mense is dan bymekaar op grond

van hulle gemeenskaplike toewyding aan die kuns en hulle vermoë om iets op dié gebied te skep. Gesprekke wat nie teen hierdie agtergrond gevoer word nie, verlaag tot kommentaar wat vir die kunstenaar betekenisloos en oninteressant is.

Die toepassing van Neuhaus se ideaal op minder talentvolle leerlinge en ander wat nog op 'n laer vlak van ontwikkeling is, sal sekerlik ook positief wees. Dit kan ook daartoe bydra dat sluimerende talent gouer sal ontwikkel en in die besonder aan alle leerlinge 'n sin en betekenis aan musiekonderrig verleen.

Die doel van onderwys is benewens die genot daarvan, die vorming van musici, die verbreding en aanpassing in die onderwysstyl ter wille van die leerling en die kwaliteit van die onderwys, die gemeenskaplike toewyding aan die kuns, ook die verbreding van die onderwys deur langtermyn doelwitte om waarlik sin en vormende betekenis daaraan te gee. Bradley (1987, pp. 47-48) noem dat die onderwyser se aandag maklik deur korttermyn doelwitte soos uitvoerings, eksamens en kompetisies afgelei word. Die hoofdoel, naamlik die musikale opvoeding, mag nie uit die oog verloor word nie. Die oordra van kennis en die beklemtoning van die essensie van musiek maak nie net van leerlinge musici nie, maar ook beter voordraers binne 'n korter periode.

### 5.3 DIE BASIESE BENADERING

Musiek, soos alle kunsvorme, is 'n aktiwiteit waarin die talent eers tot ware betekenis kom as dit met ander gedeel word. In 'n poging om ware artistieke waarde aan 'n voordrag te gee moet die leerling volgens Neuhaus (1983, p. 22) gelei word om op só 'n wyse aan die uitvoering van werke uit die wonderlike repertorium deel te neem dat die luisteraar dit ook genotvol sal vind. Die leerling moet ook geleer word om meer waardering vir die lewe te hê, sy gevoelens meer intens te beleef en groter diepte aan sy begrip te verleen. Op hierdie wyse begin Neuhaus dus met 'n benutting van die leerling se talent oor 'n breë front. Hy verklaar verder (1983, p. 23) dat dit die onderwyser se taak is om die leerling se talent te verstewig en te ontwikkel en nie net om hom te leer "om goed te speel nie". Die ware opdrag is die vestiging van sensitiwiteit en eerlikheid in elke vertolking wat te alle tye regverdigbaar is, al is dit nie volkome bereikbaar nie. Ten opsigte

van laasgenoemde waarsku Ortmann (1981, pp. 70-71) dat 'n onderwyser nie 'n leerling te gou as talentloos mag beskou nie, maar so vermoontlik na die redes vir onbevredigende spel sal soek.

Vir Pearce (1979, pp. 34-35) word 'n student se sukses meesal deur vier faktore bepaal, naamlik die inherente musikale en tegniese vermoë, hoeveel daar ge oefen word, hoe daar ge oefen word en die kwaliteit van die onderwys wat aan die leerling gebied word. Om sukses te verseker moet meer klem op die onderwyser se aandeel geplaas word as op die leerling se eie vermoë. Die onderwyser moet eerstens 'n evaluering van die leerling se tegniese vermoë maak. Dit sal 'n aanduiding wees of die leerling aan die musikale en tegniese vereistes wat vir die verwagte standaard van ontwikkeling gestel word, sal kan voldoen.

Die basiese pedagogiese beginsel is volgens Marek (1977, p. 595) dat die onderwyser nie geduld mag verloor nie; niks word met afkeuring en verontwaardiging bereik nie. Die uitbarstings van woede waaraan sommige beroemde onderwysers in die negentiende eeu hulle self skuldig gemaak het, is pedagogies vrugteloos. Die onderwyser kan wel vermaan of berispe sonder dat die leerling beledig word en op dié wyse kan die leerling eerder tot selfkritiese nadenke aangemoedig word. Aan die ander kant is dit pedagogies ook nie doelmatig om 'n leerling te gou te prys nie. Dit is dikwels nodig om 'n leerling se doelstellings te wysig en onderwysers moet leerlinge meermale tot die besef bring dat die meganiese vaardigheid om bloot so vinnig as moontlik te speel, nie die belangrikste is nie.

Geen vorm van berisping sal nodig wees as beide die onderwyser en die leerling hulle aktiwiteit in die regte perspektief plaas nie. Probleme ontstaan gewoonlik wanneer daar een of ander vorm van versteuring teenwoordig is, soos onder andere die eise wat op grond van musikale talent gestel word. Solomon (1983, p. 13) meen dat die kompeterende samelewing baie waarde aan talent en sukses heg, terwyl elke leerling eintlik belangrik is ongeag van talent. Dit is gewoonlik die leerling vir wie die onderwyser niks kan leer nie van wie die onderwyser heelwat kan leer. Ook volgens Feuchtwanger (1988, pp. 89-92) is een van die belangrikste eienskappe van 'n onderwyser sy vermoë om die aard van die mens wat aan hom toevertrou is te deurgrond en te verstaan. Dit verg 'n spesiale aanvoeling om 'n student se latente moontlikhede raak te sien. Hierdie sensitiwiteit laat die onderwyser toe

om te bepaal watter deel waar en eg in 'n leerling is en watter deel die gevolg van foutiewe onderrig is. 'n Onderwyser kan nie vir 'n leerling iets leer wat die leerling nog nie ervaar het nie of waarvan hy nie bewus is nie. Dit is nie vir 'n leerling moontlik om 'n emosie uit te druk wat hy nie ervaar nie. Leerlinge kan nie identies benader word nie en 'n leerling kan ook nie na 'n model gevorm word nie. Al wat gedoen kan word is om die bestaande potensiaal te laat ontwikkel. 'n Onderwyser moet ook nie soek na roem deur die suksesse van sy leerlinge nie, of homself op die voorgrond plaas nie. Voordrag= kunstenaars, anders as die ware onderwyser, is meesal egosentriees en om hierdie rede is groot kunstenaars soms onsuksesvolle onderwysers. Elke mens moet van eie talente bewus wees, maar die beperkings moet ook in ag geneem word. Verder moet elkeen ook daarop voorbereid wees om kennis uit te brei deur met kollegas te gesels en bereid wees om van leerlinge self te leer.

#### 5.4 VOORSKRIFTELIKHEID

Die pedagogiese benadering waarin onderrig om die musiek self gaan is volgens Neuhaus (1983, pp. 177-178) ver verwyder van die hoofsaaklik diktatoriale (ouderwetse) metode wat gebaseer word op gehoorsaamheid, dissipline, opdrag en die uitvoering daarvan. Elke ervare onderwyser weet in watter mate dit moontlik is om van sterk dissipline weg te beweeg, afhange van die leerling se karakter.

Enige vorm van musiekonderwys waarin dit vir beide pedagoog en leerling om 'n gedwongenheid gaan is uiters skadelik. Ander metodes word soos volg deur Neuhaus (1983, pp. 179, 197) aangestip: 'n Les by 'n bekwame onderwyser beteken die absorbering van kennis wat in die aktiewe toepassing daarvan oorgaan en laasgenoemde word weer eens deur kennis gerugsteun. Die onderwyser moenie te veel dinge aan 'n talentvolle leerling voorskryf nie, maar hom toelaat om sekere dinge self te ontdek. Hierdie ontdekkings is beslissende momente in die werk en in die ontwikkeling van 'n begaafde voordraer. Seroff (1977, p. x) is van mening dat 'n onderwyser wat nie analities kan oordeel nie en homself nie duidelik verstaanbaar kan maak nie, nie daarin slaag om vir die leerling van hulp te wees nie.

Solomon (1983, p. 12) plaas 'n sterk aksent op die natuurlike wyse

waarop 'n kind deur middel van speletjies dinge aanleer wat hom interesseer. Die leerproses kom tot stilstand sodra verveling of dwang intree. Die doelwitte waarna die onderwyser moet streef, is die volgende: om nie te poog om professionele musici te produseer nie, want diegene wat dit wel moet word sal dit bereik; om nie 'n leerling te forseer volgens 'n metode wat moontlik uitgedien is of die leerling nie pas nie; om nie tussen talentvolle en ontalentvolle leerlinge ten opsigte van benadering te onderskei nie, want die talentvolle leerling kan onder druk belang verloor en die ontalentvolle leerling kan later onverwagte sukses behaal; om die leerling toe te laat om musiek te bestudeer, te waardeer en te beleef.

Roetine en dogmatiese reëls word op die voorgrond geplaas wanneer die skeppende element as wesenlike eienskap van interpretasie nie meer teenwoordig is nie. 'n Eensydige opvatting van die onderwyser verhinder dat die leerling na ander weë sal soek en dit onderdruk die begeerte om alternatiewe oplossings vir artistieke probleme te vind. Die ware kunstenaar word deur tradisie ondersteun om nuwe betekenis vir 'n werk te skep. 'n Pedagoog wat glo dat daar net een korrekte weergawe van 'n werk moontlik is en wat glo dat hy onfeilbaar is, kan nie ware skeppende leiding gee nie (Barenboim, 1977, p. 132). Hierdie skrywer verwerp egter nie die regmatige plek van dogmatiese opvattinge nie, solank dit net nie oorheers nie. Hy noem verder dat 'n eng opvatting oor wat reg en presies in die kuns is, net so skadelik as 'n vrye willekeurigheid is. 'n Leerling is volgens die antieke filosofie nie 'n bak wat met kennis gevul kan word nie, maar 'n lig wat aangesteek moet word. Hierdie lig kan deur die emosionele begeestering van die pedagoog aangesteek word, maar kan net so gou weer vervaag tensy die leerling dit self brandend hou. Volgehoue begeestering word met doelbewuste skeppende aktiwiteit bereik en nie met 'n neerdrukkende atmosfeer tydens 'n les nie (Barenboim, 1977, pp. 132-133).

## 5.5 SELFSTANDIGHEID

Die pedagoog verval dikwels in die enkele strewe om die leerling 'n eksamen te laat slaag. Hierdeur word die visie vir onderwys baie nou en sulke leerlinge is meesal nie werklik gereed vir 'n eksamen nie. 'n Nuwe stel werke word aangepak terwyl die vorige werke waarmee die eksamen wel geslaag is nog nie naastenby afgerond is nie. Op hierdie

wyse word die student nooit selfstandig nie omdat hy voortdurend van die leiding van die onderwyser onder noodsituasies afhanklik is. Die begrip "opleiding" kom ook nie waarlik tot sy reg met so 'n student nie en hy besit ook weinig om later aan sy eie leerlinge oor te dra.

Die onderwyser het dus die belangrike taak om die leerling gereed te maak vir die dag waarop hy op sy beurt uitdagings moet aanvaar. Volgens Newman (1974, pp. 94-95) is daar studente wat nooit emosioneel van hulle onderwysers kan loskom nie en wanneer hulle die een onderwyser verlaat, moet hulle na 'n volgende voortgaan. Onderrig, tyd, nougesette aandag en kritiek van buite is noodsaaklik vir die student se vordering en die onderwyser moet daarteen waak om die leerling té afhanklik te maak. Die onderwyser moet 'n goeie raadgewer wees, maar ook die student se werk voortdurend bevraagteken en verdere moontlikhede voorstel vir die student om te oorweeg.

'n Onderwyser wat geskikte leerstof vir selfstudie aan die leerling oorlaat, sal tot die leerling se kreatiewe verbeelding, selfkritiek en selfvertroue bydra. Dit is belangrik dat die leerling 'n eie musikale persoonlikheid ontwikkel en ook die moed vir onafhanklike oordeel sal hê. Hierdie beheer wat die onderwyser oor homself moet uitoefen om die leerling selfstandig te maak, is 'n baie moeilike taak en talle onderwysers slaag nie daarin nie omdat hulle met goeie bedoelings juis te aktief by die leerling betrokke is. Dit is vir Feuchtwanger (1988, p. 92) belangrik dat die onderwyser sal weet wanneer om vir die leerling iets te sê en wanneer om stil te bly. Dit is soms belangriker dat die leerling self uitvind wat verkeerd is as 'n belangrike stap tot onafhanklikheid. Die onderwyser moet dikwels bereid wees om te wag en om nie die leerling se ontwikkeling deur aktiewe inmenging te strem nie.

Die volwasse student, waaronder in die eerste plek diegene verstaan word wat die psigiese rypwordingsproses voltooi het, vertoon dikwels in sy strewe na selfstandigheid 'n verset teen die pedagoog, alhoewel hy 'n behoefte aan die leiding van 'n meerdere het. 'n Leerling wat vanaf 'n jong ouderdom van dieselfde onderwyser onderrig ontvang openbaar selde hierdie botsende element, maar dit is meer algemeen wanneer die student as volwassene van leermeester moet verander. Só 'n student kom uiterlik vol vertroue na die les, maar word deur allerlei voorbehoude verraai. Hy poog om die leermeester te beïndruk en om deur middel van

allerhande vrae sy onderwyser se kennis te toets, sodat hyself kan besluit of hy die gesag sal aanvaar. Hierdie weerstand is meesal van onbewuste aard (Varró, 1958, pp. 282-283).

## 5.6 DIE VERHOUDING TUSSEN DIE PEDAGOOG EN DIE LEERLING

In die onderrigssituasie is die persoonlike element 'n baie belangrike komponent tussen die pedagoog en die leerling. Hierin is die individualiteit van die pedagoog en sy besondere verbintenis met die leerling van belang - 'n verhouding wat met elke leerling verskil. Musiek is die gemeenskaplike element waardeur beide die onderwyser en die leerling van die daaglikse opset losgemaak kan word, maar laasgenoemde kan wel 'n ernstige uitwerking op hierdie tydelike isolering hê. In hierdie opsig is dit noodsaaklik dat die pedagoog sensitief en opmerkzaam moet wees veral wanneer hierdie alledaagse faktore die werkverrigting van die leerling versteur. Met inagneming van die leerling se persoonlike omstandighede is die pedagoog volgens Varró (1958, p. 280) benewens sy amptelike pligte ook van medemenslike waarde. Die ideale van die student moet met erns betrag word, selfs wanneer die uiterlike tekens in kontras daarmee is. Die poging deur die pedagoog om erkenning aan die positiewe eienskappe in 'n student te skenk, sal laasgenoemde ook inspireer om beter werk te lewer. Die pedagoog moet egter nogtans 'n konsekwente benadering hê wat van selfbeheersing en dissipline getuig.

'n Afname in die entoesiasme en betrokkenheid van die pedagoog het 'n veel groter soortgelyke afname in die student se ingesteldheid tot gevolg. In hierdie opsig is die intensiteit waarmee die pedagoog sy werk benader vir die student die bron van inspirasie. 'n Student wat gewoon aan lewendige deelname van die pedagoog is, ondervind dit as 'n straf wanneer dié deelname tydelik onttrek word. In 'n onderrigssituasie waarin beide die pedagoog en die leerling die taak in perspektief sien, sal straf nie nodig wees nie, maar dit gebeur wel soms dat 'n leerling tydelik nie 'n volle verantwoordelikeheidsin teenoor sy talent en die werk vertoon nie. Volgens Varró (1958, p. 281) is die tydelike onttrekking van die pedagoog se entoesiasme 'n goeie middel om die leerling tot beter werk aan te spoor. Sy noem verder dat só 'n ongemaklike situasie gewoonlik tot een of ander vorm van reaksie deur die student lei wat gebruik moet word om die student te laat verstaan



dat hy nie kan verwag dat sy eie vooruitgang vir die onderwyser belangriker as vir homself moet wees nie. Die leerling moet ook beseft dat swak voorbereide werk nie die onderwyser interesseer nie. Die praktyk het bewys dat die onttrekking van belangstelling as dissiplinêre middel meer suksesvol as onbeheersde uitlatings van die pedagoog is. In die toepassing van hierdie maatreël is dit belangrik dat die student sal beseft dat sy spel nie volgens die een les beoordeel sal word nie, maar dat die onderwyser bereid is om weer betrokke te raak indien die student die gehalte werk lewer waartoe hy in staat is. Op hierdie wyse aanvaar die student die verantwoordelikheid vir sy eie prestasie en die straf wat hy ontvang, is nie ontmoedigend nie maar dit het eerder 'n positiewe effek op sy selfbeeld.

'n Pedagoog wat sy beroep in 'n ernstige lig beskou, kan uit die opleiding van sy leerlinge lewenslange vriende maak. Hierdie besondere resultaat van die verhouding tussen die pedagoog en die leerling is slegs moontlik wanneer die doelwitte van die leerling deur die onderwyser aanvaar word en hy help om sporadiese mislukkings met aanmoediging uit te wis (Varró, 1958, p. 283).

Die pedagoog wat voortdurend gefrustreerd in sy werk is word volgens Varró (1958, pp. 283-285) dikwels met agterdog bejeën. Soms koester die pedagoog hoë verwagtings van sy leerlinge wat dit nie kan verwesenlik nie, of hy voel nie opgewasse vir die taak nie. Elke pedagoog, veral dié van volwasse jeugdige moet beseft dat geen ander loon verwag kan word nie as slegs die genoegdoening van pligsvervulling en die beseft dat hy sy bes gedoen het om die leerling so ver as moontlik te ontwikkel. Musiekonderrig is 'n baie besondere wisselwerking tussen twee individue. Onderwys kan egter nie onderskat word nie. Hoe meer onderwysers daar is wat bewys dat hierdie beroep, indien reg verstaan, nie 'n besigheid is nie maar 'n kuns waarin 'n mens jou geheel en al kan uitleef, soveel meer sal die onderskatting van musiekonderrig as kunstenaarsberoep verdwyn (Varró, 1958, p. 308).

Die onderwyser wat hom/haar in musiek as beroep uitleef, moet 'n bepaalde kwaliteit daaraan gee. Die kwaliteit-onderwyser se eienskappe word deur Olson (1986, pp. 18-19) saamgevat as iemand wat menslik is, iemand wat goed demonstreer, iemand wat waarneem en evalueer, iemand wat voorbereid vir lesse is, iemand wat toelaat dat 'n persoonlike metode om elke student gebou word en iemand wat inspireer. Om menslik te

wees aanvaar só 'n onderwyser dat elke leerling as mens soveel aandag moet kry as die talent wat hulle besit en aktiwiteite word om die leerling gesentreer en nie om die onderwyser nie. Die onderwyser wat goed kan demonstree is een wat self bly leer. Nie alle onderwysers bly formele voordraers nie, maar die persoonlike aandag aan eie oefenwerk en die uitbreiding van repertorium moet voortgaan omdat dié leerproses bevorderlik vir onderwys is en wel op dieselfde wyse as wat onderwys bevorderlik vir die leerproses is. Só 'n onderwyser weet dat hy selfs die maklikste werk vir die student so artistiek as moontlik moet kan voorspeel; hy streef ook daarna om op elke leerling se vlak 'n model te wees wat die leerling tot kreatiwiteit sal aanspoor. In 'n poging om waar te neem en te evalueer moet die onderwyser minder praat en meer oplettend wees; hy weerhou hom van 'n stroom korreksies terwyl die leerling speel en luister na die geheel om ook positiewe kommentaar te gee. Notas moet tydens elke les gemaak word sodat elke volgende les 'n lewendige, fris en interessante ervaring kan wees. Die kwaliteit-onderwyser is nie 'n slaaf van een spesifieke metode nie of van sisteme wat bloot onnadenkende herhalers vorm nie. Die onderwyser moet laastens 'n inspirasie uitstraal wat verder as die ateljee strek; onafhanklike interpretasie en kreatiwiteit moet aangemoedig word. Die kwaliteit-onderwyser ag musiek as kunsvorm so hoog en vertoon so 'n mate van entoesiasme vir alle goeie musiek dat studente daardeur aangespreek word.

## 5.7 DIE HANTERING VAN NEGATIEWE FAKTORE

Talentloosheid is 'n verskynsel waarmee die onderwyser meermale te doen kry, selfs by studente wat musiekonderrig ontvang. Volgens Neuhaus (1983, pp. 170-171) is 'n talentvolle onderwyser en 'n ontalentvolle leerling as 'n span net so onproduktief as die omgekeerde situasie. Die besef van hoe relatief min 'n onderwyser ten spyte van al sy eerlike pogings met 'n ontalentvolle leerling kan doen, is een van die mees terneerdrukkende ervarings. In só 'n situasie is daar vir die onderwyser wel 'n optimistiese formule, naamlik dat 'n mens nie talent kan skep nie, maar wel kultuur, wat die teelaarde is waarop talent kan groei en resultate kan lewer.

Ook Varró is positief ingestel teenoor hierdie probleem. Sy verklaar dat

dit heelwat moet van 'n onderwyser verg om vir 'n leerling te sê dat hy geen talent het nie. Dit is meesal ook nie nodig nie, omdat dit slegs nodig is om die leerling se doelwitte te verander. Opgewasse en verstandige mense sal verstaan dat elke mens sy beperkte gawes het en sy prestasies se grense sal ken. Dié grense moet egter met intensiewe werk vergroot word en met intense persoonlike gehalte gevul word. Die leerling sal vrede maak met natuurlike begrensings wanneer hy sy eie prestasiegebied bepaal het en ten beste daarin opereer. Op hierdie wyse leef die mens met sy gebreke saam sonder om selfvertroue in te boet. Die vooropgestelde doelwitte kan ook in heroorweging geneem word om op ander gebiede beter te presteer, sonder om stabiliteit te verloor. Hierdie gedagterigtings bring die student waar hy behoort te wees en stel hom in staat om die erkenning wat hy nodig het te ontvang (Varró, 1958, p. 307).

Benewens talentloosheid is daar nog allerlei ander faktore waaroor Marek (1977, p. 596) soos volg kommentaar lewer: Leerlinge met 'n swak wilskrag en 'n gebrek aan wilskrag en konsentrasie moet met gepaste aandag aan die geestelike ingesteldheid gestut en ontwikkel word. Diegene wat op musikale dwaalspore is moet van realistiese en bereikbare doelwitte voorsien word, terwyl leerlinge wat teëpraterig is of hulself oorskot op begaanbare weë gehelp moet word sonder om hulle selfvertroue te benadeel. 'n Gevoelsarmoede of gebrek aan intelligensie is egter meer problematiese tekortkominge en kan slegs ten dele beïnvloed word.

Die invloed wat die onderwyser oor 'n lang tydperk op die karaktereienskappe van die leerling uitoefen, is beslissend vir die sukses van die onderrig. In hierdie vormende aktiwiteit lê daar meer opgesluit as wat algemeen gesproke besef word. Dit is inderdaad die sleutel tot 'n florerende ontwikkeling. Musiekopvoeding beteken in 'n breë sin ook die opvoeding van die mens self (Marek, 1977, p. 596).

## H O O F S T U K 6

## INTERPRETASIE

## 6.1 INLEIDING

Die elemente waarop interpretasie berus moet vanaf die eerste fases van onderrig doelbewus gevestig word en dit is dus nie 'n vaardigheid wat in 'n stadium met eens na vore kom nie. 'n Interpretasie kan tot 'n meerdere of mindere mate oortuigend wees. Elke voordrag is egter nie 'n ware interpretasie nie. Interpretasie moet die komponis en sy musiek in ag neem ter wille van 'n stilisties getroue verklanking anders is die voordrag op suiwer persoonlike ervarings en die willekeur van die voordraer gebaseer. In die verdere bespreking van die begrip **interpretasie** word dit as 'n eenheid met die voorvereistes van stilistiese suiwerheid beskou; 'n bespreking daarvan sonder hierdie veronderstelling het geen nut nie.

Daar is drie basiese vereistes vir interpretasie, naamlik 'n korrekte weergawe van die partituur omdat dit die enigste manier is waarop die komponis sy gedagtes kon vaslê, tweedens 'n kennis van aanverwante gegewens aangaande die komponis, die styl en die musiek self en derdens 'n totale absorbering van eersgenoemde twee vereistes. Sonder hierdie drie vereistes kan interpretasie nie slaag nie.

In praktiese musiekonderwys word daar altyd na die ideale situasie gestreef, maar dit is ongelukkig meermale nie bereikbaar nie. 'n Student wat nie vir 'n eksamen opgewasse is nie, of oppervlakkig onderrig word of nie die nodige musikale en tegniese aanleg besit nie se voordrag sal slegs 'n saamgroepering van onsamehangende klanke en ritmes bly. Die eerste grondslag vir interpretasie word reeds met die eerste tegniese oefeninge gelê en dit moet met absolute presiesheid uitgevoer kan word. Dit is onlogies om te verwag dat 'n student later met noukeurigheid sal speel as talle onnoukeurighede in tegniese werk oorgesien is. Baie leerlinge kan ná die voorspel van 'n tegniese oefening of die voordrag van 'n stuk nie eers 'n eie opsomming van al die onnoukeurighede gee nie. Die verwagting dat hulle kommentaar oor stilistiese juistheid sal gee is in hierdie stadium totaal onrealisties. Baie leerlinge kan na etlike jare se opleiding op skool en universiteit

nog nie 'n begrip van styl vorm nie en werke uit verskillende stylperiodes word op dieselfde gelykmatige vlak weergegee.

## 6.2 DIE WESE VAN INTERPRETASIE

Die objek wat die mens in die verskillende kunsterreine probeer verklaar is van onderskeidende aard en daarom is ook die betekenis verskillend. 'n Komposisie kan soos 'n kunswerk of 'n gebou geanaliseer en volgens estetiese of histories-stilistiese eienskappe sistematies verklaar word. 'n Kunswerk bied vir die kunst-interpretateur wat daarna kyk 'n konstante, visuele en beperkte objek wat as 'n vergestaltung van 'n kunskonsep opgeneem word. Die musiek-interpretateur het egter te doen met 'n onkonstante, variërende, met die oor waarneembare, verbygaande objek wat telkens opnuut in klank vergestalt moet word (Kloppers, 1965, p. 3). Musiek moet telkens teruggebring word deur 'n nuwe projeksie van tyd vir elke geleentheid waar dit waardeer kan word, waarmee Newman (1974, p. 139) musiek as tyd-kuns teenoor die ruimte-kuns plaas (skilder- en beeldhoukuns, asook argitektuur). Interpretasie is die voortsetting van 'n komposisie, 'n skepping van 'n moment wat nie identies herhaal kan word nie (Feuchtwanger, 1988, p. 93). Die intense penetrasie in die letter en gees van 'n komposisie bied aan die voordraer die stimulus en leiding in die proses van verklanking. Die term "herskepping" het dikwels tot die misverstand aanleiding gegee dat die interpretateur 'n herlewing van die komponis se persoonlikheids-ingesteldheid ten tye van die komposisie kan meebring. Die vrugtelosheid van sulke benaderings word egter algemeen aanvaar omdat interpretatiewe herskeppings op 'n bewustheid van die struktuur en objektiewe karakter van 'n komposisie berus (Wolff, 1972, p. 15).

Die medium tussen die voordraer en die luisteraar is die stom partituur wat as middel dien om die musiek te herskep. Dié herskepping is die essensie van wat interpretasie ten doel het, naamlik om die bedoelings van die komponis oor te dra, beide ten opsigte van die emosionele en die ontleedbare komponente (Newman, 1974, p. 139). In 'n poging om 'n stylgetroue weergawe te bereik word daar dikwels vergeet dat die kuns van interpretasie steeds 'n skeppingsproses is. Die pedagoog moet onthou dat daar vir interpretasie twee tydperke van belang is, naamlik die periode waarin die kunswerk ontstaan het en die tyd waarin die uitvoerder daarvan leef. Elke generasie verstaan en interpreteer 'n

kunswerk op hulle eie manier (Barenboim, 1977, p. 132).

Hierdie aspek waarna Barenboim verwys is juis menigmaal problematies. 'n Werk kan op meer as een aanvaarbare wyse interpreteer word, mits dit aan sekere norme beantwoord. Die spesifieke interpretasie van Barok-werke gedurende die Romantiek kan nie sonder voorbehoud as aanvaarbaar beskryf word op grond van die spesifieke generasie se interpretasie daarvan nie. Kloppers (1965, p. 3) wys daarop dat die herskepping onder omstandighede geskied wat in 'n bepaalde sin dikwels nie aan die oorspronklike konsepsie beantwoord nie. Hierdie teenstrydigheid in konsepsie aan die een kant en herskepping aan die ander kant is uit die spesifieke aard van musiek-bewaring te verstaan. 'n Komponis werk met verbygaande tone en daarom was daar in die vroeë eeue net twee moontlikhede beskikbaar om musikale skeppings vir die toekoms te bewaar: om die konsepsie in die vorm van blote note-beelde weer te gee en tweedens om die herskepping van musiek volgens die notebeeld as 'n lewendige praktyk oor te dra - laasgenoemde neem die klankideaal onmiddellik op as 'n verklankte herinnering en op dié wyse word 'n verklankte tradisie geskep (Kloppers, 1965, pp. 3-4).

Die hantering van die blote partituur alleen is geen waarborg vir 'n stilistiese interpretasie nie. Die instandhouding van 'n lewendige tradisie is juis die kern van musiek-beoefening. Dit is opvallend dat daar tans, laat in die twintigste eeu nog steeds gepoog word om elemente wat gedurende die Romantiek ten opsigte van Barok-musiek aanwesig was uit te wis. Dit blyk dus dat die voortsetting van die lewendige tradisie van die Barok iewers verlore geraak het en nou deur middel van navorsing weer tot nuwe lewe opgeroep moet word.

Die partituur is onvolledig ten opsigte van fynere uitvoeringsdetail. 'n Situasie waarin die praktyk nie die lewendige tradisie korrek ontvang nie (soos met Bach en sy voorgangers), verander die partituur in 'n onvolkome voorraad van inligting. In dié geval word die partituur dubbelsinnig en die klankvergestalting geskied eerder volgens die opvatting of begrip daarvan (Kloppers, 1965, p. 4).

Die begrip van 'n werk vereis verdere kwalifisering. Elke verklanking geskied volgens 'n bepaalde begrip, maar as die vertolking bewustelik anders as die bedoeling van die komponis aangebied word, is daar volgens Kloppers (1965, p. 4) nie meer van interpretasie sprake nie,

maar veel meer van 'n verandering van die aanvanklike. Volgens Newman (1974, pp. 139-140) veronderstel 'n effektiewe, oortuigende interpretasie drie bydraes van die kant van die voordraer, naamlik ondervinding, begrip en 'n natuurlike musikale talent. Dit is begryplik waarom dit voorkom asof interpretasie 'n ondefinieerbare begrip is, maar in werklikheid is dit die totaal van alles waaruit die voordrag bestaan. Dit sluit ook aspekte in soos persoonlikheid en laasgenoemde wat weer musikale smaak beheer. Notasie is meer omvattend as uitdruklik en 'n groot deel ten opsigte van smaak word aan die voordraer oorgelaat, selfs in werke waar die musiek baie gedetailleerd is. Dit is dus duidelik waarom interpretasie so kan verskil sonder om die geldigheid daarvan in enige ekstreme vlak in te boet. Dit is hierdie vryheid wat musiek voortdurend fris hou en die rede waarom kuns altyd mooi, misterieus en onveranderlik bly. Die term "begrip" sluit vir Newman meer in as notelees, tel, vingersetting en beheer oor die note, naamlik meer gevorderde aspekte van begrip soos musikale vorm, tonaliteit, ritme en melodiese elemente. Die vorming van begrip is baie belangrik; ondervinding en musikale talent is nie uit teksboeke verkrygbaar nie. Verdere vereistes wat Newman stel is 'n begrip vir musikale spanning en ontspanning, verwantskappe, klimakspunte, 'n konsep van die musikale geheel en 'n kennis van verskillende style (1974, pp. 141-148).

Die begrip "styleg" dui juis op 'n herskepping van 'n werk wat suiwer vanuit die styl daarvan ontstaan. So 'n interpretasie moet altyd die besondere styl-in ag neem en hom daarvolgens rig sodat die stylmiddele en karakter van die werk bewaar bly. Die plek-, of nasionale- of "soort" styl is ook beduidend, so ook die inagneming van die styl van die betrokke instrument en sy tegniese vermoëns. Laasgenoemde is net so belangrik vir die musikus as verskillende tegnieke vir die beeldende kunstenaar. Die persoonlik-individuele styl van 'n komponis is nog van groter belang as styl-aspekte. 'n Stylverandering in die interpretasie (van watter aard ook al) verleen aan 'n werk iets onnatuurliks. Stilistiese interpretasie impliseer die teendeel, naamlik om 'n werk met inagneming van sy gesamentlike styl-aspekte te verstaan en so tot lewendige verklanking te voer (Kloppers, 1965, pp. 5-7).

'n Voordraer wat die styl van 'n werk verstaan, sal dit ook kan verklaar en daarby in staat wees om die voordrag te evalueer. Walbank (1989, p. 31) verwys na Peter Hurford wat van mening is dat ondervinding 'n voortgesette basis vir persoonlike musikale ontwikkeling verskaf. Verder

moet alle voordraers bewus wees van die stilistiese eienskappe van die musiek wat hulle uitvoer, sowel as van die orrels waarop dit uitgevoer word; selfondersoek is essensieel vir musikale integriteit en voordrag. Hurford ag dit ook belangrik dat alle standpunte ten opsigte van bepaalde aspekte van 'n voordrag verklaar moet kan word; dit is een rede vir onderwys en vir intellektuele uitdagings. Selfkritiek is 'n benadering ten opsigte van ontwikkeling wat elke voordraer moet uitbou. Hierdie vereiste om 'n styl te kan verklaar, sensitiwiteit vir verskillende style, selfondersoek en selfkritiek slaag nie altyd nie. Een moontlike rede is volgens Bostrom (1988, p. 25) dat 'n verbasende hoeveelheid studente slegs 'n enkele styl van interpretasie ontwikkel wat hulle op elke komposisie toepas. Hierdie enkele styl wissel tussen die middel-Romantiese en Impressionistiese style. Hierdie studente sal volgens haar nie in staat wees om stilistiese verskille aan te toon nie.

'n Besondere komponent van interpretasie is die emosionele inhoud van 'n werk wat deur die komponis in die raamwerk van note vasgelê is en wat deur die voordraer tot verklanking gevoer moet word. Die proses om hierdie emosie weer oor te dra vind plaas deur die kunstenaar se musikale konsep. Dié konsep kan nie met die eerste lesing reeds vorm aanneem nie, maar dit groei en word geleidelik ryp. Emosionele manifestasies ondergaan aansienlike veranderings, nie net van persoon tot persoon nie, maar ook in dieselfde voordraer. Om hierdie rede sal die beleving van die musiek in verskillende interpretasies realiseer. Een ideale manier om 'n werk voor te dra bestaan dus nie (Gát, 1965, p. 78).

Bostrom (1988, p. 25) meen dat interpretasie egter om meer as slegs emosionele ervaring gaan; die onderwyser moet die student se benadering deur historiese- en interpretasie-gegewens verbreed wat hom sal help om artistieke besluite te neem deur middel van vergelyking van feite. Hierdie analitiese metode sal die leerling ook help om meer onafhanklik te raak. Bostrom (1988, p. 26) noem verder dat studente dikwels nie eers geïnteresseerd is om dit wat hulle in een werk geleer het op 'n ander werk uit dieselfde styl oor te dra nie. Onderwysers moet meer vrae aan studente stel en slegs nuwe insigte deurgee wanneer die student se eie kennis 'n grens bereik het.

Die komplekse aard van interpretasie maak dit duidelik dat dit 'n proses is wat alleenlik deur voortdurende studie en aandag kan ontwikkel.



Leerlinge is dikwels nie daartoe georiënteer om deur die partituur te dring op soek na die wesenlike inhoud daaragter nie. Volgens Kloppers (1965, pp. 9-10) is die probleem van die voordraer om homself met die partituur te identifiseer. In hierdie deurdringing en identifisering met die verborge partituur en die inhoud, kom enersyds die objektiewe en andersyds die subjektiewe momente van die weergawe na vore. Die versmelting van die twee komponente stel die nagestreefde objektiwiteit van 'n stilistiese interpretasie daar.

Aan die begin van hierdie hoofstuk is gekonstateer dat nie elke voordrag 'n ware interpretasie is nie en dat dit soms 'n onsamehangende weergawe van 'n werk verteenwoordig. In dié verband verduidelik Kloppers (1965, p. 10) dat die objektiwiteit van 'n stilistiese interpretasie nie 'n verabsoluttering van die blote partituur durf wees nie. In so 'n geval word die inhoud van 'n werk te maklik met die uiterlike vorm gelykgestel, wat in die praktyk na 'n meganiese voordrag lei. Ewe onbevredigend is dit wanneer die formele skema die enigste uitgangspunt word. Interpretasie word dan, asof dit voldoende is, 'n verduideliking van die uiterlike vorm in plaas van 'n draer van die inhoud. Dit strewe na 'n stilistiese interpretasie impliseer 'n voordrag wat die komponis as 'n ideale voordrag sou beskou het. Tegnieese gebreke het hierin geen plek nie.

### 6.3 DIE FISIESE KOMPONENT IN INTERPRETASIE

Soos reeds gemeld kan 'n begrip vir interpretasie nie met eens ontstaan nie, maar daar moet selfs in die eerste tegnieese oefeninge en eerste repertoriumwerke met nougesetheid daaraan gewerk word ter wille van tegnieese presiesheid.

Die aandag aan 'n instrumentaal-tegniese bewussyn en vaardigheid staan in die middelpunt van die onderwyser se pedagogiese aktiwiteit. Interpretasie kan nie volg as die teks nie eers korrek weergegee kan word nie. Die vorming van musikale denke volg nadat die tegnieese fondament gelê en praktiese kennis gevestig is (Barenboim, 1977, p. 133). Die konsertkunstenaar gee in sy voordrag 'n interpretasie wat aan sy persoonlikheid gebonde is. Dit is 'n voordrag wat op ervaring berus en die graad van perfektheid daarin is die resultaat van die

kunstenaar se tegniese vaardigheid en artistieke vermoë. 'n Jong voordraer het nog nie musikale ervaring of vaardighede nie, maar verbeelding is 'n belangrike vereiste wat as die beginpunt van interpretasie beskou word. Geen werk kan vertolk word alvorens dit nie vlot gespeel kan word nie en vlotheid word nie verkry as daar nog met die teks geworstel word nie. Vlotheid word as die eerste stap in die rigting van interpretasie beskou en die grootste struikelblok in dié verband is 'n swak tegniek. Laasgenoemde het nie betrekking op algemene tegniese probleme nie, maar op die subtiele hantering van detail (Last, 1956, p. 113).

Dit is dus duidelik dat die voordraer eerstens aan die vereistes van die partituur moet voldoen en 'n houding van onderworpenheid daarteenoor moet openbaar. Die ideaal is egter om musiek te maak wat nogtans onbelemmerd is en die voordrag moet 'n getroue weergawe wees sonder om totaal aan die teks gebonde te bly. Wolff (1972, p. 15) beskou die komposisie op 'n meer verhewe vlak as die uitvoering daarvan in die hiërargie van die kuns en die voordraer moet hom daardeur laat lei. Hy is egter binne hierdie grense vry en bevoorreg om aktief en vormend op te tree, maar kan slegs in staat wees om sy werk uit te voer as dit op spontane wyse geskied en hy in sy aanbieding op dieselfde vrye geestelike hoogtes as die komponis beweeg.

Maklike en moeilike werke word uit die aard van die saak aangetref, maar hierdie klassifisering het op die instrumentaal-tegniese eise wat dit aan die voordraer stel betrekking en dit is irrelevant vir die probleme ten opsigte van interpretasie. Daar bestaan 'n baie groot repertorium wat ten opsigte van tegniese en interpretatiewe eise vir voordraers met verskillende vermoëns bereikbaar is. Schumann het dit as baie belangrik beskou dat elke voordraer die grense van sy vermoëns sal ken en daarvolgens moet reageer: dit is beter om makliker werke goed te speel as om moeilike werke op middelmatige wyse te bemeester (Puchelt, 1982, p. 507).

#### 6.4 INTERPRETASIE AS MUSIKALE AKTIWITEIT

Dit is vanselfsprekend dat die interpretasie van 'n werk eerstens vir die voordraer van betekenis sal wees, maar dit bereik groter diepte wanneer

dit die luisteraar insluit. Volgens Puchelt (1982, p. 506) is die doel van interpretasie om die inhoud en idee van 'n kunswerk op so 'n wyse oor te dra dat die luisteraar dit ook sal begryp en aanvoel. Die luisteraar verwag ook dat die voordraer homself volkome met die styl en uitdrukkingsvorm van die komponis sal identifiseer. Die voordraer benodig hiervoor volle konsentrasie en geestelike inspanning om die luisteraar deur middel van sy persoonlike insette met die voordrag van die betrokke werk te oortuig. Dit alles kan net gebeur as die voordraer se toegang tot 'n sodanige interpretasie so deeglik as moontlik gevorm is. In hierdie opsig bestaan daar nie so iets soos maklike of moeilike interpretasie nie, eerder maklike of moeilike toegang tot die interpretasie van 'n werk.

Omvattende voorbereiding en konsentrasie tydens die instudering van 'n bepaalde werk is natuurlik vanselfsprekende voorvereistes vir 'n kunstige interpretasie. Die sukses van 'n voordrag lê in die feit of dit artistiek oortuig of nie. Hierby moet daar 'n wil teenwoordig wees om dit na die luisteraar oor te dra. Die gebrek aan kontinuïteit wat dikwels by leerlinge aanwesig is is dus nie bevorderlik vir artistieke oortuiging nie. Musikale redevoering en persoonlikheid is verdere belangrike faktore, wat weer aan talent, tegniese vermoë, wilskrag en persoonlikheid verbonde is. Die aktiewe voordrag van 'n werk laat nie ruimte vir eksperimentering nie. Die vraag of 'n werk beter of anders uitgevoer behoort te word, moet reeds tydens die fases van voorbereiding beantwoord word.

Volgens die aard van musikale taal kan 'n voordraer nie toelaat dat die duidelikheid en intensiteit van die voordrag 'n insinking vertoon, of deur tegniese tekortkominge gekortwiek word nie. Die voordraer moet geen tekens van hindernisse of vrees laat blyk nie. Hy moet die vermoë besit om die skoonheid van 'n melodie, die stemming van 'n komposisie, die hartstog, tragiek en vrolikheid in klank om te skakel. Hierdie elemente moet egter altyd gekontroleerd oorgedra word omdat oordrywing die gehalte van 'n werk kan benadeel. 'n Werk moet met meer as die aangetoonde detail voorgedra word, maar oormatigheid wat vir die moment interessant klink kan op die lang duur negatief inwerk. 'n Nederige ingesteldheid teenoor 'n werk en die begeestering vir die gekose wyse van uitvoering is die onderskeidende faktore vir die interpreteur; as dit aan die luisteraar oorgedra kan word, sal sukses behaal kan word (Puchelt, 1982, pp. 509-511).

Artur Schnabel het dit egter beklemtoon dat die interpreteur beide in die studie en die voordrag slegs op die musiek moet konsentreer en nie op die feit dat 'n openbare optrede kommunikasie tussen die musiek en die luisteraar is nie. Volgens hom sal die luisteraar weet wanneer die voordraer homself met die musiek verbind, terwyl hy in die poging om eerstens vir die gehoor te speel, nie in staat sal wees om reg aan die musiek te laat geskied nie. Die konsepsie wat die voordraer van 'n werk het, word tydens die uitvoering verklank en volgens Schnabel moet laasgenoemde weer in die konsepsie opgelos word. Die innerlike oor hoor dit dus twee keer. Die soort konsentrasie wat vir 'n uitvoering essensieel is, verskil van die tipe konsentrasie wat tydens die aanvanklike studie van 'n werk vereis word. Die voordraer moenie dit wat die komponis reeds duidelik gemaak het beklemtoon nie, maar wel dit waarop die komponis nagelaat het om te konsentreer (Wolff, 1972, pp. 16, 20, 21). Een van die basiese vereistes vir die bereiking van 'n artistieke gehalte in 'n voordrag is eenvoud en natuurlikheid van uitdrukking. Dié twee begrippe is egter kompleks en hul betekenis is menigvuldig. Elkeen wat intens deur musiek geraak word, wat deur sy instrument in besit geneem word en wat musiek en sy instrument met passie liefhet, sál 'n voortreflike tegniek ontwikkel en in staat wees om die artistieke beeld van 'n komposisie te herskep (Neuhaus, 1983, pp. 24, 29).

Musiek, soos ander kunsvorme, streef daarna om menslike gevoelens, emosies en boodskappe uit te druk. Musiek is die uitdrukking van iets wat nie woordeliks of deur uitbeelding gekommunikeer kan word nie. Musiek veredel die emosionele inhoud en dit is die voordraer se taak om dit te reproduseer. 'n Triller of 'n staccato kan op geïsoleerde wyse nie as goed bestempel word nie; ook nie die uitspraak van 'n enkele woord nie. Musiek wat sonder uitdrukking gespeel word is nie die moeite werd om te oefen nie en musiek wat van die emosionele inhoud beroof is, is 'n betekenislose opbreking in klanke. Die geheim van 'n virtuoos se groot sukses lê daarin dat hyself die skoonheid van die klanke wat hy voortbring geniet. Die wesenlike inhoud van 'n werk kan slegs oorgedra word deur 'n voordraer wat homself totaal aan die emosionele inhoud daarvan oorgee. Die buitewêreld moet tydens die voordrag verdwyn en die voordraer moenie probeer om sekere gemoedstemminge na te boots nie, maar moet poog om byvoorbeeld self dié stemming te ervaar wat vir die vertolking nodig is. Die voordraer moet nooit 'n nabootser wees nie, maar net homself (Gát, 1965,

pp. 76-77).

Onderwysers versoek leerlinge dikwels om meer passie en gevoel in 'n voordrag te plaas asof dit op oppervlakkige wyse net bloot bygevoeg kan word. Jong mense is met 'n gevoel vir passie gebore of nie. Dit kan wel sluimerend aanwesig wees en op die regte moment in hulle lewe ontluik. Dit is kunsmatig om emosie te probeer forseer. Laasgenoemde ontaard dan dikwels in oordreweheid ten opsigte van liggaamlike bewegings (Feuchtwanger, 1985, p. 43).

'n Voordraer moet vertrouwd wees met ander groot werke van 'n komponis soos operas, kwartette, liedere, ens. sodat die ervarings hiervan opgelos kan word in die direkte ervaring van 'n individuele werk wanneer die voordraer gereed is om dit uit te voer (Wolff, 1972, p. 17).

Neuhaus (1983, pp. 225-226) onderskei vier tipes interpretasies van styl: eerstens geen styl nie waarin die een komponis se werke soos die ander klink, tweedens 'n lewelse voordrag waarin die voordraer so bewus is van wette en so hard probeer om "in die styl" te bly en pedanties te oortuig, dat daar nie veel van die komposisie as musikale skepping oorbly nie, derdens 'n bloot histories-gerigte voordrag met akkurate en oortuigende kennis van hoe die betrokke komposisie tydens die ontstaan daarvan geklink het en vierdens 'n voordrag wat verlig is met intuïsie en inspirasie, 'n eietydse lewendige vertolking gerugsteun deur onopvallende kennis, wat die weelde en verskeidenheid van tegniese metodes uitbou en die leuse handhaaf dat die musiek bly leef al is die komponis oorlede. Die eerste twee tipes is onaanvaarbaar as onvolwasse en verouderd. Die vierde tipe is die beste, met die derde as 'n baie waardevolle toevoeging.

Die begrip "styl" word nie net gebruik om die spel van een voordraer van die ander te onderskei nie, maar ook die werk van verskillende komponiste ten opsigte van karakteristieke eienskappe, die wyse van voordrag en die skryfstyl (Ortmann, 1981, p. 372).

## 6.5 MUSIKALE SMAAK EN KRITIEK

Musikale smaak kan nie ontwikkel as die leerling nie met 'n verskeidenheid van style in aanraking kom nie. Dit is ook 'n

ingesteldheid wat 'n bepaalde geestelike ontwikkeling vereis. Volgens Varró (1958, p. 53) word enige vorm van kritiek hoe objektief ook al deur persoonlike smaak beïnvloed en laasgenoemde berus weer op 'n natuurlike subjektiewe estetiese gevoel. Die ontwikkeling van die leerling se sin vir kritiek en smaak begin by die opvoeding van sy estetiese beskouings.

Die beginpunt van hierdie ontwikkeling is geleë in streng aandag aan genoteerde inligting en daarna aan die karakter van 'n werk. Die leerling moet in staat wees om absoluut bewus te wees van dit wat in sy poging na vore gekom het, anders kan selfkritiek nie slaag nie. Die leerling moet dus in staat wees om sy spel objektief te kan beoordeel. By die ontwikkeling van sodanige oordeelsvermoë is die leiding van die pedagoog van groot belang. Studente kan dikwels ná 'n eksamen geen idee van hul eie spel vorm nie. Dit is dus raadsaam om altyd werke te kies waarin die student hom/haar kan uitleef en wat in 'n bepaalde stadium nie te groot van omvang is vir konsentrasie op musikale inhoud nie. Elke nuwe estetiese doelwit kan nie gestel word alvorens die tegniese middele daartoe reeds bemeester is nie. Werke waarin die student se estetiese gevoel nie kan realiseer nie, is nie slegs opvoedkundig nadelig nie, maar dit maak hom ook aan oppervlakkigheid gewoond.

Die onderwyser kan die leerling se voorkeure ontdek deur hom toe te laat om deel aan die keuse van werke te hê. Die leerling sal hom bepaald met meer entoesiasme daaraan wy. Dit beteken nie dat slegs werke bestudeer word waarin die leerling geïnteresseerd is nie. Dit sal bydra tot 'n onderontwikkelde smaak en 'n eensydige, selfgesentreerde ingesteldheid. Dit wat afgelei is uit die leerling se voorkeur, word juis gebruik om sy estetiese gesigsveld uit te brei na tipes werke waarmee hy minder bekend is of minder in belangstel. Hierdeur word die basis gelê vir die uitbouing van minder ontginde bekwaamhede. Werke waarin die leerling aanvanklik nie belang sou stel nie, word juis aantreklik gevind wanneer dit met oortuiging deur die onderwyser voorgedra word. As die spel gerugsteun word deur bykomende positiewe kommentaar en inligting oor die spesifieke werk word verdere motivering waarskynlik aangewakker. Dit mag egter nie 'n verpligting op die leerling plaas nie, anders word 'n gevoel van blote navolging in plaas van selfstandigheid gekweek (Varró, 1958, pp. 61-62).

Die onderwyser moet daarteen waak om alle kritiek self uit te spreek. Dit is nuttig om die werk self voor te dra en dan van die leerling te verwag om aan te toon in watter opsigte die onderwyser se vertolking meer geslaagd is. Hierdeur word 'n bewustelike vermoë om te kritiseer aangekweek sonder om die student se selfbeeld af te kraak en dit help ook om 'n objektiewe afstand te ontwikkel. Dit is dus belangrik dat die leerling presies sal begryp wat verbeter moet word. Die pedagoog moet ook die vermoë hê om te weet wat in 'n sekere stadium van 'n leerling verwag kan word.

Die opvatting dat die voordraer homself voortdurend krities moet beskou terwyl hy speel moet ook in die regte perspektief geplaas word, anders hou dit meer negatiewe elemente in. Volgens Gát (1965, p. 78) is kritiek in die eng sin van die woord slegs moontlik wanneer die voordraer hom nie met die musiek identifiseer nie. Kritiek is wel nodig, veral tydens repetisies, ter wille van analise en die ontsluiting van emosies. Die voordraer moet onverbiddelik wees om selfs die geringste mate waarin die voordrag van die musikale konsep afwyk te bespeur, maar 'n aanhoudende selfkritiek tydens 'n voordrag is in teenstelling met die ware betekenis van inspirasie. Die komplekse aard van 'n goeie voordrag (met deeglike voorbereiding as vereiste) kan net uitgevoer word deur middel van volle en intense inspirasie en 'n oortuigende weergawe van die emosionele inhoud van 'n werk. Die aftakeling van alle kunsmatigheid en versteende patrone sal 'n groter aantal suksesvolle musici blootlê as wat verwag word. Slegs nabootsing en maniërisme kan vervelig wees, terwyl dekoratiewe effekte 'n goeie voordrag kan benadeel.

## H O O F S T U K 7

## RITME EN TEMPO

## 7.1 INLEIDING

Die beheer wat leerlinge oor ritmiese elemente uitoefen, is 'n musikale element wat leerkragte nie altyd met absolute presiesheid aankweek en inskerp nie. In die les-situasie word daar soms te veel willekeurigheid toegelaat en die leerling is later self nie meer daarvan bewus dat onjuistheid, onreëlmatigheid en oppervlakkigheid in ritmiese verband 'n gewoonte geword het nie. Die praktyk lewer bewys van studente wat oor die algemeen wel tegniese vaardig vertoon, maar ritmies onstabiel is. In sulke gevalle lê die oorsaak dikwels by die onderwyser wat skynbaar self nie hoor dat ritmiese onnoukeurighede voorkom nie. Dit kan ook wees dat die totale musikale vermoë nie sterk genoeg is om die beheer oor ritmiese patrone uit te oefen nie. Dit gaan hier egter om die vestiging van ritmiese presiesheid by studente wat wel musikale aanleg besit.

Nootwaardes wat sonder goeie rede kortgeknip word het 'n direkte invloed op die toename in die gekose tempo. Dit is opvallend dat studente dikwels self nie beseft dat hulle die reëlmaat van die tydmaat vernietig of dat tempo toe- of afneem nie. Ritmiese spel beteken nie bloot dat nootwaardes presies uitgetel moet word nie, maar om die ritmiese impuls te ervaar. Die teoretiese presiesheid van nootwaardes bly egter die eerste fase in die vaslegging van ritmiese beheer. Ritme kan ook nie losgemaak word van aksente nie. Aksente, op hulle beurt, tree op in samewerking met artikulasie en frasering.

Tempo kan, benewens al die talle ander faktore in 'n voordrag, dikwels die dominante faktor vir sukses of mislukking wees. 'n Foutiewe of onhanteerbare tempo kan al die ander goeie elemente in die voordrag benadeel. Tempo kan beskryf word as die snelheid waarteen maatslae, of die note wat in bepaalde ritmes gegroepeer is, mekaar opvolg. Twee belangrike faktore is dat die tempo sodanig moet wees dat alle ritmiese detail steeds duidelik oorgedra kan word en tweedens dat ongewenste onderbreking in die vloei weens welke rede ook al, nie 'n suksesvolle voordrag stimuleer nie. 'n Voordrag wat gespeel



word teen 'n stadiger tempo as dié wat gebruiklik is, maar wat met 'n egalige vloeï voortbeweeg, is verkieslik bo die gewenste tempo wat met talle versteurings en onduidelikheid gepaard gaan.

## 7.2 DIE WESE VAN RITME

Volgens Curt Sachs is die term "ritme" afgelei van die ou Duitse term "rheo" of "rhein" wat "vloeï" beteken. Die moderne Duitse woord "Rhein" en die Engelse woord "river" hou verband met hierdie betekenis. Die woord word nie gebruik om onegalige beweging aan te toon nie, maar 'n aktiewe vloeiendheid wat op georganiseerde beginsels van geordende impulse en lewenskragtigheid berus (McDonald, 1964, p. 37).

'n Voordrag sonder ritmiese dissipline, sonder die logika van tyd en die ontwikkeling in tyd, is slegs 'n lawaai waarin die musikale taal onherkenbaar versteur word. Neuhaus (1983, pp. 31-32) ag metriese egaligheid belangriker as bloot ritmiese spel. Die rede hiervoor is dat 'n voordrag wat metries egalig is en boonop lewenskragtig en artistiek is, ver beter is as 'n bloot afgemete tydhouery of as ritmiese oorbeklemtoring. Die gedurige en ongeregverdigde versnellings en vertraging van tempo waaraan sommige voordraers skuldig is, gee 'n groter indruk van eentonigheid en verveling as 'n streng metriese uitvoering. Dit is baie moeilik om 'n geslaagde ritmiese beheer woordeliks te definieer, maar baie maklik om ritmiese kontrole te hoor en te ervaar. Ware ritmiese vryheid moet gebaseer word op strengheid, koördinasie, dissipline, eenheid, oortuigingskrag en meesterskap.

## 7.3 RITME EN DIE PRAKTYK

'n Sin vir ritme is 'n aangebore eienskap en bykans elke mens beskik daarvoor in 'n mindere of meerdere mate. Daar is minder mense wat ritmies totaal ongevoelig is vergeleke met diegene wat 'n gebrekkige gehoorsvermoë ten opsigte van toonhoogte het. Talle mense wat nooit musikale opleiding gehad het nie, sal op ritme reageer,

byvoorbeeld by die aanhoor van 'n dansritme of die ritmiese spel van 'n militêre orkes. Hierdie gevoeligheid is egter sterker en meer subtiel in die musikus aanwesig en is in 'n bepaalde sin nie iets wat aangeleer hoef te word nie. Die korrekte interpretasie van nootwaardes moet egter van die begin af aangeleer word en ritmiese stabiliteit moet ontwikkel word. 'n Leerling wat 'n natuurlike ritmiese aanleg het kan in staat wees om ritmiese figure wat meer kompleks is as dit wat hy self kan speel op gehoor na te klap (Last, 1956, pp. 62-63).

Metrum is die mees essensiële faktor in enige musikale voordrag. Om in tyd te speel beteken nie eenvoudig om 'n bepaalde aantal maatslae per maat te speel nie: die tydsduur van die hele frase en belangrike aksente wat op die regte moment moet klink moet ook in gedagte gehou word. Musiek is sonder die dissipline van tyd en aksente nie realiseerbaar nie. Aksente is slegs genoegsame beklemtoning soos in spraak en beteken nie 'n gehamer nie. Die leerling moenie slegs tel nie, maar die tydsindeling ook aanvoel. Die spel moet met maathou (in tyd tel) ooreenstem. Dikwels speel 'n leerling onritmies (uit tyd uit) en die maathouery word dan aangepas by die foutiewe toonduur (Reddie, 1911, pp. 15-17). 'n Orrelbeginner behoort musikaal reeds redelik gevorderd te wees en daarom behoort die heel eerste tegniese oefeninge reeds met aandag aan hierdie aspekte wat Reddie aanraak uitgevoer te word. Musikale progressie is 'n noodsaaklike element in enige voordrag en daarom moet selfs die eenvoudigste legato-oefening van vier mate met 'n aanvoeling vir progressie uitgevoer word, anders verloop die musikale tone in 'n meganiese, lewelose opeenvolging van nootwaardes. Minder begaafde studente se spel is 'n voorbeeld van hierdie starre progressie. Daar is selfs studente wat tot in die vierde jaar op universiteit vorder en beswaarlik een enkele maat metries presies kan weergee.

Op die versoek om 'n ritme of ritmiese figuur na te klap kan 'n korrekte weergawe van nootwaardes die resultaat wees, maar die mening dat 'n persoon 'n "goeie aanvoeling" het, impliseer meer as slegs die vermoë om in tyd te klap of te speel. Twee persone kan die ritme van dieselfde passasie ewe korrek naklap, maar die een se weergawe kan as "meer ritmies" ervaar word. Dié verskil sal selfs meer opvallend wees wanneer elk die frase op 'n instrument voorspeel. 'n Melodie vereis ritme om daaraan sin en betekenis

te gee. Die speel daarvan in bloot korrekte nootwaardes is vir die musikale verklanking daarvan nie voldoende nie (Last, 1956, p. 62).

By talle musiekonderwysers heers daar 'n groot antagonisme jeens die metronoom. Hulle is van mening dat dit die student sal leer om meganies te speel. Daar bestaan min (selfs musikale) leerlinge wat die tempo van 'n werk sonder die hulp van 'n metronoom konstant kan hou en hierdie vaardigheid moet dikwels bewustelik aangeleer word. Pedagoë uiter dikwels die versugting dat 'n studente maar soos 'n metronoom kon speel, hulle 'n veel beter basis vir verdere groei sou gehad het. Indien 'n leerling stokkerig speel is dit hoofsaaklik omdat daar 'n gebrek aan natuurlike aanvoeling vir ritmiese en musikale progressie is. 'n Metronoom kan so 'n tekort hoegenaamd nie veroorsaak nie. Baie leerlinge is nie in staat om in die eksamen die tempo te kies wat afgespreek is nie.

Ritme, wat net so belangrik as toonhoogte is, is die twee essensiële eienskappe van musiek. Baie foute in tegniek, interpretasie en geheue stam uit ritmiese probleme. Dit is verbasend hoe baie die metronoom kan help as dit nie net gebruik word om die presiese tempo te verkry nie. Dié leerling wat nie saam met die metronoom kan speel tot die punt waar hy by die metronoom bly nie, staan 'n veel groter gevaar in sig as meganiese spel, naamlik dat hy nie verstaan wat hy speel nie. Die metronoom is verpligtend vir elke ernstige student (Newman, 1974, pp. 105-106).

Die belangrikheid van ritmiese presiesheid en die hulp van die metronoom word ook deur Badura-Skoda (1962, pp. 38-39) onderstreep. 'n Musikale voordrag wat faal om in tyd te bly sal altyd amateuragtig klink, afgesien daarvan dat dit die tempo onherkenbaar maak. Ritmies-presiese spel is die begin en einde van goeie instrumentale spel en dit vereis baie harde werk. Voordraers wat 'n natuurlike aanleg vir ritme besit moet dikwels ook baie tyd hieraan wy as hulle 'n absoluut ritmiese stabiliteit wil bereik. Selfs ervare musici varieer die aanvanklike tempo sonder om dit agter te kom. Die vereiste om in tyd te speel beteken egter nie om 'n stuk met metronomiese presiesheid en masjienagtige beklemtoning van elke eerste maatslag af te rammel nie.

Die belangrikste element naas die produksie van klank, is waarskynlik die ervaring wat die luisteraar van ritme moet hê. Ritme is 'n essensiële basis vir begrip tussen die komponis, die voordraer en die luisteraar. 'n Groot deel van die interpretasie word aan die vertolker se begrip en sensitiwiteit vir ritme oorgelaat (McDonald, 1964, pp. 36-37).

Akoestiese omstandighede speel 'n belangrike rol: dit kan in 'n baie resonante lokaal ritmiese onduidelikheid en versluiering van artikulasie veroorsaak. Dit is nodig dat die orrelis die grondbeginsels van ritmies-vitale spel sal bestudeer en die wyses waarop dié beginsels effektief toegepas kan word. Die volgehoue aandag aan die kant van die voordraer is direk afhanklik van die voordraer se vermoë om hierdie belangrike element van die voordrag oor te dra. Met die opkoms van die herstel van die Barok-orrel is ritmiese spel nie net meer verkieslik nie, maar 'n absolute noodsaaklikheid. Die basiese eienskap van hierdie tipe klank is een van hoogste vitaliteit. Met die herstel van hierdie orrelklank is onritmiese voordragte nie net onmusikaal nie, maar dikwels ook chaoties. Die speler moet daarom verstandelik 'n goedontwikkelde begrip vir ritme en die middele tot sy beskikking hê om dit ten beste oor te dra. Baie onderwysers doen nie moeite om te verseker dat 'n student die delikate kuns van ritmiese orrelspel verstaan nie, moontlik weens onvoldoende ontleding van hulle eie metodes of gebrek aan geduld om hul eie metodes oor te dra (McDonald, 1964, pp. 41-42).

Die vermoë van 'n voordraer om ritmiese oortuiging in 'n voordrag te bereik, het nie in die eerste plek met die vlugheid van vingerbeweging te make nie. Die essensie daarvan is geleë in die interaksie tussen impulse vanaf die brein na die spesifieke spiergroepe. Laasgenoemde beheer dan die bewegings wat ter wille van 'n ritmiese figuur uitgevoer moet word en wel op 'n spesifieke moment. 'n Voordraer met 'n flink vingervaardigheid is dus nie noodwendig ook ritmies sekuur nie. Kochevitsky (1967, p. 11) verwys in dié verband na Du Bois-Reymond se opmerkings: Die motoriese aksies van die menslike liggaam berus meer op die behoorlike interaksie tussen spiere as op die krag van spiersametrekking. Ingewikkelde bewegings word deur die sentrale senuweestelsel beheer. Hoe meer 'n ingewikkelde beweging geoefen word,

hoe meer onbewustelik word die betrokkenheid van die sentrale sensuweestelsel. Die sensoriese sensuweestelsel, sowel as die verstand het oefening nodig en beide is in staat om te ontwikkel. 'n Sin vir die doel en doelmatigheid is nodig om 'n vingerbeweging uit te voer.

Oscar Raif (in Kochevitsky, 1967, p. 12) sluit hierby aan. Volgens hom help dit nie om slegs die vlugheid van individuele vingers te verhoog nie. Die probleem lê nie in die beweging self nie, maar in die presiese tydsberekening van die opeenvolgende bewegings van die vingers. Tydsberekening is die produk van waarneming en wilskrag en daarom lê die wortels van tegniek in die sentrale sensuweestelsel. Hierna word bewegings gekoördineer as deel van een aksie soos beheer deur wilskrag. Voordrag is op refleksbewegings gebaseer, maar refleksbewegings is sekondêr.

Die afleiding wat uit bogenoemde twee skrywers se standpunte gemaak word is dat ritmiese stabiliteit 'n integrale deel van tegniek is en uit die tegniese talent van die voordraer voortvloei. Sonder ritme is geen tegniek en geen ware interpretasie moontlik nie.

#### 7.4 RITME EN AKSENTGEWING

Die interpretasie van ritme as 'n lewendige impuls wat ervaar moet word, maak dit duidelik dat dit ten nouste met aksente saamhang en ten opsigte van die orrel hierdeur weer met artikulasie. Volgens Last (1956, p. 62) sluit ritme die maatslag en beweging van die musiek in, asook natuurlike aksentgewing wat frasevorming stimuleer. Die maatslag as die gereelde verskyning van vasgestelde ewe groot eenhede word ook deur McDonald (1964, p. 40) beklemtoon. Alhoewel hierdie maatslae eenders is, verkies die musikale verstand georganiseerde patrone wat die maatslae in strukture groepeer in die afwisseling van sterk en swak maatslae as 'n sin vir beklemtoning in verhouding met ander maatslae in dieselfde groep. Hierdie natuurlike groepering van maatslae in terme van orrelspel is die voordraer se mees waardevolle hulpmiddel om musiek lewenskragtig en ritmies verstaanbaar vir die luisteraar te maak. Binne die raamwerk van gereguleerdheid bevat goeie orrelspel 'n subtiele hantering van ritme wat individualiteit en styl aan die voordraer se voordrag verleen.

Hierdie georganiseerde patrone waarna McDonald verwys dui op die groepering van nootwaardes in 'n bepaalde metrum wat die aandag op metriese aksente plaas. Volgens Randel (1986, p. 3) verskil metriese aksente van dinamiese of agogiese aksente. Hy noem verder dat die eerste maatslag 'n metriese aksent moet verky. Dresden (1968, p. 70) is weer van mening dat elke eerste maatslag 'n agogiese aksent moet kry. Agogiese aksente het volgens Randel (1986, p. 26) te make met 'n verlenging van toonduurte en nie met die metriese posisie nie. Dit is onwaarskynlik dat dit Dresden se bedoeling was om elke belangrike maatslag se toonduurte te verleng. Agogiese beklemtonings word algemeen as 'n spesiale effek beskou en daarom is Dresden se interpretasie daarvan verwarrend. Vergelyk die verdere bespreking van agogiek op pp. 105-108.

Die sterk ritmiese impuls in orrelspel word ook deur Hull (1911, p. 193) aangeraak. Die feit dat meer gewig op die klavier van die orrel nie 'n aksent meebring nie beteken nie dat 'n sterk ritmiese ervaring in orrelspel onmoontlik is nie. Ritmiese stabiliteit word verkry deur 'n tempo-keuse wat vir 'n komposisie self gepas is, tweedens deur die aanwending van gepaste artikulasie en derdens deur die groter en kleiner skeidings tussen note wat op geaksentueerde plekke geleë is. Die aksentgewing hang baie af van die tekstuur en frasering in 'n werk. In staccato word aksente maklik verkry, teenoor die tegniek om die eerste noot in 'n groep effens te verleng waardeur die ervaring van 'n aksent ontstaan.

In bogenoemde opmerkings van Last, McDonald en Hull gaan dit nie in wese om die werklike gebruik van artikulasie nie, maar om die normale musikale aksentgewing wat enige musiek uit enige stylydperk benodig om lewenskragtig en natuurlik te klink. Dit is ook bevorderlik vir 'n voorwaartsgerigte progressie in 'n voordrag.

Verdere variasie ten opsigte van artikulasie word verkry deur die geringste differensiasie in toonduurtes wat die luisteraar as gevolg van die konstante orrelklank as dinamiese nuanses ervaar (Klotz, 1962, p. 390). Variasies in artikulasie kan beskryf word as die gebruik om legato, staccato en skakerings daarvan te kombineer. Die verlenging en verkorting van nootwaardes en verskillende nuanses daarvan, meer as wat die komponis kon weergee, is die middele waardeur ritme op die orrel uitgedruk kan word (McDonald, 1964, p. 43).

## 7.5 TEMPO-KEUSES

Purcell was in 1696 van mening dat daar niks moeiliker in musiek is as om in die juiste tempo te speel nie (Ferguson, 1975, p. 40). Die tempo-keuse het 'n invloed op die hele voordrag en is daarom van die allergrootste belang. Die ware kunstenaar sal 'n tempo kies wat hom oortuig dat dit die tempo is wat die komponis in gedagte gehad het. Persoonlike elemente kom in die aanvoeling van tempo ook ter sprake, met die gevolg dat twee identiese uitvoerings van 'n werk nie in die praktyk voorkom nie. Die aspek van tempo is vir die onervare leerling nie so eenvoudig as vir die ervare voordraer nie. Beperkings moet in ag geneem word en 'n tempo gekies word waarmee die voordrag enduit volgehou kan word. Dit is ook nie vir die leerling maklik om 'n volledige werk in geheel te ervaar vóór die uitvoering daarvan begin nie. Samehang is moeilik omdat dit aanvanklik vir oefendoeleindes in seksies verdeel word en sommige van hierdie seksies beter onder beheer is as ander. Hierin moet die pedagoog juis die leerling lei om aandag aan die moeilike dele te gee, waarna hulle in verbinding met die res van die werk geplaas word (Last, 1956, pp. 129-130).

Die tempo moet gepas wees om die karakter van die musiek oor te dra. Stemming is bowenal 'n persoonlike aanvoeling en die voordraer moet die vermoë besit om hierdie stemming na die luisteraar oor te dra. Die vasstelling en oordra van die karakter kan nie losgemaak word van 'n begrip vir stilistiese norme nie. Hierin is dit ook belangrik om te bepaal watter benadering die musiek self ten beste sou dien. Die impak van die musiek op die luisteraar moet in berekening gebring word om die voordraer in sy poging tot hierdie karaktergewing te inspireer. Onderwysers is dikwels geneig om die leerling 'n tempo te laat kies waarvan die beoordelaars, eksaminatore of die gehoor vermoedelik sal hou. Sodanige tempo-keuse gaan dikwels om skouspel en effek en daarom gaan stilistiese oortuigings meesal oorboord en die voordrag is nie langer met die styl versoenbaar nie.

Die belangrikheid van styl in die bepaling van tempo word ook deur Dolmetsch (1980, p. 27) onderstreep: die gepaste tempo kan gevind word deur 'n intelligente musikus wat begrip vir die styl het en genoegsame kennis besit van die instrument waarvoor dit geskryf is. Styl is vir Badura-Skoda (1962, p. 27) net so belangrik met die byvoeging van ervaring en goeie oordeel. Geen een tempo is korrek met uitsluiting

van alle ander tempi nie. Binne sekere perke kan meer as een tempo artistiek geldig wees. Hierdie opmerking stam ook reeds van Quantz wat toegee dat 'n werk deur verskillende persone effens stadiger of vinniger voorgedra kan word, solank die karakter van die werk net slaag (Dolmetsch, 1980, p. 37).

Die vier basiese tempi is adagio (wat soms met largo oorvleuel), andante, allegro en presto. Hierdie tempi, soos toegepas deur groot komponiste, is meer betekenisvol as metronoom-aanduidings. Elke tempo moet ervaar word deur dit met die ooreenstemmende en bewegende stap-tempo te vergelyk. Adagio is soos 'n mars maar sonder om in die halwe maatslae te verval, andante is 'n gemaklike looppas en matig vloeiend, allegro as 'n lewendige stap-tempo met 'n energieke impuls en presto as bykans hardloop. Hierdie tempi kan onderling verwant wees. Dit is verkieslik om tempo rondom andante as die middelste gradering in die temporeeks te sentreer. Volgens Newman (1974, pp. 111-113) moet andante egter nie aan die stadige kant interpreteer word nie.

Dolmetsch (1980, pp. 37-38) verwys ook na vier tempi, maar hy toon dit ietwat anders aan as allegro assai (allegro molto, presto), allegretto (moderato), larghetto (poco andante) en adagio molto (lento, grave). Dolmetsch laat ook variasie in dié tempi toe. Wat ook al die tempo van 'n allegro is, dit mag nooit hoër as 'n redelike spoed gaan nie omdat 'n te hoë tempo later nie meer waardeer kan word nie (1980, p. 41).

Die gebruik om een tempo in die middelpunt te plaas en ander tempi daaromheen te bepaal word ook deur Matthaei ondersteun. Hy neem die gemiddelde polssnelheid van 'n gesonde mens as uitgangspunt wat deur die metronoom as tussen 72 en 84 verteenwoordig word. Die twee uiterste grense word as 52 en 132 onderskeidelik beskou. In vroeë aanduidings kan andante as die gemiddelde tempo beskou word, met largo (of adagio) en allegro (met molto of assai versterk) as die twee normale uiterste grense. Die andante word gewoonlik te stadig interpreteer, terwyl dit 'n gemaklike lewendige tempo moet wees. Die andante is deur Händel as tempo ordinario beskou (Matthaei, 1973, p. 41).

Dolmetsch (1980, p. 42) poog ook om tempo-aanduidings met die metronoom te verbind. Hy plaas die hoogste grens tussen 120 en 160 vir 'n kwartnoot, die middelste grens (allegretto) as 80 vir 'n kwartnoot en



die laagste grens as tussen 40 en 80 vir 'n agtstenoot.

Die gelykstelling van die basiese tydwaarde van 'n eenheid van beweging met die menslike polsslag is volgens Ferguson (1975, p. 42) reeds deur skrywers soos Mersenne (1636) en Christopher Simpson (1665) toegepas. Dit verteenwoordig ongeveer 80 op die metronoom. Hy waarsku egter daarteen omdat hierdie metode vir die teoretikus meer gepas kan wees. Aanpassings moet in die praktyk toegelaat word omdat musiek nie in so 'n raamwerk forseer kan word nie.

Tempo-aanduidings het op die maatslae betrekking en nie op die onderafdelings daarvan nie. So kan 'n werk wat as Adagio aangetoon word, onderverdelings bevat wat 'n redelike tegniese vaardigheid vereis. Allegro is wel 'n vinnige tempo, maar die ritmiese vitaliteit en lewenskragtigheid in die voordrag is belangriker as die spoed waarmee die note mekaar opvolg. 'n Leerling met 'n vaardige speeltegniek is dikwels geneig om 'n werk af te rammel om sodoende sy luisteraars te beïndruk. 'n Ander verskynsel is om in vinnige dele te versnel en in stadige dele weer die tempo te vertraag (Last, 1956, pp. 131-132). Tempo-aanduidings hoef nie slaafs nagevolg te word nie. Die kundige waarde van 'n vertolking lê veelmeer in die persoonlike en intuïtiewe opvatting van 'n bepaalde tempo (Matthaei, 1973, pp. 41-42).

Daar is ook ander faktore wat 'n effek op tempo het. Detail word onder andere deur die instrument en akoestiese faktore bepaal. Twee persone se vertolking van dieselfde werk sal nie net verskil nie, maar dit sal ook verskillend uitgevoer word tydens verskillende geleenthede. Die verskillende wyses van voordrag moet deur die onderwyser aan die leerling gedemonstreer word, so ook die redes vir tempo-keuses, styl, variasie in artikulasie, aksente en ander detail. Namate die leerling se vermoë om te onderskei ontwikkel, behoort sy mening gevra te word en waar moontlik moet sy eie idees ook dan geïnkorporeer word (Last, 1956, p. 141).

Ten opsigte van aanpassings wat weens akoestiese omstandighede gemaak moet word noem Matthaei (1973, p. 43) dat 'n lewendige tempo in 'n ryk akoestiese ruimte gereduseer moet word om die ware karakter van die werk te omlin. Dit moet slegs 'n matige aanpassing wees. Indien die effek nogtans nie gunstig is nie, kan eerder die artikulasie meer gedifferensieer word as om die tempo verder te verlaag. Ten opsigte

van orrelspel is 'n dunner en botoonryker registrasie in so 'n geval ook nodig.

Metronoom-aanduidings is wel spesifiek, maar dit het dikwels drie tekortkominge: komponiste kan nie altyd die gepaste tempo skat nie en outeurs se aanduidings is maar net nog iemand se mening, tweedens is dit dikwels 'n meganiese aanduiding wat nie rekening met die fisiese ervaring van die spesifieke tempo hou nie en derdens berus tempo ook op stemming, die geleentheid, die instrument en die gehoor (Newman, 1974, p. 111).

Argumente tussen musici ten opsigte van tempo gaan bykans nooit werklik oor tempi nie, maar dit spruit uit 'n misverstand oor die verskille in die infleksie van besonderhede. Die argument oor tempo verdwyn gewoonlik wanneer daar eenstemmigheid oor die basiese beginsels is, of dit onbewustelik ontdek word (Kirkpatrick, 1983, p. 318).

## 7.6 TEMPO IN HISTORIESE VERBAND

Daar bestaan verskillende uiteenlopende menings oor die interpretasie van tempi. Ferguson (1975, p. 40) wys daarop dat notasie gedurende die sestiende en sewentiende eeue in 'n fase van verandering was. Dit het naamlik in die rigting van die huidige sisteem beweeg waarin die relatiewe waardes van note konstant is ( $\text{♩} = \text{♪} \text{♫}$ , ens.). 'n Tydmaatteken dui aan hoeveel note van 'n soort in 'n maat saamgegroeper word en 'n tempo-aanduiding toon die tempo aan. In dieselfde tyd is daar ver weg beweeg van die ou maatlynlose proporsionele sisteem waarin die relatiewe waarde van note nie vasgestel was nie, maar deur middel van verskillende simbole aangetoon was. Hierdie simbole was die voorlopers van die huidige tydmaattekens en het ook die tempo aangetoon.

'n Verdere element wat in 'n stadium van verandering was, is die eenheid van musikale beweging. Dit is snaaks dat die duurte van note deur die eeue heen neig om langer te word want die "breve", soos die naam aandui, was oorspronklik kort en nie baie lank nie. Musiek van die sestiende en sewentiende eeue wat van die oorspronklike notasie af gelees word bevat die gevaar dat dit te stadig uitgevoer word. In 'n

poging om dit te verhoed noteer moderne uitgewers dié musiek in die helfte of kwart van die oorspronklike nootwaardes, maar dit kan ook verwarrend wees omdat dit dan te vinnig vertoon. Teen die einde van die sewentiende eeu is tydsoorttekens in plaas van mensurale tekens gebruik. Dié tekens bied nie soveel hulp as wat verwag word nie omdat komponiste dit net so inkonsekwent as die mensurale tekens toegepas het (Ferguson, 1975, pp. 41-43).

Dolmetsch (1980, pp. 27-28) verwys soos Ferguson daarna dat halwenote aanvanklik gebruik is soos wat agtstes of selfs sestiendenote vandag gebruik word. Die algemene opvatting dat ou musiek stadig uitgevoer is, mag van hierdie gebruik afkomstig wees, maar daar moet ook ander redes wees omdat hierdie opmerking deur al die tye geopper word. Die jonger spelers van elke generasie is natuurlikerwys geneig om vinnig te speel ter wille van vertoon en dit ten koste van helderheid en skoonheid. Ervare kunstenaars (of wel sommiges van hulle) begryp dat daar 'n limiet vir tempo is waarteen musiek nie langer gevolg en geniet kan word nie. Wat die redes ook al mag wees, is dit onbetwisbaar dat ou musiek as sodanig nie stadiger of vinniger as moderne musiek was nie. Dit bevat alle tipes van beweging, stadig, matig of vinnig, afhange van die idee wat uitgedruk moet word. Die opvatting van hoe ouer die musiek, hoe stadiger die tempo, word ook deur Badura-Skoda (1962, pp. 27-28) as foutief beskou. Volgens Quantz se matematiese uitwerking word afgelei dat vinnige tempi wel gegeld het. Sekere tempo-reguleerders soos 'n looppas is so ingeburger in die mens, dat dit nouliks deur periodes beïnvloed sou kon word. Rothschild (1961, p. 5) meen dat die spoed van allegro min of meer dieselfde gebly het, maar die mening daarvan het verander. In die Galante periode is allegro met vrolikheid geassosieer, terwyl die Weense Klassieke dit as vinnig beskou het.

Die partituur word ook soms as aanduiding vir tempo beskou. Dolmetsch (1980, p. 41) meen dat 'n 3/4 in agtstenote of 3/8 in sestiendenote op 'n vinnige tempo dui. Baie kort nootwaardes dui dikwels op 'n stadige tempo (Matthaei, 1973, pp. 42-43). Die belangrike faktor is dat die speler die heersende tekstuur en beweging van die musiek in ag moet neem. 'n Werk wat uit baie klein nootwaardes bestaan of baie geornamenteerd is, of harmonieë besit wat op agtstenooteenhede wissel, sal gewoonlik 'n redelik stadige beweging in kwartnote hê. Musiek wat geen kleiner nootwaardes as agtstenote bevat nie, min ornamente vertoon

en 'n harmoniese beweging in halwenootenhede het, sal weer 'n redelik vinnige beweging in kwartnote hê. Al die faktore moet oorweeg word en gebalanseer word met wat afgelei kan word van die vorm, karakter en stemming van die betrokke werk. Daar moet ook met verskillende tempi geëksperimenteer word sodat ritmiese detail in fokus met die karakter van die werk geplaas kan word. Dit is gewoonlik 'n redelik betroubare hulpmiddel in die bepaling van 'n gepaste tempo (Ferguson, 1975, p. 44). 'n Tempo-keuse is volgens Klotz (1969, p. 172) egter nie net van die kleinste nootwaardes in 'n werk afhanklik nie. Die groter nootwaardes moet ook in ag geneem word sodat die melodie en harmoniese progressies nie stagneer nie.

## 7.7 SPESIALE EFFEKTE

Spesiale effekte ten opsigte van tempo het in wese te doen met vertraging en versnellings van die heersende tempo in die vorm van terughoudings en *accelerando*'s. 'n Geringe toepassing hiervan vorm klein agogiese beklemtonings wat vir ekspressiwiteit noodsaaklik is. Dit gaan hier ook verder om musiek waar spesiale effekte nie aangetoon is nie. Werke waarin spesiale effekte aangetoon is en dit met vertroue as die komponis se eie aanduidings aanvaar kan word, is minder problematies. Riglyne kan vir die hantering van spesiale effekte neergelê word, maar dit word laastens deur 'n fyn musikale smaak en insig gestimuleer. Met terugverwysing na musikale smaak en kritiek is dit opvallend dat studente soms van mening is dat hulle 'n nodige terughouding uitgevoer het, maar in werklikheid kon dit nie deur die luisteraar ervaar word nie. Onderwysers ontsien dikwels die moeite om 'n leerling se spel op band op te neem en om dit dan saam met die leerling krities te beluister en te bespreek.

Daar bestaan verwarring ten opsigte van die terme agogiek en *rubato*. Die term agogiek is volgens Randel (1986, p. 26) deur Hugo Riemann in 1884 gebruik. Dit dui op die verlenging van 'n noot se toonduurte. In *rubato* word wegbeweeg van die streng genoteerde nootwaardes. Volgens Giesecking en Leimer (1972, pp. 122-123) word agogiese beklemtonings verkry deur 'n effense *accelerando* tot by die klimakspunt van 'n frase, gevolg deur 'n *ritardando*. Dit is egter presies wat Randel (1986, p. 719) as *rubato* beskou. Randel noem verder dat twee variante van *rubato* aangetref word: In die eerste tipe bly die basiese maatslag

konstant, terwyl net die melodiese stemparty effens ten opsigte van nootwaardes aangepas word. Hierdie tipe rubato is veral onderskryf deur Tosi, Quantz, C P E Bach, Leopold Mozart en Türk. Spore hiervan het nog tot in die negentiende eeu met Chopin voorgekom. Die tweede tipe rubato, wat ook as die meer algemene vorm daarvan beskou word, beteken 'n verandering in tempo en ritmiese figure as 'n *accelerando* en *ritardando* in alle stempartye gelyktydig. Dié vorm van rubato word veral in die negentiende eeu by Liszt aangetref, maar dit is reeds in die sewentiende en agtiende eeue bespreek deur Frescobaldi (1615), Thomas Mace (1676), C P E Bach en Türk. Dresden (1968, p. 40) verklaar rubato bloot as 'n vrye tempo. Matthaei (1973, p. 44) het dieselfde foutiewe begrip van agogiek as Giesecking en Leimer.

Ten opsigte van rubato word Randel se interpretasie daarvan aanvaar, naamlik 'n effense toename en afname in tempo wat oor 'n bepaalde frase strek. Agogiek word beskou as die verlenging van 'n noot se nootwaarde of 'n effense huiwering voor 'n noot (wat weer die vorige noot se nootwaarde verleng) om 'n musikale effek te bereik sonder dat daar noodwendig van 'n dinamiese aksent sprake is. 'n Sorgvuldig-bepaalde mate van nuanses soos agogiese aksente en rubato kan veel tot die sukses van 'n persoonlike en gevoelsmatige weergawe bydra. 'n Star musikale beweging is ver verwyder van die ware sin van kunsbeoefening. 'n Onvermoë tot persoonlike belewing word dikwels bedek deur 'n sogenaamde saaklikheid voor te staan. Alle sodanige middele moet te alle tye met goeie smaak en 'n stilistiese juistheid gepaardgaan.

Kadense en die slot van 'n werk is die mees gebruiklike plekke om van terughoudings gebruik te maak. Dit kan ook toegepas word vir ander nadruklike momente of voor 'n tempo-verandering intree. Die moontlikhede in dié verband is talryk en die gebruik daarvan kan baie effektief wees, maar ongemotiveerde terughoudings is net so nadelig as om 'n werk sonder enige spesiale omlýning deur te speel. Daar bestaan wel werke wat nie 'n terughouding aan die einde nodig het nie, maar daarop sal slegs 'n voordraer met 'n versorgde aanvoeling kan reageer. Maatstawwe vir beklemtonings is die karakter van die werk, die aard van die stemvoering, die struktuur van kadense, gekombineer met die nodige insig en stylkennis vir terughoudings. 'n *Ritenuito* is byvoorbeeld onnodig wanneer die komponis groterwordende nootwaardes teen die einde van 'n werk gebruik.

Ritenuto's vir finale kadense word volgens Kirkpatrick (1983, p. 319) gewoonlik te laat begin in verhouding met die harmoniese progressie en dit slaag nie daarin om die spanning te behou nie; die tonika word te gou bereik. 'n Kadensiële terughouding moet op die laaste reeks progressies wat die wesentlike deel van die kadens vorm, begin. In  $I_6-IV-V-I$  is dit te laat om ná  $I_6$  'n verandering te maak. In  $I_6-II_6-V-I$  kan daar nog op die dissonant van die supertonika gehuiwer word en daarna ontspan.

'n Werk in 'n lewendige tempo wat 'n spoor van 'n inherente accelerando bevat moet deur die voordraer gevolg word om die belewing te verhoog. Oordrewe versnellings is egter net so onvanpas as ongemotiveerde en groot agogiese beklemtonings. Ongewenste variëring van die tempo wat deur spanning veroorsaak word benadeel die voordrag en dit is ook 'n teken dat die voordraer nie meester van die verskillende dissiplines en hulle wisselwerking is nie. Hierdie aspekte moet vanaf die begin van studie aandag geniet sodat onsuksesvolle gewoontes uitgeskakel kan word (Matthaei, 1973, p. 46).

Werke van hoogs ekspressiewe aard is ondenkbaar sonder agogiese beklemtonings maar dit moenie aan die luisteraar opgedring word nie. Met inagneming van stilistiese norme sal spesiale effekte wat in musiek uit die negentiende eeu geslaagd is, in stryd met Barok-werke wees en omgekeerd. 'n Noot of akkoord wat beklemtoon wil word kan eerstens effens uitgestel word. In so 'n geval behoort die voorafgaande passasie sodanig hanteer te word dat die vertraging voor die beklemtoonde noot logies gevorm kan word. Wanneer hierdie voorafgaande passasie nonlegato uitgevoer word, sal die lengte van die klankstille voor die beklemtoonde noot dus nog groter wees as dié in die non-legato passasie self; hoe groter die vertraging, hoe groter word die beklemtoning.

Tweedens kan die noot of akkoord wat beklemtoon wil word effens verleng word om 'n spesiale beklemtoning te verkry. Hierdie tipe effek is gewoonlik suksesvol om 'n sekere moment in die melodiese lyn te omlin of om 'n spesiale effek in binnestemme te verkry. Beide metodes moet egter verkieslik nooit gelyktydig vir dieselfde noot of akkoord gebruik word nie. Verskillende hanterings van dieselfde moment wat onderstreep wil word moet oorweeg word om die beste resultaat te verseker. Enige vorm van spesiale beklemtoning mag nie die musiek fragmentaries laat

vertoon, of die ritmiese inslag daarvan benadeel nie.

Die geheim van alle beklemtonings lê in die voordraer wat die gawe besit om herskeppend te wees en om die gedagtes van die komponis in toonspraak weer te gee. Dit is moontlik om onder leiding van 'n intelligente en gelyktydig sensitiewe pedagoog in die gebied van persoonlike gestaltegewing ingelei te word en daarvoor gevoelig gemaak te word. 'n Suiwer goeie tegniek alleen sonder die voortdurende innerlike belewing van die voordraer kan nie 'n vertolking positief beïnvloed nie.

## H O O F S T U K 8

## FRASERING, ARTIKULASIE EN VINGERSETTING

## 8.1 INLEIDING

Musikale frases moet soos sinne in enige taal van mekaar geskei word. Hierdie skeidings word verkry deur musikale asemhalings van varieërbare lengtes. Dit korrespondeer ongeveer met die ooreenstemmende gebruik van kommas, kommapunte en punte (Ferguson, 1975, p. 53). In die vasstelling van 'n frase moet rekening gehou word met die presiese begin en einde van motiewe en die aaneenskakeling van motiewe. Die bepaling van frases is nie altyd ooglopend nie (Dresden, 1968, p. 86). Die volgende stap is om oor die artikulasie wat binne die frases nodig is te besin. Artikulasie het betrekking op die skeidings (en die mate daarvan), asook op die verbinding van tone binne 'n frase (Ferguson, 1975, p. 57). Frasering en artikulasie is soos ander aspekte van 'n musikale voordrag, twee onderwerpe waaroor daar reeds baie geskryf is. Vir die doel van hierdie studie is dit nie nodig om talle van hierdie opvattinge te herhaal nie. Slegs enkele aspekte daarvan sal bespreek word.

Die boog wat in die negentiende eeu vir frasering gebruik is, het in die vorige eeue 'n totaal ander betekenis gehad, naamlik om 'n spesifieke aspek van artikulasie aan te toon. Twee of meer note is deur middel van hierdie bogies saamgegroepeer en 'n reeks daarvan word opgebou om 'n frase te vorm. Frases word egter nie net in ou musiek onaangetoon nagelaat nie, maar ook sedert die negentiende eeu berus frasering in 'n groot mate op die voordraer se sensitiewe interpretasie daarvan. Komponiste dui frases nie altyd presies aan nie. Dit bring mee dat voordraers dikwels huiwerig is om fraserings self aan te toon. Dit geld ook vir die moontlikhede om frases in kleiner eenhede te verdeel. Hierdie kleiner onderverdelings van frases kan juis bydra tot die betekenis van die musiek. Die leerling moet geleidelik ingelei word in die kuns van frasering. Hierdie taak vereis 'n besondere opmerkzaamheid van die pedagoog. Dit verg ook 'n groot mate van analise en musikale oordeel om die musiek in musikaal-sinvolle frases van verskillende lengtes te verdeel sonder om progressie in te boet.



Ten opsigte van artikulasie is die probleem veel groter. Tot in die agtiende eeu is dit meesal nie aangedui nie en word dit van die voordraer verwag om vanuit 'n stylstudie 'n bepaling vir die gepaste artikulasie te maak. In hierdie opsig kan meer as een tipe artikulasie vir werke uit die Barok geslaagd wees. Artikulasie is wel die lewensaar van Barokmusiek. Sedert die negentiende eeu word artikulasie meesal aangetoon, terwyl dit tydens die vorige styltydperke as 'n vanselfsprekende faset van die speeltegniek beskou is.

Die kuns van Barok-artikulasie het gedurende die Romantiek 'n insinking beleef en daar word sedert die afgelope paar dekades wêreldwyd gepoog om dit te herstel volgens die beginsels wat tot die agtiende eeu sou gegeld het. Suid-Afrikaanse pedagoë toon oor die algemeen 'n groot agterstand teenoor pedagoë in die westerse wêreld (met moontlike uitsondering van Frankryk) waar die sogenaamde Barok-benadering reeds algemene praktyk is. In Suid-Afrika is daar tans slegs enkele pedagoë wat daadwerklik hieroor navorsing doen en hulle bevindinge in die praktyk toepas. Ander gebruik dit oppervlakkig sonder om 'n diepgaande studie oor Barok-artikulasie te maak. Andere pas dit slegs gedeeltelik toe. Aan universiteite kom slegs dié studente wie se dosente daarmee vertrou is met Barok-artikulasie in aanraking. In die orrelonderwys is daar skynbaar 'n groter toewyding hiervoor as onder klavierpedagoë. Dit wil voorkom asof klaviersosente tevrede is om voort te gaan volgens die beginsels wat in die Romantiek vir Barokwerke gegeld het. Die rol wat die klavesimbel gedurende die Barok gespeel het word gerieflikheidshalwe geïgnoreer omdat studente op die moderne klavier onderrig ontvang. Barok-artikulasie vereis ook 'n deeglike studie van die toepaslike vingersetting in historiese verband.

## 8.2 FRASERING

'n Frase verteenwoordig 'n musikale gedagte en dit moet sodanig uitgevoer word dat dit betekenis en duidelikheid aan die musiek verleen. Korter frases wat verskillende musikale gedagtes weerspieël kan ook fraseer word, maar wel minder prominent. Ferguson (1975, p. 53) noem dat die stiltes wat tussen frases ingevoeg word, uitgevoer word sonder om die voortstuwings in die musiek te versteur. Om hierdie rede word 'n deel van die laaste nootwaarde van 'n frase vir 'n asemhaling gebruik.

Dié verkorting van die laaste nootwaarde van 'n frase word met 'n rusteken vervang:

*J S Bach: Wer nur den Lieben Gott [BWV 691]* (Peters, 1928, volume V, p. 56), maat 4:



*Marcel Dupré: Variations sur un Noël, tema [op. 19]* (Leduc, 1923, p.1)

**Moderato**



In 'n vinnige tempo sal proporsioneel 'n groter deel van die nootwaarde voor die begin van 'n nuwe frase vir asemhaling gebruik moet word:

*C-M Widor: Orrelesimfonie nr. 5 [op. 42, nr. 5]* (Hamelle, 1929, p. 2), mate 4 tot 8:

**Allegro vivace**



Hierdie praktyk om 'n deel van 'n nootwaarde vir 'n frasering te gebruik is van toepassing wanneer 'n frase onmiddellik deur note gevolg word. Vir 'n frase wat reeds deur 'n rusteken gevolg word het dit weinig nut.

In Romantiese musiek is dit soms nodig om 'n effense verlenging van 'n nootwaarde of selfs 'n klein terughouding te gebruik, maar sulke fraserings se ware kuns lê in die subtiliteit daarvan (Ferguson, 1975, p. 53). Ferguson verwys hier opvallend na die benutting van agogiese vertolkingsmiddele.

'n Begrip vir die verband van elke frase tot elke seksie en die komposisie as geheel is nodig vir die interpretasie van musiek uit alle tydperke. Frasering betrek harmonie, kontrapunt en ritme en baie frases, veral uit Barokmusiek word uit kort motiewe opgebou. Hierdie motiewe vorm korter frases wat waargeneem moet word maar selde heeltemal geïsoleer moet word (Gleason, 1979, p. 53). Verskillende frases moet van mekaar geskei word al word dit nie in die musiek aangetoon nie. In hierdie opsig is moderne musiek nie verskillend van ou musiek nie (Dolmetsch, 1980, p. 11). In die agtiende eeu waar bogies vir legato gebruik is en die sisteem van frasering heeltemal anders was, was musici wel geneig om minder in terme van lang frases te dink (Rothschild, 1961, p. 57).

Dit is essensieel dat die speler sal leer om ongemerkte partiture idiomaties korrek te fraseer en te artikuleer. Volgens Seroff (1977, pp. 24-25) verteenwoordig al die note in 'n komposisie 'n sekere gedagte of 'n emosionele of intellektuele idee van die komponis en dit is die taak van die voordraer om hierdie elemente oor te dra. Hierdie gedagtes en idees word in definitiewe frases genoteer en dit kan slegs deur middel van frasering weer realiseer. Enige werk moet uit die staanspoor met die korrekte fraserings instudeer word en fraserings moet nie eers later bygevoeg word nie. Kirkpatrick (1983, p. 305) is van mening dat goeie frasering eerstens deur die inherente musikale waardes beheer word en die voorkeur van die voordraer is sekondêr.

Die ritmiese, harmoniese en melodiese progressie in musiek is ten nouste verweef met die wisseling tussen spanning en ontspanning. Die wisseling tussen konsonante en dissonante is bepalend vir die ritmiese en melodiese struktuur van enige frase wat op 'n herkenbare harmoniese grondslag gebou is. Harmonieë beweeg ook ten opsigte van die progressie daarin van spanning na ontspanning, 'n vloei wat versterk word deur die gebruik van terughoudings en deurgangsnote. Die voordraer moet alle vorme van spanning en ontspanning in die musiek meemaak en dit kan met geen ander kunsmatige hulpmiddels vervang word nie.

### 8.3 ARTIKULASIE

Artikulasie is 'n uitgebreide en gespesialiseerde onderwerp wat vanselfsprekend in hierdie studie nie gedetailleerd behandel kan word nie. Dit is die taak van elke toegewyde pedagoog om daarmee vertrouwd te raak en moet voortdurend op hoogte bly met navorsing in dié verband. Enkele fasette van artikulasie verdien egter aandag.

Die doel van artikulasie is om helderheid en duidelikheid aan musiek te verleen en om die indrukke van die komponis op so 'n wyse oor te dra dat dit die musikale verstaanbaarheid daarvan verseker. Artikulasie kom in musiek van alle tydperke voor. Die aard en toepassing daarvan verskil egter tussen verskillende style en periodes. In 'n poging om die mees gepaste artikulasie vir 'n komposisie te bepaal, moet dit volgens Gleason (1979, p. 54) bestudeer word ten opsigte van algemene karakter, skryfstyl, karakteristieke motiewe, temas en onderliggende frases. Die aandag aan balans tussen die verskillende tipes van artikulasie dra by om eentonigheid te vermy en dit verseker duidelikheid en progressie.

Artikulasie moet ook beskou word teen die agtergrond van elke musikale styl en die algemene aard van die musiek. Ferguson (1975, p. 57) beklemtoon die feit dat die karakterisering van temas een van die belangrikste funksies van artikulasie in die voordrag van vroeë musiek is omdat dit die inherente lewe in die musiek na vore bring en die hoogs ingewikkelde kontrapuntale teksture op deursigtige wyse na vore laat kom. 'n Verdere funksie is om die kleiner eenhede waaruit 'n passasie opgebou is te omlin. Lang legatolyne vir vinnig-bewegende note (wat karakteristiek van die negentiende eeuse komponiste is), is vreemd vir klavesimbelwerke. Vir 'n idiomatiese voordrag van laasgenoemde moet die voordraer van vroeë musiek altyd bewus wees van die kleiner motiewe wat onderliggend in die figuratie is. Hierdie kleiner motiewe moet deur middel van subtiele artikulasie beklemtoon word maar ook nog die belangrikheid van progressie in ag neem. Die oorbeklemtoning van onderverdelings op swakker dele van maatslae moet vermy word omdat dit juis die stemvoering bederf.

Die belangrikheid van kleiner eenhede in vroeë musiek word ook deur Wills (1984, p. 27) aangeraak. Die groot verskil in artikulasie in klawerbordmusiek voor en na 1800 is in die individualiteit van note

geleë. Die sestiendenoot in werke van byvoorbeeld Titelouze en Sweelinck moet toegelaat word om 'n effek binne elke motief of figurasië te hê. Kort nootwaardes het dus hier 'n strukturele funksie in die musikale ontwerp, teenoor sestiendenote in werke van Liszt of Reger waar groeperings van kort nootwaardes 'n koloristiese funksie het. Ofskoon laasgenoemde ook duidelik uitgevoer moet word, het dit nie die presiese individualiteit nodig as in vroeë musiek nie. Ferguson (1975, p. 59) noem in dié verband dat dit bykans altyd nodig is om vinnig-bewegende passasies in vroeë musiek teen 'n merkbaar stadiger tempo uit te voer as wat dieselfde note in die negentiende eeuse musiek vereis. Die rede hiervoor is om die artikulasie duidelik te maak en om die note se individualiteit te vestig.

Frasering en artikulasie word baie selde in die manuskripte en gedrukte partiture van werke uit die pre-klassieke periode aangedui. Dit het wel ná die middel van die agtiende eeu toegeneem alhoewel baie werke nog steeds daarsonder verskyn het en baie van die pre-klassieke beginsels het nog steeds gegeld. Die een verskil was dat frases nie meer uit dieselfde klein eenhede opgebou is as gedurende die Barokperiode of vroeër nie. Die legatobogies wat soos strykboë voor die maatlyn of voor 'n sterk maatslag eindig is steeds gebruik, maar neig om in groter lyne saamgegroepeer te word sonder skeidings wat te opvallend is (Ferguson, 1975, pp. 62, 64, 65). Ferguson (1975, p. 64) gebruik die volgende voorbeeld ter illustrasie:

*Beethoven: Bagatelle in E-mol, op. 126 nr. 3:*

Andante  
Cantabile e grazioso

5

10

cresc.

Wills (1984, p. 28) wys daarop dat die stryktegniek vir strykinstrumente gedurende die Barok (as gids vir artikulasie vir vroeë klawerbordwerke) net so verskillend van negentiende eeuse strykboë is as wat vroeë artikulasie vir die klawerbord van Chopin en Liszt se werke verskil. In die negentiende eeu het die leidende melodieë teenoor begeleidende stempartye die instrumentale musiek begin oorheers en die egaligheid in tekstuur het belangrik geword. Die tegniek van stom vingerwisseling het toe ontwikkel om hierdie egalige legato te verkry. Dit is 'n tegniek wat vir negentiende eeuse werke gebruik word, maar vir Bach se orrelstyl is dit rampspoedig.

Marpurg beklemtoon in 1763 die feit dat in 'n groep van twee note die eerste noot as sterk of lank teenoor die tweede noot as swak of kort beskou moet word. Dié waarde wat aan nootverhoudings geheg is het tot aan die einde van die Galante stylperiode bly bestaan. Hierdie aksente moet ervaar word en nie soseer gehoor word nie en sonder te veel duidelikheid of onderbreking uitgevoer word. Johann Georg Sulzer verwys in 1771-1774 hierna as die "innerlike waarde" van nootwaardes. Sulzer vergelyk musikale aksente met verbale aksente in spraak as lank en sterk of die hoofnote van die harmonie en verwys verder na retoriese en uitdrukkings-aksente ter wille van belangrike idees en emosies in 'n frase wat op deurgangsnote geplaas word. Hierdie benadering het nog met die Weense klassieke styltydperk gegeld (Rothschild, 1961, pp. 15-20). Die verhouding waarin note tot mekaar as sterk/swak of swak/sterk staan, word deur metrum bepaal. Na 'n maatlyn is | ♩ ♩ sterk-swak. 'n Maatlyn tussen dieselfde twee note as ♩ | ♩ is swak-sterk.

Marpurg en Sulzer se siening van note as "lank en kort" word ook deur Klotz (1969, p. 171) ondersteun. Hy noem verder dat aksente deur verlenging van nootwaardes verkry word wat die luisteraar as beklemtonings ervaar. Artikulasie word ook ter wille van liniêre duidelikheid aangewend om 'n sekere stemparty te beklemtoon.

Artikulasie is in Barokmusiek meer problematies as in musiek sedert die negentiende eeu. Die rede hiervoor is dat baie van die artikulasie-tradisies wat in die Barok en vroeër gegeld het, nie tydens die negentiende eeu as 'n deel van die speeltegniek vir Barokmusiek voortgesit is nie. Die belangrike feit is dat die voordraer in goedgeskrewe kontrapuntale musiek elke stemparty op eie meriete moet

artikuleer. Die luisteraar moet dan ook in staat wees om sodanige stempartye van mekaar te kan onderskei.

Notasie is 'n afkortingsstelsel en kan nie die fyn skakeringe, buigzaamheid en vryheid van onder andere frasiering, ritme en dinamiek aantoon nie. Klawerbordspelers het te doen met meganies-vasgestelde toonhoogtes en hulle streef na egalige artikulasie, maar dit kan eentonig, hoekig en leweloos wees teenoor sangers en voordraers op stryk- en blaasinstrumente. Klawerbordspelers kan egter wel betekenisvolle spel lewer en hulle gebruik van beklemtonings is die maatstaf waarvolgens hulle musikale diksie as oortuigend en mooi of vaal en kunsmatig beoordeel word. Afgesien van die belangrike maatslae is daar ook ander note in 'n maat wat ten opsigte van melodie, harmonie, kleur of ritmiese redes belangrik is. Beklemtoonde note kan effens verleng word ten opsigte van waarde. Musikale diksie kan nie slaag as verskille tussen beklemtoonde en onbeklemtoonde note nie begryp word nie. Sommige voordraers beklemtoon dit instinktief, ander weer meer bewustelik. Dit is ook 'n individuele aktiwiteit. Musikale sensitiwiteit en spontane reaksies verleen subtiele betekenis aan sekere note. Oor die algemeen moet daar nooit met strakke gelykmatigheid gespeel word nie. Verbeeldingryke voordrag het klein, maar voortdurende aanpassings van die genoteerde metriese waardes nodig (Sandor, 1981, pp. 199-200, 208), solank dit nie oordryf word nie.

Volgens Marpurg, Sulzer, Klotz en Sandor as verteenwoordigers van verskillende klawerbord-instrumente is dit dus duidelik dat sekere opvattinge oor artikulasie op alle klawerbord-instrumente konstant geldig bly. Agogiese beklemtonings word op beide die orrel en die klavier beskryf, soos ook die verhouding van note tot mekaar as sterk en swak. Verder is dit belangrik om daarop te let dat artikulasie nie net 'n koue afwisseling van legato en staccato of 'n effense aanpassing daarvan is nie, maar 'n voortdurende en subtiele hantering van note volgens teoretiese en musikale vereistes wat ten nouste met die voordraer se musikale begrip en begaafdheid saamhang. Dit is juis hierdie tipe artikulasie wat nie noteerbaar is nie. Dit is op alle klawerbord-instrumente 'n onderskeidende faktor. In orrelspel het dit die grootste effek.

#### 8.4 VINGERSETTING OOR DIE ALGEMEEN

Bykans elke boek oor musiekonderrig bevat 'n bespreking van vingersetting en dieselfde wenke word meesal in alle bronne herhaal. Die toegewyde pedagoog behoort opsommings hiervan aan leerlinge te gee en hulle self die beginsels daarvan laat toepas. Vir die doel van hierdie studie word dus slegs enkele aspekte van vingersetting wat algemeen geld aangestip. Dit is ongelukkig waar dat vingersetting meesal verwaarloos word ten spyte van alles wat in dié verband geskryf is. Die moderne vingersetting word meesal nie eers presies uitgewerk voordat 'n werk aangeleer word nie en op grond hiervan bestaan daar dikwels by pedagoë en leerlinge nie eers 'n gedagte om 'n studie van Barok-vingersetting te maak nie.

Vingersetting is 'n kuns wat slegs oor 'n baie lang periode bemeester word en wel slegs deur dit prakties te beoefen. Baie pedagoë is ten spyte van goeie bedoelings skuldig daaraan dat hulle die vingersetting vir leerlinge uitwerk. In die praktyk is daar dikwels nie tyd dat die leerling eers die vingersetting uitwerk en dit dan deur die pedagoog gekontroleer kan word nie. Dit verander egter nog nie die noodsaaklikheid dat die student daarin opgelei moet word nie en wel ter wille van sy eie spel en bekwaamheid as toekomstige pedagoog.

Newman (1974, p. 98) noem as rede vir die verwaarloosing van vingersetting dat studente nie verplig word om dit self uit te werk nie. Die leerling besluit op 'n vingersetting nadat 'n werk 'n paar keer deurgespeel is. Hierdie vingersetting is gewoonlik nie doelmatig nie. Eksperimentering met verskillende vingersettings vir 'n passasie word sterk aanbeveel. Volgens Rayfield (1984, p. 28) dink leerlinge dikwels dat hulle vingers wel die toepaslike vingersetting vanself sal vind. In hierdie proses verval die vingers gewoonlik in patrone wat reeds gewoonte geword het maar wat nie noodwendig die beste is nie. Ongewenste gewoontes verkwis gewoonlik heelwat tyd en energie. Schoen (1982, p. 20) is van mening dat onderwysers vingersetting uitwerk omdat die studente dit nie doen nie en die studente doen dit nie omdat niemand aan hulle 'n konsep gee waarvolgens dit uitgewerk kan word nie. Om dié sirkel te breek moet studente toegelaat word om hierdie werk oor te neem en hulle moet van die basiese uitgangspunte voorsien word. Advies moet dan slegs gegee word wanneer die student alle moontlikhede self beproef het. Volgens Last (1956, pp. 86-87) moet



goeie vingersetting as gewoonte gevestig word gedurende die eerste vormingsjare omdat ongewenste gebruike in hierdie stadium intree. Die belangrikheid van vingersetting word nie altyd genoegsaam beklemtoon nie.

Die drie basiese beginsels wat geen kompromie duld nie is korrekte note, vingersetting en die presiese weergawe van ritmes. Die leerling moet die volle verantwoordelikheid hiervoor aanvaar sodra dit vir hom duidelik is sonder dat die onderwyser dit gedurig by die les oor en oor hoef te herhaal. Nalatigheid in dié verband loop uit op gebrek aan sekuriteit. Die noodsaaklikheid om die korrekte note te speel is gewoonlik vanselfsprekend, maar die belangrikheid van noukeurige vingersetting en presiese ritmiese beheer is nie altyd vir die leerling duidelik nie. Nalatigheid in hierdie opsigte gaan ongelukkig gepaard met swak onderwys (Newman, 1974, pp. 96-97).

Vingersetting kan 'n voordrag se sukses of mislukking beteken. Die brein absorbeer elke beweging van die vingers tydens die oefenproses, ook die wispelturige gebruik daarvan en al hierdie wispelturigheid kom weer na vore wanneer die werk uitgevoer word. Die uitwerk van vingersetting neem aanvanklik tyd in beslag. Hierdie tyd is egter tyd wat goed bestee is. Dit bespoedig die leerproses uiteindelik omdat gewenste gegewens telkens presies herhaal word.

'n Aansienlike deel van die vestiging van vingersetting word deur reaksies van die sensuweestelsel beheer. Ongewenste gebruike ten opsigte van vingersetting het die neiging om hulleself baie gou te vestig en dit benadeel die egalige voortgang van die voordrag (McDonald, 1964, p. 30). Die inkonsekwente toepassing van vingersetting het ook 'n negatiewe uitwerking op die spieraksie. Die repetisie van 'n noot met dieselfde vinger vestig die medewerking van ooreenstemmende spiere waardeur die studiemateriaal geleidelik deur die onderbewussyn oorgeneem kan word (Last, 1956, p. 87). Die aantoon van vingersetting is volgens Voldstad (1980, p. 43) die enigste metode om gewoontes van vingersetting en die gepaardgaande hand- en armbewegings te leer ken.

Die kuns van vingersetting, hoe persoonlik dit ook al mag voorkom, word nie totaal deur die speler se voorkeure beheer nie. Daar bestaan eiesoortige tipe vingersetting vir werke uit verskillende stylperiodes wat bepalend is en wat bestudeer moet word om 'n werk stilisties uit te

voer (Varró, 1958, p. 158). Rayfield (1984, pp. 28-31) verskaf bruikbare algemene reëls ten opsigte van vingersetting, maar sy toepassing daarvan, meesal op werke uit die Barok, is op negentiende eeuse beginsels gebaseer, waardeur hy die tipiese Barokvingersetting dus verontagsaam. Rayfield (1984, p. 28) noem verder dat daar sommige vasstaande beginsels ten opsigte van vingersetting vir orreliste is. Vingersetting word egter nie deur die spesifieke klawerbord-instrument bepaal nie, maar deur die musikale styl wat ter sake is en hierdeur is Rayfield se isolasie van die orrel nie aanvaarbaar nie. Volgens Hull (1911, pp. 65-66) kan die sekuriteit wat vingersetting ten opsigte van artikulasie en stilistiese omlýning bied deur niks anders vervang word nie. Elemente van artikulasie en styl het altyd 'n belangrike effek op vingersetting.

Die belangrikheid van vingersetting word ook deur C P E Bach beklemtoon deurdat dit onafskeidbaar met die hele kuns van voordrag is. Die vingers is die enigste kontak met die klawers en alles wat geopen word realiseer uiteindelik deur middel van die vingers. Die beste fisiese speelapparaat kan misluk as gevolg van swak vingersetting en dit het ook 'n effek op memorisering, verhoogvertroue, tegniese bemeestering en algemene beheer (Newman, 1974, pp. 97-98).

Vingersetting wat teen 'n stadige tempo gehandhaaf kan word is nie noodwendig vir vinnige tempi geskik nie en in orrelspel geld dit veral ten opsigte van stom vingerwisseling en glissandi. Newman (1974, p. 101) wys daarop dat die hoofsaak vir die praktiese uitvoering van vingersetting eenvoud is. Schoen (1982, p. 20) sluit hierby aan met die opmerking dat vingersetting logies moet wees, maklik wees om te onthou en veral teen 'n vinnige tempo uitvoerbaar wees.

Behoorlike vingersetting skep die basiese toestande vir die gerieflikste oplossings van probleme wat teenwoordig mag wees. 'n Ongemaklike vingersetting lewer dikwels probleme wanneer 'n vinnige tempo vereis word. Gemak is egter nie die enigste voorwaarde nie omdat die vingersetting ook in ooreenstemming met die musikale konsep moet wees. Reëls ten opsigte van vingersetting weerspreek mekaar gedeeltelik en die musikale effek is bepalend vir watter setting in sekere omstandighede gebruik moet word. Die vingersetting wat gekies word moet die beste by die musikale oplossing en die fisiese gerief van die individu aanpas. 'n Logiese vingersetting word gou met die betrokke klawerposisies

geassosieer sodat betreklik min herhalings daarvan ter wille van die vasstelling daarvan nodig is. Die opvatting van "hoe moeiliker die vingersetting, hoe nuttiger" is baie nadelig (Gát, 1965, p. 236).

Een teken van ondoelmatige vingersetting is oorbodige bewegings van die hande. Posisie-verandering moet dus tot die minimum beperk word en gepoog word om soveel as moontlik vingers ekonomies te benut, afgesien daarvan watter vingers op bo- of onderklawers geplaas word. Onnodige strekking van die vingers moet ook vermy word. Naasliggende vingers word makliker deur die brein se funksionering geabsorbeer. Die vingersetting vir briljante passasies moet op die gewone beginsels soos vir toonlere en arpeggio's gebaseer word en die natuurlike handposisie moet voorkeur geniet. Die mikpunt is nie net om 'n goeie vingersetting te bereik nie, maar ook een wat bruikbaar is.

Volgens Varró (1958, pp. 156-157) moet al die vingers ewe beweeglik op onder- en bo-klawers wees en ook in alle handposisies ewe bruikbaar wees. Die duim is te lank as 'n swak vinger beskou en vinnige bewegings is as "teen die aard van die duim" beskou. Hierdeur is die ontwikkeling van die duim vir 'n lang tyd agterweë gelaat. Die gebruik van die duim op bo- en onderklawers word vanaf die beginstadium aanbeveel en oefeninge hiervoor kan saamgestel word uit toonleer- of sekvensfigure wat sonder verandering van vingersetting in verskillende toonaarde herhaal word. Schoen (1982, p. 20) dui daarop dat baie onderwysers, leerlinge en uitgewers steeds beïnvloed word deur Czerny se voorskrif dat die duim op bo-klawers vermy moet word. Volgens Gát (1965, p. 242) bestaan daar nie so iets soos sterk of swak vingers nie; elke vinger is geskik vir spel as dit doelmatig gebruik word. In teenstelling met Gát se opmerking is daar ten opsigte van Barok-vingersetting ook ander standpunte.

## 8.5 UITGANGSPUNTE VIR VINGERSETTING

Dit is nie wenslik om reëls vir vingersetting neer te lê nie. Die volgende algemene uitgangspunte, wat grotendeels op moderne vingersetting betrekking het, is egter nuttig om basiese beginsels te vestig. Barok-vingersetting word in die volgende afdeling van hierdie hoofstuk bespreek.

1. Leerlinge se fisiese en verstandelike vermoëns is nie identies nie en die onderwyser sal vir hierdie verskille voorsiening moet maak. Die hoofdoel van vingersetting is om die beste voordrag op die gemaklikste manier te bereik (Knott, 1928, p. 1).
2. 'n Studie van vingersetting is verpligtend. Dit is baie moeilik om 'n fisiese beweging wat reeds gevestig is te verander. Doelmatige fisiese bewegings deur middel van 'n gerieflike vingersetting moet vanaf die begin gevestig word. Hierdie bewegings is dan reeds ingeburger wanneer daar later aandag aan ander musikale aspekte van 'n komposisie gegee word (Knott, 1928, p. 2).
3. Vingersetting moet beskou word as 'n opeenvolging van fisiese vingergroeperings en nie as 'n opeenvolging van individuele vingers nie. Vir hierdie doel is die vingersetting van toonlere die uitgangspunt (Knott, 1928, p. 16).
4. Die gebruiklike twee groepe, een groep van drie note en een groep van vier note, word bepaal deur die spesifieke opeenvolging van onder- en bo-klawers (Knott, 1928, p. 3). Die gebruik van opeenvolgende vingers vir naasliggende klawers is die gemaklikste wyse van vingergebruik (Hull, 1911, pp. 65-66).
5. In toonleerfigure waar die duim onderdeur geplaas moet word, of 'n vinger bo-oor die duim geplaas moet word, is dit beter om die duim op 'n onderklawer en die betrokke vinger op 'n bo-klawer te gebruik. Hans von Bülow pas hierdie beginsel toe in sy vingersetting vir 'n passasie uit Beethoven se Sonate opus 2, nr. 2. Dit verskil van die gebruiklike vingersetting vir A majeur:



6. Vingersetting word bepaal deur die klawers wat gaan volg en nie deur dié waarop reeds gespeel is nie. Dit is soms nodig om die vingersetting vir 'n passasie van agter af uit te werk (Knott,

1928, pp. 16-17). Daar moet gepoog word om soveel note as moontlik met een handposisie uit te voer. Dit skakel oormatige deursit van die duim uit (Newman, 1974, p. 104). Die posisie van die arm moet so min as moontlik verander word (Knott, 1928, p. 16).

7. In arpeggio's bestaan die uitgangspunt dat die derde vinger gebruik word wanneer die tussenliggende noot tussen die tweede en vyfde vingers nader aan die tweede vinger is; in alle ander posisies word die vierde vinger gebruik (Knott, 1928, p. 7):

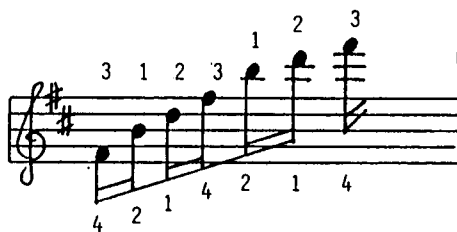


Vir die linkerhand geld in elke geval die omgekeerde, naamlik 5421 en 5321 onderskeidelik. Gát (1965, p. 241) is egter van mening dat dit soms moeilik is om 'n besluit in dié verband te neem.

8. In aaneengeskakelde arpeggio's wat op 'n onderklawer as laagste toon begin, word die vyfde vinger vir die linkerhand en die duim vir die regterhand gebruik:



Wanneer die arpeggio met 'n bo-klawer begin, word die vinger-setting vir die regterhand afgelei van die naaste onderklawer-posisie aan die bokant en vir die linkerhand van die naaste onderklawer-posisie aan die onderkant (Knott, 1928, p. 8):



regterhand afgelei van



linkerhand afgelei van



Vingersetting vir akkoorde word uit vingersetting vir arpeggio's herlei, maar aangepas waar nodig, afhange van die passasie wat daarop volg.

9. In sekvens is dit raadsaam om vir die eerste figuur 'n vingersetting te kies wat in elke sekvens herhaal kan word. Die laterale aanpassing (kontraksie of ekstensie) sal tydens die sekvens plaasvind en nie tussen die laaste noot van die een figuur en die eerste noot van die sekvens nie. Sommige sekvens is moeilik uitvoerbaar met identiese vingersetting. In sulke gevalle is dit beter om die vingersetting volgens toonleerbeginsels te gebruik, soos in die volgende voorbeeld:



(Knott, 1928, p. 12).

Vergelyk ook Gát (1965, p. 243) ten opsigte van vingersetting vir sekvens wat verkieslik nie identies moet bly indien dit ongemak veroorsaak nie.

10. Die uiteindelijke tempo wat vir 'n komposisie vereis word moet in gedagte gehou word by die bepaling van vingersetting. Vingersetting vir stadige tempi is nie noodwendig vir vinnige tempi geskik nie (Knott, 1928, p. 22).
11. Vir frasering kan dieselfde vinger vir naasliggende klawers gebruik word (Gát, 1965, p. 243).
12. Stom vingerwisseling word slegs gebruik as dit die enigste oplossing is. Die verandering van handposisie wat hierdeur ontstaan moet so ekonomies as moontlik benut word, sodat spoedige vingerwisseling daarna nie nodig sal wees nie (Hull, 1911, pp. 74-76). Stom vingerwisseling moet sover moontlik vir opeenvolgende vingers gebruik word. In 'n progressie van 3, 4, 3^5 (regterhand) word 'n ongemaklike opeenhoping van die vingers veroorsaak (Rayfield, 1984, p. 30).
13. Glissandi word beskou as 'n belangrike uitvloeisel van legato-vingersetting en wel vanaf 'n bo- na 'n onderklawer (Hull, 1911, p. 79).

14. Die gebruik van die duim op 'n bo-klawer is nuttig in vinnige tempi, om groter intervalle te akkommodeer, om stom vingerwisseling te vermy en in akkoordspel (Rayfield, 1984, p. 31).

## 8.6 VINGER- EN VOETSETTING VIR DIE BAROK

### 8.6.1 Agtergrond

Die stilistiese benadering van Barokwerke ten opsigte van artikulasie en vingersetting is vir baie onderwysers en hul leerlinge nog totaal onbekend en die bestudering en voordrag word met beginsels uit die negentiende eeu voortgesit. Ander weer is daarvan bewus, maar weet nie hoe om dit te benader nie en Barok-artikulasie word dikwels om hierdie rede geïgnoreer. Dit is vir onderwysers meesal die maklikste uitweg om in die ou gebaande weë waaraan hulle gewoon is te bly. Dit vra ook veel pedagogiese moed om 'n nuwe rigting te beproef en na te volg. Vir elke pedagoog wat wel die Barok-beginsels nastreef was dit aanvanklik 'n aanpassing, maar die musikale bevrediging wat daaruit spruit vergoed daarvoor in 'n ruim mate, afgesien daarvan dat dit van elke toegewyde pedagoog verwag word. Dit is vir die vooruitgang van Suid-Afrikaanse musiekonderwys noodsaaklik dat onderwysers hulself in dié rigting sal bekwaam. Dit is ook nie 'n vereiste dat die eerste pogings suksesvol hoef te wees nie; met elke oefening daarin vind ontwikkeling plaas. Die riglyne wat in hierdie afdeling aangebied word, kan nie 'n bevredigende uitvoering van Barokmusiek verseker nie en dit kan nie elke praktiese faset daarvan teoreties bespreek nie.

Dit is dus ondenkbaar dat die orrelpedagoog in die huidige eeu nie van Barok-vingersetting 'n diepgaande studie sal maak en dit toepas nie. Dit is egter nie die kern van hierdie studie nie en daarom kan slegs algemene aspekte daarvan aangeraak word. Vingersetting en artikulasie vir werke uit die Barok en vroeër hang ten nouste saam omdat die een nie sonder die ander in die praktyk moontlik is nie. Dit kan ook nie van 'n student wat vir ongeveer tien jaar alle werke met moderne vingersetting gespeel het, verwag word om binne 'n kort tyd met Barok-vingersetting vertrouwd te raak nie. Die verlangde effek word dikwels eers na 'n paar jaar van intense studie en oefening bereik.

Vingersetting kan ook nie volgens algemene idees bepaal word nie. Elke stylperiode het karakteristieke eienskappe en bevat ook 'n mate van ontwikkeling in dié verband wat in ag geneem moet word. Barok-vingersetting vir die klawerbord moet teen die agtergrond van ander instrumente geplaas word omdat idiomatiese invloede 'n onbetwisbare werklikheid is.

Strykers het aanvanklik die leiding ten opsigte van artikulasie geneem, veral in vioolspel. Die Italianers het lang stryke verkies, die Franse kortes en die Duitsers tussen die twee. Strykmerke was nie nodig vir spel met alternatiewe stryke nie en die graad van skeiding tussen die stryke is deur mondelinge mededelings oorgedra. Teen 1600 het strykers twee of meer note met een stryk begin speel en dit met 'n bogie aangetoon. Dit het gedurende dieselfde tyd as die besyferde bas en simbole vir Barok-ornamente verskyn. Artikulasie-aanduidings is egter baie beperk in klavesimbel- en orrelmusiek tot en met J S Bach aangetoon. Dit is van musici verwag om met artikulasie-tradisies vertrouwd te wees. In die begin van die agtiende eeu is tekens vir artikulasie, tempo en dinamiek meer dikwels gebruik, maar dit het eers in die Weense klassieke styltydperk meer algemeen voorgekom. Dit is dus nodig om presies seker te maak uit watter deel van 'n eeu 'n werk afkomstig is vir die bepaling van artikulasie. Die bogie is die oudste teken en teen 1600 is dit as aanduiding vir tweeklank-groeperings gebruik. Die bogie het die ingewikkelde sisteem van ligature wat daarvoor gebruik is vervang. Praetorius vermeld dit in sy **Syntagma musicum**. Die bogie is spoedig deur Scheidt in sy **Tabulatura Nova** van 1624 opgeneem waar hy dit op die klawerbord oorgedra het (Keller, 1966, pp. 41-43). Vergelyk ook die voorbeelde op pp. 32-33. Hierdie groeperings het hoofsaaklik op trapsgewyse beweging betrekking waarin alle groepe op die sterk deel van die maatslag begin en op 'n onbeklemtoonde noot eindig. Sulke groeperings in die Duitse musiek tot en met J S Bach moet as sodanig interpreteer word (Zehnder, 1977, pp. 36-37).

Figurasies en artikulasie soos in musiek vir houtblaas- en strykinstrumente is maklik deur die vroeë klawerbordstyle geabsorbeer. Hierdie beïnvloeding en die musikale effek daarvan moet doelbewus in ag geneem word. Strykbogies kom meer in instrumentale werke as in klawerbordwerke voor, maar die aanwesigheid daarvan in laasgenoemde is 'n gids om dit ook op ander werke vir die klawerbord oor te dra



(Wills, 1984, p. 27).

### 8.6.2 Speeltegnieke en artikulasie-tipes

Dit word aanvaar dat die regte artikulasie essensieel vir die ware interpretasie van 'n komponis se bedoelings is. Komponiste kan nie die moontlikhede van toekomstige meganiese verbeterings ten opsigte van instrumentebou antisipeer nie en kon slegs dit wat aan hulle bekend was benut. Onderwysers en voordraers vra dikwels die vraag wat 'n vroeë komponis met moderne instrumente sou gedoen het as verdediging van hul onstilistiese speelwyse. Dié vraag kan ook omgekeer word, naamlik wat 'n hedendaagse voordraer met 'n vroeë komponis se instrument sou gedoen het. Dit is nie moontlik om reg te laat geskied aan vroeë musiek deur artikulasie te gebruik wat totaal onbekend was ten tye van die skryf daarvan nie.

Volgens Rothschild (1961, p. 37) het voordraers tot in die sestigerjare van hierdie eeu dieselfde artikulasie vir musiek van alle komponiste uit alle styltydperke gebruik. Sommige musici het met opset 'n moderne artikulasie vir alle periodes gebruik as gevolg van persoonlike oortuigings, terwyl ander, miskien die meerderheid, dit doen omdat hulle nie van beter weet nie. Rothschild (1961, pp. 38-39) noem verder dat legato as vanselfsprekend aanvaar word wanneer geen aanwysings bestaan nie en die vraag ontstaan waarom komponiste dan hoegenaamd bogies sou gebruik het as legato outomaties aanvaar is.

Een van die groot verskille tussen ou en moderne klawerbord-artikulasie lê in dié artikulasie wat as die normale beskou is. Gleason (1979, p. 52) verwys na bronne uit die agtiende eeu met aanhalings deur Forkel, Marpurg, C P E Bach en Türk waarin die normale artikulasie vir die Barok beskryf word as een waarin note subtiel van mekaar met verskillende graderings geskei is, waarin die normale artikulasie teenoor legato en staccato gestel word, naamlik die vinger word vinnig van 'n klavier gelig net voordat die volgende een neergelaat word en hierdie artikulasie wat as die normale beskou is, is nooit aangetoon nie. Rothschild (1961, p. 40) is van mening dat dié normale manier van speel ook vir Mozart, Haydn en die vroeë werke van Beethoven geld. Rothschild noem verder dat Clementi 'n nuwe benadering begin het en teen 1803 genoem het dat klawers vir hulle volle nootwaardes neergehou

moes word; staccato's is in sekere passasies gebruik en legato het die uitgangspunt geword wanneer die artikulasie nie aangetoon is nie. In 1839 het Czerny legato as algemene reël verklaar (Rotschild, 1961, p. 41). Die normale Barok-speeltegniek is 'n helder legato wat vergelyk kan word met die kleinste moontlike, dog hoorbare skeiding in opeenvolgende note as sterk-swak; vir opeenvolgings as swak-sterk is die skeiding groter.

Die "normale" manier van speel word in talle geskifte duidelik beskryf. Die helder legato in orrelspel korrespondeer met die "normale metode" vir strykers in Barokwerke en verseker die individualiteit van elke noot. Strykers kan bykomend verdere variasies en aksentgewing deur middel van dinamiese elemente verkry - 'n tegniek wat ook op die orrel oorgedra kan word in die vorm van aksente deur beklemtoonde en onbeklemtoonde note in elke maat in ag te neem. Aksente word verkry deur 'n deel van die nootwaarde vóór die benodigde aksent weg te neem, of deur 'n effense verkorting en verlenging van die toepaslike nootwaardes in stadige musiek, of 'n versigtige verlenging van betrokke nootwaardes in musiek waar 'n lossere aanslag nie gepas is nie. Friedrich Marpurge noem in 1750 dat die normale opeenvolging van note waarin die vinger vinnig opgelig word net voordat die volgende een moet klink, in kontras staan teenoor legato en staccato. Hierdie "normale" artikulasie is algemeen aanvaar en daarom nie voortdurend aangetoon nie (Wills, 1984, p. 29). Afgesien van die normale artikulasie kan staccato en legato in die musiek aangetoon word met 'n kolletjie en 'n bogie onderskeidelik (Zehnder, 1977, p. 85). Vir die staccato waarna Zehnder hier verwys, moet daar onthou word dat die wig (▼) wat tydens die vroeë deel van die agtiende eeu vir 'n staccato gebruik is, vandag op staccatissimo dui. 'n Baie kort staccato in die volgende voorbeeld is dus heeltemal onaanvaarbaar:

*J S Bach: Fuga in d mineur, nr. VI [uit Das wohltemperierte Clavier, Deel I]*  
(Von Irmer, 1960, p. 30)



Vergelyk verder die bespreking van staccato op pp. 232-235. Walther gee drie menings oor legato in sy *Lexicon* van 1732, naamlik dat dit gebruik word wanneer 'n bogie oor twee note aangetoon word, in vokale musiek wanneer net een lettergeep oor 'n paar note gesing word en in instrumentale musiek waar note onder 'n boog met een stryk uitgevoer word (Williams, 1986, p. 196).

Harald Vogel het aangetoon dat uitvoeringspraktyke vir klawerbord-instrumente in 'n sterk mate ooreenstem met koormusiek. Vokale musiek bevat benewens asemhaling ook subtiele skeidings in die klank as gevolg van konsonante. Daar is ook geen verskil in die uitvoering van herhalende en opeenvolgende note nie. Die tipe artikulasie wat bereik moet word is dus baie naby aan legato maar met 'n baie skoon oorgang van die een noot na die ander (Soderlund, 1980, p. 1). Hierdie skeidings is egter nie almal ewe groot nie. Die bestaande geskifte sedert die Renaissance en die Barok toon aan dat elke noot sy eie artikulasie het. Die aanduiding van bogies in die musiek dui op 'n subtiele artikulasie in die rigting van  $3\sim 4$ ,  $3\sim 4$ .

Hierdie individuele artikulasie is ook verkry deur tongslag, los stryke of pluk van die snaar. Hierdie artikulasie is dikwels in groepe van twee note met sterker en minder nadruk saamgebind. Hierdie groeperings korrespondeer met die groeperings wat ontstaan wanneer die klawerbord-vingersetting van die tyd gebruik word en is deel van die spesifieke styl (Soderlund, 1980, pp. 1-2; Bradford, 1980, p. 354). In die voorwoord van G G Nivers se orrelboek van 1665 word daar verduidelik dat dit ter wille van verfyning in orrelspel nodig is om alle note duidelik, maar in verband met die musiek voor te dra, maar ook om sommige daarvan subtiel te verbind soos by die sangstem (Zehnder, 1977, p. 35; Lindley, 1989, p. 198).

Geskifte oor klawerbord-vingersettings verskyn vir die eerste keer in die sestiende eeu met die ontwikkeling van 'n selfstandige repertorium in die literatuur. Die eerste (en miskien die belangrikste) reël wat Buchner (1483-1538) vir beide die vroeë en latere vingersetting-sisteme neergelê het is dat die vinger vir 'n bepaalde klawer bepaal word deur die klawers wat gaan volg en die vingers wat daarvoor beskikbaar moet wees. Hy het bygevoeg dat nie enige vinger gebruik moet word nie, maar wel dié een wat die beste sou wees ten opsigte van die deel wat gaan volg. Vir toonleervingersettings word twee tipes vingersetting

gebruik, naamlik met twee afwisselende vingers (byvoorbeeld 3-4, 3-4) en groeperings van drie of vier opeenvolgende vingers. In passasies word trapsgewyse note met naasliggende vingers uitgevoer (Rodgers, 1971, pp. 1, 25, 163, 166). Die vingersetting waarna Rodgers hier verwys, kan soos volg geïllustreer word:

Die natuurlikste beweging word verkry deur met elke vinger 'n klein afsonderlike beweging uit te voer, soos byvoorbeeld 'n klein skeiding tussen die derde en vierde vingers (soos in maat een van die bostaande voorbeeld) en 'n groter skeiding tussen die daaropvolgende vierde en derde vingers. (Zehnder, 1977, pp. 31-32).

Die afsonderlike vingerbeweging wat Zehnder beskryf, sal in hierdie bostaande progressies gebruik word. In veral maat 4 (vir beide hande) is daar nie sprake van 'n onderdeur plasing van die duim soos in moderne vingersetting nie. Die hand word as geheel verplaas vir die tweede handposisie. Die oorgang tussen nootgroepe word ook vergemaklik deur die hand effens in die rigting van die vyfde vinger te laat neig sonder om die laaste noot van die groep op te laat; laasgenoemde geskied nét voor die volgende klavier neergelaat word. Volgens Rothschild (1961, pp. 42-44) was Türk van mening dat slegs 'n baie klein skeiding ná 'n legato-bogie gemaak moes word.

Die groepering van note in groepe van twee of meer note word ook geïmpliseer deur note wat nie noodwendig as 'n voortdurende trapsgewyse beweging verskyn nie, soos

en

of kombinasies soos



en die omgekeerde (stygende vorm) van hierdie voorbeelde.

### 8.6.3 Spesifieke vingergebruik

Die gebruik van sekere vingers vir toonleervingersettings, asook die beskouings oor watter vingers as sterk of swak beskou is, het volgens lande en tydperke verskil. Met betrekking tot die regterhand bestaan daar 'n groter mate van eenvormigheid as ten opsigte van die vingergebruik vir die linkerhand. Die derde vinger is voor en tydens die Barok in Engeland, Nederland, Noord- en Middel-Duitsland as 'n sterk vinger beskou. In Italië en Frankryk is die tweede en vierde vingers egter as sterker as die derde vinger beskou. Suid-Duitsland en Oostenryk openbaar invloede uit sowel Italië as die noordelike gebiede (Zehnder, 1977, pp. 31-32).

Volgens Spaanse bronne van die sestiende eeu is dit duidelik dat verskillende vingersettings vir toonleerfigure gebruik is. Cabezón se aanduidings vertoon soos volg: regterhand opgaande as 34 34 34 en afgaande 32 32 32; linkerhand opgaande 4321 4321, maar afgaande 1234 3434. Die Engelse musici van die sestiende eeu was waarskynlik die eerste wat die vyfde vinger van die regterhand aan die einde van 'n toonleerfiguur gebruik het:

Gibbons, 'The King's Juell'



Die duim van die linkerhand in plaas van die derde vinger is die meeste in stygende toonleerfigure gebruik:

Anon., 'An easy one for a beginner'



(Lindley, 1989, p. 194).

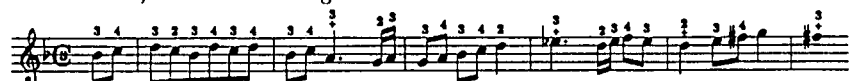
In Noord-Duitse voorbeelde uit die eerste helfte van die sewentiende eeu kom dit voor asof die derde vinger vir onbeklemtoonde note in die linkerhand gebruik is

Anon., 'Courrante Lavigon'



maar vir beklemtoonde note in die regterhand, met uitsonderings in drienoet-groepe:

Anon., 'Courrante Lavigon'



(Lindley, 1989, p. 195).

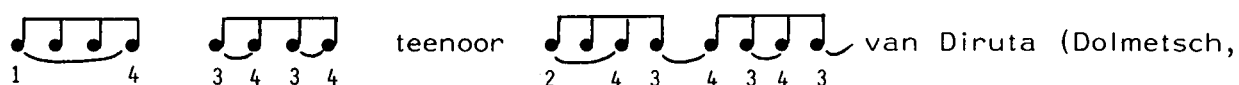
In Ammerbach se aanduidings van 1571 word die duim van die linkerhand gebruik vir die laaste noot van 'n groep:



(Lindley, 1989, p. 189).

Die gebruik van die regterhand se duim word nie pertinent vereis in bronne uit die Duitse Renaissance nie (Lindley, 1989, p. 189). Emanuel Bach was van mening dat 4343 of 2121 vir die linkerhand vir toonleerfigure met min bo-klawers aanbeveel word (Lindley, 1989, p. 201).

Engelse musici het tydens die Barok die eerste, derde en vyfde vingers as sterk vingers beskou. Die Engelse voorkeur het geleidelik na ander sentra versprei en later die oorheersende neiging geword. Dit is ook as meer vanpas beskou ter wille van ritmiese en harmoniese samehang:



1980, pp. 365, 378-381). Die regterhand se duim is in Engeland meer as in Duitsland en Italië gebruik (Dolmetsch, 1980, p. 381).

Volgens Soderlund (1980, p. 19) het Spaanse skrywers meer van die duim gebruik gemaak as die vroeë Duitse en Italiaanse bronne. Sancta María het selfs 5 4 3 2 1 3 2 1 aangetoon (Soderlund, 1980, p. 21), 'n gebruik wat soms eers met Bach as nuut beskou word. Die belangrikste is egter dat vingers konsekwent in bepaalde groeperings gebruik is.

In die eerste bron van klawerbord-vingersetting deur Buchner word die gebruik van die duim grootliks beperk, Diruta gebruik dit soms en die Spaanse en Engelse bronne meer vrylik. Die gebruik van die duim kom meesal vir die linkerhand voor waarmee dikwels twee- tot driestemmigheid hanteer word sodat die regterhand vry gelaat word vir melodiese lyne. Namate klawerbordmusiek tegnies meer ontwikkel het, het die vingersettings ook uitbreidings ondergaan en die gebruik van die duim en vyfde vinger het meer algemeen geword. Meer individuele vingersettings vir elke hand ontwikkel ook afhangende van die eise wat die musiek gestel het (Rodgers, 1971, pp. 166, 168-169). Couperin het die duim dikwels gebruik maar dit feitlik nooit onder die hand deur geplaas nie. Die afwesigheid van lang legato-lyne in toonleerpassasies het die behoefte aan die gebruik van die duim uitgeskakel in teenstelling met moderne musiek (Halford in Couperin, 1974, p. 21). Die Engelse vingersetting het baie met die Spaanse vingersetting in gemeen gehad veral om die derde vinger as die belangrikste vinger van die regterhand te gebruik. Sweelinck is veral deur hierdie twee streke beïnvloed (Soderlund, 1980, pp. 59, 79). Sweelinck het dan ook hierdie invloede uit Engeland en Spanje deur middel van sy Duitse leerlinge soos Scheidt en Scheidemann na Duitsland versprei.

Bach het die ondersit van die duim volgens sy seun C P E Bach se kommentaar meer geredelik as sy voorgangers gebruik, maar as gevolg hiervan bestaan daar dikwels die misverstand dat Bach se vingersetting revolusionêr was en dat hy plotseling met die konvensionele vingersetting van sy tyd gebreek het. Talle hedendaagse pianiste beskou dan hulle vingersetting as identies met dié wat Bach sou gebruik het. Dit moet egter onthou word dat die moderne pianis 'n vingersetting geërf het wat die vrug is van meer as 200 jaar se ontwikkeling op die gebied van musikaal-stilistiese elemente en die instrument se ontwikkeling daarmee saam (Bradford, 1980, p. 353). Ook Rosen (1972, p. 81) wys daarop dat Bach dikwels die eer vir moderne vingersetting kry, maar dat dit 'n aanspraak is wat te ver gevoer word. Bach se voorgangers het ook van die duim gebruik gemaak. Bach se gebruik

van die duim het volgens Williams (1986, p. 202) nie 'n egalige legato meebring nie: in die Inventionen en die 48 Preludes en Fugas bring die gebruik van die duim juis 'n lossere artikulasie mee (veral in die binnestemme van kontrapuntale musiek) wat noodsaaklik is vir die helderheid in werke vir klavesimbel en orrel. Vir vingersettings in meerstemmige musiek noem Zehnder dat die natuurlike posisie van die hand deurslaggewend was. Die opeenvolgende gebruik van klavier tot klavier met veral die duim en die vyfde vinger was niks buitengewoon nie, soos bewys word deur voorbeelde vanaf 1500 tot die einde van die agtiende eeu (Zehnder, 1977, pp. 33–34). Die laaste ses mate van J S Bach se Fughetta in C majeur, BWV 870a illustreer hierdie tegniek waarna Zehnder verwys (Ferguson, 1975, p. 73):

Die voorafgaande bespreking van Barok-vingersetting word deur die volgende voorbeelde geïllustreer:

**John Bull: Preludium [voor 1599]**

(Notevoorbeeld uit Ferguson, 1975, p. 71).



John Bull was orrelis in Antwerpen en baie goed bevriend met Sweelinck. 'n Treffende ooreenkoms is merkbaar tussen John Bull se vingersetting en dié van J S Bach in sy *Applicatio*, BWV 994 (Bradford, 1980, pp. 353-355):

The image displays two systems of musical notation for a comparison between John Bull's 'Applicatio' (BWV 994) and J.S. Bach's 'Prelude in G minor' (BWV 930). Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system shows the initial measures of the piece, with fingerings (1-5) and ornaments (wavy lines) clearly marked. The second system continues the piece, with a circled '5' at the beginning of the first measure, indicating a specific fingering. The notation includes notes, rests, and dynamic markings.

(Notevoorbeeld uit Soderlund, 1980, p. 124).

Die tweede voorbeeld in dié versameling wat Bach van vingersetting voorsien het, is die Prelude in g mineur, BWV 930:

1 2 4 5 4 2 1 5 2 1 5 4 3 5 2 1 4 2 1 5 2 1 5 4 3 5 1

5 3 2 5 3 2 1 5 5 3 2 1 5

This system contains five measures of music. The treble clef staff features a sequence of eighth notes with fingerings 1, 2, 4, 5, 4, 2, 1, 5, 2, 1, 5, 4, 3, 5, 2, 1, 4, 2, 1, 5, 2, 1, 5, 4, 3, 5, 1. The bass clef staff has a similar sequence with fingerings 5, 3, 2, 5, 3, 2, 1, 5, 5, 3, 2, 1, 5.

⑦ 2 4 2 1 5 2 1 5 4 3 1 2 3 5 4 3 1 2 3 5 4 3 1 5 5 - - - 2 3 2 1

1 5 3 2 1 5 2 1 3 5 1 2 3 4 5 - - - 5

This system contains seven measures. Measure 7 is marked with a circled 7. The treble clef staff has fingerings 2, 4, 2, 1, 5, 2, 1, 5, 4, 3, 1, 2, 3, 5, 4, 3, 1, 2, 3, 5, 4, 3, 1, 5, followed by a whole note with fingerings 5, 2, 3, 2, 1. The bass clef staff has fingerings 1, 5, 3, 2, 1, 5, 2, 1, 3, 5, 1, 2, 3, 4, 5, followed by a whole note with fingerings 5.

⑬ 5 - - 1 2 4 - - 2 3 - 4 - - 3 2 1 4 2 1 2 4 5 1 2 3 5

3 2 3 5 1 2 4 2 1 2 4 5 2 5 3 5 2 1 5 2 1 5 4 3 5 2

This system contains six measures. Measure 13 is marked with a circled 13. The treble clef staff has fingerings 5, 1, 2, 4, 2, 3, 4, 2, 1, 4, 2, 1, 2, 4, 5, 1, 2, 3, 5. The bass clef staff has fingerings 3, 2, 3, 5, 1, 2, 4, 2, 1, 2, 4, 5, 2, 5, 3, 5, 2, 1, 5, 2, 1, 5, 4, 3, 5, 2.

⑲ 2 4 2 1 2 4 5 1 2 3 5 2 4 2 1 5 1 2 5 4 3 5 2 3 5 2 1 5 2 1 5 4 3 5 2

4 2 1 2 4 5 2 5 3 2 1 2 3 4 5 1 5

This system contains six measures. Measure 19 is marked with a circled 19. The treble clef staff has fingerings 2, 4, 2, 1, 2, 4, 5, 1, 2, 3, 5, 2, 4, 2, 1, 5, 1, 2, 5, 4, 3, 5, 2, 3, 5, 2, 1, 5, 2, 1, 5, 4, 3, 5, 2. The bass clef staff has fingerings 4, 2, 1, 2, 4, 5, 2, 5, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 1, 5.

25 1 4 2 3 5 1 3 1 2 1 5 1 2 3 5 2 1 4 1 2 4 2 1 3

2 4 1 3 5 4 2 5 3 2 1 2 3 4 2 1 2 4

31 1 2 4 2 1 3 1 2 3 5 4 3 2 3 5 4 3 2 4 2 1 5 1 2 4 2 1 5 1

1 4 2 1 2 4 1 5 3 2 3 4 5 4 3 2 1 2

37 2 4 2 1 5 1 2 4 2 1 5 1 3 5 5 3 3 1 5 4 2 3 2 1 3 2

1 2 3 1 2 3 5 2 5 2 5 4

(Notevoorbeeld uit Soderlund, 1980, pp. 125-126).

Die volgende afleidings kan uit die vingersetting vir die Prelude in g mineur gemaak word: In maat 1 gebruik Bach die vingersetting 1245 vir die note d, g, b-mol, d in die regterhand. Dit korrespondeer met die uitgangspunt wat tot in die teenwoordige tyd vir sulke passasies verkies word, naamlik dat die derde vinger gebruik word wanneer die tussenliggende noot tussen die tweede en vyfde vingers nader aan die tweede vinger is; in alle ander posisies word die vierde vinger gebruik (vergelyk ook die bespreking op p. 122). Dit is egter opvallend dat Bach dieselfde beginsel nie vir die linkerhand van maat 2 gebruik nie:

5 3 2

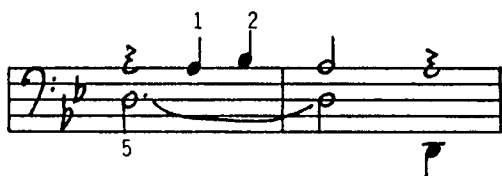
in plaas van die vierde vinger op b-mol. Vergelyk ook die linkerhand in mate 3, 7, 28 en 38. Bach toon verder dat die opeenvolgende gebruik van die duim waarskynlik nie hier verkies word nie: in mate 23-24 word die laaste agtstenoot telkens met die tweede vinger aangetoon. Vergelyk maat 24



waar die laaste agtstenoot ook met die duim uitgevoer sou kon word. Vergelyk in dié verband ook die regterhandparty van mate 3-5. 'n Verdere opvallende verskynsel is die kruising van vingers bo-oor die duim soos byvoorbeeld in mate 35-38 van die regterhandparty. Dit is egter onwaarskynlik dat Bach legato-kruisings hiermee in gedagte gehad het omdat hy in mate 22-23 die volgende vingersetting gebruik, waar legato voor en na die maatstreep tussen die tweede en derde vingers fisies baie ongerieflik sal wees:



Vir die linkerhandparty van mate 11-12, 15-16 en 36-37 word die natuurlike posisie van die hand met die tweede vinger op die bo-klawer verkies, byvoorbeeld in mate 15-16:



Die gebruik om die tweede en derde vinger bo-oor die duim te kruis (soos wat ook in die vorige voorbeeld van Bach voorkom) is nie so 'n nuwe beginsel nie want dit word veral in Spaanse musiek uit die sestiende eeu aangetref. Dieselfde reël bestaan, naamlik 'n kruising van lang vingers oor korter vingers en die duim is in dié geval 'n kort vinger. Dit is veral nuttig as die duim nie op 'n bo-klawer geplaas word nie. 'n Kruising word deur C.P.E. Bach beskryf as 'n effense kruising terwyl die vinger wat speel en dus gekruis word nog op die klawer is. Wanneer die vyfde vinger bereik word, word die hand in die volgende vyfvingerposisie gebring. Dit word dikwels aangetref in die sewentiende en agtiende eeue met gevalle waar 1234, 1234 in plaas van 34 34 gebruik word (regterhand byvoorbeeld). Dié vingersetting

word vir baie vinnige passasies of passasies wat meer bo-klawers bevat gebruik en mag nie met die onderdeursit van die duim verwar word nie (Bradford, 1980, p. 355). Die onderdeursit van die duim het gedurende Bach se tyd in gebruik gekom, maar hyself het dit bykans nie benut nie. C P E Bach weer het die moderne vingersetting vir toonlere gebruik, maar dikwels van kruisings gebruik gemaak. Hierdie spaarsame gebruik van die duim kan verskillende redeshê, soos dat die sensitiewe toon van die klavichord nie die dikwelse gebruik van die duim toegelaat het nie en waar dit wel gebruik is, was dit moeilik om 'n mooi toonkleur te verkry wanneer die duim onderdeur gesit is. Die hoër manueel van die klavesimbel en orrel het meegebring dat die gebruik van die duim ongemaklik was omdat die speler se hand in 'n hoë posisie geplaas is. Die klawers van die antieke instrumente was verder so kort dat daar bykans nie plek vir die duim was nie, selfs op die laer manueel (Gát, 1965, pp. 239-240).

Die musikale voorbeeld wat die meeste aandag verdien ten opsigte van Bach se vingersetting is die vroeër weergawe van die Fuga in C, BWV 870a. Die vingersetting is deur Kellner, 'n leerling van Bach gedoen. Dit toon duidelik dat Bach nog sterk deur die vingersetting-tradisie van die sewentiende eeu beïnvloed is (Bradford, 1980, p. 356). Volgens Ferguson (1975, p. 74) en Soderlund (1980, p. 126) is die vingersetting egter deur Bach self:

#### PRELUDE EN FUGHETTA IN C MAJEUR (BWV 870a)

Prelude

3 1 5 1 5 1 3 1 5 5 5 1 5 1 3 1 5

③

5 4 1 4 1 4 1 4 1 5 1 1 4 3 2 3 5 1 1 5 2 3 1 1 5

⑥

5 2 3 5 3 5 5 2 5 3 3 2 1 5 3 5 1

⑨

2 3 5 5 2 5 5 4 5

⑪

2 3 5 1 3 2 3 4 5 3 1 3 2 1 1 1 2 5 4 2 5

⑬

2 5 5 5 2 5 5 3 1 1 2 3 4 1 3 1 4 1 2 3 5 5 5 5 2 3 5 5

(15)

Musical score for exercise 15, consisting of two staves (treble and bass clef). The piece is in 3/4 time. The treble staff contains a melodic line with various ornaments and slurs, while the bass staff provides a harmonic accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The exercise concludes with a fermata over a whole note chord.

Fughetta

Musical score for a piece titled "Fughetta", consisting of two staves (treble and bass clef). The piece is in common time (C). The treble staff features a melodic line with slurs and ornaments, while the bass staff provides a simple accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1-5.

(3)

Musical score for exercise 3, consisting of two staves (treble and bass clef). The piece is in 3/4 time. The treble staff contains a complex melodic line with many slurs and ornaments, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1-5.

(6)

Musical score for exercise 6, consisting of two staves (treble and bass clef). The piece is in 3/4 time. The treble staff contains a complex melodic line with many slurs and ornaments, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1-5.

(9)

Musical score for exercise 9, consisting of two staves (treble and bass clef). The piece is in 3/4 time. The treble staff contains a complex melodic line with many slurs and ornaments, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1-5.

⑫

2 4 4 2 5 5 3 3 2

2 3 4 1 2 2 2 1 2 3

5 4 5 1

⑭

3 2 1 2 3 1 3 5 2 1 5

4 3 tr 3 2 2 2 4

⑯

2 3 1 5 2 1 5 2 3 2 4 3 4 2 3

2 3 3 5 2 2

⑱

1 3 2 4 2 1 3 4 2 4 tr 5 1

2 3 4 2 1 2 1 2

⑳

3 3 5 5 5 5 5 3 5 4 5 2

3 2 3 2 3 2 3 4 4 1 3 1

1 1 2 2 3 1 2 4 1 2 4 2 1 2 4 2



23

26

29

32

(Notevoorbeeld uit Soderlund, 1980, pp. 126-130).

Die Prelude vertoon 'n prominente gebruik van die ritmiese figuur  $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ . Bach se vingersetting daarvoor soos in die regterhandpartye van mate 2-3 en 9 toon aan dat dié figuur van die volgende maatslag geskei word. Volgens die vingersetting vir die altparty in mate 7 en 8 van die Fuga is dit duidelik dat Bach die twee agtstenote van die daaropvolgende kwartnote in die tema skei. Die vingersetting vir die linkerhand van die Fuga vertoon 'n konsentrasie op die algemene gebruik

van 2121, terwyl 3434 en 3423 vir die regterhandparty dikwels voorkom. Beide die Prelude en Fuga bevat talle voorbeelde waar die duim en vyfde vinger opeenvolgend gebruik word. Vergelyk byvoorbeeld die regterhandparty van die laaste ses mate van die Fuga. In maat 25 van die Fuga se linkerhandparty verskyn 'n stom vingerwisseling en 'n enkele deursit van die duim in die linkerhandparty van maat 24. Die rede vir die stom vingerwisseling is ooglopend: dit word vereis deur die passasies vir die linkerhand voor en ná die halwenoot in maat 25.

'n Fundamentele onderskeid tussen Franse en Duitse klawerbordspel het in die agtiende eeu bestaan. Die Franse het toe 'n voorkeur vir gebonde legatospel gehad teenoor die Duitsers se gevarieerde artikulasie en lewendige manier van speel (Bradford, 1980, p. 356). Couperin het stom vingerwisseling gebruik om legato te verseker wanneer die omvang van 'n passasie die beskikbare vingers oorskry het (Halford in Couperin, 1974, p. 21). Couperin het dus wel legatospel voorgestaan, maar sy vingersetting het nogtans nie 'n voortdurende legato meegebring nie. Die volgorde van 34 34 is nog baie gebruik maar sonder die plasing daarvan op spesifieke dele van die maatslag. Baie van die Franse Klassieke literatuur het verskyn voordat Couperin se werk gepubliseer is en dit is onmoontlik om vas te stel watter effek, indien enige, sy werk op orreliste van sy tyd gehad het. Die gebruik van stom vingerwisseling moet dus tot Couperin se eie musiek bepaal word (Soderlund, 1980, p. 108).

Die resultaat van Barok-vingersetting is 'n "hoorbare" vingersetting. Die probleem is nie die oorsit van die vingers self nie (wat vir die moderne pianis as gevolg van jarelange gebruik van "onhoorbare" vingersetting so vreemd is), maar dat die speler vaardig moet wees om die spel vry van onritmiese neigings te hou omdat artikulasie nooit in konflik met ritme mag wees nie (Bradford, 1980, p. 354). Die laterale verplasing van die hand is net so 'n duidelike aanduiding van frasering as die bogie (Halford in Couperin, 1974, p. 21).

#### 8.6.4 Pedaalspel

Ten opsigte van die vroeë pedaaltegniek handel dit oor die vraag of hakke gebruik is. Volgens B Edskes se kommentaar was die pedaalbord nie so diep onder die speeltafel ingeskuif as by die hedendaagse orrel

nie en as gevolg hiervan het die sitposisie voor die orrel hakspel bemoeilik. Die voorste punte van die pedale was hoër as die agterste deel sodat die pedaal eers horisontaal was nadat dit neergelaat is (Zehnder, 1977, p. 41). 'n Verdere faktor wat hakspel bemoeilik het was die plat pedaalborde. (Wills, 1984, p. 28).

Buchner verwys kortliks na die pedaal, maar vroeë bronne bevat geen aanduidings oor hoe die pedale bespeel moes word nie. Volgens Johann Christian Kittel (1732-1809), 'n leerling van J S Bach, was dit die vroeë gebruik om pedale in die laer oktaaf met die linkervoet te speel en die regtervoet in die hoër oktaaf. Punte en hakke is gebruik. Baie pedaalborde was egter te kort en te wyd om hakspel moontlik te maak. Dit is ook in vergelyking met die aangetoonde artikulasie vir die vingers onwaarskynlik dat die hak gebruik is om legato soos in die negentiende eeu moontlik te maak (Soderlund, 1980, p. 7). Wills deel hierdie standpunt: 'n Oormatige gebruik van hakke in pedaalpartye van Barokwerke is net so onaanvaarbaar as 'n voortdurende legato vir manuaalpartye omdat dit nadelig vir die karakterisering van stemme is. Die voordrag van vroeë musiek is meer oortuigend wanneer meesal van puntspel gebruik gemaak word omdat dit die helder aanspraak bevorder (Wills, 1984, p. 28).

Die Noord-Duitse orrelkomponiste het baie van pedaalspel gebruik gemaak maar geen beskrywing van spesifieke gebruike word in bronne aangetref nie. Sedert Franz Tunder (1614-1667) is die pedaal vir virtuose passasies en onafhanklike kontrapuntale stempartye gebruik. Die spesifieke pedaalskryfwyse vereis afwisselende puntspel wat as 'n nuwe benadering in dié tyd beskou is. J S Bach is in die besonder deur Böhm en Buxtehude se pedaal-kuns beïnvloed veral ten opsigte van die gebruik van afwisselende punte en ook deur die Franse klawerbord-musiek. Ten opsigte van Bach bestaan ook min aanduidings oor pedaalspel. Volgens J C Kittel, Bach se laaste leerling is daar twee tegnieke ten opsigte van pedaalspel: die een is 'n afwisselende gebruik van beide voete se punte en die tweede oer gebruik om punt en hak te gebruik, naamlik links vir die laer oktaaf en regs vir die hoër oktaaf. Dié twee metodes word ook in kombinasie gebruik wat verkieslik in meeste gevalle is. Die voete moet altyd naby die pedale wees. Daar bestaan geen voetsettings deur Bach self nie, maar sy student Krebs het dit soms aangetoon, maar sonder hakke. Harald Vogel meen dat Bach slegs hakke gebruik het wanneer bogies in pedaalpartye

verskyn. Die gebruik van puntspel bring dieselfde artikulasie voort as die vingersetting van die tyd en is dus meer logies vir Bach se werke (Soderlund, 1980, pp. 81, 123, 133-135).

Daar is baie min pedaalpartye van Buxtehude, Böhm en Bach wat nie met afwisselende puntspel uitgevoer kan word nie. Die meeste pedaalpartye en veral fuga-temas is duidelik vir hierdie tipe voetsetting geskryf. Hakke sou gebruik kan word maar dan deur 'n voet waarvan die punt op 'n bo-pedaal speel, soos in die volgende voorbeeld:

*J S Bach: Prelude in b mineur, BWV 544, mate 9-10* (Peters, s.a., volume II, p. 78):



In orreltegniek word die algemene gebruik van die hakke eers in 1782 deur J.S. Petri (Zehnder, 1977, p. 39), in 1798 deur J.H. Knecht (1752-1817) en in 1818 deur J.C.H. Rinck (1770-1846) aangetoon. Stom voetwisseling en glissandi kom egter nog nie voor nie (Soderlund, 1980, p. 145).

#### 8.6.5 Stylverandering sedert 1750

Türk verwys as klavierpedagoog in 1789 na legato as 'n opeenvolging van tone sonder stiltes tussen-in. Die laat agtiende eeu toon 'n voorliefde vir style waarin kontrapunt op die agtergrond geskuif word ten gunste van langer lyne met gelykmatige vingersetting en artikulasie (Williams, 1986, pp. 196, 207).

Die ontwikkeling van die hamerklavier het 'n groot invloed op die speltegniek uitgeoefen. Beethoven was van mening dat die skerp geartikuleerde spel van onder andere Mozart onvanpas vir die klavier was (Zehnder, 1977, pp. 89-90).

In die negentiende eeu was komponiste wat vir die orrel geskryf het ook hoofsaaklik pianiste. Orrelmetodes het verskyn, maar dit is te betwyfel

of dit enige invloed op komponiste soos Mendelssohn, Liszt en Brahms uitgeoefen het. Die groot klaviermetodes het groter invloed gehad veral dié deur Clementi (1752-1832), Hummel (1778-1837) en Czerny (1791-1857). Dit word dus aanvaar dat hierdie pianiste dieselfde tegniek gebruik het vir orrelspel. Die eerste aanduidings dat legato die norm is word in 1801 deur Clementi aangetoon en hy het selfs tot in 1820 die terme **legato** en **sempre legato** in sy Capriccio's voorgeskryf. Clementi gebruik ook stom vingerwisseling, veral om parallelle intervalle legato te kry. Jacques Lemmens (1823-1881) se werk *École d'Orgue* van 1862 is die mees invloedryke werk vir moderne orreltegniek (Soderlund, 1980, pp. 144, 153).

## H O O F S T U K 9

## FISIESE SPEELAPPARATE

## 9.1 INLEIDING

Die menslike speelapparate het deur die eeue heen dieselfde gebly; slegs die gebruiksaanwending daarvan kan verander word, soos byvoorbeeld die houding van die vingers, die stand van die polsgewrigte, of wysiging van armgewig. Deur die eeue heen is daar met die benutting van die speelapparate geëksperimenteer en gedurende sekere tydperke is spesifieke dogmas as die enigste korrekte sienswyses beskou, net om later weer verander of gewysig te word.

Sienswyses ten opsigte van speelapparate het saam met die instrumente en die beskouing oor musiek in verskillende tydperke ontwikkel. Gedurende die vroeë tydperke is dieselfde benadering in die bespeling van die klavesimbel en orrel gebruik ten spyte van sekere verskille. Die moderne klavier speel egter 'n meer pertinente rol omdat onderrig in klavesimbelspel bykans heeltemal van die toneel verdwyn het en klavieronderrig as voorvereiste vir orrelonderrig beskou word. Klavier-tegniese beginsels behoort dus nie skadelik vir die orrelonderrig te wees nie, aangesien dit die basis vir orrelonderrig moet lê. Soos reeds vermeld is die omgekeerde dikwels die geval, naamlik dat orrelonderrig gebruik moet word om klavier-tegniese beginsels te herstel of te vestig; beginsels wat eintlik jare gelede reeds in die leerling se klavierloopbaan afgerond moes gewees het.

Te midde van verskillende standpunte behoort daar basiese riglyne ten opsigte van speelapparate te wees wat algemeen nagevolg kan word. Die mens se spier- en senuweewerking was en is van so 'n aard dat basiese beginsels moet kan geld; beginsels wat fisies natuurlik is en as werkbare uitgangspunte beskou behoort te word. Dit is om hierdie rede nodig om vas te stel wat die standpunte van skrywers oor klaviertegniek is en om te bepaal in watter mate dit as geheel of gedeeltelik in orrelspel bruikbaar is.

## 9.2 OORSIGTELIKE BESKOUIING

In hoofstuk 4 (pp. 60-65) is reeds onder andere die volgende algemene aspekte bespreek:

1. In die oornam van idiomatiese invloede van die stryk- en blaas-instrumente en die menslike stem kan slegs die wesentlike karakter daarvan op die orrel oorgedra word. Klavier-idiome het veral ten opsigte van skryfstyl 'n groot invloed op orrelwerke uitgeoefen en wel in besonder sedert die negentiende eeu met werke in 'n virtuose konsertstyl. Dit is duidelik dat 'n bepaalde klaviertegniese vaardigheid vereis word om sodanige orrelwerke uit te voer en die vraag is in watter mate die orrel dan ten opsigte van die fisies-tegniese elemente anders hanteer moet word as die klavier.
2. Klavieronderrig is 'n voorvereiste vir orrelonderrig en studente bestudeer meesal beide instrumente gelyktydig. Klavier- en orrelpedagoë behoort oor die algemeen eners benaderings te huldig ten opsigte van sekere aspekte van klawerbordspel. Al die manueel-aanslagvorme wat in orrelspel gebruik word, kom ook in klavierspel voor.
3. Die ware kuns in klawerbordspel begin by die suiwer meganiese en in dié opsig het klaviervaardigheid 'n positiewe effek op orrelspel. 'n Goeie vingerbeheer, wat noodsaaklik vir orrelspel is word deur middel van klavieronderrig gevorm.

Klawerbord-instrumente het sedert 1320 parallel ontwikkel en daar is tot 1650 in geskifte nie deurgaans 'n duidelike skeiding tussen style nie (vergelyk pp. 39-40). Volgens Ferguson (1975, p. 11) was die algemene styl in 'n mindere of meerdere mate ewe geskik vir die orrel, klavesimbel en klavichord. Soderlund (1980, pp. 19, 55) wys daarop dat Spaanse skrywers van die sestiende eeu geen onderskeid gemaak het tussen die tegnieke vir die genoemde drie instrumente nie en dat Engelse klawerbordspelers ook professionele orreliste was wat nie 'n verskil in benadering tussen die verskillende instrumente toegepas het nie. Volgens Rosen (1972, p. 71) was die gebruik van dieselfde musiek vir meer as een instrument die rede waarom min werke vir 'n spesifieke instrument geskryf is.

Badura-Skoda (1962, pp. 112-113) dui daarop dat selfs die klavier tot 1768 nie vir openbare uitvoerings gebruik is nie as gevolg van die stadige ontwikkeling in openbare konserte en omdat klawerbordmusiek nog vir 'n klein groepie luisteraars as kamermusiek bedoel is. Die algemene gebruik van die klavier tree eers na vore met Haydn en Mozart teen 1780.

Hierdie toepassing van dieselfde benadering, tegnieke en gebruike het geheers ten spyte van die feit dat die klankproduksie van die orrel en ander klawerbord-instrumente nie dieselfde was nie. Wills (1984, p. 25) plaas die orrel ten opsigte van karakteristieke eienskappe eerder gelyk met vokale musiek en musiek vir blaas-instrumente omdat dit benewens die klawerbord geen ooreenkoms met die klavesimbel of klavier het nie. In dieselfde konteks sê Wills egter dat die speelaksie op 'n meganiese orrel ten opsigte van die tipe aanslag met die aanslag vir die klavier vergelyk kan word, naamlik dat die hamer teen 'n bepaalde spoed moet beweeg om tydens kontak met die snare klank te laat ontstaan (1984, p. 24). Volgens Hull (1911, pp. 65, 82) word die grootste deel van die orrelis se klawerbord-vaardigheid deur middel van die klavier gevorm, uitstaande orreliste is dikwels ewe voortreflike pianiste en talle moderne orrelkomposisies kan uiterlik nouliks van klaviermusiek onderskei word.

Dit is duidelik dat daar 'n besondere verband tussen klawerbordstyle en voordrag tot die einde van die agtiende eeu was. Die vraag is of die verband tussen die orrel en die klavier met laasgenoemde se opkoms verbreek is. Volgens Badura-Skoda (1962, p. 112) het C P E Bach die klavier teen 1762 op gelyke vlak met die klavesimbel en klavichord geplaas en volgens Ferguson (reeds bespreek op p. 61) is die ysterraam eers teen 1850 ontwerp saam met hoëspanning snare en groter hamers.

Die sterk wedersydse beïnvloeding van die orrel en ander klawerbord-instrumente, insluitend die klavier is baie duidelik. Die verskil is meer in die fyner elemente van elke instrument se speeltegniek geleë. Die meeste orreliste bestudeer die moderne klavier terwyl dit in die sestiende tot agtiende eeue die klavesimbel en klavichord was. Soderlund (1980, p. 2) noem dat dit juis die gewig van die arm as basiese element in klavierspel is wat op die ouer klawerbord-instrumente onvanpas is. Sy skryf verder dat die plasing van onnodige armgewig



ook op die orrel se klawers vir die orrelis se vaardigheid en beheer nadelig is.

Die pianis moet alle klankmoontlikhede van die moderne vleuelklavier benut en hiervoor is 'n groter beweeglikheid van die liggaam nodig as vir die klavesimbelspeler omdat dit in laasgenoemde meer om "dissipline en beredenering" gaan terwyl vingerwerk tegnies gesproke die oorheersende faktor is (Harich-Schneider, 1970, p. 16). Die stil houding van die lyf word algemeen as noodsaaklik aanvaar. Dissipline, beredenering en veral vingerwerk is vir die pianis van dieselfde kardinale belang as liggaamshouding.

Volgens Wills (1984, p. 24) is die presiese aanpak en oplaat van die klavier in klavesimbelspel noodsaaklik omdat die intrede van die klank deur die pluk van die snaar verteenwoordig word. Hierdie vereiste van Wills kan sekerlik vir die orrel ook geld omdat dit hier om die presiese oop- en toemaak van ventiele onder die pype gaan. Vir Hull (1911, p. 201) is die oplaat van die orrelklavier van groot belang. Hierdie opmerking van Hull staan in verband met die konstante klank van die orreltoon solank die klavier neergelaat gehou word. Nalatige oplaat van klawers in orrelspel veroorsaak troebel spel en swak gedifferensieerde artikulasie.

Volgens Diruta moet die orrelis die klavier afbeweeg en die vinger liggies daarop laat rus teenoor die klavesimbel waar die klawers meer getref moet word. Hierdie verskil lê egter hoofsaaklik in die speelaksie van die instrumente en die tipe musiek wat op elk uitgevoer is. Vingers moet ook nie onnodig hoog gelig word nie (Soderlund, 1980, pp. 35-36). Beide hierdie aspekte word later meer breedvoerig bespreek.

Onjuiste weergawe van nootwaardes is een van die slordighede in baie pianiste se speeltegniek. Onoordeelkundige gebruik van die demperpedaal dra tot hierdie onnetheid by. Die pianis se beheer oor toonproduksie is vir die orrel van geen nut nie. Toonproduksie in klavierspel is in hoofsaak afhanklik van die gehalte van die instrument.

Harich-Schneider (1970, p. 16) is van mening dat die karakteristieke

eienskappe van 'n speeltegniek in die versmelting van die speler se eienskappe in totaliteit weerspieël word. Verder moet die speler se houding ook 'n toonbeeld wees van die mate waarin hy tegniese beheer oor sy instrument uitoefen - dit gaan nie om iets wat eenmalig of onbewustelik plaasvind nie, maar om 'n bewuste beoefening van 'n hanteringskuns wat vir elke instrument gepas is.

Dit is inderdaad so dat elke klawerbord-instrument 'n eie hanteringskuns vereis. Die wesenlike is dat elke klawerbord-instrument met dieselfde fisiese speelapparate hanteer word. Die vraag is of die klavesimbelspelers tot die einde van die agtiende eeu 'n radikale aanpassing in hul speeltegniek gemaak het wanneer hulle op die orrel gespeel het. Dieselfde geld vir die klavier teenoor die orrel. Dit is egter so dat 'n pianis nie sonder orrelstudie 'n orrelis sal word nie, 'n stelling wat op die eiesoortige hanteringskuns van elke instrument berus. Dit is egter noodsaaklik om te bepaal watter benadering tot die speeltegnieke wat tans in klavierspel toepaslik is vir die orrel aangewend kan word omdat klavierstudie die direkte voorloper van orrelstudie is.

### 9.3 LIGGAAMSHOUDING

Die houding van die liggaam is die eerste en belangrikste faktor wat deurgaans gekontroleer moet word. Probleme met die voordrag of hantering van die instrument kan dikwels aan onbevredigende koördinasie van liggaamsdele toegeskryf word. Voordat die speelapparate soos arms, hande en vingers bespreek word is dit nodig om kortliks op die houding van die liggaam self te konsentreer omdat dit 'n direkte uitwerking op die werking en beheer van die res van die speelapparate het.

Die liggaam is uit die aard van die saak die grootste speelapparaat. Dit het soms in klavierspel 'n meer direkte funksie ten opsigte van klankproduksie teenoor die orrel waar dit oorwegend ten doel het om die res van die speelapparate te ondersteun.

### 9.3.1 Bewegings en gemak van die liggaam

Die eerste vereiste wat deur eksponente van klavierspel gestel word is dat bewegings van die liggaam vanuit alle posisies wat vir die spel gebruik word, tot die minimum beperk moet word. Feuchtwanger (1988, p. 83) is van mening dat die houding van die liggaam en die hoogte van die klavierstoel die basis vir korrekte spel is en dat die liggaam selfs in die moeilikste passasies betreklik stil gehou moet word. Hy sê verder dat baie pianiste dink hulle speel met uitdrukking as hulle onvanpaste bewegings met die lyf maak.

Volgens Sandor (1981, p. 30) moet die liggaam 'n konstruktiewe rol speel om die arms te akkommodeer terwyl dit help om die liggaam mobiel, maar in 'n stabiele toestand te hou. Beide die onbetrokkenheid van die liggaam en oormatige bewegings is nadelig. Hierdie stabiliteit en beheersde mobiliteit is vir Sandor belangrik om die balans van die liggaam in orde te hou. Die liggaam moet stabiel wees om gemaklik te sit, maar ook mobiel om die hande en in 'n mate die arms oor die hele klawerbord te kan beweeg. 'n Liggaam wat as gevolg van 'n gefikseerde posisie nie saamwerk nie, veroorsaak spanning in die bolyf en die balans word versteur. Totale onbeweeglikheid is nie wenslik nie omdat daar geen musiek is wat nie beweging vereis nie en waar daar beweging is, is 'n verandering van balans nodig. Energie word vermors beide deur spanning (om 'n onbeweeglike houding te handhaaf) en deur te veel beweging (Sandor, 1981, pp. 31-32).

Hierdie beheersing van liggaamsbeweging word ook deur skrywers oor orrelspel ondersteun. Soderlund (1980, p. 174) verwys na Widor (1814-1937) wat enige onverantwoordbare beweging as nadelig beskou het omdat dit verlies van tyd en energie beteken. 'n Verdere mening van Widor was dat 'n beweging slegs as noodsaaklik beskou kan word as die nuttigheid daarvan gedurende 'n lang periode van stadig oefen beproef is. Dié periode moet baie lank duur. Widor was oortuig daarvan dat die mees virtuose werk met sukses uitgevoer kan word mits die voordraer die moed en konsensieuse ingesteldheid het om vir so 'n lang periode stadig te oefen. 'n Opmerking wat tot Widor se menings bygevoeg kan word, is dat die leerling oor 'n musikale talent moet beskik. Stadig oefen is nie sonder voorbehoud 'n vereiste vir sukses nie.

Die liggaam moet ook volgens Peeters (Band I, 1953, p. 17) stil gehou word tydens spel en vir Germani (Band I, 1968, voorwoord) is soepelheid van beweging 'n onontbeerlike faktor in orrelspel. Volgens Gleason (1979, p. 61) moet 'n posisie ingeneem word waardeur fisiese beheer verkry kan word wat essensieel vir presiesheid, gemaklike voordrag en vinnige vordering is.

Die goeie balans waarna Sandor verwys het word ook deur McDonald beklemtoon: 'n Ongemaklike posisie word deels meegebring deur die gevoel dat die arms en voete vir orrelspel vorentoe gestrek moet word. Hierdie posisie moet reggestel word anders sal die student hom balanseer deur addisionele druk in die vingers en voete wat weer die beweeglikheid sal strem. Hierdie probleem kan opgelos word deur die bank nader aan die manuele te bring en meer na agter op die bank te sit waardeur die liggaam se gewig op die bank geplaas word. Hierdie prosedure sal aanvanklik die pedaalomvang wat bereik kan word beperk, maar wanneer die student 'n gemaklikheid bemeester het kan die bank weer teruggeskuif word. Hierdie posisie word bepaal deur die liggaamstruktuur en gemaklikheid van die speler om die uiterstes van die pedaalbord te bereik (McDonald, 1964, pp. 11-12). Hierdie prosedure van McDonald om die bank ná verloop van tyd na 'n meer normale posisie te skuif mag uiterlik omslagtig voorkom, maar dit duur dikwels 'n minimum van ses maande om die gepaste sitposisie vir 'n orrelstudent te bepaal, veral ten opsigte van die afstand vanaf die manuele en die hoogte van die bank.

Sommige orrelstudente het die gewoonte aangeleer om die ruggraatkolom voor sterk maatslae te laat knak en op die sterk maatslag weer reguit te maak met 'n gevolglike voortdurende op en af beweging van die bolyf. Dit is onwaarskynlik dat dié bewegings doelbewus deur 'n klavierpedagoog aan die leerling geleer is. Die leerling het dit moontlik self aangeleer maar dit is nie deur die pedagoog reggestel nie. Hierdie bewegings het 'n hoogs onwenslike effek op die werkverrigting van die arms en hande en wel tot so 'n mate dat alle pogings van die hande en vingers negatief beïnvloed word. Volgens Gát (1965, p. 118) word die ruggraatkolom nie in klavierspel aangewend om bewegings uit te voer nie. Die essensiële taak daarvan is om die elastiese ondersteuning te bied en bewegings in die laer werwels van die ruggraat is baie nadelig vir ekspressiwiteit. 'n Stywe ruggraat is

aan die ander kant volgens Seroff (1977, pp. 17-19) ook nadelig omdat dit die ander spiere ook styf kan maak.

Arnolt Schlick (ca. 1460-1518) het in 1511 reeds vereis dat die orrel se aksie so lig as moontlik moet wees en dat die voete gemaklik op die pedale moet rus. Volgens Soderlund (1980, p. 3) wat hier na Schlick verwys, is ontspanning en gemaklikheid vandag net so noodsaaklik as in 1511.

Die liggaam moet 'n elastiese ondersteuning bied en die sensasie gee van 'n stroom energie wat deur die lyf in die instrument vloei. Spanning iewers in die lyf verhinder hierdie vloei en 'n stywe regop bolyf is net so nadelig as 'n inmekaar houding. Dit is soms onvermydelik om aan die werking van een spesifieke deel van die liggaam te dink, soos byvoorbeeld wanneer dié liggaamsdeel seergekry het. 'n Beweging waarvan die speler voortdurend bewus is, suggereer dus 'n probleem en solank daaraan nog bewustelik aandag gegee moet word, is dié beweging nie doelmatig nie (Gát, 1965, p. 85).

Gát se opvatting is dat 'n beweging waaraan daar voortdurend gedink moet word nie gemaklik kan wees nie. Meesal is so 'n bewuste beweging die enigste hulpmiddel wat die pedagoog het om probleme te oorkom. Die pedagoog kan sekere fisiese aspekte aan die leerling verduidelik maar die uiteindelijke sensasie daarvan word slegs deur die leerling ervaar. Die pedagoog moet dus gereeld navraag oor die leerling se fisiese ervaring doen om vas te stel of sekere bewegings gemaklik is of nie. Fisiese ongemak word aanvanklik meesal weens pedaalspel meegebring en is in orrelspel juis dié aspek wat baie aandag moet geniet.

### 9.3.2 Sitposisie voor die orrel se speeltafel

Met die vereiste van liggaamsbeweging in gedagte is dit nodig om vervolgens op die orrelis se sitposisie te let. Heelwat skrywers oor orrelspel is van mening dat die bolyf effens vooroor gehou moet word (Soderlund, 1980, p. 174; Gleason, 1979, p. 61; Peeters, Band I, 1953,

pp. 16-17; Dupré, Band I, 1927, p. 4; vergelyk ten opsigte van die klavier ook Giesecking en Leimer, 1972, pp. 13-14). Hierdie vooroorgeboë posisie word slegs as "effens" gekwalifiseer en word ook deur die aantal manuele bepaal. 'n Agteroor posisie veroorsaak spanning oor die buik en rug en gevolglik ook in die arms en bene weens die gestrekte posisie daarvan.

Die effense vooroor posisie is ook vir die klavier gepas, maar Gát (1965, p. 92) heg verder ander waarde hieraan: die emosionele inhoud van 'n spesifieke komposisie beïnvloed die liggaam se beweging. Elke emosie is aan sekere karakteristieke vorme van beweging verbind en dit het onvoorwaardelike reflekse geword deur die ontwikkeling van duisende geslagte. Vreugdevolle gevoelens word met oop bewegings verbind, terwyl smart met geslote bewegings geassosieer word. 'n Beweging wat nie met dit wat die emosie bepaal ooreenstem nie is kunsmatig en geforseerd. 'n Aanhoudende vooroor posisie is byvoorbeeld onversoenbaar met 'n vreugdevolle stemming of met die uitdrukking van 'n ontspanne, gelukkige ervaring van die musiek. Onvanpaste bewegings benadeel ook die subtiele nuanses en die voordrag vertoon later onseker.

Hierdie verband tussen oop en toe bewegings en die musiek self is wel nie op beginner-onderwys in orrelspel van toepassing nie; 'n eenvoudige effense vooroor posisie van die bolyf is dus die aangewese keuse. Die pedagoog moet egter op die toepassing daarvan let namate dit in 'n student se voordrag 'n behoefte word.

Die orrelis se sitposisie word bepaal deur 'n drietal faktore: eerstens die gedeelte van die bank waarop hy sit, tweedens hoe ver vanaf die manuele hy posisie inneem en derdens die hoogte van die orrelbank. In die praktyk beïnvloed hierdie drie aspekte mekaar onderling, byvoorbeeld as die bank te ver na agter is, is die sitposisie op die bank te veel na voor, laasgenoemde ook as die bank te hoog is. Elke afdeling word afsonderlik bespreek maar moet as geheel met mekaar verband hou om die mees gemaklike posisie te vind.

### 9.3.2.1 Die sitposisie op die bank

Die eerste stap is om voor die middel van die manuele te sit. Hierdie posisie is regoor die middelste e van die pedaalbord, regoor die spasie

tussen  $f^1$  en  $g^1$  van die manuale indien die manuale 61 klawers het en die pedaalbord 32. Gleason (1979, p. 61) is van mening dat dié posisie aangepas moet word wanneer die orrel minder klawers het, maar dit kan vir die hele oriëntering van veral die pedaalspel problematies wees; meer nog wanneer die orrelis meesal aan meer klawers gewoond is. Die belangrikste is om uit te gaan van  $e$  in die pedaal as fokuspunt; die gemiddelde orrelstudent benodig aanvanklik ook nie die hele pedaalbord in orrelwerke nie. Later is dit in 'n meer gevorderde stadium makliker en natuurliker om klein aanpassings te maak.

Die orrelis moet 'n ferm sitposisie op die bank verkry - nie so ver na agter dat die bene nie met gemak na links en regs geswaai kan word nie (Gleason, 1979, p. 61) en ook nie so ver vorentoe dat die liggaam agteroor neig nie. Die ferm posisie waarna Gleason verwys word deur Germani (Band 1, 1968, voorwoord) verder beskryf, naamlik nie te ver na agter nie omdat só 'n posisie 'n stremming op die beenspiere meebring en sodoende hul vryheid van beweging belemmer. Die sitposisie wat Gleason en Germani hier beskryf varieer dikwels tussen studente.

Vir die gemiddelde liggaamsbou behoort ongeveer die helfte of meer van die bobeen vry te wees vir gerieflike beweeglikheid. Dit verskil egter volgens die liggaamsbou van verskillende orreliste en soms is dit nodig om meer as die helfte van die bobeen vry te hou. Die spesifieke liggaamsbou het ook 'n effek op die afstand vanaf die manuale en die sitposisie moet met beide aspekte se invloed bepaal word. Volgens Wagner ([s.a.], pp. 9-10) moet die orrelis op die voorste twee derdes van die bank sit, maar dit is nie 'n goeie maatstaf nie omdat die sitoppervlakte van orrelbanke verskil.

### 9.3.2.2 Die afstand vanaf die manuale

Peeters, Germani en Dupré gee nie spesifiek raad in dié verband nie. Gleason (1979, p. 61) sê dat die bank eerstens parallel met die manuale geplaas moet word. Verder moet dit in so 'n posisie wees dat die voete natuurlik onder die knieë hang (vergelyk ook Wagner, [s.a.], pp. 9-10) met die punte van die voete net voor die bo-pedale. Volgens Soderlund (1980, p. 174) het Widor, wat 'n groot voorstander van Lemmens se metode was, egter die bo-pedale as uitgangspunt geneem. Met die punte van die voete op die voorste rand van die middelste twee bo-pedale,

moet die knieë 'n reghoek met die bobene vorm. Widor se beskrywing van 'n vertikale houding van die onderbeen verander na een waar die knieë regoor die punte van die voete is wanneer die punte op onderpedale geplaas word. Dit is ook die gerieflikste posisie vir die gemiddelde student.

In 'n vorige uitgawe sê Gleason (vyfde uitgawe, 1962, p. 22) dat die regtervoet op g en die linkervoet op c met die knieë en hakke wat aanmekaar raak, geplaas moet word. Dit is belangrik om hierdie voorskrif van Gleason toe te pas omdat dit 'n effek op die afstand van die bank vanaf die manuele het: 'n skuins houding van die voete soos hier beskryf, bring mee dat die bank effens nader sal wees as met punt en hak van die genoemde voete op elk van die genoemde pedale.

### 9.3.2.3 Die hoogte van die bank

Peeters, Germani en Dupré gee weer eens geen aanbevelings nie. Gleason (1979, p. 61) noem dat die bank se hoogte sodanig moet wees dat die punte en hakke van die voete gemaklik op die oppervlakte van die pedale moet rus. Wagner ([s.a.], p. 10) gee 'n ander hulpmiddel, naamlik om met die linkervoet se punt en hak die (laagste) D en met die regtervoet se punt en hak die (hoogste) e<sup>1</sup> gelyktydig te kan speel, anders is die bank te hoog.

Indien die bank te hoog is vind die orrelis dit moeilik om gemaklik met die hakke te speel en om by die uiterstes van die pedaalbord by te kom. Indien die bank te laag is, moet die bene aanhoudend opgetrek word wat weer heelwat fisiese ongemak meebring.

In die bepaling van die hoogte is dit belangrik dat die regtervoet se punt op g en die linkervoet se punt op c gehou word met die knieë en hakke teenmekaar en dat punt en hak dan gemaklik op die oppervlakte van die pedale rus soos Gleason aanbeveel het. Die vasstelling van die hoogte sonder hierdie posisie van die voete sal meebring dat die bank te hoog is. Die praktyk bring mee dat die bank met hierdie "kontak met die oppervlakte van die pedale" dan nog effens laer gemaak moet word omdat beide punt en hak die pedale nog na onder moet laat beweeg.



Bogenoemde prosedure om die hoogte van die bank te bepaal is uit die aard van die saak nie moontlik sonder 'n verstelbare bank nie. 'n Onverstelbare bank wat te laag is kan hoër gemaak word deur stewige plankies onder die voetstukke te plaas; die teenoorgestelde is problematies omdat die bene dan opgetrek moet word. Enige aspek van die sitposisie wat nie in orde is nie het 'n negatiewe uitwerking op die hantering van die instrument.

Die hele prosedure ten opsigte van die sitposisie moet herhaal word telkens wanneer die orrelis stelling voor die speeltafel inneem. Dit is raadsaam om tyd te bespaar deur die hoogte van die bank en die afstand daarvan vanaf die manuele gedurende die eerste paar lesse te meet totdat die presiese mate gevind is. Die metings tydens die eerste lesse is slegs by benadering; die werklike fisiese ervaring daarvan tree eers in nadat die student met 'n redelike hoeveelheid pedaalspel-oefeninge besig is.

#### 9.4 FISIESE SPEELAPPARATE: ALGEMENE OORSIG

Voordat 'n studie van die afsonderlike speelapparate se werking gemaak word, is dit nodig om algemene aspekte te bespreek. In hierdie verband word 'n paar opmerkings gemaak oor die kennis van speelapparate, die koördinasie daarvan en boweal die kontrole deur middel van die gehoor.

##### 9.4.1 'n Kennis van speelapparate

Musici is dikwels nie in 'n wetenskaplike ondersoek van anatomie en fisiologie met betrekking tot die tegniese voordragkuns geïnteresseerd nie. Waarskynlik is dit die rede waarom klavierleerlinge toegelaat word om allerhande ongewenste gewoontes aan te leer. In dié proses, so reken die pedagoog moontlik, sal die leerling self sy eie "gemaklike" manier van speel ontdek. Volgens Ortmann (1981, p. xiii) kan 'n konsertkunstenaar sy eie werkmetode hê en sy eie probleme oplos of behou, maar onderwysers wat daagliks tydens lesse met die fisiologiese sy van die tegniek van leerlinge werk moet minstens 'n kennis daarvan hê. Onderrig wat op intellektuele analise gebaseer is kan volgens Schultz (1949, pp. 11-12) nie verwerp word nie. Baie onderwysers wat

volgens hom teen tegniese analise gekant is, is dit wel eens dat die vorm-analise van 'n werk tot in die fynste besonderhede 'n musikale begrip daarvan help vestig. Hy verwag dan dat tegniese analise net so produktief kan wees. Matthay (1911, p. 33) stel dit sterker, naamlik dat dit nie verrassend is dat veteraan-onderwysers nie die gewoontes van denke en opvatting wat deur 'n leeftyd van wanopvatting gevestig is kan verander nie, maar dit is ongelooflik dat jonger mense ook aangetrokke kan voel tot wanopvatting oor elementêre feite. Een van die redes is volgens hom die vreemde onvermoë tot duidelike beredenering wat by gemiddelde musici en kunstenaars aangetref word.

Die bewegings wat deur die speelapparate uitgevoer moet word, is somtyds nie vir beide hande identies nie. Kombinasies van vingerwerk vir die een hand en bewegings vanuit die hele arm vir die ander hand kom in klawerbordmusiek voor. Volgens Schultz (1949, p. 10) word die grootste deel van tegniese vorming in beslag geneem deur die regte toepaslike beweging te soek in plaas van te skep. Dit impliseer nie net 'n kennis van die toepassings van bewegingsvorme in die musiek nie, maar ook die vermoë om maklik en vinnig van die een na die ander oor te skakel, of om een enkele beweging akkuraat te behou vir 'n lang periode. Groot kunstenaars en voordraers besit 'n natuurlike aanleg om verskeie speelmetodes en tegniese prosedures toe te pas ooreenkomstig die wisselende musikale en tegniese elemente in die musiek (Varró, 1958, p. 76), maar die gemiddelde leerling moet dit doelbewus aanleer met die verwagting dat dit later meer natuurlik sal word. In aansluiting by Varró verklaar Sandor (1981, pp. 4-5) dat die talryke bewegings na 'n paar duidelik-omlynde bewegings gereduseer moet word wat die essensie van tegniek vorm. Die oefening van tegniek is niks meer as om bewegingsvorme deur middel van herhaling vas te lê nie en om dit dan op die repertorium toe te pas nie. Deur laasgenoemde ontwikkel die tegniek weer verder. Tegniek is 'n vaardigheid wat met intelligensie en effektiwiteit ontwikkel moet word - as dit net meganies gedoen word is sukses nie moontlik nie (Sandor, 1981, pp. 5, 16).

'n Verdere aspek rondom die kennis van speelapparate is die belangrike beginsel van die hefboom. Die orrelstudent wat dit tydens klavieronderrig bemeester het sal nie net 'n veilige klaviertegniek besit nie, maar as orrelis ook gouer die besondere vereistes wat orrelspel stel kan bereik, veral ten opsigte van 'n sensitiewe vingertegniek. Die genoemde voorbereiding tydens klavieronderrig kan net slaag as die

pianis geleer is om met 'n minimum gebruik van die demperpedaal klaar te kom en as goeie oordeel ten opsigte van ritme, toonduur en toonsterkte gevestig is. 'n Hefboom kan net fungeer as die twee basiese beginsels daarvan toegepas word, naamlik dat daar 'n steunpunt (fulcrum) moet wees en dat die hefboom as 'n eenheid gebruik moet word.

Klawerbordspel word bereik deur vier hefboome: die vinger vanuit die kneukelgewrig, die hand vanuit die polsgewrig, die voorarm vanuit die elmooggewrig en die boarm vanuit die skouergewrig. Dié vier meganismes word soms apart en soms in kombinasie gebruik. Die hele bolyf vanaf die heupe word soms in klavierspel gebruik. In orrelspel het die bolyf ten opsigte van klankproduksie geen nut nie. Die leerling moet verstaan dat elke meganisme op 'n gelyksoortige hefboomstelsel werk en dan sal beter beheer ook teenwoordig wees (Newman, 1974, p. 43). Newman (1974, pp. 43-44) noem verder dat niks anders in klavierpedagogiek soveel onsin meebring het as voorskrifte soos "los polsgewrigte" en spel met "sagte" vingerpunte vir sekere passasies. Verder word daar dikwels volgens Newman verwys na talle variasies van op- en afwaartse bewegings en ander akrobatiese bewegings wat buite die sfeer van die klawerbord val.

Die hefboome self is dus die vinger, hand, voorarm en boarm en die steunpunte is die kneukelgewrig, polsgewrig, elmooggewrig en skouergewrig. Die stilstaande basis vir 'n steunpunt is aan die bokant daarvan, naamlik die hand vir die kneukelgewrig, voorarm vir die polsgewrig, boarm vir die elmooggewrig en bolyf vir die skouergewrig. Die krag kom van die spiere in elke steunpunt wat meesal die hefboome op en af beweeg deur middel van pese. Die objek vir die krag is die klavier. Die ideaal vir doeltreffendheid is dat die steunpunt van die hefboom stil gehou word en dat net een hefboom op 'n keer gebruik word. 'n Verontagsaming hiervan beteken baie harder werk en minder beheer (Newman, 1974, pp. 44-45). 'n Steunpunt wat beweeg (soos om op 'n skuimrubber matras te staan en 'n voorwerp te skuif) beteken nie net harder werk nie, maar beheer word verloor omdat daar nie voorspel kan word hoeveel van die energie vermors word en hoeveel daarvan effek het nie. Die afwesigheid van ondersteuning beteken dat die hefboom-aksie nie kan plaasvind nie. Die pianis wat nie die steunpunt van 'n hefboom kan behou nie verplaas die verantwoordelikheid na die volgende hefboom en so aan totdat 'n

steunpunt iewers help om die hefboom in werking te plaas. Die steunpunte ná die onderlyf is die bank, die vloer en die aarde. Die gebruik van meer as een meganisme op 'n keer is problematies omdat die beheer daarvoor ook meer kompleks word (Newman, 1974, p. 45).

In alle klawerbordspel word die vingers die meeste van die vier hefboome gebruik. Newman se uiteensetting van hefboomstelsels kan volkome in orrelspel van toepassing gemaak word. Een van die grootste probleme met orrelbeginners is juis dat hulle die hand en arm in lomp en onnodige bewegings gebruik in plaas van slegs die vingers. Hierdeur kan die vingers ook nie ontwikkel nie. Orrelspel berus op 'n sensitiewe gebruik van die vingers om al die subtiele nuanses van toonduurtes ter wille van artikulasie en ritmiese impuls te kan akkommodeer. 'n Orrelstudent wat dus by die klavier reeds die nodige beheer oor hefboome bemeester het, sal vinniger as orrelis kan vorder.

#### 9.4.2 Koördinering van speelapparate

'n Gekoördineerde beweging vereis die teenwoordigheid van slegs sodanige mate van spierspanning as wat die verlangde kragbron na die verlangde punt in die bestemde tyd moet oodra. 'n Ongekoördineerde beweging is die gevolg van te veel ontspanning, sowel as te veel sametrekking van spiergroepe (Ortmann, 1981, p. 100). Die meeste mense wat musiek bestudeer en praktiserende musici is met 'n potensieel goeie koördinasie gebore. Die inherente koördinasie van die menslike liggaam maak dit moontlik om te oorleef en te fungeer in die alledaagse lewe. Groot hoogtes kan bereik word deur goeie koördinasie te ontwikkel. 'n Onderskeiding wat behaal word as swemmer, atleet of musikus is 'n saak van koördinasie van die hoogste graad (Sandor, 1981, p. 5).

Beide Ortmann en Sandor verwys hier na spierwerking. Dit is egter belangrik om te let op die wyse waardeur spierwerking verkry word. Spiere en senings is inderdaad die faktore wat aanwesig is, maar volgens Ortmann (1981, pp. 122-123) is dit onwys om in 'n poging om 'n beweging aan te leer die aandag op die spesifieke spiere te vestig. Die behoorlike sametrekking van spiere volg as 'n meganiese noodwendigheid mits 'n behoorlike weerstand teenwoordig is (vergelyk ook Loebenstein, 1974, pp. 65-66). Die feit dat 'n minder talentvolle leerling nie die gepaste aanpassings ten opsigte van bewegings kan maak nie is 'n

aanduiding van onvoldoende aanleg in dié verband. Individuele variasies met betrekking tot die sensitiwiteit in die beheer van spierwerking kom tussen verskillende persone voor net soos verskille ten opsigte van gehoor - en sigvaardighede. Hierdie opvatting van Ortmann oor bewegings in plaas van die spiere self, word ook deur Schultz (1949, p. 13) ondersteun. Hy sê onder andere dat die spiere van die menslike liggaam nie onder die direkte beheer van die menslike wil staan nie. Bewegings of die staak daarvan (en nie spiere nie) word deur die sentrale senuweestelsel beheer. Die mens besluit nie om sekere spiere saam te trek met die doel om 'n beweging uit te voer nie, maar daar word op 'n beweging besluit en ontdek dan dat spiere in werking was om dié beweging uit te voer. Beide hierdie skrywers sluit dus aan by Newman se bogenoemde standpunte ten opsigte van hefbome en dat diskussies oor spierstelsels nie bevorderlik is nie.

Die meerderheid bewegings wat in die leerproses met die nodige nuwe gekondisioneerde reflekse aangevul moet word is aangebore. Die natuurlike en praktiese bewegings wat vir spel bruikbaar gemaak kan word moet benut word - dit is 'n hopelose saak om nuwe bewegings aan te leer. Die fundamentele vereiste is dat 'n beweging natuurlik moet wees, dit moet met fisiologiese erfenisse ooreenstem en dit moet die minste energie verbruik waardeur die musikale opvatting weergegee kan word sonder om fisiese werksaamheid totaal in te perk. In klavierspel word meer krag slegs vir 'n sterker klank gebruik en die ophig van die vinger of arm bokant die klawers moet net vir sekere effekte gebruik word (Gát, 1965, p. 81). Hierdie uitgangspunt ten opsigte van natuurlikheid en om die speelapparate volgens die menslike anatomie en fisiologiese oorwegings ten beste te benut, word ook deur Varró (1958, pp. 78-79) onderstreep. Sy waarsku ook teen enige vorm van oormatigheid.

Varró (1958, p. 109) toon 'n verdere dimensie aan ten opsigte van natuurlikheid, naamlik dat sommige pedagoë van mening is dat 'n beginner vanself 'n beweging sonder hindernisse uitvoer en dit dus slegs op grond daarvan ook korrek uitgevoer word. Dit is egter 'n vergissing omdat bewegings wat vir die leerling gemaklik is nie vanselfsprekend korrek en doelmatig is nie. Betroubaarheid en spaarsaamheid in die bewegingstegniek word slegs verkry deur 'n gevoel vir die motoriese verloop van 'n beweging sodat dit later onbewustelik uitgevoer kan word.

Hier is dus van 'n bepaalde bewustheid sprake ten spyte van die feit dat sekere bewegings aangebore reflekse is. Leerlinge word dikwels toegelaat om bewegings te maak wat op die lang duur nie meer natuurlik is nie, of onnodige hand en armbewegings word doelbewus aangeleer volgens die idee dat dit iets positiefs tot die speeltegniek sal bydra. Gát (1965, p. 75) waarsku teen te veel klem op bewustheid omdat enige vorm van bewustheid met betrekking tot alledaagse bewegings lompheid veroorsaak, soos byvoorbeeld om te loop. Alles wat volgens hom in die alledaagse lewe nie bevorderlik is nie is dit ook nie vir die musikale voordrag nie.

Volgens die bostaande bespreking word afgelei dat die korrekte beweging die eerste uitgangspunt is en dat daar nie op die spesifieke spierwerking gekonsentreer moet word nie. Spiere tree vanself in werking om 'n bepaalde beweging uit te voer. 'n Oormaat van spierwerking is dikwels aanwesig weens verskeie faktore. Die uitputting van spiere is 'n chemiese proses waarin afvalprodukte soos koolstofdiksied en melksuur in 'n spier ophoop (Ortmann, 1981, pp. 56-57). Die verwydering van afvalprodukte word gewoonlik deur middel van bloedsirkulasie beheer, maar as die versameling van afvalprodukte vinniger toeneem as wat die bloed dit kan verwyder, vind uitputting plaas. Vermoënis in een stel spiere belemmer ook die werkverrigting van ander spiergroepe as gevolg van die bloed wat afvalprodukte bevat. Volgens hierdie verduideliking van Ortmann sal opgetrekte skouerspiere na 'n ruk seer word omdat die sametrekking van die spiere 'n vrye bloedvloei belemmer. Dieselfde geld vir ander onnodige spiersametrekking. Sandor (1981, p. x) vermeld dat enige spierpyn of soortgelyke probleme die oorsaak is van foutiewe oefengewoontes, van oormatige spanning en van spierbou-oefeninge.

Alle oormatige bewegings moet vermy word soos vingers wat te hoog gelig word, reguit vingers, vingers wat té rond is, polsgewrigte wat te laag of te hoog is, vasgedrukte elmboë en gestrekte arms. Dit is soms die emosionele inhoud van die musiek wat gespanne spiere meebring en gehore interpreteer dikwels die intense spier-aktiwiteit van 'n voordraer as 'n intense musikale ervaring. Die gehoor word ook dikwels met krampagtige bewegings beïndruk. Teenstrydighede kom voor wanneer dié oormatige bewegings voorkom in musiek wat liries en eenvoudig is. 'n Onderskeid tussen doelmatige en oortollige spier-aktiwiteit is baie belangrik (Sandor, 1981, p. 29).

Die koördinasie van die speelapparate het ook 'n psigiese verbinding afgesien van die fisiese. Volgens Loebenstein (1974, p. 67) moet die speler besluit op watter wyse die speelapparate beweeg moet word om die meeste met die minste middele te bereik en in hierdie proses kan daar nie sprake wees van 'n skeiding tussen fisiese en psigiese prosesse nie. Hierdie stelling van Loebenstein verwys terug na die fisiese en psigiese verband soos bespreek in die tweede hoofstuk.

### 9.4.3      Kontrole deur middel van die gehoor

Gehooropleiding word deur die meeste onderwysers en leerlinge interpreteer as die gehoortoetse wat deel van 'n praktiese eksamen uitmaak. Die ware gehooropleiding is egter 'n integreerende aktiwiteit waar beide pedagoog en leerling alle musikale aspekte voortdurend met die gehoor moet kontroleer. Studente is dikwels nie eers in staat om ná die voordrag van 'n paar mate te sê waar nootfoute was nie, afgesien van foute ten opsigte van interpretasie, foutiewe bewegings wat onwenslike resultate gehad het en onnoukeurighede ten opsigte van die geheel. Die gehoor kan bykans as die belangrikste deel van die speelapparaat beskou word.

Geen instrument kan sonder die elementêre vaardigheid bespeel word nie en geen partituur kan sonder 'n kennis van noteskrif gelees word nie, maar die ontwikkeling van die gehoor bly die grootste taak vir die interpretasie. Die instrumentale onderrig moet gepaard gaan met die ontwikkeling van die vaardigheid om alle komponente van musiek te hoor, te verstaan en te beleef. Gehooropleiding kom voor tegniese ontwikkeling, of dit moet minstens gelyktydig geskied (Barenboim, 1977, p. 133). Baie pianiste besit nie die gawe om behoorlik na hulself te luister nie. Hierdie vermoë word ook nie in een dag bereik nie; dit moet sistematies deur middel van konsentrasie ontwikkel word omdat deeglike gehooropleiding 'n voorvereiste vir vinnige vordering is (Giesecking en Leimer, 1972, p. 10). Hierdie opmerking geld net soseer vir ander musici en nie net vir pianiste nie.

Die nutteloosheid van gehooropleiding as dit nie by die werklike musiekonderwys betrek word nie, word ook deur Matthey (1911, p. 51) beklemtoon. Die leerling moenie vir een oomblik toegelaat word om iets te produseer sonder om akkuraat te luister wat gedoen word nie. Die

hele aangeleentheid met betrekking tot hoor en luister word deur Matthay (1911, pp. 50-51) verder soos volg betrag. Dit is opvallend dat die meeste aspirant-voordraers in musiek sal volhard in 'n poging om enige ander waarnemingsorgaan te gebruik as dié een wat hulle regtig sal help. Hierdie volharding duur voort ten spyte van die feit dat die fisiese ore nie soos die fisiese oë toegemaak kan word nie. Die leerling besef ook nie dat die blote feit om lig- en gehoorindrukke op te neem die betrokke organe nie noodwendig gebruik hoef te word nie; om dit werklik te ervaar, moet dié organe bewustelik gebruik word. Die mens kan dit nie verhoed dat 'n groot hoeveelheid geluide die gehoororgane bereik nie, maar die verskil tussen hoor en werklik luister is oneindig. Die resultaat van alles wat op die instrument gedoen word, moet dus werklik gehoor word.

Die pedagoog kan nie sê dat hy/sy 'n instrument onderrig as die leerling nie op die mees direkte wyse geleer word om te luister nie. Musikale ervarings moet begryp word (Matthay, 1911, p. 37). Die eerste vorm van kontrole is vir Varró (1958, p. 109) ook die gehoor, gevolg deur die visuele kontrole oor die beweging self. In die ontwikkelingsproses om bewegings onbewustelik te hanteer, moet die visuele en motoriese kontrole geleidelik uitgeskakel word sodat aanslag-funksies net met die gehoor beheer kan word.

Die verskillende spannings tussen verskillende intervalle moet gehoor kan word, ongeag die feit dat die nootwaardes waarmee dit noteer is indenties is. Alle melodiese, ritmiese en harmoniese verwantskappe moet deur middel van gehoor waargeneem kan word (Feuchtwanger, 1985, p. 37). Die visuele- en motoriese kontrole kan deels toegepas word voor die moment wanneer klank ontstaan, maar die kontrole deur middel van gehoor geskied eers daarná. Talle aanpassings moet dus gemaak kan word om die volgende klank te verbeter en sodoende word dit 'n bewuste en onbewuste proses van ontelbare aanpassings. Ten opsigte van orrelspel gaan dit hierin nie oor 'n poging om die klank te verbeter nie, maar om die kontrole oor artikulasie, aksente en presiese beheer oor die speelapparate.

Die vermoë om krities te luister is 'n baie ingewikkelde proses wat volle betrokkenheid van beide die pedagoog en leerling verg. Die pedagoog het in die onderrig-situasie twee hulpmiddels, naamlik die visuele en die gehoor, waarvan laasgenoemde ongetwyfeld die belangrikste is.



Alles kan nie visueel waargeneem word nie. Onritmiese spel, foutiewe aksente en gebrek aan progressie is voorbeelde hiervan. Derdens moet 'n betroubare geheue teenwoordig wees om alles wat die leerling moet verbeter te onthou ter wille van die diskussie ná die voordrag van 'n werk of deel daarvan. Die leerling moet ook toegelaat word om sekere waarnemings self te maak. Sonder 'n kritiese luistervermoë sal die leerling self later as pedagoog min sukses behaal en sy spel sal oppervlakkig bly.

## 9.5 SKOUERS EN ARMS

Die pedagoog en leerling is dikwels geneig om al die aandag aan die vingers te gee. Hierdie neiging is begryplik omdat dit die speelapparaat is wat deurentyd in kontak met die klawers is. Die vingers staan egter onder direkte beheer van die groter speelapparate waarvan die skouer eerste bespreek behoort te word. Soos reeds genoem is daar ouer en jonger musici wat vashou aan sekere beginsels wat reeds as minder suksesvol beskou word. 'n Bepaalde kennis van die groter speelapparate se werking en doel is insiggewend en verklaar waarom sekere standpunte as geldig beskou kan word.

### 9.5.1 Gewig van die arm

Een van die punte van kritiek is teen die voorstanders van gewigtegniek vir klavierspel gerig. Die standpunt van hierdie pedagoë is op 'n misverstand gebaseer. Musici is dit meesal eens dat die skouers nie opgetrek mag word of self aktiewe bewegings mag uitvoer nie. Gát (1965, pp. 118-119) beskryf die redes hiervoor soos volg: Die bene van die skouergordel bestaan uit die sleutelbeen en die bladbeen wat vry aan spiere geheg is; slegs die sleutelbeen is aan die borsbeen geheg. Die sleutel- en bladbene is vir die volkome vryheid van die boarm verantwoordelik. Volgens voorstanders van die gewigtegniek word spiere in die boarm en bors gebruik waardeur hierdie bene beweeg word in plaas van die humerus (boarmbeen). Talle fisiese bewegings in die alledaagse lewe word uitgevoer deur met die skouer te begin maar sonder aktiewe verplasing van die blad- en sleutelbene. 'n Beweging wat met die skouergordel in plaas van die skouergewrig uitgevoer word is lomp en lastig. Dit is die rede waarom die optrek van die skouers

en aktiewe beweging van die skouers vermy moet word. Die hele arm word deur middel van die spiere in die rug, skouer en bors in beweging gebring en dié spiere kan weens hulle grootte en werking teenoor mekaar, die arm in perfekte balans hou.

Die volgende aspek wat uit bogenoemde spruit is die vraag of daar wel armgewig gebruik moet word. Hierdie gewig moet in orrelspel so lig as moontlik wees, nie net omdat dit geen nut vir die orrelklank het nie, maar omdat dit die beweging van die vingers belemmer. Dieselfde standpunt word by skrywers ook klaviertegniek opgemerk ten spyte van die feit dat die klankproduksie vergeleke met dié by die orrel nie dieselfde is nie. Die wesenlike is dat daar ontspanning moet wees maar terselfdertyd moet die gewig verminder word. Die armgewig moet dus gedra kan word sonder die opbouing van spanning in die groter spiergroepe.

Die gebruik van die term **gewig** vereis 'n spesiale verduideliking. Die term **massa** dui die hoeveelheid materiaal binne-in 'n objek aan en **gewig** word beskryf as die effek wat swaartekrag op massa het. Verwarring ontstaan deurdat die massa van 'n groot speelapparaat as gewig beskou word. Die afwaartse beweging van 'n speelapparaat kan nie as gewig-aanslag beskou word nie. Die massa van 'n bepaalde speelapparaat is nie identies aan sy gewig nie, omdat krag in die vorm van spierkontraksie (anders as swaartekrag) daarop kan inwerk. Die onjuiste gebruik van dié terme het nie net die betreurenswaardige verwarring daarvan tot gevolg gehad nie, maar dit is ook grootliks verantwoordelik vir die vertroebeling van die basiese meganiese prinsiepe wat in klavierspel betrokke is (Schultz, 1949, pp. 36-37). Dit is egter juis die gewig van die arm (soos beïnvloed deur swaartekrag) waaraan nie "toegegee" moet word nie en daarom word die term "gewig" deurgaans in teksboeke gebruik. Indien daar aan die arm se gewig toegegee word sal dit langs die sye hang.

Krag en tyd is nodig om 'n liggaam in beweging te bring en hoe swaarder die liggaam hoe meer krag en tyd word benodig (Ortmann, 1981, p. 146). Dit is die basiese rede waarom daar in enige klawerbordspel slegs die minimum krag vir 'n gegewe taak gebruik behoort te word. 'n Oormaat krag sal ook die bereiking van spoed belemmer. Die vereiste dat die arm se gewig nie volkome op die klawers kan rus nie word ook gestel deur Schultz (1949, p. 38), Sandor (1981,

p. 30) en Ortmann (1981, p. 100). Dit is verder onmoontlik om ten volle ontspanne gewrigte in enige armaanslag te gebruik. Slegs 'n klein deel van die arm se gewig word na die vinger oorgedra - die skouer ondersteun die res van die gewig (Ortmann, 1981, p. 147).

Diruta (1557-1612) se opvatting van die beginsels waarop 'n goeie tegniek berus, is hulle ouderdom ten spyte, die enigste wette waarop 'n vrugbare virtuositeit gebou kan word (Van Wely, 1965, p. 72). Diruta het kritiek uitgespreek teen swaar arms vir klavesimbelspel: die belangrikste reël is dat die hand deur die arm gelei moet word om suiwer vingerwerk moontlik te maak (Kloppenburger, 1951, pp. 31-32). Diruta se vereistes bly vir alle klawerbordtegniek doelmatige beginsels wat nagestreef kan word (Harich-Schneider, 1970, p. 17). Diruta se beginsel van die arm wat die hand lei kan ook op pedaalspel van toepassing gemaak word, naamlik dat die bene die voete moet lei.

#### 9.5.2 Fiksasie van gewrigte

'n Volgende begrip wat ten opsigte van speelapparate bespreek moet word is fiksasie. Die arm wat langs die sye in die normale ontspanne posisie hang moet vir klawerbordspel bruikbaar gemaak word. In 'n poging om 'n gewrig in 'n bepaalde posisie in die lug te hou sonder eksterne weerstand, moet al die gewrigte tussen dié punt en die liggaam gefikseer word tot die mate waarin dit voldoende is om die weerstand van die dele tussenin te oorkom. Die skouergewrig ondersteun die hele arm, die elmbooggewrig die voorarm en die polsgewrig die hand. Die feit dat die behoud van 'n bepaalde posisie in alle vorme van beheersde beweging nodig is bring volgens Ortmann (1981, p. 125) mee dat ontspanning in enige pianistiese aanslagvorm relatief is en dat dit te alle tye met 'n merkbare graad van fiksasie gepaard gaan. Om die vingerpunt in 'n gefikseerde posisie op 'n klavier te hou mag nie meer as een gewrig in volle ontspanning tussen die vingerpunt en die skouergordel wees nie; alle ander gewrigte moet gefikseer word en wel tot dié mate om die gewig van die dele tussenin te oorkom (Ortmann, 1981, pp. 125-126; vergelyk ook Schultz, 1949, pp. 23-24). Dit beteken dat die blote "rus" van die arm op die klawers deur middel van die vingerpunt glad nie 'n ontspanne toestand van die arm impliseer nie, maar een van matige fiksasie in waarskynlik al die gewrigte. Die term **fiksasie** word nie in die negatiewe sin as "styf" bedoel nie. Ortmann

(1981, pp. 100-101) dui daarop dat oormatige gewrig-fiksasie 'n ongekoördineerde beweging voortbring. Die "stywe" polsgewrigte van leerlinge is 'n voorbeeld hiervan.

### 9.5.3 Die boarm en elmboog

Die posisie van die boarm en elmboog vereis kortliks 'n bespreking. 'n Skouer wat heeltemal ontspan sal die elmboog en boarm in 'n vertikale posisie dwing, wat weer die voorarm en hand in die rigting van die elmboog sal wegtrek. Die kontraksie van die skouer is dus prakties gesproke altyd teenwoordig. Die beste posisie vir die elmboog is een wat liggies teen die lyf of effens weg van die lyf is maar nie lateraal uitgestoot nie. Elmboë wat teen die lyf vasgedruk word sal die handposisie in 'n ongunstige houding dwing. Vir momentele gevalle waar die hand voor die lyf moet speel sal die boarm meer vertikaal en nader aan die lyf wees. Newman (1974, p. 42) noem dat die houding van die elmboog as effens weg van die lyf ook nuttig is om die ongelyke vingerlengtes teen te werk en vir gemaklike plasing op die klawerbord. Ook vir Sancta María moes die elmboë net liggies teen die lyf gehou word (Frotscher, 1966, p. 248). Die boarm word verder deur die skouergewrig beweeg om die arm te ondersteun, om dit vorentoe ter wille van bo-klawers en sydelings ter wille van hoër of laer posisies op die klawerbord te beweeg.

### 9.5.4 Die voorarm

Die voorarm wat vinniger en beter beheerbaar is word natuurlik meer as die boarm gebruik. Die bo- en voorarm bring die hand tot by die punt van aanslag en verplaas dit na 'n volgende posisie. Die gebruik van die boarm impliseer altyd die hele arm as eenheid terwyl die voorarm alleen ook die hand kan verplaas sonder deelname van die boarm.

Die houding van die voorarm is belangrik omdat dit 'n effek op die handposisie het. Harich-Schneider (1970, pp. 16-17) verwys na Diruta se voorskrif dat die hand nie hoër of laer as die arm moet wees nie. Die hand moet deur die arm gelei word en lig wees anders kan die

vingers nie met vaardigheid en presiesheid beweeg nie. Volgens Ortmann (1981, p. 101) is die middelpunt van die arm se swaartekrag net onder die elmboog en die arm wat genoeg ontspanne is sal in 'n reguit lyn met dié punt wees. Hierdie reguit (horisontale) houding soos deur Diruta en Ortmann voorgeskryf word, word deur Newman (1974, p. 42) onderskryf. Hy noem dat die vingerpunte en die elmboog op dieselfde vlak moet wees. Giesecking en Leimer (1972, pp. 13-14) vereis dat die arm se onderste deel op dieselfde vlak as die klawerbord gehou moet word.

Die radius is deur middel van drie polsbeentjies aan die hand verbind, maar nie die ulna nie. In 'n binnewaartse draaiing van die voorarm en hand is dié twee voorarmbene diagonaal gekruis. Beginners is geneig om die hand terug te draai in die rigting van die vyfde vinger (Gát, 1965, pp. 122-123).

## 9.6 VINGERS

Die vingers is dié deel van die speelapparaat wat uit die aard van die saak sonder uitsondering gebruik word en sekerlik ook die rede waarom dit in teksboeke oor tegniek die meeste aandag kry. Geen klawerbord= musiek is uitvoerbaar sonder die medewerking van die vingers nie met uitsondering van esoteriese voorbeelde waar die vuus of handpalm gebruik word. In die orrelmetodes van Gleason, Dupré, Germani en Peeters word dit nouliks bespreek; slegs Gleason verstrekk die basiese uitgangspunte en Dupré verwys een keer na die posisie van die hand. Die standpunte wat deur die geraadpleegde skrywers oor klavier- en klavesimbeltegniek gehuldig word stem in alle opsigte ooreen met dit wat vir orrelspel vereis word, afgesien van die verskil in klankproduksie.

Volgens Last (1956, p. 21) word goeie of ongewenste speelgewoontes hoofsaaklik gedurende die eerste jare van onderrig vasgelê en dit bepaal toekomstige sukses of mislukkings. Die vorming van die speeltegniek moet besondere aandag geniet sodat musikale uitdrukking nie later deur tegniese hindernisse gestuit word nie. Ortmann (1981, p. 81) dui daarop dat 'n groot deel van die energie in enige klawerbord-beweging reeds verbruik word om die speelapparate in die regte posisie te hou. Hieruit word afgelei dat dit nie bekostig kan word om verdere energie te verbruik deur ondoelmatige bewegings nie.


Soos reeds in hierdie studie genoem, word die orrelpedagoog dikwels in die situasie geplaas waar speeltegniese gewoontes van voor af herstel moet word. Dié taak om beginsels wat reeds in klavierspel gevestig moes word tydens orrelonderrig in orde te bring slaag nie altyd nie weens te min tyd, of die onvermoë van die leerling om saam te werk of die feit dat ondoelmatige gewoontes te sterk gevestig is. Dit is egter nie redes waarom die orrelpedagoog nie 'n kennis van veral die korrekte hand- en vingervaardighede moet hê nie. In heelwat gevalle waar goeie tegniese agtergrond ontbreek word goeie sukses wel deur 'n doelgerigte benadering behaal.

'n Bespreking van die vingers moet gedoen word ten opsigte van die handposisie, ronding van die vingers, kontakpunt met die klawers, aksie van die vingers, fiksasie en die hantering van vinnige tempi. Hierdie aspekte word min of meer geïsoleerd bespreek, maar moet as 'n eenheid beskou en toegepas word.

#### 9.6.1 Die handposisie

In paragraaf 9.5.4 van hierdie hoofstuk is reeds verwys na die voorarm se onderkant wat op dieselfde vlak as die hand, vingerpunte en klavierbord moet wees, soos genoem deur Harich-Schneider, Ortman, Giesekeing en Leimer. Verdere verwysing is nodig omdat dié posisie van die arm 'n direkte invloed op die hand self het. Volgens Newport (1982, p. 32) dink sommige mense dat tegniek en musikale verfyning van nature kom. Basiese dinge soos handposisie, frasering, ens. word verwaarloos en dit is baie makliker om tegniek van die begin af te onderrig as om lewenslange slegte gewoontes later te herstel.

Couperin se *L'Art de Toucher le Clavecin* van 1716 is nie vir die orrel bedoel nie, maar dit verteenwoordig die aanvanklike onderrig wat orreliste by die klavesimbel ontvang het. Die polsgewrigte en die vingers moet volgens hom op een vlak wees (Soderlund, 1980, p. 106). Arnolt Schlick skryf in 1511 dat die hand nie hoër as die elmboog moet wees nie (Soderlund, 1980, p. 3), met ander woorde weens 'n te lae sitposisie. In aansluiting by die vingers en polsgewrig wat op een vlak moet wees, moet die onderste deel van die elmboog ook op dieselfde vlak as eersgenoemde twee wees (Couperin, 1974, p. 29). Die normale handposisie is een waarin die onderste horisontale

lyn van die voorarm op dieselfde vlak of effens onder die oppervlakte van die klawerbord is  (Schultz, 1949, p. 132). Vir die klavesimbel geld dieselfde uitgangspunte (Harich-Schneider, 1970, pp. 18-19) benewens die bogenoemde standpunte van Couperin en Schlick. Gleason (1979, p. 61) se vereistes vir die orrel stem ook hiermee ooreen. Hierdie horisontale houding van die arm word natuurlik deur die sitposisie bepaal, veral deur die hoogte van die bank. Indien die bank te laag is sal die elmboog laer as die hand wees.

Die houding van die onderste deel van die arm op dieselfde vlak as die vingers, polsgewrigte en klawerbord, sal die kneukels van die hand uit die aard van die saak in 'n effens hoër houding as die polsgewrig plaas. Soms vereis klavierpedagoë dat die polsgewrig se bokant op dieselfde vlak as die bokant van die voorarm moet wees en in dié posisie is daar 'n stygende lyn vanaf die elmboog tot by die polsgewrig. Laasgenoemde posisie word nie as baie gunstig beskou nie. Die handposisie sal ook beïnvloed word wanneer daar op die verste manuaal vanaf die lyf (soos die Swelwerk of selfs 'n vierde manuaal) gespeel word.

In Sancta María se handposisie word die polsgewrigte selfs laer as die hand gehou, terwyl Diruta die polsgewrig effens lig sodat die hand en arm op 'n gelyke vlak is (Rodgers, 1971, p. 162). Die hand self vorm 'n effense stygende lyn vanaf die polsgewrig tot by die kneukels en die vingers word gerond gehou sonder om op te krul (Last, 1956, pp. 10, 21-22). Die onafhanklikheid van die vingers is nou verwant aan egalige spel. Die arm moet stil, ontspanne en bykans bewegingloos wees, ondersteun deur die vingers as stut en die kneukels moet effens hoër as die res van die hand wees. Hierdie speelwyse, in kombinasie met die kromming van die vingers vanaf die punt van die klawer tot in die hand, ontwikkel die spiere tussen die bene wat tussen die hand en die polsgewrig voorkom en wat aan die vingers die maksimum onafhanklikheid bied (Neuhaus, 1983, p. 118).

Die gemaklikste klawerbordposisie vir die hand is 'n goed geboë (gekromde) vorm van die hand. Die houding waarin die rugkant van die hand 'n reguit voortsetting van die voorarm is veroorsaak net onnodige spanning. Oormatige fiksasie word ook verlig deur só 'n posisie te vermy (Ortmann, 1981, pp. 224, 131). Hoe hoër die polsgewrig gehou word, hoe meer trek die ekstensors van die vingers

wanneer die vingerpunt gelig word en hoe groter is die belemmering van die afwaartse krag wat deur die fleksors uitgeoefen kan word. Die hoek waarteen die fleksors die beste trek is in 'n lae polsgewrig geleë (Ortmann, 1981, p. 248). Sedert 1929 het die moderne pedagogiek prakties sonder uitsondering die geronde hand aanvaar teenoor die plat posisie waar net die eerste twee vingergewigte vanaf die vingerpunte gekrom is. In laasgenoemde trek die spiere nie teen 'n effektiewe hoek nie (Ortmann, 1981, p. 249). Gleason (1979, p. 61) se beskrywing van die handposisie stem ooreen met hierdie houding waarin die kneukels effens hoër as die res van die hand gehou word. Vergelyk ook Guerrant (1983, p. 26) in dié verband.

Om 'n handposisie met die kneukels effens hoër as die hand te behou moet die leerling volgens Giesecking en Leimer (1972, p. 13) eerstens leer om die armspiere te ontspan soos wanneer 'n mens stap. Die hand bly in dié stapposisie in 'n geronde posisie met die vingers effens gekrom en dié handposisie is die een vir klavierspel. Vir die plasing van die hand op die klawerbord word die voorarm gedraai sodat die hand in pronasie is. Die geronde posisie word tydens spel behou en die insak van die kneukels moet so ver moontlik vermy word (vergelyk ook Ortmann, 1981, p. 315). Harich-Schneider (1970, p. 18) verwys na Francesco Gasparini volgens wie die handposisie sodanig moet wees dat elke vinger natuurlik gehou kan word, sonder om te swik en sonder om dit té reguit te hou. Bykomend tot hierdie natuurlike posisie noem Matthey (1911, p. 3), Varró (1958, p. 115) en Loebenstein (1974, p. 71) dat die hand deur middel van die voorarm effens na die duim se kant toe gedraai moet word sodat die vyfde vinger nie op die klawerbord gestut word nie. Die verlaging van die hand in die rigting van die vyfde vinger word toegepas om die swak vingers te help, maar volgens Sandor (1981, p. 59) is die vyfde vinger een van die sterker vingers omdat dit afgesien van die voorarmspiere, 'n spesiale stel sterk spiere aan die buitekant van die hand het. Die genoemde verlaging van die hand word ook deur Gleason (1979, p. 61) teengestaan.

Die bogenoemde handposisie kan egter nie voortdurend behou word nie, soos wanneer die hand die interval van 'n oktaaf moet bereik. Schultz (1949, p. 132) dui daarop dat die normale handposisie nie ander posisies uitskakel nie en Gát (1965, p. 139) noem dat klawerbordspel nie onlosmaaklik aan 'n konstante handposisie verbind kan word nie.



Volgens hom moet dit die leerling se doel wees om die vingers aktief te gebruik omdat dit altyd die mees gerieflike handposisies sal skep. Laasgenoemde moet altyd natuurlik en ook die mees geskikte posisie vir die spesifieke moment wees. Newman (1974, pp. 38-39) wys daarop dat fisiese aspekte soos die vorm van die hand, lengte van die vingers en die strekvermoë tussen die vingers baie kan varieër; mans se vierde vingers is gewoonlik langer as die tweede vingers en vir die meeste dames die omgekeerde.

Sedert J S Bach het handposisies gedurende 1700-1830 talle veranderings ondergaan weens die ontwikkeling van klawerbord-instrumente en groot pianiste soos Hummel, Mocheles, Clementi, Cramer, Anton en Nicolaus Rubinstein, Tausig, Bülow, D'Albert en Liszt se handposisies was baie verskillend (Varró, 1958, pp. 77-78). Dit is ook so dat leerlinge se handposisies nie almal identies is en ooit sal wees nie, maar elke leerling moet die basiese handposisie wat as die normale en natuurlike beskou word as uitgangspunt gebruik. Enige aanpassing wat op grond van individuele eienskappe gemaak word sal dan nog steeds aan die doelmatige, gerieflike posisie gebonde bly. Nalatigheid om die leerling se vingerwerk te ontwikkel lei tot allerhande onnodige bewegings wat die leerling later as die normale speelmanier aanvaar soos plat vingers, vingers wat opgetrek word en talle bewegings van die hande en arms. Harich-Schneider (1970, pp. 24-25) stel dit duidelik dat die geringste oormatige beweging van die arm die snelheid van die vingerbeweging verminder en presiesheid onmoontlik maak. Volgens Marek (1977, p. 596) is onbeheersde polsgewrigte nadelig; die leerling moet dit eerstens kan fikseer anders word die aanslag onkontroleerbaar en die musikale pogings nutteloos.

### 9.6.2 Ronding van die vingers

Volgens Diruta se *Il Transilvano* van 1597 moet die vingers op die klawers rus in 'n effense geronde houding en nie reguit nie. Die hand moet lig en ontspanne gehou word anders kan die vingers nie vinnig en presies beweeg nie (Dolmetsch, 1980, pp. 372-374). Die oormatige ronde vingers wat in 'n stadium voorgeskryf is, is nie net onnatuurlik nie, maar ook onprakties. Dit verminder die vinger se beweegruimte en perk die hand in. Die mate van rondheid van die vingers is soos wanneer die arms vry en ontspanne langs die sye hang (Newman, 1974,

pp. 53-54). Geronde vingers verseker presiese artikulasie (Gerig, 1974, p. 514).

'n Verdere vertakking van oormatigheid is die opkrul van vingers wat nie speel nie. Volgens Gát (1965, pp. 193-196) word hierdie foutiewe verdeling van vingerwerk dikwels in onderwys aangetref: terwyl die proses van ophig deur die lit naaste aan die hand aan die gang is, gaan dit elke keer gepaard met die buiging van die tweede en derde litte en gevolglik bevat elke neerlaat weer 'n strekking in dié twee litte. Baie energie word verbruik om met sulke vingers 'n egalige tempo te behou en dit maak dit onmoontlik om aan agogiese en dinamiese verskeidenheid die nodige aandag te gee. Tegnieiese oefeninge en toonlere moet vir ure geoefen word omdat die onnatuurlike beweging oor en oor vasgestel moet word. Voldstad (1980, p. 43) is ook gekant teen die opkrul van die vingers voordat dit neergelaat word.

Die klavier beweeg op en af in 'n vertikale lyn en daarom moet die laaste lit van die vinger so na aan vertikaal wees as moontlik met kontak op die klavier sodat energie so direk as moontlik oorgedra kan word (Sandor, 1981, p. 22). In die vertikale houding van die voorste lit van die vinger beweeg die koördinasie die punt van die vinger deur 'n vertikale lyn. 'n Ronde vinger van 'n gemiddelde volwassene kan indien nodig 'n klank van matige intensiteit op die klavier bereik sonder om die vinger hoër as die klavier se oppervlakte te lig (Ortmann, 1981, p. 220). Gleason (1979, p. 61) beveel aan dat die punt van die vinger vir orrelspel reg onder die eerste lit gehou moet word. Volgens Gát (1965, p. 196) moet sover moontlik daarna gestreef word om die klavier met die sagte deel van die vingerpunt aan te raak. Die posisie van die vinger varieer tussen gekrom en gestrek binne 'n enkele frase, maar in sterk gekromde posisies moet slegs op vingerpunte gespeel word en nie op die naels nie.

Die volgende aspek wat aandag verdien is 'n plat houding van die vingers, en wel waar daar nie 'n strekking teenwoordig is nie. Heelwat orrelbeginners vind dit vreemd en ongemaklik om met geronde vingers te speel, moontlik omdat die gebruik daarvan vir die klavier nie in perspektief geplaas is nie. Ortmann (1981, pp. 218-219) dui daarop dat plat vingers as 'n hefboom afneem in krag en daarom word dit in klavierspel vir die produsering van sagte toon gebruik. In 'n plat vinger trek die spier teen 'n besliste swak hoek omdat die trek-aksie

daarvan bykans parallel met die lyn van die hefboom self is. Die aanslag met 'n plat vinger is net drie vyfdes so sterk as met 'n ronde vinger en die variasie van toonkwaliteit kan daarmee net bereik word deur die kontrakisie van die spiere te verhoog (Ortmann, 1981, p. 227). Onderwysers werk soms konstant teen plat vingers, terwyl die natuurlike posisie van die vingers juis nie plat is nie, maar effens gerond. Tegniese oefeninge wat nie 'n strekking bevat nie en 'n matige oplig van die vingers behels, help om plat vingers te verhoed of uit te skakel, afgesien van die voordeel daarvan om spanning te vermy (Ortmann, 1981, p. 316). In 9.6.1 is genoem dat die handposisie soms aangepas moet word. Dit gaan ook gepaard met 'n aanpassing in die kromming van die vingers; 'n meer gestrekte handposisie bring ook reguit vingers mee.

'n Verdere meganiese nadeel wat voorkom is vingers wat in die naelgewrig geknak word. Hierdie probleem ressorteer onder die probleme van klavieronderwys en daarom verdien dit besondere aandag. Die insak van dié gewrig soos dit algemeen voorkom is nie 'n aanduiding van 'n swakheid in die betrokke gewrig self nie, maar dit word deur foutiewe sametrekking en ontspanning van die spiere wat dié gewrig beheer veroorsaak. Die probleem word gou opgelos as die leerling besef dat dit hier om die saamtrek van 'n spier gaan. Vierjarige kinders het reeds genoeg krag in die vinger om dit reg te kry. Die oplossing lê in die besef dat 'n weerstand vir die sametrekking van die spier gebied moet word en nie net in 'n blote ronde posisie van die vinger rondom dié vingergewrig nie. Die koördinasie word maklik verkry deur die vinger plat op 'n bo-klawer te plaas, daarop te druk en dan in die hand se rigting te laat gly. Dit is belangrik om hierdie verskynsel uit die weg te ruim omdat dit toon-effekte veroorsaak wat onakkuraat en onvoorspelbaar is (Ortmann, 1981, pp. 225-226; vergelyk ook Gleason, 1979, p. 61).

### 9.6.3 Kontak met die klawers

In 9.6.2 is verwys na studente wat met plat vingers of die ander uiterste, naamlik opgekrulde vingers speel. Die geronde vingers word aanvaar as die basiese houding van die vingers met inagneming van aangepaste posisies volgens die vereiste van die musikale inhoud. In die bespreking van die kontakpunt met die klawer word daar eerstens

na die basiese uitgangspunte verwys sonder om te impliseer dat alle orrel- en klavierwerke sodanig benader moet word. Die doel van hierdie studie is om basiese riglyne aan te toon. Aanpassings moet vanselfsprekend gemaak word ooreenkomstig die vermoë van die leerling in verhouding met die tegniese eise wat werke uit die repertorium stel.

Hummel en Czerny het te veel tegniese waarde geheg aan die vingers, maar nogtans die insig gehad om perkussiewe toonproduksie te vermy. Die groot aantal tegniese oefeninge en studies wat hulle nagelaat het, het ongelukkig bygedra tot die totstandkoming van 'n klavierskool wat berus het op die oormatige ophig van die vingers. Sedert die middel van die negentiende eeu word 'n reaksie teen hierdie vingerskool waargeneem. Teen die begin van die twintigste eeu is die nadele van die vingerskool volledig uitgewys. Dit is ongelukkig opgevolg deur 'n benadering wat ander nadele vertoon het: Breithaupt en sy tydgenote het met reg die aandeel van die groter speelapparate benadruk, maar die belangrikheid van die vingers te gering geskat. Die teorieë van gewig en ontspanning is toe gevestig. Townsend en Matthay was hierna verantwoordelik vir die ontwikkeling van 'n gebalanseerde tegniek, wat deur Otto Ortmann finaal as die doelmatige tegniek bewys is. Arnold Schultz se bydraes ten opsigte van die koördinasie van vingertegniek is op die werk van Matthay en Ortmann gebaseer. Schultz het ook gepoog om 'n kombinasie van beskikbare kennis oor die speeltegniek te bereik (Gerig, 1974, pp. 508-509).

Die basiese speelwyse van die vingers is anders as wat vermoedelik aanvaar word, een van kontak met die klawers. Baie studente sal dit vir die orrel aanvaar omdat die toonkwaliteit nie deur die vinger verander kan word nie (vergelyk ook Gleason, 1979, p. 61). Dit stem egter ooreen met duidelike uitsprake ten opsigte van klavier- en klavesimbelspel.

Gerig (1974, p. 513) verwys na die twee tipes aanslag in klavierspel as voorbereide en onvoorbereide aanslag. Eersgenoemde, wat vanaf die klavier se oppervlakte geskied, verseker volkome beheer oor die klavier. Die aanvanklike beweging van die arm bring die vingers in kontak met die klawers, maar daarna moet alle beweging so ver moontlik van die vingers af kom, terwyl die arm vry volg as deel van die liggaam. Die vingers moet so na as moontlik aan die klawers wees (Feuchtwanger, 1988, p. 83). Die vingerpunte word in kontak met die klawers gehou.

Plasing van die vingers te naby aan die rand van die klawers moet vermy word omdat probleme kan ontstaan soos wanneer die duim gebruik word of spel op bo-klawers vereis word en die hand dan vinnig vorentoe sal moet beweeg (Last, 1956, p. 9). Die vingers moet ook vir klavesimbelspel so na as moontlik aan die klawers gehou word; 'n kras klank ontstaan as die klawer vanuit 'n hoë posisie van die hand benader word (Couperin, 1974, p. 31). Couperin se opmerking is volgens Dolmetsch (1980, pp. 18-19) net so waar omtrent vandag se klavier as wat dit vir dié klavesimbel was. Die klavierleerling moet ervaar dat die hele arm in die skouer veranker is, dat die hand vry oor die klawers gehou word sonder om van vingerdruk gebruik te maak. Elke vinger beweeg die ooreenstemmende klawer vanaf die oppervlakte (Varró, 1958, p. 115). Die klavierklawer word deur die vinger self afbeweeg (Loebenstein, 1974, p. 65).

Namate 'n student vorder sal gemerk word dat voortdurende kontak met die klawer gedeeltelik verander na 'n posisie van die vingers effens hoër as die klawer se oppervlakte, veral wanneer staccato en 'n tempo-toename 'n faktor word. Volgens Sandor (1981, pp. 29-30) is dit waar dat die vingers ontspanne is wanneer hulle op die klawers rus, maar effens geligte vingers is steeds sekuur en voel onder beheer. As die vinger effens gelig is kan die wisselwerking tussen sametrekking en ontspanning van spiere makliker geskied (Sandor, 1981, p. 60).

Die aanvaarding van die feit dat die vingers nie noodwendig altyd in absolute kontak met die klawers hoef te wees nie beteken nie dat die vingers onbeperk opgelig mag word nie. Die opmerking van Sancta María en Diruta dat die vingers naby die klawers gehou moet word (Rodgers, 1971, p. 163), laat ruimte vir 'n effense geligte vinger maar hulle noem uitdruklik dat die klawer nie getref moet word nie. Die ou Duitse skool is juis op die foutiewe idee gebaseer dat aanslag by die klavier uit 'n praktyk bestaan waar die klawer deur middel van hooggeligte "vinger-aksie" gekap word (Matthay, 1911, p. 29). Die vingerpunte moet die klawer deur die kortste pad bereik sonder oorbodige bewegings; laasgenoemde geld ook vir die oplaat van die klawer. Die vinger mag ook nie op die klawer gly nadat dit neergelaat is nie (Gát, 1965, p. 196).

Die onvanpaste bewegings wat pianiste vandag maak is die gevolg van 'n gebrek aan beheer en onnodige spanning. Die Duitse woord

"Anschlag" vir aanslag is as dit letterlik opgeneem word die rede waarom so baie pianiste in Duitssprekende lande van hoog bokant die klawers speel en nie vanaf die oppervlakte nie. Die Franse woord "le toucher" of "touch" in Engels is meer geskik. Selfs die Hebreeuse woord "Magah" is nie 'n uitdrukking van 'n aksie om die klawers te tref nie. Vandag se onjuiste Franse skool is 'n direkte omkeer van Couperin se voorskrif dat die vingers naby die klawers gehou moet word (Feuchtwanger, 1985, pp. 40-41). Die oormatige oplig van die vingers word ook deur Varró (1958, p. 76) as verouderd beskou. Dit word as onekonomies beskou en is op grond van fisiologiese oorwegings ondoelmatig en nadelig omdat die isolasie van die vingers, as die kleinste deel van die speelapparaat, spierspanning in die res van die apparaat meebring. Dit is ook ter wille van estetiese redes nie aanvaarbaar nie omdat 'n beperking op uitdrukkings- en klanknuanses geplaas word.

Hull (1911, p. 27) noem aan die begin van die eeu dat dit vir orrelspel onnodig en selfs nadelig is om die vingers te hoog te lig. Johann Samuel Petri het in 1767 geskryf dat orrelspel geen nadelige effek op klaviertegniek het nie (Kloppenburger, 1951, p. 93). Gerig (1974, p. 513) verwys verder na Townsend se opmerking dat klavieraanslag meer met orrelaanslag moet ooreenstem, naamlik dat die klawers eerder neergelaat as vanaf 'n afstand bokant die klawers getref moet word.

Die konsentrasie vir vingerbeweging moet gerig word op dié wat die beweging uitvoer en nie op die ander vingers nie. Dit gebeur dat die onaktiewe vingers op 'n gegewe moment saam met die aktiewe vingers sal beweeg weens fisiese redes wat nie nadelig is nie. Die terughouding van sulke bewegings bring spanning mee. Die konsentrasie op die onaktiewe vingers begin as gevolg van die idee dat dit die onafhanklikheid van die vinger sal bevorder (Gát, 1965, p. 191).

Min pianiste besef dat stywe polsgewrigte die gevolg is van foutiewe vingeraksie; hoe hoër die vingeraksie hoe meer sal die lang senings wat bo-oor en onderdeur die polsgewrig loop dit bind. Die klein spiere van die hand wat die vinger aan die onderkant van die hand (palm) verbind, spaar energie (Newman, 1974, pp. 51-52). Dit is 'n vermorsing van energie om die vingers te hoog te lig. Die effek daarvan word na die polsgewrig oorgedra omdat uiterste ekstensie van die vinger aan die dorsale fleksie van die polsgewrig verbind is. Alle

bewegings bereik die hoogste mate van vryheid wanneer die betrokke gewigte in die middel van hul omvang beweeg (Ortmann, 1981, pp. 235-236).

#### 9.6.4 Aksie van die vingers

Vinger-koördinasie is die mees beslissende faktor in tegniese vaardigheid en die gebruik van die vingers bly die moeilikste van die tegniese probleme (Schultz, 1949, p. 102). Sancta María het ferm spel vereis (Frotscher, 1966, p. 247; vergelyk ook Gleason, 1979, p. 61 en Dupré, 1927, p. 4), maar meer in kombinasie met soepelheid en vryheid van die vingers as fisiese krag (Couperin, 1974, p. 30). Die balans tussen ferm spel en ontspanning word deur Sandor (1981, pp. 6-7) soos volg bespreek: Die ou skool het klem gelê op vingersterkte en die spanning op die spiere het sodanig geword dat 'n nuwe benadering ontwikkel moes word wat "gewigtegniek" genoem is. Deur gewig in plaas van krag te gebruik is verligting van die benadeelde spiere gebring wat die skool van "ontspanning" tot gevolg gehad het. Alhoewel dié benadering populêr geword het, was dit ook nie bevredigend nie. Dit het oorgegaan in 'n té ontspanne manier van speel wat slordigheid en ongelyke spel meegebring het omdat die spiere nie beheersd genoeg was nie. Dit is duidelik dat daar nie so iets as totale ontspanning in klavierspel bestaan nie: sommige spiere werk soms en ander ontspan. Sandor beweer ook dat die ou skool van gewig vir die orrel en klavesimbel geskik is, maar uit die vorige bespreking en volgens die aard van dié instrumente is dit nie waar nie. Die horisontale beweging van die vingers (oop en toe posisies van die hand) word deur spiere in die hand bewerkstellig en die vingers se vertikale beweging word beheer deur spiere in die voorarm. Geen spier moet langdurig saamgetrek word nie en daarom moet die vingers na hul normale posisie terugkeer so dikwels as moontlik (Sandor, 1981, pp. 23-26).

Die toepassing van drukking nadat die klank geproduseer is het op enige klawerbord-instrument geen nut nie. Die doel van die voortdurende verstellings in die speelapparaat is nie net om spiere te aktiveer nie, maar ook om spanning en styfheid, wat die oorsaak van tegniese probleme is, uit te skakel. Die saamtrek van spiere moet momenteel wees, nie net omdat dit die beste vir die spiere self is nie, maar ook volgens die aard van die klavier. Addisionele drukking op

die klavier nadat die klank geproduseer is, is 'n vermorsing van energie (Sandor, 1981, pp. 156-157). Druk op die klaviers is die mees misbruikte, mees misplaasde en onaantreklike aktiwiteit in klavierspel, nie net omdat dit onvanpas vir die "momentele" hamer-aksie is nie, maar omdat dit die produksie van die volgende toon bemoeilik as gevolg van 'n oormatige verlenging van spanning in die spiere. Dit raak ook 'n gewoonte en verhoed die vloei van die musiek (Sandor, 1981, pp. 180-181; vergelyk ook Matthay, 1911, p. 35 en Newman, 1974, p. 121). Vir klavesimbelspel word 'n vinnige vingerbeweging vanuit die vinger se wortel vereis, gevolg deur 'n ligte rus op die klavier. Hierdie verbinding tussen 'n besliste vingeraksie en gelyktydige ligtheid is die noodwendige speeltegniek vir die klavesimbel (Harich-Schneider, 1970, p. 21).

Die vingers se beweging vind plaas in die wortels daarvan (die lit naaste aan die hand met die kneukel) sonder dat die hand as geheel saambeweeg (Williams, 1986, p. 213). Williams verwys hier na 'n opmerking deur Rameau. Harich-Schneider (1970, pp. 24-25) noem ook dat die vaardigheid van die vinger in die vinger se wortel lê; groter bewegings word slegs gemaak as die kleiner bewegings nie voldoende is nie. 'n Klavier kan liever met die oopsprei van die hand bereik word as met oormatige beweging.

Die oogmerk om elke vinger doelbewus te gebruik is 'n baie belangrike faktor. Indien 'n vinger nie volkome werk nie word die verantwoordelikheid na 'n volgende deel van die speelapparaat oorgedra wat tot rukkerige spel aanleiding gee weens die onnodige gebruik van die hand en arm. Laasgenoemde bring meer gewig mee wat weer energie benodig om beweeg te word en sodoende word 'n onproduktiewe kringloop gevorm. 'n Ander rede vir rukkerige spel is volgens Newman (1974, p. 51) die behoefte om harder te speel as wat die vingers alleen kan vermag. Onnodige harde spel word algemeen as ongewens beskou. Gát (1965, p. 197) beveel aan dat daar in die onderrig van vingertegniek bewustelik gewaak word teen vingeraksie wat met onnodige aktiewe bewegings van die voorarm gekombineer word. Dit maak dinamiese variasie moeilik, forseer die vingers tot passiwiteit en benadeel die vermoë om vinnige tempi te bereik. Die ander uiterste, naamlik slegs vingerwerk sonder die vrye ondersteuning van die arm is ook nie aanvaarbaar nie. Die samewerking tussen die vinger en arm is noodsaaklik maar die doel is volgens Sandor (1981, p. 7) om die beste



resultate met die minste energie te bereik.

Die beheer oor die koördinasie van individuele vingers moet aangeleer word. Dit is nie biologies van nature teenwoordig nie. Ook verskil die koördinasie-vermoë baie tussen leerlinge. Dit bly egter een van die fundamentele eienskappe van 'n instrumentale talent (Ortmann, 1981, p. 217). Die meeste van die bewegings mag outomaties en instinktief plaasvind, maar daar kan nie hierop alleen vertrou word nie. Die meeste aktiwiteite word bewustelik aangeleer en word sodoende onbewustelik en dan outomaties in die geheel opgeneem (Sandor, 1981, p. 156).

#### 9.6.5 Fiksasie

In 9.4.1 is na die hefboomstelsels verwys as 'n medium waardeur die leerling kan begryp dat elke deel van die speelapparaat 'n steunpunt moet hê en hefbome as 'n eenheid gebruik moet word. Ten opsigte van vingerwerk vereis hierdie aspek verdere bespreking. In alle vingerbewegings is die kneukels van die hand die direkte steunpunt en dit moet ooreenkomstig stewig genoeg wees om die klawerweerstand te oorbrug. Die kneukels berus weer op die fiksasie van die hand self wat vereis dat spiere saamgetrek moet word om beweging in die polsgewrig te beperk. Alle ander gewrigte tussen die gewrig waar die beweging uitgevoer word en die lyf moet genoegsaam stil gehou word. Vir baie klein vingerbewegings is die polsgewrig voldoende vir die weerstand sonder 'n waarneembare fiksasie van die polsgewrig (Ortmann, 1981, pp. 231-232).

Die meeste bewegings word deur die werking van teenstellende spiergroepe beheer: een spier trek saam terwyl die ander ontspan, veral wanneer beweging in 'n gewrig nodig is. Die fleksors en ekstensors kan egter ook gelyktydig saamtrek wat help om die bewegings van 'n gewrig te beperk en om daardeur 'n stewige steunpunt te vorm. Die mate van fiksasie hang af van die mate waarin teenoorgestelde spiere saamgetrek word. Hierdie gelyktydige sametrekking van teenoorgestelde spiere is in 'n mate in alle gewrigte nodig en beteken nie 'n onnodige of onnatuurlike spanning nie. Indien die polsgewrig nie gefikseer word nie beweeg ander dele van die speelapparaat ook saam wat in daardie stadium nie nut het nie. Hierdie fiksasie is nie

styfheid nie en die graad daarvan is ten gunste van die behoorlike uitvoering van 'n beweging om koördinasie te bevorder. Die styfheid in spel waarna dikwels verwys word tree in wanneer die gelyktydige sametrekking van teenoorgestelde spiergroepe 'n onnodige graad bereik of wanneer dit in 'n gewrig aanwesig is wat in daardie stadium nie vir die oordra van krag gebruik word nie. Hierdie noodsaaklike mate van sametrekking sal nie juis gevoel word nie en ook nie die uitvoering van bewegings strem nie, behalwe wanneer dit 'n uiterste graad bereik (Ortmann, 1981, pp. 57-58). Polsgewrigte kan slegs twee funksies hê, naamlik om òf aan die aktiewe beweging deel te neem, òf om 'n elastiese ondersteuning te bied (Gát, 1965, p. 190).

Dit is begryplik dat totale ontspanning tydens spel nie moontlik is nie. Die term ontspanning kan dus slegs op die afwesigheid van doelbewuste kontraksie dui. Volgens Schultz (1949, pp. 24-25) laat die voorstanders van "ontspanning" die indruk dat "los" polsgewrigte die enigste vereiste vir klavierspel is. Gefikseerde gewrigte impliseer nie 'n ongewenste gebruik van die spiere nie. Dit word ook in sport toegepas om 'n bepaalde prestasie te behaal. Ortmann (1981, p. 294) wys daarop dat verouderde pedagogiek se leerstellings 'n stywe arm en 'n stil hand vereis het met te veel forsering en te min beweging as gevolg, terwyl latere behepthed met ontspanning weer te veel beweging meegebring het. Volgens Varró (1958, pp. 75-76) word die armspiere in die verouderde Weense skool van suiwer vingertegniek styf as gevolg van die konsentrasie op die vinger-aktiwiteit en in gewigtegniek word die hand en vingers weer styf gehou deur die oorplasing van gewig. Die mikpunt is dus 'n gemaklike fiksasie (nie styfheid nie) met 'n vry, gebalanseerde arm sodat die vingers vanuit die kneukel die werk kan doen. Schultz (1949, p. 28) is van mening dat goeie klavierspel in die meeste gevalle minder energie as slegte spel verbruik.

Tydens 'n les of die voordrag self verwag die onderwyser van die leerling dikwels om met meer spanning te speel, maar dit veroorsaak volgens Abram (1984, p. 28) dikwels onnodige fisiese spanning in die hande en arms. Musikale spanning moet dus doelbewus tot die musiek self beperk word en dit bestaan uit die vorming van 'n melodiese lyn vanaf die aanvang daarvan met die styging of daling daarin terwyl die harmoniese vloei ontvou, na 'n rustelose spanning of dissonant beweeg en dan oplos. Hierdie voorwaartse stuwing in die musiek moet behou kan word sonder onnodige fiksasie; laasgenoemde sal juis die poging

laat misluk.

Die afwaartse druk van die armgewig wat Varró as foutief beskou, word ook deur Hull (1911, pp. 26-27) ten opsigte van orrelspel as fataal vir die vingers se beweeglikheid beskryf. Volgens hom word daar in klavier- en orrelspel ten minste een derde te veel onnodige bewegings gebruik as wat nodig is.

#### 9.6.6 Vingerbeweging vir vinnige tempi

Vir 'n geruime tyd nadat 'n student met orrelonderrig begin het, moet daar nog aan basiese aspekte van klawerbordspel gewerk word. Ter wille hiervan en om dit in orde te hou word werke gekies wat teen 'n stadige of matige tempo uitgevoer moet word. 'n Student mag moontlik as pianis 'n bepaalde vaardigheid ter wille van spoed besit, maar omdat die pedaalvaardigheid nog nie op dieselfde vlak is nie, is dit veiliger om vinnige tempi te vermy. 'n Student moet egter as orrelis 'n wye repertorium kan bemeester. Vinnige tempi sal hiermee saam 'n vereiste word. Sommige orrelstudente kan vinnige tempi weens fisiese en musikale beperkings nooit bereik nie. Dit is egter nodig om na enkele opmerkings ten opsigte van die meganiese aspekte van die vingerwerking in vinnige tempi te verwys.

'n Vinger wat vinnig moet beweeg noodsaak uit die aard van die saak 'n vinnige beweging van die betrokke spiere. Ortman en Schultz toon in hulle benadering tot klaviertegniek 'n meningsverskil oor die toepassing van krag om die vingers vinniger te laat beweeg. Volgens Ortman (1981, p. 288) impliseer 'n toename in tempo 'n toename in krag want krag is gelyk aan die produk van massa en versnelling. Die spierkontraksie moet egter nie versprei na dele van die speelapparaat wat nie by die betrokke beweging aktief is nie, want dan is dit 'n ongekoördineerde beweging. Schultz (1949, pp. 21-22) is egter van mening dat krag in werklikheid baie min direkte invloed op tempo het. Die hoogste spoed vir 'n spesifieke deel van die speelapparaat word verkry wanneer sy bewegings nie die teenwerkende beweging van groter armeenheede insluit nie. Die beweging in groter armeenheede kan verhoed word as die graad van sametrekking in die spiere wat die klein eenhede laat werk verminder word. Dit beteken dat sterkte in die spiere van die kleiner speeleenheid nie bepalend vir spoed kan wees nie, want

krag vereis die sametrekking van spiere waardeur die maksimum spoed waarteen die kleiner spiere kan beweeg, verminder word. Schultz se standpunt is meer aanvaarbaar omdat die toepassing van krag meer tyd kan benodig en hoe ligter die vingers kan werk hoe makliker is dit om 'n vinnige tempo te bereik. Verdere afleidings van belang is dat die groter dele van die speelapparaat nie spiersametrekking en onnodige bewegings moet hê nie, maar dat hulle juis in 'n mate gefikseer moet word sodat die hand in 'n stil houding kan wees om die vingers die maksimum beweging te bied. Kochevitsky (1967, p. 13) sluit hierby aan: in 'n poging om vlugheid van vingerbeweging te verkry moet oormatige spieraksie uitgeskakel word. Ortmann (1981, p. 289) beweer egter ook dat spoed en ligtheid 'n hoër graad van koördinasie vereis as spoed en krag. Die gebruik van groot spiere impliseer 'n groter massa wat beweeg moet word en dus 'n nadeel vir die vinnige veranderinge in beweging as gevolg van die momentum wat toeneem met 'n toename in massa. Schultz (1949, pp. 22-23) verduidelik dat spiersterkte slegs bepalend vir spoed is wanneer toonintensiteit en uithouvermoë betrokke is. 'n Klein deel van die speelapparaat kan so moeg word dat die werk deur 'n groter deel daarvan oorgeneem moet word, of die vereiste toonintensiteit word te groot vir dit wat die fiksasie kan weerstaan en spoed moet dan ingeboet word deur die gebruik van 'n groter deel van die speelapparaat. Vir orrelspel is spiersterkte vir die bereiking van toonintensiteit onnodig. Vinnige tempi in orrelspel is afhanklik van 'n ligte werkverrigting van die speelapparate.

Ten opsigte van fiksasie verklaar Schultz (1949, p. 22) dat die groter dele van die speelapparaat gewoonlik gefikseer of stil gehou moet word om sodoende die reaksie van dié deel van die speelapparaat wat die klavier moet beweeg te weerstaan. Hoe groter die maksimum fiksasie is wat deur die groter deel van die speelapparaat gebied kan word, hoe meer reaksie kan hulle weerstaan. Ortmann (1981, p. 132) sluit hierby aan. Hy skryf dat die bereiking van spoed en vaardigheid vereis dat die massa van die speelapparaat wat gebruik word tot 'n minimum beperk word en 'n bepaalde graad van fiksasie is hiervoor nodig om die totale ontspanning van die arm te verhoed. 'n Arm wat op die klawers rus bring geen vermindering van spierspanning mee nie. Wanneer die arm bo-oor die klawers gebalanseer word dra die skouer die arm se gewig. Harich-Schneider (1970, pp. 17-18) verwys na Mersenne wat sê dat die beste aanslag vir die klavesimbel gepaard gaan met hande wat nie geruk word nie. Die ligtheid van die hand help om min gewig op die

klawers oor te dra. Volgens Gát (1965, p. 190) is een van die redes en soms die enigste rede, vir swak vingertegniek 'n passiewe arm. Laasgenoemde ontstaan tydens puberteit omdat die leerling se arm skielik groter word en die ontwikkeling van spiere nie in verhouding met die ontwikkeling van die beenstruktuur is nie. Die vingers word dan ooreis wat nie net die spoed verminder nie, maar ook hulle vermoë om ekspressiwiteit oor te dra verswak.

In alle ligte passasies en dele teen 'n vinnige tempo waarin vinnige verandering van rigting nodig is, moet die momentum van die bewegende dele so klein as moontlik wees en die bewegings word dus met die kleiner dele van die arm uitgevoer. Die spier-reaksie word in vinnige tempi nie konstant voortgesit nie. Hoe vinniger die spoed, hoe meer kom die spierkontraksie voor as 'n aanvanklike trekbeweging gevolg deur ontspanning. In alle vinnige bewegings word 'n deel van die afstand dus deur 'n bewegende speelapparaat gedek wat relatief vry van spieraksie is (Ortmann, 1981, pp. 290, 112).

Tot dusver is daar meesal na beweging verwys, maar die periodieke ontspanning van bewegende dele is ook noodsaaklik. Volgens Schultz (1949, pp. 28-30) hang die spoed waarteen 'n bepaalde deel van die speelapparaat kan beweeg af van die spoed waarteen die spiere ná kontraksie kan herstel. In 'n stadige beweging van die hand kan die boonste en onderste spiere van die voorarm afwisselend werk, maar in 'n toename van spoed het beide spiergroepe nie tyd om te ontspan nie en die kontraksies daarvan oorvleuel sodat 'n ander tipe spierkoördinasie hieruit ontstaan. Hierdie spiervibrato vereis dat die hand deur 'n klein afstand moet beweeg en die fiksasie moet middelmatig wees. In dié tegniek sal die groter eenhede van die arm ook onvermydelik 'n reaksie toon, maar dit moet so min as moontlik wees.

In die bogenoemde bespreking is verwys na 'n klein momentum van die bewegende dele, asook na klein afstande wat gedek moet word. Volgens Loebenstein (1974, p. 71) moet die vingers in 'n konstante egalige houding wees selfs wanneer hoër snelhede in die klawer se afwaartse beweging nodig is. Die beweging van die vinger word deur Ortmann (1981, p. 249) verder verduidelik, naamlik dat dit dadelik opgelig moet word maar nie uitermate hoog nie. In die ontwikkeling van 'n vry vingerbeweging is die hoog oplik tussen die vingerwerking 'n hindernis en dit moet vermy word.

In orrelspel moet dubbelgrepe en akkoorde met 'n ontspanne sensasie in die armspiere uitgevoer word. Rotasie van die arm en voorarm is in orrelspel nie 'n bewegingsvorm wat van groot belang is nie.

#### 9.6.7 Bene en voete

In paragraaf 9.3.2.2 van hierdie hoofstuk is genoem dat die bene natuurlik onder die knieë moet wees met die knieë in lyn met die punte. Dié houding word gebruik om die afstand vanaf die manuele te bepaal. Die voete word voor die bo-pedale gehou en die been se onderste deel beweeg effens vanuit die knie vorentoe om bo-pedale te bereik - net soos wat klein aanpassings in die boarm gemaak word om die hand vorentoe en agtertoe te verplaas.

In pedaalspel is daar slegs twee bewegings van toepassing. Die eerste is 'n beweging vanuit die enkelgewrig vir puntspel. Vir hakspel en om die voete hoër of laer op die pedaalbord te verplaas, word 'n beweging vanuit die heupgewrig benodig. Met die beweging vanuit die heupgewrig vir hakspel is dit baie belangrik dat dit eintlik die onderste deel van die been is wat opwaarts beweeg met die punt as steunpunt met 'n gevolglike reaksie in die heupgewrig. Dit is nie die heupgewrig wat in die eerste plek die onderste deel van die been moet oplig nie anders moet al die spiere in die heup en bobeen geaktiveer word wat onwenslik is. Die skarnier-aksie geskied meer vanuit die groottoon. Bewegings vanuit die knie kan om fisiese redes nie uitgeskakel word nie, maar dit moet wel die minimum wees. Oormatige op en af bewegings van die knieë is volgens Hull (1911, pp. 54-55) die gevolg van stywe enkelgewrigte.

In paragraaf 9.3.2.3 is dit verder beklemtoon dat die knieë liggies teenmekaar gehou moet word as deel van die prosedure om die hoogte van die bank te bepaal. Dit geld ook in 'n groot mate vir die hakke. Pedaalaanslag en die houding van die voete word later in die studie bespreek.

In vergelyking met die bespreking van hefbome vir die arms en hande in paragraaf 9.4.1 van hierdie hoofstuk, is die hefbome vir pedaalspel die voet en die hele been. Die steunpunte is die enkelgewrig en die heupgewrig. In teenstelling met klawerbordspel waar hefbome geïsoleerd

gebruik kan word, word die hefboome in pedaalspel meesal in voortdurende kombinasie of opeenvolgend gebruik. Die basiese beginsel van die minimum en ekonomiese bewegings is ook vir pedaalspel uiters noodsaaklik. Die oormatige verplasing van voete na voor en agter (deur middel van die onderste deel van die been), asook die oordrywing van die aksie in die heupgewrig is baie nadelig vir orrelspel en tekens van ondoelmatige onderwys.

## H O O F S T U K 10

## UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN TEGNIESE WERK

## 10.1 DIE DOEL VAN TEGNIESE OEFENINGE

Die instrumentale speeltegniek is 'n buitengewone fyn samestelling tussen die psigiese en fisiese eienskappe van die mens (vergelyk hoofstuk 2). Een van die gevolgtrekkings was dat 'n voordrag nie musikaal bevredigend kan wees sonder die oplossing van tegniese probleme nie, maar dat 'n goeie fisiese tegniek eers deur 'n egte musikale aanvoeling kan realiseer (vergelyk p. 23). Die uitbouing van tegniese vaardigheid het dus primêr ten doel om in die musiek self toegepas te word. Die beoefening van eindelose tegniese oefeninge sonder hierdie direkte toepassing het geen nut nie.

Die beheersing van fisiese en musikale aspekte word in 'n groot mate deur die leerling se talent beïnvloed, maar deur die eeue heen is daar op verskillende wyses gepoog om dit op beplande wyse uit te bou. Volgens die bespreking in hoofstuk 3 het die onderwysmateriaal wat tot 1800 gebruik is uit manuskrip-versamelings, spesifieke metodes en algemene pedagogiese werke bestaan (vergelyk pp. 36-39). Ná 1800, met die ontwikkeling van die klaviertegniek is talle etudes en oefeninge geskep wat 'n oppervlakkige indruk gelaat het (vergelyk pp. 39-40), terwyl 'n verval in die orrelkuns in dieselfde stadium ingetree het (vergelyk p. 40). Sedert 1800 het 'n groot aantal klavier- en orrelmetodes verskyn maar het met verloop van tyd aansien en aanhang verloor (vergelyk pp. 40-47). Volgens Loebenstein (1974, p. 75) het 'n groot hoeveelheid tegniese oefeninge ontstaan gedurende 'n tyd toe daar 'n groot klem op virtuositeit gelê is as doel op sigself, maar 'n doel verwyder van die musiek as kunsvorm. Die onderrigpraktyk bewys dat minder, maar doelgerigte tegniese oefeninge meer positiewe resultate lêwer. Met die beoefening van die musiekkuns as oogmerk, het groot meesters komposisies van hoogstaande gehalte gebruik wat terselfdertyd in al die nodige tegniese behoeftes voorsien het. Voorbeelde hiervan is Chopin se 24 Etudes, opus 12 en opus 25.



Musiekstudente word gedurende hulle vormingstyd in klavieronderrig gekonfronteer met talle tegniese oefeninge, veral in die vorm van studies waarvan die musikale waarde debatteerbaar is. Volgens Newman (1974, p. 68) word tegniese oefeninge deur sommige pianiste verheerlik tot op die vlak waar dit 'n doel op sigself word, weg van die doel wat dit behoort te hê. Die vraag vir Newman is of oefeninge gekies word wat definitief toegepas word en of dit 'n reeks oefeninge is waarvan die toepassing nie duidelik is nie. Newman (1974, pp. 69-70) noem verder dat dit moeilik is om nog 'n terrein te vind waar addisionele kondisionering benewens die hoofstudie volgehou moet word. 'n Beroep bied meesal op sigself genoegsame aktiwiteit ter wille van vaardighede. Volgens Newman is die tegniese oefeninge van Pischna, Hanon en soortgelykes slegs 'n opeenstapeling van vervelige oefeninge. Czerny, Clementi en Cramer se oefeninge is meer regverdigbaar as tegniese oefeninge, al is dit net dat dit musikale sjarme en diepte bevat.

Tegniese oefeninge en studies is sodanig saamgestel dat dit een spesifieke tegniese element op gekonsentreerde wyse herhaal. Newman (1974, p. 71) is van mening dat daar gevalle is waar 'n sekere studie 'n antwoord vir 'n bepaalde behoefte bied.

Baie onderwysers en leerlinge glo egter dat die eindelose herhaling van tegniese werk sonder enige musikale aandag goeie resultate sal lewer en hulle sal help om voortreflike voordraers te word (Neuhaus, 1983, p. 89).

Oefeninge soos dié deur Hanon word ook soms deur onderwysers en leerlinge as 'n middel beskou waardeur goeie vingerwerk "gou reggekry" sal word, terwyl die leerling eintlik nie genoegsame talent het om groot hoogtes in musiek te bereik nie. Tegniese oefeninge moet noukeurig uitgesoek word om 'n bepaalde doel te bereik. Hierdie oefeninge moet met presiesheid uitgevoer word en nie laat vaar word alvorens hulle nie heeltemal bemeester is nie. Die onderwyser moet doelgerig werk aan elke doelwit op die weg na kunssinnige musikale verklanking van werke uit die literatuur as einddoel. Volgens Doflein (1962, p. 579) toon materiaal wat spesifiek vir onderrig gebruik word, dikwels 'n gebrek aan artistieke gehalte en werk ook 'n vervlakking in die hand.

Die orrelmetodes wat ná 1800 verskyn het, neem almal die vorm aan van

'n reeks tegniese oefeninge om verskillende aspekte te bemeester vanaf eenvoudige legato-oefeninge tot meer gevorderde oefeninge. Die basiese patroon is meesal identies en spesifieke oefeninge verskil dikwels weinig tussen verskillende outeurs. Volgens Soderlund (vergelyk p. 146) is al dié metodes afgelei van Lemmens se *École d'Orgue* van 1862.

Van die vier meer bekende orrelmetodes, naamlik deur Dupré, Germani, Peeters en Gleason, bevat slegs laasgenoemde twee 'n reeks werke uit die orrelrepertorium wat saam met die tegniese oefeninge bestudeer moet word (Peeters, 1953, volume 1, p. 6 en Gleason, 1979, p. 91). Dupré (1927, voorwoord tot Deel 1) noem dat al die tegniese oefeninge eers bemeester moet word voordat orrelstukke aangepak mag word. Dit is juis hierdie benadering wat meebring dat tegniese werk nie met musiek self versmelt word nie; moontlik het Dupré dit in die praktyk anders gedoen. Germani maak geen melding van wanneer tegniese werk op orrelwerke toegepas moet word nie. Die werke wat Peeters en Gleason insluit wat die Baroktydperk verteenwoordig vertoon egter ongelukkig 'n negentiende eeuse benadering (veral ten opsigte van vingersetting en artikulasie) en moet om dié redes in geheel hersien word om dit aan Barokbeginsels te laat beantwoord.

Die tendense wat uit hierdie bespreking na vore kom toon duidelik dat die tegniese uiteensetting in orrelmetodes wat na 1800 verskyn het, nagevolg kan word, maar met 'n direkte toepassing op werke uit die repertorium op 'n wyse wat stilisties verantwoord is. Dié benadering toon ook meer ooreenkoms met die werkwyse wat voor 1800 gegeld het waar daar in 'n groter mate van die literatuur self gebruik gemaak is. Dit is ook die beste wyse waardeur daar gelyktydig aandag aan die fisiese en geestelike komponente van tegniekvorming gegee kan word (vergelyk pp. 9 en 11).

Verdere doelwitte van tegniese oefeninge is onder andere om eers tegniese probleme op te los (vergelyk p. 10), om doelmatige speelgewoontes reg te stel (vergelyk p. 13), om aandag aan die korrekte bewegings ter wille van die klank te gee (vergelyk p. 13), om fisiese aspekte noukeurig te beskryf (vergelyk p. 44), om die grondslag vir noukeurigheid te lê en wel ten opsigte van ritmiese detail en nootwaardes (vergelyk pp. 81 en 93), om die idee van musikale progressie tuis te bring (vergelyk p. 95), om die hefboom-beginsels en

die nut van fiksasie toe te pas (vergelyk pp. 159-161, 168-169, 182-184) en om al die dele van die speelapparaat in orde te kry (vergelyk pp. 169-182).

## 10.2 OEFENMATERIAAL UIT DIE REPERTORIUM

Tegniese oefeninge wat in orrelmetodes aangetoon word kan nie sonder voorbehoud as nutteloos beskou word nie. Die toepassing en nut daarvan vir die repertorium moet so spoedig moontlik by die leerling tuisgebring word. Dit kan geskied deur na werke (met voorbeelde) te verwys, maar dit moet verkieslik met praktiese toepassing deur die leerling self ervaar word. Daar bestaan ook opvattinge om hierdie proses van die ander kant te benader, naamlik om eerstens werke uit die literatuur te kies wat sekere tegniese beginsels sal tuisbring.

Varró (1958, p. 155) is van mening dat die vestiging van 'n basis vir 'n natuurlike speeltegniek slegs kan plaasvind wanneer tegniese aspekte geleidelik beheers word en hiervoor moet gepaste studiemateriaal voorsien word. Sy konstateer dat die instudeer van soveel studies as moontlik geen doel dien nie. Vir haar is wel belangrik om vir elke bepaalde tegniese figuur die gepaste materiaal te bestudeer en dit dan ook deeglik en doelgerig vas te lê. Gát (1965, p. 143) sluit hierby aan wanneer hy aantoon dat die belangrike speeltegnieke sistematies in 'n sikliese orde geoefen moet word. Gát beskou die oefen van dié speeltegnieke losstaande van 'n musikale konteks, soos in vingeroefeninge en studies, as onproduktief. Volgens hom is die enigste doeltreffende werkmethode om werke van verskillende style te bestudeer en om tegnies gesproke elke detail met sorg uit te werk. Die hele rykdom en verskeidenheid van vaardighede word ook volgens Neuhaus (1983, pp. 10-11) slegs bereik deur werke uit die literatuur self te beoefen. Hy voeg by dat 'n voordraer wat progressief werk egter wel tegniese oefeninge sal ontwikkel om bepaalde uitdagings in 'n werk te oorbrug. Elke werk moet ook benewens die beeld as geheel ook in detail bestudeer word ten opsigte van harmonie, polifoniese struktuur, ontleding van hoofemas en begeleidende stempartye (1983, p. 21).

Die werke wat uit die literatuur gekies word, moet benewens die tegniese doel daarvan ook van 'n goeie musikale gehalte wees en musikale genot verskaf. Rosen (1972, p. 72) is daarom oortuig dat bykans al J S Bach

se klawerbordmusiek ná 1720 'n didaktiese agtergrond het. Hierdie werke bevorder nie slegs tegniese beheer nie, maar bevorder ook 'n begrip vir komposisie en vorm. Bach se Inventionen en die 48 Preludes en Fugas beklemtoon die verhouding tussen kuns en die plesier wat daaruit spruit (Rosen, 1972, p. 73). Vir die kombinasie van musikale en instrumentale onderrig, waarvan eersgenoemde die belangrikste is, moet daar ook volgens Neuhaus (1983, pp. 89-90) na Bach se bydraes teruggekeer word: Sy Inventionen en die 48 Preludes en Fugas is bedoel vir onderrig, sowel as vir uitvoering en 'n studie van musikale kreatiwiteit. Neuhaus bemerk groot agteruitgang in die didaktiese repertorium vanaf hierdie werke tot by die oefeninge wat deur Hanon en Pischna geskryf is. Bach se metode bewerkstellig 'n verbinding tussen die tegnies-bruikbare en die musikaal-verhewe elemente in musiek. Sodoende het Bach die antagonisme teenoor tegniese verbreding deur middel van musikale komposisies uitgeskakel. Rosen (1972, pp. 80-81) dui daarop dat Bach ook 'n bepaalde progressie in die standaard van die onderrigmateriaal nagestreef het. Die toonaard-opeenvolgings in Bach se oorspronklike volgorde van die tweestemmige Inventionen en driestemmige Sinfonias korrespondeer ten opsigte van vingersetting vanaf maklik na meer kompleks: C, d, e, F, G, a, b, B-mol, A, g, f, E, E-mol, D en c. Bach het sy leerlinge se musikale leerstof met Suites uitgebrei nadat die Inventionen en Sinfonias bestudeer is (Rosen, 1972, pp. 86-87).

Die 48 Preludes en Fugas en die Inventionen van Bach word nie algemeen as orrelwerke beskou nie. Die vier vrye Duette uit Bach se *Clavierübung*, Deel III (vir orrel) word ook meesal as klavesimbelwerke beskou. Die algemene styl gedurende die Barok was egter sodanig (vergelyk pp. 57-60) dat daar geen rede bestaan waarom die Inventionen veral en die genoemde vier Duette nie vir die orrel as onderrigmateriaal gebruik kan word nie. Die hele orrelrepertorium is geweldig wyd en dit behoort vir die onderwyser 'n opwindende taak te wees om geskikte werke vir pedagogiese doeleindes uit verskillende tydperke te soek. Dit is ook nie nodig dat 'n leerling 'n werk as geheel aanleer nie; slegs een hand of pedaal alleen uit 'n deel van 'n werk is voldoende mits 'n spesifieke tegniese aspek gevestig word. Dit hoef ook nie noodwendig altyd teen die vereiste tempo uitgevoer te word nie. Die leerling kan altyd later na dieselfde werk terugkeer en dit volledig aanpak. Op dié wyse raak die leerling in 'n vroeë stadium vertrouwd met grepe uit 'n wye repertorium wat andersins nie moontlik sou wees nie. Dit bied ook aan

die onderwyser die geleentheid om die leerling ten opsigte van 'n wye verskeidenheid style te onderrig. Op hierdie wyse word fisiese komponente uit die musiek self herlei (vergelyk p. 15), fisiese drilwerk word vermy en tegniese werk verkry musikale betekenis (vergelyk pp. 15-16), speelvaardighede, skeppende vermoë en musikale smaak word dadelik ontwikkel (vergelyk pp. 18-19 en 90-91), die onderrigmetode word opvoedkundig en interessant (vergelyk pp. 50-51), die onderwyser word 'n onderwyser van musiek en nie net van die instrument nie (vergelyk p. 70) en die emosionele inhoud van musiek word vroeër ontwikkel (vergelyk p. 85).

### 10.3 KOMPONENTE IN TEGNIESE WERK

Sommige pianiste sonder vyf basiese oefentipes uit, naamlik trillers, toonlere, arpeggio's, oktawe en dubbelnote. Liszt en Paderewski was twee onder 'n aantal van die wêreld se grootste pianiste wat die triller as fundamentele klavieroefening beskou het (Newman, 1974, p. 71). Dit is egter tegnieke wat beoefen kan word nadat die basis reeds vasgelê is. Frotscher (1966, p. 249) verwys na Sancta María se vereistes (in die sestiende eeu) voordat daar met "Fantasieë" begin kan word, naamlik 'n beheer oor vingersetting, ornamente, ritmiese presiesheid, 'n kennis van die klawerbord, die handposisie en aanslag moet behou word en toonaarde en hul transposisies moet beheer kan word. Varró (1958, pp. 117-150) volg die volgende progressie in die program vir klavierbeginners: vyfnootgroepe in teenbeweging en parallelle beweging, oefeninge om ritmiese selfstandigheid uit te bou, stemvoering (ook met verskillende artikulasie gelyktydig), akkoorde en dubbelgrepe, toonleerfigure, akkoordspel, rotasie, arpeggio's, verskeie artikulasietipes, komplekse ritmiese figure, groter arpeggiofigure en voorbereiding vir ornamente.

Daar moet 'n duidelike onderskeid getref word tussen fisiese drilwerk wat gedoen word nádat 'n instrumentale speeltegniek reeds aangeleer is, en tegniese oefeninge om laasgenoemde mee te bereik. Dit is teen eersgenoemde wat baie skrywers negatief staan (soos reeds aangetoon ten opsigte van studies en ander vingeroefeninge). Tegniese oefeninge wat elke faset van die speeltegniek tuisbring kan op sigself nie as negatief beskou word nie omdat dit gewoonlik een faset daarvan op gekonsentreerde wyse herhaal en vaslê. Die gevaar is egter dat ook

dit los van die literatuur self beoefen kan word soos reeds in hierdie hoofstuk bespreek is. Die tegniese oefeninge wat in orrelmetodes aangetref word het dus nie eerstens ten doel om 'n virtuositeit te bereik nie, maar om die noodsaaklike detail ten opsigte van 'n basiese orreltegniek aan te leer.

In die orrelmetodes van onder andere Dupré, Germani, Peeters en Gleason word oorsigtelik dieselfde aspekte aangetoon, alhoewel Germani se metode minder volledig is. Gleason en Peeters se metodes vertoon die beste. Interpretasie van tegniese oefeninge in al vier dié metodes word in 'n groot mate aan die onderwyser en leerling oorgelaat. Al vier metodes is volgens die beginsels van die negentiende eeu georiënteer, sodat hulle ten opsigte van Barokmusiek onaanvaarbaar is. Gleason gee in sy hersiene uitgawe van 1979 (pp. 35-51) 'n hele bespreking ten opsigte van vingersetting uit die sestiende- tot agtiende eeue, maar hy ignoreer dit in die Barokwerke uit die repertorium wat hy vir studie aanbeveel. In pedaalpartye van twee Barokwerke vertoon hy 'n toepassing van Barokbeginsels (pp. 188 en 198). Die volgorde in die aanbieding van verskillende aspekte van speeltegnieke in dié vier metodes is nie deurgaans sistematies georden nie. In die onderwyssistiem is dit noodsaaklik dat elke beheersde vaardigheid logies georden na die volgende vaardigheid moet oorgaan, veral ten opsigte van pedaalspel.

Hierdie navorsing is egter nie 'n vergelykende studie nie en daarom sal elke tipe oefening uit hierdie vier metodes nie deurgaans met mekaar gekontrasteer word nie. In die volgende twee hoofstukke word manuaal- en pedaaltegniek elk afsonderlik bespreek, maar dit moet in die praktyk afwisselend bestudeer word, met besondere aandag aan pedaaltegniek omdat dit lank duur voordat pedaalspel op dieselfde vlak as manuaalspel kom. Gekombineerde manuaal- en pedaalspel, wat as onderafdelings van pedaaltegniek bespreek word, moet begin word sodra die basiese aspekte van elk bemeester is omdat hierdie koördinasie in orrelspel dikwels lank duur om te vestig. Die verskillende komponente wat bestudeer moet word, is die volgende:

**Manuaaltegniek**

1. Aanslagoefeninge
2. Legatospel
3. Stemvoering
4. Strekking en kontraksie van die vingers
5. Herhalingsnote
6. Stom vingerwisseling
7. Vingerkruising
8. Glissandi
9. Onafhanklikheid van die vingers
10. Staccato en ander artikulasie-tipes
11. Barok

**Pedaaltegniek**

1. Aanslagoefeninge
2. Legatospel (slegs met punte)
3. Hak- en puntspel
4. Intervalle van tweedes
5. Verskillende intervalle (slegs puntspel)
6. Intervalle van vyfdes en sesdes
7. Verplasing van die voete (slegs punte)
8. Hak- en puntspel
9. Voetkruisings
10. Glissandi
11. Stom voetwisseling
12. Groot intervalle
13. Gevorderde oefeninge

**Gekombineerde manuaal- en pedaalspel**

1. Aparte hande met pedaal
2. Beide hande tesaam met pedaal

## H O O F S T U K 11

## MANUAALTEGNIK

## 11.1 AANSLAGOEFFENINGE

In hoofstuk 4 is daarop gelet dat klawerbord-instrumente sedert 1320 parallel beweeg het en tot 1650 is daar nie deurgaans 'n duidelike skeiding tussen style en klawerbord-instrumente gemaak nie (vergelyk p. 39). In hoofstuk 9 is genoem dat die algemene styl in 'n mindere of meerdere mate ewe geskik was vir die orrel, klavesimbel en klavichord en dat daar nie 'n onderskeid gemaak is tussen die tegnieke en benaderings in die verskillende klawerbord-instrumente nie (vergelyk pp. 148-149). Apel (1972, p.3) dui daarop dat die term "klavier", afgelei van die Latynse woord clavis (wat sleutel beteken) tot 1700 vir alle klawerbord-instrumente gebruik is. In die agtiende eeu is die term oorgedra na die pianoforte wat eers teen 1770 in algemene gebruik gekom het. Hy verklaar verder dat vroeë klawerbordmusiek vir die orrel, klavesimbel en klavichord nie 'n individuele benadering nodig gehad het nie. Alhoewel die instrumente heelwat ten opsigte van klankkleur van mekaar verskil het, was die speltegnieke so eners dat 'n komposisie op enigeen van hulle goed voorgedra kon word (Apel, 1972, p. 5). Hierdie beskouings moes tot ongeveer 1850 voortgeduur het toe die klavier meer op die voorgrond getree het (vergelyk p. 149). Komponiste en voordraers uit die negentiende eeu was dikwels voortreflike pianiste sowel as orreliste en ook die orrelwerke uit dié periode kan uiterlik moeilik van klaviermusiek onderskei word (vergelyk p. 149).

In orrelspel is die aanpak en oplaat van die klawer baie belangrik. Die bespreking in hoofstuk 9 het ten opsigte van fisiese speelapparate aangetoon dat baie elemente in klawerbordspel gemeenskaplik is. Die liggaam moet stil gehou word, maar nie styf nie; beide stabiliteit en mobiliteit is nodig vir die liggaam se balans (vergelyk p. 152). Die liggaam moet gemaklik wees en effens vooroor gehou word (vergelyk pp. 154-155). Die sitposisie voor die orrel se speeltafel is op pp. 155-158 volledig bespreek.

Vir manuaaltegniek moet die hele bespreking van speelapparate uit hoofstuk 9 in gedagte gehou word en wel ten opsigte van die kennis met betrekking tot hefbome, koördinasie, kontrole deur middel van die



gehoor, gewig van die arm, fiksasie van gewrigte, die handposisie, ronding van die vingers, kontak met die klawers en die aksie van die vingers. Die eerste manuaal oefeninge is van kardinale belang, nie net om die orrel aanslag te vestig nie, maar meesal om ongewenste handposisies en ondoelmatige vingerwerk te herstel.

Die speelapparaat word verdeel in 'n klein apparaat (hand en vingers) en 'n groot apparaat (arm, skouer en bolyf) (Varró, 1958, p. 83). Vir klavieronderrig begin sommige pedagoë met die groot apparaat, maar in orrelspel moet met die klein apparaat begin word, nie net omdat die orrelbeginner reeds 'n bepaalde klawerbord-opleiding moet hê nie, maar ook omdat die klein apparaat meesal in orrelspel gebruik word.

Vir die aanslag vir orrelspel moet die klawer met presiesheid en flinkheid neergelaat word, maar nogtans met die minimum energie wat nodig is. Soos in klavierspel waar die hamer die snare tref is die spoed waarmee die klawer in orrelspel neergelaat word ook belangrik, veral op 'n meganiese orrel omdat die ventiel onder die pyp met presiesheid oopgemaak moet word. Dit beteken egter nie dat 'n oormatige drukking of krag vereis word nie. Die aanslag moet flink en presies wees sodat die klank op die regte moment kan begin.

In die neerlaat van die klawer moet die hand soepel en veerkrachtig bly. 'n Gespanne hand ontstaan weens oormatige fiksasie. Ten opsigte van klavierspel bewys Ortmann (1981, p. 83) dat die aanpak van 'n klawer deur die vinger 'n effense opwaartse beweging in die polsgewrig meebring as balansering van die krag waarmee die vinger afwaarts beweeg het. Hierdie beweging in die polsgewrig is selfs in 'n baie ligte aanslag teenwoordig en kan nie uitgeskakel word nie. Ortmann (1981, p. 225) noem verder dat daar 'n mate van kontraksie van die fleksors in die vingergewrigte nodig is om te verhoed dat die vingergewrigte, veral in die naelgewrig inmekaarstort.

Die klankproduksie van die orrel maak dit duidelik dat die moment wanneer die klawer opgelaat word baie belangrik is en spesiale aandag vereis omdat die klank konstant bly solank die klawer neergelaat gehou word. Om hierdie rede, in teenstelling met die klank van die klavier, klavesimbel en klavichord wat na klankproduksie wegsterf, is die einde van die orrelklank meer definitief as by die ander klawerbord-instrumente. Die oplaat-aksie moet net so presies as die neerlaat-aksie

wees. Die oplaat-aksie sal baie vereenvoudig word as die student net toelaat dat die klavier deur middel van die veer-aksie van die klavier self terug beweeg. Hierdie oplaat-aksie sal terselfdertyd ook die vinger(s) opstoot. As die vinger(s) nie kontak met die klavier(s) behou nie, kan die einde van die klank nie werklik beheer word nie. Hierdie beheer oor die neerlaat en oplaat van die klavier vereis goeie konsentrasie en volgens Ragatz (1985, p. 20) is daar veral tydens die eerste maande van orrelonderrig geen kortpad nie. Elke tegniek moet noodwendig in geïsoleerde situasies gekontroleer word.

Die belangrikheid van die aanpak en veral die oplaat van die orrelklavier maak dit duidelik dat die eerste aanslagoefeninge uit note en rustekens moet bestaan en nie soos Germani wat dadelik met legato begin nie (1968, deel 1, p. 5). Die tweede belangrike faktor is dat die oefeninge binne die normale vyfvinger-handposisie moet bly sodat daar ten volle op die natuurlike en korrekte handposisie en koördinering van vingerwerk gekonsentreer kan word.

In hierdie eerste oefeninge is dit wenslik om die note te gebruik soos in die sogenaamde Chopin-metode. Volgens Neuhaus (1983, pp. 84-86) het Chopin die opeenvolging van E, F-kruis, G-kruis, A-kruis en B-kruis vir die regterhand gebruik en die omgekeerde volgorde van dieselfde note (vanaf B-kruis tot E dus) vir die linkerhand. Varró (1958, p. 117) verander die B-kruis na 'n B, wat meer verkieslik is omdat die tweede tot vyfde vingers naby mekaar is en gevolglik maklik onsuiver op die B-kruis speel.

In dié eerste aanslagoefeninge is drie uitgangspunte van belang. Die eerste is dat die duim en vyfde vinger korter as die res van die vingers is. Dit bring mee dat wanneer die hand met geronde vingers op die klawers geplaas word, die vingers in die natuurlike houding, nie op dieselfde horisontale vlak ten opsigte van die kontakpunt met die klawers is nie. Die vingerpunte van die regterhand sal byvoorbeeld soos volg kontak met die klawers maak:

$$\begin{array}{ccccccc} & & & \circ & & & \\ -o- & \circ & - & - & \circ & -o- & \\ & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & \end{array}$$

Die note E, F-kruis, G-kruis, A-kruis en B korrespondeer met hierdie posisie.

Tweedens moet die gerieflike posisies op die klavierbord vir beide hande gebruik word. Die student sit regoor die middelste (derde) van die vyf oktaaf, wat meebring dat die tweede oktaaf vir die linkerhand en die vierde oktaaf vir die regterhand die gerieflikste is. Derdens moet die eerste oefeninge aanvanklik in teenbeweging gedoen word sodat die vingergebruik vir beide hande simmetries is en dieselfde spiere in beide hande in werking is. Dit skakel lastige koördinasie van die hande uit, sodat daar op die gehoorsindrukke gekonsentreer kan word.

Die nootwaardes van die eerste oefeninge is ook belangrik, naamlik kwarte, dan agtstes en dan gemengde nootwaardes. Note en rustekens moet presies uitgetel word anders tree 'n versnelling van tempo in. Hiervoor is dit raadsaam om kwartnote in agtstes te tel en agtstenote in sestienstes. Die eerste aanslagoefeninge moet vir 'n geruime tyd met die hande apart geoefen word. Hierdie oefeninge word nie weens die gebruik van note en rustekens vir armaanslag bedoel nie. Die doel daarvan is om die neerlaat-aksie, met die vingers in kontak met die klawers, gevolg deur die presiese beëindiging van klank, te vestig.

## 11.1.1

Musical notation for exercise 11.1.1, showing two staves with quarter notes and rests, including fingerings 1-5.

## 11.1.2

Musical notation for exercise 11.1.2, showing two staves with eighth notes and rests, including fingerings 1-5.

## 11.1.3 en 11.1.4

Vir die derde en vierde oefeninge kan voorbeelde soos in Gleason (1979, p. 63, nr. 4) na A majeur (met twee oktawe tussen die hande) en (1979, p. 64, nr. 8) na D majeur (een oktaaf tussen die hande) getransponeer word. Dié prosedure hou die derde as langste vinger na voor en beweeg die regterhand geleidelik nader aan die middelpunt van die klawerbord. In beide gevalle beweeg die hande ook in parallelle formasie sodat verskillende vingers tussen beide hande nou gelyktydig gebruik kan word. In die tweede voorbeeld word dubbelnote vereis wat 'n verdere eis aan gelyke samespel stel.

The first exercise (11.1.3) is in A major (one sharp). The right hand starts with a half note F# (finger 1), followed by eighth notes G (3), A (4), B (2), and C (5). The left hand starts with a half note F# (finger 5), followed by eighth notes G (3), A (2), B (4), and C (1). The second exercise (11.1.4) is in D major (two sharps). The right hand plays chords: D (5, 3), E (4, 2), F# (3, 1), and G (1). The left hand plays chords: D (1, 3), E (2, 4), F# (3, 5), and G (5).

## 11.1.5

Oefeninge met gemengde nootwaardes soos deur Peeters (1953, deel I, p. 25, nr. 5) vereis van sommige studente soveel konsentrasie ten opsigte van presiesheid dat dit vir 'n paar weke herhaal moet word. Hierdie betreklike lang periode om aan dié oefening te bestee, is gewoonlik 'n aanduiding dat die student se klavieragtergrond nie na wense gevorm is nie. Die geringste ongelykheid in samespel en kleinste vergissings in verhoudings van nootwaardes mag nie oorgesien word nie.

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a sequence of notes with fingerings: 5, 1, 2, 4, 3, 5, 4, 5, 5. The lower staff is in bass clef and contains notes with fingerings: 1, 5, 1, 3, 2, 4, 1, 3, 1, 5. The notes are connected by slurs, indicating a continuous melodic line.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains notes with fingerings: 4, 7, 1, 7, 2, 1, 7, 4, 2, 7, 4, 2, 7, 3, 7, 4, 2. The lower staff is in bass clef and contains notes with fingerings: 2, 5, 4, 5, 5, 2, 4, 2, 4, 2, 3, 2, 4. The notes are connected by slurs, indicating a continuous melodic line.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains notes with fingerings: 5, 2, 1, 5, 5. The lower staff is in bass clef and contains notes with fingerings: 4, 5, 2, 5, 5, 3, 5, 5. The notes are connected by slurs, indicating a continuous melodic line.

(Peeters, 1953, deel I, p. 25, nr. 5)

Dupré (1927, deel 1, p. 4) se een oefening vir hierdie eerste tipe oefeninge is heeltemal onvoldoende, terwyl Gleason se oefeninge meer ruimte vir onderrig laat (1979, pp. 62-64).

### 11.1.6

Vir armaanslag word die volgende twee oefeninge van Gleason (1979, p. 64, nrs. 6 en 9) aanbeveel. Vir die uitvoering van armaanslag word die leser terugverwys na die bespreking van hefbome in 9.4.1 (pp. 158-161) en die diskussie oor die fiksasie van gewigte in 9.5.2 (pp. 168-169). Die belangrikste aspekte hieruit is dat al die speelapparate as 'n eenheid gebruik word. Die oplig-aksie geskied vanuit die skouergewrig.

Exercise 6: A piano exercise in C major, 4/4 time. It consists of 8 measures. The treble staff has a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The bass staff has a steady eighth-note accompaniment: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes.

Exercise 9: A piano exercise in C major, 4/4 time. It consists of 8 measures. The treble staff has a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The bass staff has a steady eighth-note accompaniment: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes.

### 11.2 LEGATOSPEL

'n Perfekte legato word verkry wanneer een en dieselfde vibrerende liggaam tone van verskillende toonhoogtes sonder onderbreking produseer. Dié tipe legato kan slegs deur die menslike stem bereik word, naamlik deur verskillende spannings van die stembande. Alle instrumente boots die stem na in 'n poging om 'n legato geluidstroom te

bereik (Gát, 1965, p. 67). Duidelike bepalings ten opsigte van die spesifieke gebruik van legato en staccato is bykans onmoontlik, selfs binne een styl omdat daar oneindige variasies in beide bestaan. Slegs algemene reëls kan neergelê word (Gát, 1965, p. 73). Legato dien as vertrekpunt vir 'n groot variasie in artikulasietipes en kombinasies daarvan (McDonald, 1964, p. 8). Legatospel mag nie onderskat word nie en bly die belangrikste tipe spel wat teen 'n stadige tempo en met eenvoudige vingersetting bestudeer moet word (Hull, 1911, pp. 35-36).

Soderlund (1980, p. 174) verwys na Widor volgens wie legato verkry word deur die oombliklike oordra van gewig van die een vinger na die ander. Die geringste huiwering veroorsaak 'n gebroke of oorvleuelende legato. Alhoewel legatospel dikwels nodig is moet die spel nogtans duidelik wees. Volgens McDonald (1964, p. 8) is 'n goeie legato moeilik vir 'n pianis wat met orrelstudies begin. Om klanke goed te verbind moet die klankpunt van die een klavier en die klank se stakingspunt van die ander klavier ooreenkom (McDonald, 1964, pp. 8-9). Dié tegniek vereis 'n meer aaneengeskakelde beweging van die vingers as in ander tipes artikulasie. Die gebruik van armgewig mag help om dié effek te bereik. Die klanke moet mekaar opvolg sonder om te oorvleuel. Hierdie tegniek vereis 'n sensitiewe gehoor en die korrekte toepassing van beginsels van vingersetting (McDonald, 1964, p. 9). Ten opsigte van die gebruik van gewig waarna McDonald hier verwys word afgelei dat daarmee 'n beperkte mate van gewig bedoel word. Matthay (1911, pp. 1-2) beweer dat niks meer misleidend en nadelig kan wees as om te sê dat die hele gewig van die arm van vinger tot vinger aangewend moet word nie. Hierdie opmerking van Matthay met verwysing na klavierspel is ook direk op orrelspel van toepassing.

Die spiere van 'n vinger wat die gewig van 'n vorige vinger oorneem moet genoegsaam saamtrek om die gewig te ondersteun en die spiersametrekking van dié vinger word dan ooreenstemmend verminder. 'n Verlies aan gewig tree in wanneer die ontspanning van die eerste vinger meer is as die sametrekking van die tweede vinger. Die rede hiervoor is dat die gewig van die klavier verwyder word voordat die tweede vinger gereed is om die gewig oor te neem. 'n Oorvleueling van gewig tree egter in wanneer die ontspanning van die eerste vinger te stadig plaasvind en die gevolg daarvan op die betrokke twee klaviers is onnodige drukking. Laasgenoemde het geen nut nie en beteken slegs 'n verkwisting van energie weens die weerstand op die klavier wat nie

verder kan beweeg nie (Ortmann, 1981, pp. 134-135). Dupré (1927, deel 1, p. 4) noem dat die vinger-aksie so lig as moontlik moet wees. Ten opsigte van klavesimbelspel verwys Harich-Schneider (1970, p. 27) na Rameau wat van mening was dat legato verkry word deurdat die aanpak en oplaat van die klawers in dieselfde oomblik moet geskied. Volgens Last (1956, p. 24) is daar net een moment wanneer die gewig van die een vinger na die ander oorgeplaas moet word. Vir Dupré (1927, deel 1, p. 5) moet legato in orrelspel sonder 'n breuk of 'n oorvleueling geskied. Elke klavier moet volgens McDonald (1964, pp. 5-6) volkome neergelaat en vir die betrokke duur afgehou word, anders is daar 'n neiging om die volgende klavier te gou neer te laat.

Tyd word benodig om die gewig van die een punt van ondersteuning weg te neem en dit na 'n volgende te verplaas. Dit beteken dat die tyd om die gewig-oordrag te maak minder word namate die tempo van die opeenvolgende vinger-aksies toeneem (Ortmann, 1981, p. 135). In vinnige passasies sal die aanslag selfs 'n meer briljante spieraksie nodig hê om steeds 'n skoon legato voort te bring (Hull, 1911, p. 36) anders sal die vingers geneig wees om die klawers te laat te verlaat.

Legato is vir Neuhaus (1983, pp. 101-102) ondenkbaar sonder 'n soepel beweeglikheid, veral wanneer handposisies verander word met die deursit van die duim. Hiervoor word die deelname van die voorarm vereis.

Toonkleur is ook 'n belangrike aspek ten opsigte van aanslag om in aanmerking te neem. Die aard en bouvorm van sekere orrelregisters reageer verskillend op 'n identiese aanslag. Die beste registers vir die oefen van legatospel is prestante of 'n kombinasie van fluite en prestante. Kontrole deur baie krities te luister bly noodsaaklik.

Die volgende oefeninge vir legatospel moet met bogenoemde riglyne bestudeer word, terwyl daar steeds voortdurend kontrole oor vingerwerk en handposisies uitgeoefen moet word en wel teen 'n stadige tempo. Die beste versameling oefeninge word verkry deur 'n kombinasie uit die genoemde vier orrelmetodes te maak. In die keuse van hierdie oefeninge is twee aspekte belangrik, naamlik om te begin met 'n struktuur van vyf klawers onder die hand en tweedens dat die eerste oefeninge met trapsgewyse beweging moet begin met die invoeging van hoogstens derdes, voordat na oefeninge oorgegaan word wat net uit spronge bestaan. Dit is moeiliker om die legatolyn met 'n beweging in



voortdurende spronge te behou en ook om dit te kontroleer.

In die volgende oefeninge moet daar gepoog word om 'n vertikale benadering op elke maatslag te vermy deur in 'n horisontale lyn te speel asof die maatlyne sou verval. Hierdeur word een van die mees essensiële aspekte van die voordrag, naamlik musikale progressie gevestig, wat algaande tydens verdere oefeninge aandag moet kry. Die meeste studente bedink dubbelderdes en dubbelsesdes baie vertikaal in 'n poging om al vier klawers gelyk neer te laat en hierdie horisontale benadering is veral hierin van groot belang.

### 11.2.1

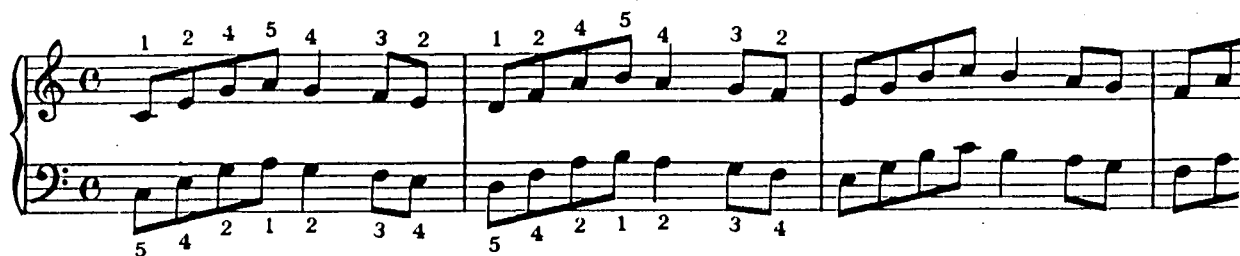
Die eerste oefening toon in al vier metodes groot ooreenkoms: Peeters (1953, deel 1, p. 25, nr. 1), Dupré (1927, deel 1, p. 5), Germani (1968, deel 1, p. 5) en Gleason (vorige uitgawe, 1962, p. 26, nr. 1). Dupré se een oefening in dié verband is onvoldoende, terwyl dit opvallend is dat Gleason die vier legato-oefeninge wat in die vyfde uitgawe verskyn in sy hersiene uitgawe van 1979 weglaat.



(Gleason, vyfde uitgawe, 1962, p. 26, nr. 1)

### 11.2.2

Die tweede oefening wat aanbeveel word verskyn in Peeters se metode (1953, deel 1, p. 26, nr. 2) omdat dit 'n goeie kombinasie van spronge en trapsgewyse beweging bevat en daarby meer beweeglik ten opsigte van agtstenote is. Dit bevat een kwartnoot per maat op die derde maatslag en die meeste studente tel dié nootwaarde nie uit nie as gevolg van die omliggende agtstenote. Hierdie element maak dié oefening waardevol vir onderrig; dit bevat ook 'n effense uitbreiding van die vyfnootgroep na die omvang van 'n sesde:



## 11.2.3

Derdens moet oefeninge gedoen word wat net uit spronge bestaan as toets om die legatolyn te behou. Slegs twee van die vier metodes bied materiaal in dié verband, naamlik Germani (1968, deel 1, p. 5) en Gleason (vyfde uitgawe, 1962, p. 26, nr. 2). Hierdie oefeninge is verder noodsaaklik omdat dit die hand oopsprei na die omvang van 'n oktaaf. Hierdeur is 'n effense aanpassing in die polsgewrig nodig om telkens die onderste en boonste draaipunte van die oktaaf te bereik. Die hand bly dus nie oorgesprei oor al die note nie. Vir alle strekkings is dit 'n goeie reël om sodra die teks dit toelaat, die vingers weer terug te laat keer na die uitgangshandposisie.



(Germani, 1968, deel 1, p. 5)

## 11.2.4

In die oefeninge tot dusver is slegs met 'n oktaaf tussen die hande gespeel en wanneer die presiese koördinasie tussen die hande in orde is, moet dubbelnote vir elke hand gebruik word, eers in dubbelderdes en dan in dubbelsesdes. Slegs twee orrelmetodes bied materiaal in dié verband, naamlik Gleason (vyfde uitgawe, 1962, p. 26, nrs. 3 en 4) en Peeters (1953, deel 1, p. 26, nrs. 3 en 4). Hierdie oefeninge is opgebou uit vier- en tweemaatfrases waar 'n deel van die nootwaardes aan die einde van die frase weggeneem moet word om frasering selfs in tegniese oefeninge tuis te bring. In die oefening met dubbelsesdes sal dit waarskynlik nodig wees om die hand effens in die rigting van die vyfde vinger te laat sak ter wille van 'n ontspanne handposisie.

(Peeters, 1953, deel 1, p. 26, nrs. 3 en 4).

Vir studente met klein hande kan die oefening met dubbelsesdes na dubbelvyfdes en selfs na dubbelvierdes verander word. Dieselfde vingersetting as vir die dubbelsesdes word dan gebruik.

### 11.2.5

Al die genoemde legato-oefeninge kan dan 'n tweede keer deurgewerk word met bykomend 'n effense verhoging van die tempo. Dit stel die eis dat vingers nie met die oplaat van die klawers sal talm nie. Hierdie verhoging van tempo nadat die basiese beheer verkry is moet deurgaans toegepas word in al die verdere oefeninge. Dit bly 'n bepalende faktor en toetsing om alle tegniese werk ook teen 'n redelike tempo te kan hanteer, nie net met die oog op die repertorium nie, maar ter wille van algemene vaardigheid. Vergelyk die afdeling oor vingerbeweging in vinnige tempi op pp. 184-187. Die verhoging van tempo moet egter nie geforseer word nie. Hoë tempi mag ook nie 'n obsessie word nie.

Tegniese oefeninge moet ook gereeld in verskillende ritmes soos  $\text{♩}$ ,  $\text{♩}$ ,  $\text{♩}$  en  $\text{♩}$  herhaal word omdat dit 'n nuttige metode is om vinniger vingerbeweging te oefen. Gleason (1979, p. 87) noem dat die gebruik van verskillende ritmes waardevol is vir die ontwikkeling van tegniese beheer, akkuraatheid en vir die verhoging van tempo.

## 11.2.6

Die volgende fase in die verhoging van die hand se beweegruimte is om die handposisie te verander in oefeninge waar die hand oor die duim geplaas word met die duim in 'n statiese posisie. Gleason gee geen voorbeeld hiervan nie. 'n Belangrike faktor is dat die hand ter wille van fisiese redes nie meer as die interval van 'n derde oor die duim geplaas moet word nie. In dié opsig is Germani se voorbeeld (1968, deel 1, p. 5) nie aanvaarbaar nie omdat 'n strekking na vierdes en vyfdes vereis word, wat in elk geval in werke uit die repertorium vermy sal word. Vergelyk veral mate 4-6 uit die genoemde voorbeeld van Germani:

|   |   |   |
|---|---|---|
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 5 | 4 |
| 5 | 4 | 5 |
| 4 |   | 4 |

(Vir die linkerhand word 'n soortgelyke oefening gegee.)

Die meer geskikte tipe oefening soos deur Peeters (1953, deel 1, p. 28, nr. 2) en Dupré (1927, deel 1, p. 5) bestaan meesal uit drieklank= motiewe met 'n meer natuurlike vingergebruik:

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 4 | 1 | 4 | 1 |
| 3 | 1 | 3 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 1 |

(Dupré, 1927, deel 1, p. 5)

## 11.2.7

Die prosedure tot dusver het bestaan uit 'n vyfvingerposisie, uitgebou na 'n sesde, 'n oktaaf en verandering van die handposisie. In hierdie stadium moet eenvoudige voorbeelde uit die repertorium bestudeer word. In al die legato-oefeninge tot dusver het beide hande parallel beweeg en in orrelwerke self word die selfstandiger beweging van elke hand vereis. Dit is belangrik om daarop te let dat voorbeelde uit die negentiende en twintigste eeue gegee word omdat Baroktegnieke nog nie bestudeer is nie en omdat dit die style is wat waarskynlik aan die

student meer bekend is. Die beste voorbeelde (en wat nog nie stom vingerwisseling moet bevat nie) kan geneem word uit Dupré se 79 Koraalverwerkings (1960), slegs die manuaalpartye alleen, soos byvoorbeeld:

Ach bleib bei uns (p. 2):

Cantabile-69:  $\text{♩}$   
 R.-SW.  
*p*  
 G.-GR.

Allein Gott in der Höh' sei Ehr (p. 5):

Cantabile-69:  $\text{♩}$   
 R.-SW.  
*p*  
 G.-GR.

Liebster Jesu, wir sind hier (p. 62):

Lento-63:  $\text{♩}$   
 R.-SW.  
*pp*  
 G.-GR.

Sodra punt- en hakspel bemeester is, kan hierdie werke herhaal word ter wille van volledigheid en dan is 'n deel van die manueelwerk reeds gedoen. Ragatz (1985, p. 21) beveel duo's van Telemann, Pachelbel en Froberger en ander Barokkomponiste aan, maar soos reeds gemeld vereis dit 'n ander benadering as werke vanaf die negentiende eeu.

### 11.3 STEMVOERING

'n Belangrike aspek in orrelspel is die gelyktydige hantering van minstens twee selfstandige stempartye met een hand. Dikwels verskyn 'n legatolyn in die een stemparty met herhalingsnote in die ander. Die oefeninge in hierdie afdeling word gebruik om hierdie vaardigheid voor te berei. Die hande moet stil gehou word sodat die vingers alleen die werk kan doen. In oefeninge waar die een stemparty voortdurende herhalings bevat, bestaan 'n neiging om die vingers van die klawers af te trek deur middel van 'n rotasie in die voorarm wat nie wenslik is nie. Slegs Peeters (1953, deel I, p. 27) en Gleason (1979, p. 65) gee oefeninge in dié verband wat in beide gevalle nuttig is. Dit bevat afwisseling in die plasing van die legatolyn, asook verskillende spronge en akkoorde. In die tweede voorbeeld kan die vingersetting verander word na  $\begin{matrix} 4 & 5 \\ 1 & 1 \end{matrix}$  (regterhand) en  $\begin{matrix} 1 & 1 \\ 4 & 5 \end{matrix}$  (linkerhand) vir studente met klein hande. Vergelyk die onderstaande oefeninge deur Gleason:

The image displays two systems of musical notation for piano. The first system consists of a treble and bass clef with a series of eighth notes and chords, including fingerings 5 and 4. The second system continues the piece with similar notation and fingerings like 5 3 1 and 1 3 5.

Peeters (1953, deel 1, p. 27) beskryf die herhaling van note in hierdie oefeninge as staccato, maar dit is 'n foutiewe siening volgens die aard van staccato, veral as die oefeninge teen 'n stadige tempo ge oefen word.

Daar bestaan uit die aard van die saak talle voorbeelde uit die repertorium, maar hiervoor is stom vingerwisseling ook nodig wat eers later bestudeer word. Die praktiese toepassing van hierdie afdeling in die repertorium kan eers later geskied.

#### 11.4 STREKKING EN KONTRAKSIE VAN DIE VINGERS

Die strekking van die vingers is nie 'n afdeling wat een keer gedoen kan word en dan laat vaar word nie. Alle oefeninge waar fisiese kondisionering van die spiere nodig is, vereis herhaling; slegs herhalings sal 'n bepaalde vaardigheid verseker. Gleason (1979, p. 66) noem dat versigtigheid teenwoordig moet wees om kleinerige hande nie te ver te strek nie. Die hande moet voortdurend ontspan en die agterste deel van die hand moet so horisontaal as moontlik gehou word.

##### 11.4.1

Die eerste oefeninge in dié verband soos deur Dupré (1927, deel 1, p. 6, nrs. 1 en 2), Peeters (1953, deel 1, p. 29, nrs. 1 en 2) en Gleason (1979, p. 66, nrs. 1 en 2) bevat 'n strekking in intervalle van derdes en vierdes met 2-4, 3-4 en 4-5:

4 5 4 5  
3 4 3 4

4 3 4 3  
5 4 5 4

3 5 3 5  
2 4 2 4

4 2 4 2  
5 3 5 3

(Gleason, 1979, p. 66, nrs. 1 en 2)

#### 11.4.2

Die volgende oefeninge van Dupré (1927, deel 1, p. 6, nrs. 3 en 4) en Gleason (1979, p. 66, nrs. 3 en 5) is identies en van groter nut. Dit bestaan uit drieklankmotiewe en arpeggiografie met goeie strekking tussen die tweede tot vyfde vingers en waarvan die transponering telkens 'n halweton hoër baie noodsaaklik is vir fisiese oefening.

In hierdie oefeninge sal die ronding van die vingers en die basiese handposisie algaande verval omdat die behoud daarvan fisies nie meer moontlik is nie en omdat die doel van hierdie oefeninge juis die strekking van die vingers is. Die legatolyn in elk van die oefeninge moet egter gehandhaaf word:

3 4 5 4  
2 3 4 3

4 3 2 3  
5 4 3 4

1 2 3 4 5

5 4 3 2 1

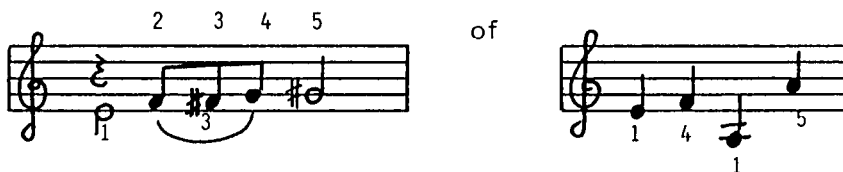
(Gleason, 1979, p. 66, nrs. 3 en 5)



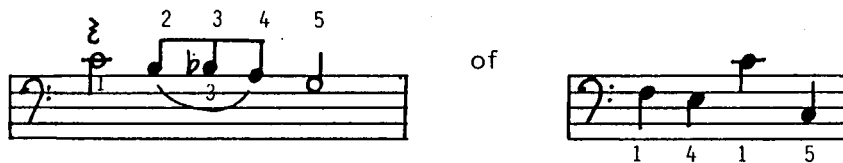
Spesiale aandag moet aan kontraksie van die hand as teendeel van strekking gegee word. 'n Bespreking van kontraksie word meesal in metodes vir die klawerbord weggelaat. Dit word as 'n leemte beskou: Kontraksie is in legatospel soms 'n struikelblok en stom vingerwisseling bring altyd kontraksie mee. Om hierdie rede word kontraksie as 'n intermediêre fase tussen strekking van die vingers en stom vingerwisseling beskou.

In die moderne speeltegniek kom kontraksie van die hand voor in enige posisie waar die duim onderdeur gesit word, of waar vingers bo-oor die duim gekruis word. In laasgenoemde word die vingers ook meesal meer reguit as gekrom gehou. In sulke kontraksies van die hand moet die hand ontspanne gehou word sonder drukking omdat die spiere in die basis van die duim styfheid veroorsaak.

Toonlere, met hande apart teen 'n baie stadige tempo kan as oefenmateriaal gebruik word. Ander oefeninge waarin die volgende figure in verskillende klawerposisies herhaal word, kan geskep word:



Vir die linkerhand word 'n speelbeeld hiervan gebruik:

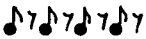


### 11.5 HERHALINGSNOTE

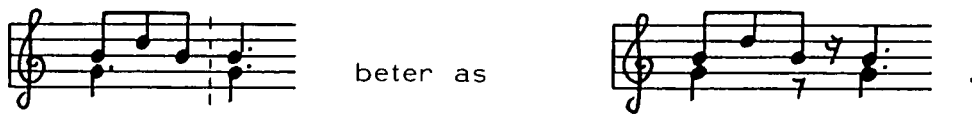
Herhalingsnote moet van klinkende vingerwisseling onderskei word. Laasgenoemde het betrekking op die meervoudige herhaling van 'n toonsoos in Pachelbel se "Vom Himmel hoch" (Peeters, 1954, deel II, p. 57) waar 'n klawer in die regterhandparty dertig keer herhaal word. Volgens Gát (1965, p. 229) het nie een van die twee tegnieke in dié verband, naamlik herhaling met dieselfde vinger of met alternerende vingers, algemene geldigheid nie omdat elk vir die uitdrukking van 'n verskillende musikale konsep geskik is. In baie gevalle bied die twee metodes gelykwaardige oplossings en die musikale konsep of die fisiese

aanleg van die speler is bepalend vir watter tipe oplossing gebruik sal word. Die voordele van beide metodes word verder deur Gát (1965, pp. 230-231) soos volg bespreek: Toonrepetisies met dieselfde vinger het ten minste in die meeste gevalle die voordeel dat 'n direkte beweging uitgevoer word. Dit kan ook in vinnige tempi gebruik word mits dit vir 'n kort periode benodig word. Alternerende vingers stel die speler weer in staat om baie vinnig te herhaal, selfs vir 'n lang periode en die vingersetting wat aanbeveel word is 4-3-2-1. Hierdie laasgenoemde metode is veral nuttig as repetisies met verskillende ritmiese figure gepaard gaan.

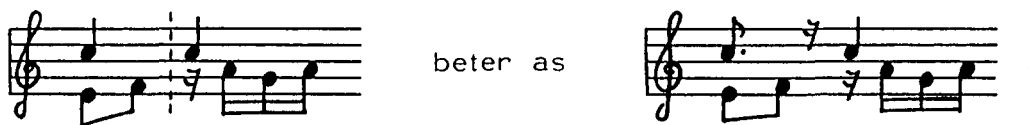
Die begrip **herhalingsnote** word meer algemeen verstaan as 'n klavier wat een keer, of in 'n beperkte mate (soos in fuga-temas uit die Barok) herhaal word. Soderlund (1980, p. 174) verwys na Widor wat vereis het dat herhalende note in orrelspel baie presies geartikuleer moet word. Hy noem verder dat 'n nootwaarde wat baie kort is, of in vinnige of matige tempi voorkom, met die helfte van die nootwaarde verkort moet word. In stadige tempi en langer nootwaardes kan 'n kwart van die nootwaarde ter wille van die herhaling weggeneem word. Met 'n paar uitsonderings kan die kleinste nootwaarde in stadige tempi gebruik word as dié deel wat van die nootwaarde weggeneem word. Gleason (1979, pp. 79-84) en Peeters (1953, deel I, pp. 41-48) se menings stem met dié van Widor ooreen; vergelyk ook Dupré se orrelmetode (1927, deel I, p. 7), asook sy voorwoord tot die 79 Koraalverwerkings, opus 28 (1960, p. iv).

Hierdie benadering van Widor, Gleason, Peeters en Dupré kan as 'n hulpmiddel beskou word, veral in musiek sedert die negentiende eeu. Dit is ook meer regverdigbaar wanneer 'n noot in 'n beperkte mate moet herhaal. Die herhaling van byvoorbeeld vier kwartnote as  (en soortgelyke ander voorbeelde) kan musikaal baie strak word. In 'n meer sensitiewe hantering van só 'n voorbeeld behoort die eerste twee note minder geskei te word, met meer en meerskeidings tot en met die laaste herhaling. Dit gaan dus hier om subtiele variasies in die herhalingskuns wat nie noteerbaar is nie, maar wat groter musikale sensitiwiteit en progressie bevorder.

In voorbeelde waar die sopraan- en altpartye beide herhaal, maar met verskillende nootwaardes, is



Laasgenoemde mag teoreties in orde vertoon, maar is prakties gesproke 'n hindernis. Die mening om oorgebinde note deurgaans met 'n rusteken te vervang is ook nie aanvaarbaar nie. Dié oorgebinde noot bring dikwels 'n noodsaaklike dissonant met 'n ander stemparty mee wat musikaal van spesiale betekenis is, veral in stadige en matige tempi waar daar tyd is om die noot eers oor te bind en dan te herhaal. In voorbeelde waar die een stemparty moet herhaal en die ander deur 'n rusteken gevolg word, is



Hierdie tipe van sinkronisasie in die skeiding wat ingevoeg word is veral in Barokmusiek noodsaaklik; dit laat ook 'n indruk van netheid en is prakties makliker uitvoerbaar as note wat na mekaar opgelaat moet word. 'n Noot wat geskei moet word in dieselfde stadium as wat 'n herhalingsnoot in 'n ander stemparty voorkom, word op dieselfde wyse gesinkroniseer ten opsigte van die skeiding.

Die invoeging van rustekens (wat van 'n nootwaarde weggeneem word) is in baie gevalle nodig ter wille van presiesheid en duidelikheid, maar die blote invoeging van sulke rustekens is musikaal en fisies nie altyd 'n gewenste oplossing nie. Elke voorbeeld uit tegniese werk en die repertorium moet op eie meriete behandel word vir die beste resultate.

## 11.6 STOM VINGERWISSELING

Stom vingerwisseling, vingerkruising en glissandi, wat onderskeidelik in afdelings 11.6, 11.7 en 11.8 van hierdie hoofstuk bespreek word, is tegnieke wat dikwels in manuaalspel voorkom.

Met stom vingerwisseling sou die orrelstudent moontlik reeds by die klavier kennis gemaak het. Dit is ook 'n vaardigheid wat betreklik maklik aangeleer word, maar die probleem is dat dit sonder 'n bepaalde dissipline uitgevoer word. Hierdie willekeurige vingerwisseling gaan

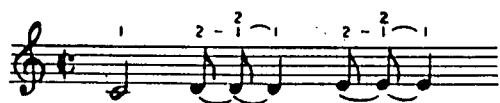
gewoonlik gepaard met vingersetting wat, indien wel, nie deeglik uitgewerk is nie. In goeie orrelspel moet vingerwisseling tot die minimum beperk word; 'n aspek waarvan pianiste oor orreliste soms die teendeel in gedagte het. Vingerwisseling moet ook nie in die laaste oomblik gedoen word nie; die plek en uitvoering daarvan moet so gerieflik as moontlik wees.

Sommige outeurs bespreek vingerwisseling eers later in hul metodes, maar die bemeestering daarvan verleen gouer toegang tot die repertorium. Feitlik alle voorbeelde van manuaalpartye in orrelwerke sedert die negentiende eeu bevat vingerwisseling in 'n mindere of meerdere mate. Hull (1911, p. 77) waarsku egter dat vingerwisseling nie te gou in koraalspel en ander vierstemmige werk toegepas moet word nie omdat dit onversorgde spel, troebel frasering en ritmiese onduidelikheid kan veroorsaak. Daarom moet dit eers in eenvoudiger voorbeelde vasgelê word.

Die verskillende aspekte van vingerwisseling wat in die metodes van Gleason, Peeters, Dupré en Germani bespreek word toon 'n groot mate van ooreenkoms, naamlik vingerwisseling in eenstemmige passasies, met dubbelnote en op gemeenskaplike note. Gleason en Peeters voorsien addisioneel nog nuttige oefeninge vir twee- en driestemmige spel.

Die enigste manier om vingerwisseling aan te leer is om dit ritmies te doen (vergelyk ook Ragatz, 1985, p. 21) en hierdie ritmiese beheersing verhoed 'n oorhaastige opeenhoping van die vingers. Die doel van vingerwisseling is onder andere om legato te verseker en daarom moet besondere aandag aan die handhawing van legatospel tydens vingerwisseling gegee word. Studente is egter as gevolg van hierdie strewe dikwels geneig om te veel drukking op die klawers toe te pas.

Germani gee geen riglyne in verband met ritmiese vingerwisseling nie. Die metode wat Gleason (1979, pp. 69-70) voorskryf plaas beide vingers gelyktydig op die klawer as



(regterhand) vir eenstemmige passasies en



(regterhand) in tweestemmige spel en dit is ook die metode wat hy aanbeveel omdat dit in baie vinnige tempi gebruik kan word. Die tweede metode wat hy noem en waar vingerwisseling ná mekaar plaasvind is volgens hom geskik vir kleinerige hande:



(regterhand).

Hierdie tweede metode behoort egter vir alle stom vingerwisseling gebruik te word omdat dit fisies die natuurlikste is. Gleason se eerste metode, veral met dubbelsesdes na mekaar is onsinnig en fisies nie vir die gemiddelde student uitvoerbaar nie. In vinnige tempi waar hy hierdie metode gebruik, sal die vinnige tempo juis meebring dat vingerwisseling vermy sal word. Die tweede metode waar die vingers na mekaar verwissel word, word ook deur Dupré (1927, deel I, p. 14) en Peeters (1953, deel I, p. 35) aangetoon. In hierdie tweede metode wissel die vingers dadelik, soos wat Peeters (1953, deel I, p. 32) ook vir eenstemmige passasies verkies. In die toepassing van hierdie tweede metode vir dalende passasies vir die regterhand en stygend vir die linkerhand verwissel die vingers van buite na binne en die korter vingers word agter die langer vingers geplaas, byvoorbeeld 4 agter 3 maar 2 voor die duim. Die vingers wat nie speel nie, moet nie opgekrul word nie; in dubbelsesdes moet spel op die voorste rand van die klawers vermy word.

### 11.6.1

Germani, Dupré, Peeters en Gleason bied saam genoeg studiemateriaal vir eenstemmige passasies (diatonies, chromaties en in arpeggiofigure), waarin al die vingers om die beurt aan vingerwisseling deelneem. Dieselfde geld vir tweestemmige parallelle beweging met derdes op onderklawers, chromaties met 'n majeur derde, mineur derde, volmaakte vierde en vergrote vierde.

In al vier metodes word ook aandag gegee aan chromatiese sesdes

(majeur en mineur sesdes), maar dit het nie veel opvoedkundige waarde nie, omdat dit tot onsuiver spel aanleiding gee. Volgens die lengte van die vingers moet die tweede vinger dieper op bo-klawers speel waardeur die naasliggende klawer aanhoudend geraak word. Aaneengeskakelde chromatiese sesdes wat legato uitgevoer moet word kom ook weinig indien ooit in die repertorium voor en indien so 'n momentele situasie voorkom kan dit op ander maniere oorkom word deur van glissando gebruik te maak of om 'n noot met die ander hand oor te neem. Dieselfde argument ten opsigte van die repertorium geld vir chromatiese vierdes, maar dit kan fisies nog ter wille van oefening van vingerwisseling gebruik word.

Chromatiese derdes, soos in die negende variasie uit Dupré se **Variations sur un Noël**, opus 20 (1923, pp. 15-17), word ook nie met vingerwisseling uitgevoer nie, maar met die volgende vingersetting:

3 4 5 4 5 4  
1 2 1 2 1 2

*legato*

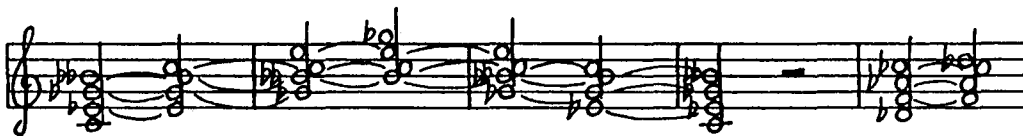
of waar vingers bloot na mekaar gebruik word as 1/5 na 1/3 of 2/3 na 2/4. Die tempo in hierdie geval laat nie tyd vir vingerwisseling toe nie. Newman (1974, p. 56) noem ook dat in opeenvolgende dubbelnote wat legato uitgevoer moet word, dieselfde vinger soms herhaal moet word. As beide vingers gelyk poog om legato te speel, slaag nie een daarin nie. Die oplossing is om die vinger wat herhaal moet word op te lig voordat die ander een beweeg, wat net een vinger dus legato laat beweeg, verkieslik die hoër een van die twee en sodoende die illusie skep van beide van legato beweeg het. Dié tegniek wat Newman hier beskryf het nut indien die regterhand ter sprake is. In sesdes en derdes soos uit die derde variasie van Mendelssohn se Orrelsonate nr. 6, mate 2-3 ([s.a.], p. 106) sal gepoog word om die sopraanparty legato te kry met opeenvolgende gebruik van die duim vir die altparty. Meervoudige vingerwisseling in beide stempartye word as gevolg van die betrokke tempo nie toegelaat nie:

2 3 4 5 4    2 3 4 5 3    2 3 4 5 4  
1 1 1 2 1    1 1 2 3 1    1 1 1 2 1

*legato*

## 11.6.2

Die tweede toepassing van stom vingerwisseling is in oefeninge waar een of meer note tussen twee naasliggende akkoorde oorgebind word. Dit is interessant dat Gleason (1979, p. 71) die metode van vingerwisseling wat na mekaar plaasvind in hierdie stadium as die enigste oplossing beskou. Al vier metodes gee voorbeelde vir twee-, drie- en vierstemmige spel in dié verband, maar die vierstemmige voorbeelde het nie genoegsame praktiese toepassing in die repertorium nie en dit is 'n tydverkwisting om daarmee moeite te doen. Dit is fisies ook nie volkome speelbaar nie, veral as dit baie bo-klawers bevat, soos deur Germani (1968, deel I, p. 10) en Dupré (1927, deel I, p 15) aangetoon word:



(Dupré, 1927, deel I, p. 15)

Die ritmiese patroon waarin dié vingerwisseling in die twee- en driestemmige voorbeelde moet plaasvind, is onderskeidelik die volgende:



(Gleason, 1979, p. 71)



A musical score for piano in 3/4 time, consisting of two staves. The right hand (RH) has fingerings: 3, 2, 1; 5-4, 3-2, 2-1; 5-3, 4-2, 2-1; 5-3, 3-2, 2-1; 5, 3, 2; 3-5, 2-3, 1-2; 3-5, 2-4, 1-2; 3-5, 2-3, 1-2. The left hand (LH) has fingerings: 2, 3, 5; 1-2, 3-4, 3-5; 1-2, 2-3, 4-5; 1-2, 2-3, 3-5; 1, 2, 3; 2-1, 3-2, 5-3; 2-1, 3-2, 5-4; 2-1, 4-2, 5-3.

(Gleason, 1979, pp. 70-71)

### 11.6.3

Gleason en Peeters verskaf addisionele oefeninge vir stom vingerwisseling in verskeie stempartye wat goeie onderwysmateriaal is. Die eerste wat gedoen moet word is deur Gleason (1979, p. 72) vir hande apart. Dit is egter belangrik dat die ritmiese patrone waarin die vingerwisseling moet plaasvind duidelik aangetoon word. Tot dusver het beide hande met twee- of driestemmige spel met al die betrokke vingers van identiese ritmiese patrone gebruik gemaak. Nou word verskillende patrone gebruik, soos wat dit ook algemeen in die repertorium voorkom. Wanneer meer tyd beskikbaar is, word groter nootwaardes gebruik; minder tyd vereis kleiner nootwaardes:

A musical score for piano in 3/4 time, showing rhythmic patterns for the right hand (r.h.) and left hand (l.h.). The right hand has patterns: 2, 3-2, 3-2. The left hand has patterns: 2, 3-2, 3-2. Fingerings are indicated below the notes.



The image contains two systems of musical notation. The first system consists of a treble and bass clef staff. The treble staff has a melodic line with fingerings: 5-4-5-4, 5, 4-5, 4-5. The bass staff has fingerings: 2-1, 2-1, 2, 1-2-1-2, 5, 4-5, 4-5. The second system also has a treble and bass clef staff. The treble staff has fingerings: 5-4-5, 4-5, 4-5, 4-5. The bass staff has fingerings: 4-3, 2-1, 4-3, 2-1, 4-3, 2-1, 2-1. There are also some rhythmic markings like 3/4 and 2/3.

(Gleason, 1979, pp. 72-73)

Vergelyk ook ten opsigte van verskillende patrone 'n koraal soos Psalm 42 (1982):

The image shows a single system of musical notation for Psalm 42. It features a treble clef staff with a melodic line. Above the staff are fingerings: 1, 3^4, 4^3, 4, 5. Below the staff are fingerings: 1^2, 2^1. There are also some rhythmic markings like 4/2 and 1/3.

#### 11.6.4

In die stadium waarin ritmiese vingerwisseling bemeester is, word dit op voorbeelde uit die repertorium toegepas. Dit is belangrik dat die hande die tegniek van vingerwisseling selfstandig en van nature kan beheer, omdat die repertorium addisionele aandag sal vereis ten opsigte van notasie en nootwaardes. Aan die begin van hierdie afdeling is genoem dat vingerwisseling met goeie vingersetting gepaard moet gaan, dat vingerwisseling tot die minimum beperk moet word en dat vingerwisseling nie tot die laaste oomblik uitgestel moet word nie. Ragatz (1985, p. 21) beklemtoon ook dat deeglike voorbereiding vir vingerwisseling deur middel van oefeninge nodig is voordat dit in die repertorium oorgedra word.

Talle voorbeelde kan verkry word uit Reger se **Dertig Koraalverwerkings**, opus 135a (1915), eers met die hande apart en dan tesaam. In afdeling 11.3 (pp. 211-212) van hierdie hoofstuk is vermeld dat repertorium-

voorbeelde vir partespel eers gesoek kan word sodra vingerwisseling eers bestudeer is. In dié verband kan voorbeelde uit Brahms se *Elf Koraalverwerkings*, opus 122 (1964) geneem word, waar veral frasering in die een stemparty teenoor 'n legatolyn in die ander stemparty, beide stemme deur dieselfde hand uitgevoer, voorkom. 'n Spesifieke voorbeeld van voortdurende afwisseling in herhalingsnote en legatospel vir die regterhand is Dupré se *Ach wie nichtig* uit die 79 *Koraalverwerkings* (1960, p. 4):

Andante - 60 =  $\text{♩}$   
 R.- SW.  $\frac{4}{1}$   $\frac{5}{2,1}$   $\frac{5}{2}$   $\frac{4}{1}$   $\frac{5}{1}$   $\frac{4}{2,1}$   $\frac{5}{2}$   $\frac{5}{2}$   $\frac{5}{2}$   $\frac{4}{2}$   $\frac{3}{1}$   $\frac{5}{1}$   
 mp  
 G.- GR. 1 1 2 3 1 3 5  
 ^ ^ ^ ^ ^ ^ ^ ^ ^ ^

Talle ander voorbeelde vir vingerwisseling kan uit hierdie versameling geselekteer word. Voorbeelde vir gemeenskaplike note tussen stempartye vir die linkerhand is Dupré se *Gottes Sohn ist kommen* uit die 79 *Koraalverwerkings* (1960, p. 31) en Dupré se *Lucis Creator optime* uit sy *Le Tombeau de Titelouze* (1942, pp. 18-19). Ander voorbeelde vir meerstemmige spel met die regterhand is Walcha se *Ach bleib bei uns* (1954, Band I, pp. 32-33) en *Nun danket* van Dupré uit sy 79 *Koraalverwerkings* (1960, p. 67). Al hierdie voorbeelde gaan in 'n mindere of meerdere mate met vingerwisseling gepaard.

## 11.7 VINGERKRUISING

In 'n stemparty waarin vingerkruising voorkom met die regterhand opgaande en die linkerhand afgaande, geskied die kruisings bo-oor met die lang vingers wat bo-oor kort vingers kruis. In die omgekeerde rigtings vir beide hande weer onderdeur. Die vinger-aksie moet deurentyd soepel bly. Vingerkruisings is nuttig om oormatige stom vingerwisseling te vermy. Die legatolyn, ritmiese struktuur en

gemaklike spel moet ten spyte van die kruisings behou word. Hierin is dit meesal noodsaaklik om met 'n laterale houding van die hand te speel.

Gleason (1979, pp. 77-78) bied voldoende oefenmateriaal hiervoor. Dit is oefeninge waarin die duim neergelaat gehou word wat help om die vingerkruisings te ondersteun. Twee van Gleason se oefeninge vertoon soos volg:

The first exercise consists of two staves, Man. I (treble clef) and Man. II (bass clef). The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). The Man. I staff has a sequence of notes with fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 3, 4, 5, 4, 3, 5, 4, 3, 2. The Man. II staff has notes with fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 3, 4, 5, 4, 3, 5, 4, 3, 2. The second exercise is a more complex piece with intricate fingerings for both hands, including sequences like 5 4 5 4 and 5 4 5 4.

Die volgende oefening wat ná Gleason s'n gedoen kan word is deur Peeters (1953, deel I, p. 32) in tweestemmige spel met kruisings in die buite- en binnestemme:

The exercise by Peeters consists of two staves. The right hand (treble clef) has a sequence of notes with fingerings: 5 4 5 4, 5 4 5 4, 5 4 5 4, 5 4 5 4, 5 4 5 4, 5 4 5 4. The left hand (bass clef) has a sequence of notes with fingerings: 1 2, 1 2, 1 2, 1 2, 1 2, 1 2. The exercise is in common time (C) and features complex cross-fingerings between the hands.

Oefeninge met kruisings soos 4-5-4-5 (regterhand) vir 'n drieklankmotief as C-E-G-E kan as fratse beskou word met geen musikale toepassing nie:

The exercise shows a single staff with a sequence of notes: C4, E4, G4, E4. The fingerings are 4, 5, 4, 5. This is a simple exercise without musical context.

(Peeters, 1953, deel I, p. 31; vergelyk ook Germani, 1968, deel 1, p.5)

## 11.8 GLISSANDI

Hierdie term, soos van toepassing in orrelspel, het betrekking op die gly van die vingers van een klavier na die ander (Gleason, 1979, p. 73). Dit is 'n tegniek waarsonder die orrelis in die voordrag van werke uit die Barok en vroeër kan klaarkom, maar in werke sedert die negentiende eeu is dit 'n noodsaaklikheid. Die rede hiervoor is dat die legato oorgang tussen twee klawers met dieselfde vinger wat deur die glissando impliseer word vir die algemene deursigtige tekstuur en gepaardgaande artikulasie en vingersetting in Barokmusiek nie essensieel is nie. Die volgende tipes glissandi word aangetref en moet in dié volgorde bestudeer word omdat die een tegniek tot die ander lei: 'n glissando vanaf 'n bo- na 'n onderklavier, vanaf 'n onder- na 'n bo-klavier en tussen twee onderklawers.

### 11.8.1 'n Glissando vanaf 'n bo- na 'n onderklavier

Al die vingers is hierby betrokke. Die vinger gly by die voorste hoek van die klavier af in die rigting van die betrokke onderklavier. Hierdie glissando kan met een tot vier klawers gelyktydig uitgevoer word. Die afglip van die vingers moet streng ritmies verloop en 'n skoon legato vorm (Gleason, 1979, p. 73). Germani (1968, deel I, pp. 7-8), Dupré (1927, deel I, pp. 9-11), Peeters (1953, deel I, pp. 36-37) en Gleason (1979, pp. 73-75) bied genoegsame oefeninge vir dié tipe glissando:

The image shows two musical exercises for glissando on the organ, presented in two systems. Each system consists of a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef), both in C major and common time. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes, and horizontal lines connect notes of the same finger across staves to show the glissando movement.

**Exercise 1 (Top System):**

- Right hand: 5-5, 4-4, 3-3, 2-2, 1-1, 2-2, 3-3, 4-4, 5-5, 1-1
- Left hand: 1-1, 2-2, 3-3, 4-4, 5-5, 4-4, 3-3, 2-2, 1-1, 5-5

**Exercise 2 (Bottom System):**

- Right hand: 1-1, 2-2, 3-3, 4-4, 5-5, 4-4, 3-3, 2-2
- Left hand: 5-5, 4-4, 3-3, 2-2, 1-1, 2-2, 3-3, 4-4

(Gleason, 1979, p. 73, nrs. 1 en 2)

Dié voorbeelde waar meer as een klavier gelyktydig gebruik word (veral drie en vier klawers) en om dit perfek uit te voer, het slegs vir die spesifieke oefening waarde en verder weinig musikale nut:

The image shows a musical score for piano, consisting of two staves (treble and bass clef). The music is written in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 2/4 time signature. The score is divided into four measures by vertical bar lines. Above and below the notes, there are numerous numbers (1-5) indicating fingerings for each note. Some notes have multiple numbers, suggesting different fingering options or techniques. The notation includes eighth and sixteenth notes, as well as rests.

(Gleason, 1979, 9. 75, nr. 3)

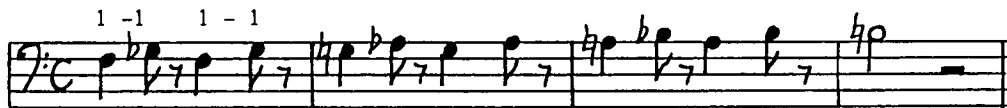
Oefeninge met vingersetting soos  $\begin{matrix} 2 & 2 \\ 4 & 4 \end{matrix}$  vir intervalle van vyfdes, of  $\begin{matrix} 2 & 2 \\ 5 & 5 \end{matrix}$  vir sesdes het meer nut as strekoefeninge vir die vingers.

### 11.8.2 'n Glissando vanaf 'n onder- na 'n bo-klavier

Slegs die duim is in hierdie tipe glissando betrokke. Streng gesproke is hierdie beweging nie 'n glissando nie, omdat die tegniek hieraan verbonde 'n wisseling is tussen die normale kontakpunt van die duim en die basis van die duim op dieselfde klavier nog voordat die tweede klavier neergelaat word. Die gly-aksie geskied wel vanaf die duim se kontakpunt na die basis van die duim. Om die glissando uit te voer word die eerste klavier met die normale kontakpunt van die duim neergelaat, gevolg deur 'n effense verlaging in die polsgewrig tydens die gly-proses sodat die basis van die duim die neergelate klavier kan bereik. Die punt van die duim wat nou reeds kontak met die tweede klavier moet hê, word met 'n effense opwaartse beweging van die polsgewrig op die bo-klavier wat vereis word neergelaat. Die hand kan ook indien nodig addisioneel effens vorentoe geskuif word, maar dié beweging moet afgehandel wees voordat die kontakpunt van die duim op die bo-klavier geplaas word.

Die metodes van Germani, Dupré, Peeters en Gleason bied oefenmateriaal hiervoor, maar die volgorde in die aanbieding daarvan is nie sistematies genoeg nie en heelwat onnodige oefeninge word vereis wat in die praktyk nie noemenswaardige toepassing het nie. Die volgende twee

voorbeeld is voldoende met die oog op die student se behoeftes in die repertorium. Die verwisseling tussen die kontakpunt en die basis van die duim moet ritmies geskied op agtstenoot-onderverdelings:



### 11.8.3 'n Glissando tussen twee onder-klawers

Hierdie tipe glissando waarvan die student wel kennis moet neem word selde in die repertorium vereis. Dit word ook gewoonlik met 'n ander meer gemaklike vingersetting vervang ter wille van uitvoerbaarheid.

Met die regterhand afgaande en die linkerhand opgaande word dieselfde metode as in 11.8.2 gebruik vir glissandi tussen 'n onder- en 'n bo-klawer. Daar is ook 'n ander metode waar die voorste lit van die duim uitgestoot word en dan ingetrek word om die hand en die res van die vingers nader aan die volgende onderklawer te kry.

Vir die omgekeerde, naamlik opgaande met die regterhand en afgaande met die linkerhand is daar twee metodes. Die eerste is weer eens om die genoemde metode van 11.8.2 te gebruik, maar om die voorste lit van die duim na binne te beweeg om oor die volgende onderklawer geplaas te word. Die tweede metode is om die kontakpunt van die duim op die eerste klawer te hou. Die polsgewrig word effens opgelig en deur middel van die afwaartse beweging van die polsgewrig word die basis van die duim op die volgende onderklawer neergelaat. Alhoewel

orreliste soms slegs een van die twee metodes as gerieflik ervaar, is daar momente wanneer slegs die tweede metode toegepas kan word as gevolg van die aard van die passasie. In die toepassing van hierdie tweede metode moet daar gelet word op die moontlikheid van onsuiver spel wat met die neerlaat van die duim se basis gepaard kan gaan.

Die volgende drie oefeninge word vir hierdie tipe glissando aanbeveel:

11.8.3.1 C majeur, een oktaaf met die regterhand dalend en dan stygend, die linkerhand eers stygend dan dalend, een oktaaf met die hande apart en/of saam. Vir die regterhand opgaande en die linkerhand afgaande word dan beide metodes soos beskryf beoefen.

11.8.3.2 Dubbelderdes:

Fingering for exercise 11.8.3.2:

Right hand (treble clef):  
 3 2 2 3 5  
 1 - 1 1 - 1 1-1-1

Left hand (bass clef):  
 1-1 1-1 1-1-1  
 3 2 2 3 5

11.8.3.3 Dubbelsedes in C majeur, dalend en stygend slegs aparte hande. Die uitvoering hiervan met hande tesaam vereis twee verskillende aksies van die duime as gevolg van die twee metodes wat geen musikale funksie het nie: die regterhand dalend gebruik die gewone (eerste) metode en die linkerhand (ook dalend) gebruik die tweede metode met die hande tesaam; opgaande gebeur weer die teenoorgestelde.

Fingering for exercise 11.8.3.3:

Right hand (treble clef):  
 5 — 4-5 4-5 4-5  
 4 — 5-4 5-4

Left hand (bass clef):  
 4 — 5-4 5-4 5-4  
 5 — 4-5 4-5

(Gleason, 1979, p. 76, nr. 2)

'n Nuttige afronding vir stom vingerwisseling, vingerkruising en glissandi in kombinasie kan verkry word deur die tweestemmige oefeninge in Peeters (1954, deel II, pp. 2-7) wat uit J.E. Habert se orrelmetode ontleen is.

### 11.9 ONAFHANKLIKHEID VAN DIE VINGERS

Oefeninge om vingers onafhanklik te maak is 'n omstrede onderwerp. Volgens Sandor (1981, pp. 5-6) is daar verskillende maniere om koördinasie te oefen. Oefeninge om die spiere onafhanklik te maak het voordele, maar dit moet versigtig aangewend word. Dié oefeninge benadeel gewoonlik die voorarmspiere deurdat dit geforseer en saamgetrek word. Die gedagte aan oefeninge in dié verband is volgens hom gebaseer op die foutiewe idee dat voorarmspiere moeg word omdat dit swak is en daarom deur middel van oefeninge sterker gemaak moet word; eintlik word dié spiere moeg omdat dit benadeel word.

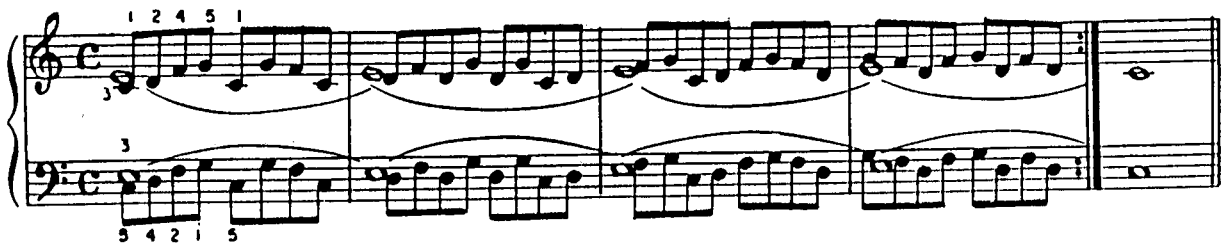
Die op- en afbeweging van die vingers word deur spiere in die voorarm beheer. So lank as dié spiere alternatiewelik gebruik word, kan dit onbeperk aanhou, maar dikwels moet spiere gelyktydig saamtrek; dié fiksasie moenie oorskry word nie. Spiere moet onder geen omstandighede met aanhoudende en veeleisende oefeninge "opgebou" word nie (Sandor, 1981, pp. 19-20). Die vingers moet beskou word as 'n verlenging van die voorarmspiere en die handspiere wat hulle laat beweeg. Geen vingeroefeninge sal ooit volkome onafhanklikheid van die vingers gee nie (Sandor, 1981, p. 52).

Dit is opvallend dat Dupré en Peeters se orrelmetodes geen oefeninge van dié aard bevat nie. Germani (1968, deel I, p. 8) gee oefeninge waar die duim afgehou word, terwyl die res van die hand dubbelnote met  $\begin{matrix} 5 & 4 \\ 3 & 2 \end{matrix}$  moet hanteer wat later tot by 'n tiende vanaf die duim moet strek. Hierdie oefeninge is selfs vir 'n student met 'n groot hand onmoontlik om suiwer te speel en kan meer beskou word as oefeninge om die handspiere in die uiterste mate te strek:





Gleason (1979, p. 67) is die enigste wat oefeninge gee waar elk van die vyf vingers om die beurt afgehou word terwyl die ander vingers daaromheen beweeg. Vergelyk die onderstaande voorbeeld waar die derde vinger neergelaat gehou word. Hierdie oefeninge vereis 'n groot mate van konsentrasie, maar is nuttig vir tweestemmige spel. 'n Hulpmiddel vir die bemeestering van hierdie oefeninge, is om telkens die nootnaam van die aangehoue noot hardop te sê op die moment wanneer elk van die ander note gespeel word - laasgenoemde se nootnaam word dus gesê nádat die klavier neergelaat is. Hierdeur word die verhouding tussen elke interval telkens makliker bepaal wat help verhoed dat die aangehoue klavier oplig. Die student sal aanvanklik moeite hê om die legatolyn te behou waar die bewegende stemparty bo-oor die aangehoue klavier beweeg. Hierdie ongewenste verskynsel gaan ook gewoonlik gepaard met onnodige rotasie in die voorarm. In 'n poging om op die aangehoue klavier te konsentreer is studente geneig om te veel drukking op die klawers toe te pas. Hierdie oefeninge moet vir 'n geruime tyd teen 'n stadige tempo en met aparte hande bestudeer word.



(Gleason, 1979, p. 67)

Dupré (1927, deel I, p. 8) gee nog oefeninge waar dubbelnote bo-oor 'n aangehoue noot beweeg en Gleason (1979, pp. 68-69) voorbeelde waar twee klawers neergehou word terwyl die res van die vingers bo-oor en langsaan beweeg. Sandor (1981, pp. 155-156) is egter teen dié tipe oefeninge gekant omdat dit koördinasie juis belemmer. Dit is ook volgens hom teen die menslike anatomie en die natuurlike werking van die spiere in die voorarm word nie in ag geneem nie. Volgens Gát (1965, pp. 191-192) is 'n vinger onafhanklik wanneer sy werking nie deur ander vingers belemmer word nie. Die vingers wat onbeweeglik gehou word hinder die aksie van die vingers wat besig is om te speel en benadeel juis so hulle onafhanklikheid.

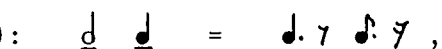
## 11.10 STACCATO EN ANDER ARTIKULASIE-TIPES


In werke waarin artikulasie aangetoon word is dit nie altyd duidelik wat die komponis in gedagte gehad het nie. Hierdie onsekerheid bestaan veral ten opsigte van verskillende tipes staccato. Goeie musikale smaak en oordeel is dan die enigste hulpmiddel. Die basiese artikulasie-tipes is die volgende:

legatissimo (Duits: überlegato),

legato,

non-legato,

tenuto (of portato):  ,

mezzo-staccato:  vir 'n enkele noot,

staccato, aangetoon met 'n kolletjie of die wig (▼) in vroeë klawerbord-style (vergelyk ook pp. 127 en 234, 235),

staccatissimo, in moderne klawerbordmusiek aangetoon met die wig.

In die vier orrelmetodes van Germani, Dupré, Peeters en Gleason word staccato en ander artikulasie-tipes nie met die tegniese oefeninge geïntegreer nie. Volgens McDonald (1964, p. 7) is 'n kombinasie van klank en stilte die enigste metode waardeur die orrelis sy individualiteit ten opsigte van klawerbordstyl kan oordra en afwisseling in artikulasie is 'n baie belangrike faset van manuaaltegniek. Die meeste mense dink dat die orrel basies 'n instrument vir legatospel is. Die variasies in artikulasie wat die onderskeidende spel van 'n orrelis omlin, sal nie slegs sy eie individuele opvatting van 'n werk duidelik waarneembaar maak nie, maar ook die kommunikasie met die luisteraar effektief maak (McDonald, 1964, pp. 7-8). Hull (1911, pp. 28, 34) kritiseer diegene wat slegs legato gebruik en die ander tipes artikulasie ignoreer. Ritmiese impuls is noodsaaklik in 'n musikale voordrag. Dit gaan egter verlore in 'n vormlose vloei van klank. Die oorwig en aandag aan legatospel van die verlede is te wyte aan die groot hoeveelheid tegniese oefeninge vir legatospel en die beperkte konsentrasie op die ganse spektrum van artikulasie. Legato is nie in orrelspel die enigste uitgangspunt nie (Hull, 1911, p. 35).

Staccato word nie altyd in die partituur aangetoon nie en volgens Newman (1974, pp. 56-57) kan die voordraer verstrengel raak tussen al die variasies tussen staccato, non-legato en legato. Dit is ook nie suksesvol om elke skeiding tussen die oplaat en neerlaat van klawers

té bewustelik of identies te maak nie omdat dit veral in 'n stadige tempo baie gou kunsmatig klink. Hiervoor is die musikale doel van 'n spesifieke artikulasie nodig om fisiese probleme ten opsigte daarvan te oorbrug.

Afgesien van hierdie subtiele hantering van artikulasie waarna Newman hier verwys behoort 'n student eers staccato afsonderlik te bestudeer en te bemeester. Uit die talle bronne oor klavier- klavesimbel- en orrelspel word dit duidelik dat daar gemeenskaplike, maar ook uiteenlopende menings ten opsigte van staccato bestaan. Die wyse waarop staccato uitgevoer word, moet eerstens kortliks bespreek word voordat die rol van die vinger, hand en arm in dié verband aandag geniet.

#### 11.10.1 Die wese en aard van staccato

Ortmann (1981, p. 196) verwys na twee karakteristieke eienskappe van alle staccato's, naamlik die duur van die toon en die klankstiltes tussen die tone. Hierdie twee elemente se begin en einde is dikwels moeilik bepaalbaar en variasies daarvan skakeer in by wyse van subtiele graderings. Hy noem verder dat terme soos mezzo-staccato slegs gerieflike beskrywings langs 'n voortdurende reeks is wat slegs duidelik word wanneer die uitstaande kenmerke van 'n bepaalde term waarneembaar is. Staccato verskil van legato ten opsigte van effek in die beëindiging van die klank en nie die begin daarvan nie. Die oplaat van die klavier word fisies die bepalende faktor en nie die aanpak daarvan nie. Die terugkeer van die klavier word nie verhaas deur die hand baie vinnig weg te neem nie. Elke klavierklavier se demper sak terug volgens die invloed van swaartekrag en die snelheid waarmee die klavier self terugkeer is in die speelaksie van die betrokke klavier ingebou. Die gepaste aanslag is dus een waarby die klavier so gou as moontlik na die oppervlakte terugkeer (Ortmann, 1981, pp. 196-197).

Die afhanklikheid van die klavier se meganiek waarna Ortmann verwys is ook op die orrel se klaviers van toepassing. In orrelspel is verdere faktore aanwesig soos byvoorbeeld dat die ventiel onder die pyp lank genoeg moet oop bly om lug ter wille van klankproduksie deur te laat. Hierdie tyd wat benodig word verskil ook tussen verskillende

registertipes wat stadiger of meer direk aanspreek, asook tussen korter en langer pyplengtes; lae toonhoogtes benodig meer tyd om ten volle tot klankproduksie te kom.

Staccato is aanvanklik geensins maklik om bevredigend uit te voer nie en orrelstudente ondervind veral baie moeite wanneer die arm as 'n eenheid gebruik moet word. Vir staccato in orrelspel word slegs die vingers of die hele arm gebruik. In laasgenoemde funksioneer die hele arm vanuit die skouergewrig tot met die vingers as een hefboom. Onderwysers ondervind ook soms probleme met die beskrywing van die staccato. Ortmann (1981, pp. 197-198) noem dat alle vorme van toonproduksie met 'n vorm van afwaartse beweging begin en om dit in staccato te behou, is die oplaat van die klawer die kritieke punt. Hierdie vereiste impliseer 'n duidelike verandering van rigting waarvoor tyd nodig is. Só 'n verandering is moeilik uitvoerbaar vanuit 'n fisiese oogpunt en dit is meganies lastig om te beheer. Last (1956, pp. 28-29) stem nie saam met die opvatting dat daar nie 'n bewustelike opwaartse beweging in die uitvoering van staccato mag wees nie. Indien 'n staccato vergelyk word met 'n bal wat bons is dit belangrik om te besef dat dit opwaarts bons en nie afwaarts nie. Sy is van mening dat daar bewustelik aan die opwaartse beweging gedink moet word. In aansluiting hiermee moet genoem word dat die arm egter nie opgeruk mag word nie.

Te veel aandag aan die opwaartse beweging van die hand in 'n handstaccato bring volgens Ortmann (1981, p. 209) mee dat onnodige krag in die weefsel aan die onderkant van die polsgewrig gebruik word en energie word sodoende verkwis. Die gevolg is dikwels 'n ongemaklikheid in die posisie en beweging van die hand, soortgelyk aan vingerstaccato wanneer die aandag op die oplig van die vinger gevestig word in plaas van die afwaartse beweging.

Dit wat Ortmann hier ten opsigte van die hand en vinger beskryf is ook van toepassing wanneer te veel aandag aan die oplaat van die voorarm gegee sal word, naamlik te veel sametrekking in die pese van die elmboog. 'n Samevatting van die beskrywing van staccato dui daarop dat die beëindiging van die klank 'n belangrike moment is. Afgesien

van die opwaartse beweging van die klavier self, moet die klavier so gou as moontlik toegelaat word om na die oppervlakte terug te keer, met inagneming van die aanspraak-aard van die verskillende registers. Soos alle vorme van toonproduksie is die afwaartse beweging steeds belangrik en hiervoor moet die afwaartse beweging groter as die opwaartse een wees. Indien laasgenoemde oordryf word ontstaan spanning wat die volgende afwaartse beweging strem. Die afwaartse beweging moet gebalanseer word met 'n soepel en elastiese oplaat-beweging as reaksie en nie as 'n tweede bewustelike aksie waarin die betrokke speelapparaat opgeruk word nie.

Gleason (1979, p. 53) verwys na Quantz (1752), Türk (1789) en Kittel volgens wie 'n staccato vir die helfte van die nootwaarde moet klink. Dupré (1960, p. iv) toon in die voorwoord tot sy 79 Koraalverwerkings ook 'n staccato-noot as gehalveer aan ( $\downarrow = \downarrow 7$ ). Hierdie aanduiding van Dupré word problematies omdat dit hier meer om 'n herhalingsnoot as om staccato gaan. In sulke gevalle sal 'n herhalingsnoot soms beter klink as slegs 'n kwart van die nootwaarde ter wille van die herhaling weggeneem word in plaas van die helfte.

Volgens Ferguson (1975, p. 63) en Rothschild (1961, pp. 46-47) het die wig ( $\nabla$ ) tydens die vroeë deel van die agtiende eeu dieselfde betekenis as die kolletjie van die teenwoordige tyd gehad. Gedurende die agtiende eeu het die teken vir 'n normale staccato verander vanaf die geskrewe ' of gedrukte wig na die kolletjie en die wig is later in die agtiende eeu vir staccatissimo gebruik. Met die Weense klassieke styltydperk (ongeveer 1821) word dus drie tipes in staccato onderskei, naamlik 'n staccatissimo aangedui met 'n strepie of wig waar die noot vir 'n kwart van die waarde klink, die normale staccato aangetoon met 'n kolletjie wat vir die helfte van die waarde klink en 'n mezzo-staccato aangetoon as  $\frown$  (of  $\rhd$ ) waar die noot vir 'n driekwart van die waarde klink (Ferguson, 1975, pp. 62-63). Die mezzo-staccato neem volgens Hull (1911, p. 42) egter ongeveer een derde van 'n noot se waarde weg en dit word gebruik om 'n aantal note op geaksentueerde wyse te omlin ( $\downarrow \downarrow$ ); die staccatissimo word volgens Hull nie dikwels in orrelspel gebruik nie.

Ferguson (1975, p. 63) meen dat die presiese toonduur van staccato's meer deur die konteks van die musiek bepaal word as deur matematiese definisies. Staccato's varieer nie slegs van komponis tot komponis nie, maar ook van een komposisie na die ander. Ook Gát (1965, p. 71) is

van mening dat die verkorting van 'n noot met die helfte van die waarde nie meer 'n algemene reël vir staccato is nie. Die duur van staccato-note varieer ooreenkomstig style, maar ook tussen verskillende komposisies en musikale motiewe. Die voordraer se aanvoeling vir stilistiese eienskappe is in die laaste plek vir Gât die deurslaggewende faktor. Die verskillende variante kan slegs bestudeer en bemeester word deur werke uit verskillende stylperiodes self te speel. Die presiese waardes van verskillende tipes staccato word deur hul musikale konteks bepaal (Gât, 1965, p. 71), asook deur akoestiek.

Non-legato dui op 'n effense skeiding tussen note en moet volgens Gleason (1979, p. 51) nie met staccato verwar word nie. Gleason verwys verder (1979, p. 52) na uitsprake deur Forkel (1802), Marpurg (1755), C P E Bach (1753) en Türk (1789). Non-legato is hiervolgens as term 'n beskrywing van die "normale" of "gewone" artikulasie wat in die Barok van toepassing was: 'n artikulasie tussen legato en staccato. Volgens Hull (1911, pp. 42-43) is non-legato nader aan legato as aan die ander artikulasies en word deur 'n effense beweging in die vingers met deelname van die polsgewrig beheer.

Non-legato word nie verder in spesifieke tegniese oefeninge bespreek nie; so ook nie mezzo-staccato nie omdat die lengte van die verskillende staccato-tipes verkry word deur die basiese staccato te verleng en te verkort volgens die konteks van die musiek waarin dit benodig word.

### 11.10.2 Vingerstaccato

Harich-Schneider (1970, p. 26) is van mening dat daar as gevolg van die vinnige vingerbeweging vir klavesimbelspel, geen verskil in die bewegings is wat vir staccato, die talle grade van non-legato en legato uitgevoer word nie. 'n Arm- of handstaccato is by klavesimbelspel uitgesluit. Die verskil tussen die staccato-tipes lê slegs in die langer of korter duur van tone asook in die vinniger of stadiger wegneem van die vingerpunte van die klawers. Volgens McDonald (1964, p. 10) word alle variasies van staccato deur vingeraksie alleen verkry en die vinger bly in kontak met die klawers. Hierdie siening word egter nie aanvaar nie. 'n Breër beskouing oor hierdie kontak met die klawers is reeds in hoofstuk 9 oor speelapparate bereik, naamlik dat die vinger volgens die fisiese werkverrigting en artikulasie nie altyd in kontak met die klawers

kan wees nie. Tweedens is armstaccato onontbeerlik in orrelspel. McDonald (1964, p. 10) laat wel toe dat staccato-akkoorde anders as met die vingers alleen uitgevoer word. 'n Handstaccato is volgens hom uitputtend en 'n verkwisting van energie. Ander redes wat hy aanvoer waarom vingerstaccato oorwegend gebruik word is dat dit 'n minimum beweging bied en dit naby aan legato is ter wille van 'n oorskakeling in aanslag. In 11.10.1 van hierdie hoofstuk is genoem dat legato en staccato juis direk van mekaar verskil en daarby kan klein bewegings ook deur 'n armstaccato verkry word.

Dit is belangrik om te besef dat vingerstaccato in orrel-, klavier- en klavesimbelspel slegs in enkelnoot-passasies gebruik kan word. Sodra twee-, drie- en vierklanke met een hand staccato uitgevoer moet word, word groter hefbome gebruik. In orrelspel is die gebruik van die hele arm hiervoor die beste. Die gebruik van 'n handstaccato veroorsaak 'n onveilige oop- en toemaak van die ventiele onder die pype.

In 11.10.1 van hierdie hoofstuk is ook genoem dat die betrokke deel van die speelapparaat wat gebruik word se opwaartse beweging nie oordryf moet word nie. Ten opsigte van vingerstaccato noem Reddie (1911, p. 8) dat die klawers vinnig afbeweeg en nie getref moet word nie. Die klavier moet ook toegelaat word om dadelik terug te keer, wat die vinger saam daarmee oplaat. Enige terugwaartse rukkeweging van die hande, of optrek van die vingers beteken onnodige verbruik van energie. Dit bring mee dat die klawers nie heeltemal tot op die bodem beweeg nie en die klankproduksie word karakterloos.

Die afleiding hieruit is dat vingerstaccato nie die aard of gebruik van ander speelapparate vir staccato kan naboots nie. Dit is ook onwaarskynlik dat 'n vingerstaccato sodanig uitgevoer sal kan word dat dit nie bewegings van die hand sal insluit nie, al gaan dit nie oor na 'n handstaccato nie, veral in vinnige tempi. Dit is nie meer moontlik om die vingers in sulke gevalle in kontak met die klawers te hou soos wat McDonald vereis nie.

### 11.10.3 Handstaccato

Teenoor McDonald wat alle variasies van artikulasie aan vingerwerk alleen toeskryf, is Hull (1911, pp. 38-39) weer van mening dat legato

op vingeraksie berus terwyl die hand vir die res van die artikulasies bepalend is. Naas legato is die handstaccato vir hom die mees algemene staccato-tipe waarin die hand as geheel vanuit die polsgewrig beweeg. Ortmann (1981, p. 198) beskryf die handstaccato as 'n aksie waarin die dorsale fleksors van die polsgewrig saamgetrek gehou word wat verhoed dat die hand op die klawers val. Die ontspanning van die spiere laat die hand op die klawers neer, òf deur die aksie van swaartekrag, òf deur die nodige kontraksie van die fleksors in die handpalm. In 'n handstaccato word die polsgewrig nie op en af beweeg nie, maar bly relatief op een vlak; die op en af beweging van die hand word slegs deur die polsgewrig gestut (Ortmann, 1981, p. 199). 'n Handstaccato word deur enige vinger-aksie bemoeilik omdat bewegings in die vingers gepaard gaan met 'n ooreenstemmende fiksasie in die polsgewrig in 'n poging om die weerstand te oorkom. Dit is hierdie fiksasie wat die vryheid in beweging van die polsgewrig belemmer (Ortmann, 1981, p. 201).

Hieruit word afgelei dat 'n handstaccato in passasiewerk problematies is en dat dit meer geskik is vir dubbelgrepe wat vir 'n bepaalde tyd onveranderd gehou word. Die polsgewrig wat volgens Ortmann stil gehou moet word, realiseer in die praktyk nie heeltemal nie. Die polsgewrig beweeg wel effens op en af en die langdurige gebruik van 'n handstaccato neig om in 'n onbeheerbare beweging te ontwikkel.

#### 11.10.4 Armstaccato

Soderlund en Gát beskou die voorarm in kombinasie met die hand en die vingers as een hefboom as die belangrikste meganisme vir staccatospel. Soderlund (1980, p. 174) verwys na Widor wat staccato beskryf as 'n aksie waarin die vingers naby die klawers gehou word, maar die polsgewrig word effens gefikseer en die beweging vind uit die elmoog plaas.

Sandor (1981, pp. 94-99) verduidelik die armstaccato meer breedvoerig: Die beweging vir staccatospel sluit die arm, hand en vingers in. As die polsgewrig alleen gebruik word, word slegs die swakker voorarmspiere gebruik en ook ooreis. In die hele speelaksie het die hand en vingers die meeste beweging met minder beweging in die arm self. Die gebruik van 'n langer en groter apparaat en die verdeling



van die beweging deur al die komponente daarvan, maak die aksie beter ten opsigte van 'n ekonomiese beweging en uithouvermoë. Die hele speelapparaat skakel ook spanning uit. Dit is foutief om die arm te lig en die hand passief te laat hang. In 'n vinnige tempo is die beweging baie klein en daar is nie tyd vir die geleidelike versnelling in die beweging as gevolg van swaartekrag nie. Faktore wat vermy moet word is gestrekte vingers met die landing op die klawers, oormatige ronde vingers, 'n polsgewrig wat te hoog of te laag is, oormatige voorarm-aksie en 'n stywe voorarm. So min tyd as moontlik word op die oppervlakte van die klawers spandeer, selfs 'n deel van 'n sekonde. Die terugwaartse beweging begin dadelik om die volgende beweging te begin. Dit is belangrik om die hele arm gelyktydig op te lig - nie die arm eerste en dan die hand nie. Die spoed, hoogte en posisie kan verander word, asook die prominensie van elke deel van die speelapparaat, maar handstaccato alleen word nie gebruik nie. Ook Gát (1965, p. 73) is ten gunste van 'n armstaccato en nie van vingerstaccato nie.

#### 11.10.5 Praktiese toepassing

Uit die bespreking in 11.10.1 tot 11.10.4 is daar 'n neiging om afgesien van vingerstaccato, voorkeur aan armstaccato te gee. Die toepassing van staccatospel kan direk op voorbeelde uit die repertorium toegepas word, of deur voorbereidende oefeninge voorafgegaan word. Laasgenoemde kan begin word met armstaccato (volgens die bespreking in 11.10.4) in enkelnote met die derde vinger, gevolg deur dubbelgrepe met  $\begin{matrix} 4 & 4 & 5 & 3 & 5 \\ 2, & 1, & 2, & 1, & 3, \end{matrix}$  akkoorde met 1-3-5, 1-2-5, uitgebrei na akkoorde met die omvang tot by 'n oktaaf tussen die duim en vyfde vinger totdat vierstemmige akkoorde bereik word. Elke noot, dubbelgreep of akkoord moet ongeveer drie keer herhaal word met die hand (as deel van die hele speelapparaat) wat ongeveer 10 cm hoog opgelig word. Die oplig-aksie geskied vanuit die skouergewrig.

Dieselfde reeks oefeninge word dan 'n paar keer herhaal, telkens met versnelling van die tempo en 'n gelyktydige verkleining in die afstand wat die arm opgelig word, totdat dit teen 'n redelike tempo gespeel kan word met 'n baie klein vertikale beweging. Soos in die eerste oefeninge is dit raadsaam om die tweede oktaaf vir die linkerhand en die vierde oktaaf vir die regterhand te gebruik sodat elke aksie gerieflik vanuit

die skouergewrig op natuurlike wyse uitgevoer kan word. Hierdie oefeninge moet oorwegend met aparte hande gedoen word. Samespel tussen die hande is vir oefendoeleindes nie so belangrik nie.

Die volgende is enkele voorbeelde uit die repertorium wat met aparte hande en/of tesaam beoefen kan word:

*C Franck: Pastorale in E majeur* (Durand, [s.a.], volume II, p. 4), slegs mate 5-16 van die *Quasi allegretto* - staccato vir beide hande met die vingers naby die klawers.

*C-M Widor: Simfonie nr. 5, eerste deel* (1929, pp. 2, 5), - staccato vir beide hande.

*C-M Widor: Simfonie nr. 5, laaste deel* (1929, pp. 38-39), eerste agt mate - vingerstaccato vir die regterhand, armstaccato vir die linkerhand.

*M Dupré: Variations sur un Noël* (1923, pp. 20-21), staccato vir beide hande.



*R Schumann: Kanoniese studie nr. 5 in b mineur* (1949, pp. 14-18), staccato vir beide hande.



*C Franck: Grande pièce symphonique* (Durand, [s.a.], volume I, p. 14), eerste 5 mate met armstaccato van verskillende lengtes vir die linkerhand se agtste- en kwartnote onderskeidelik; legato vir die regterhand.

G.O. Andantino serioso



M Dupré: "Erstanden ist der heil'ge Christ" uit die 79 Koraalverwerkings (1960, p. 28), legato in die sopraanparty en marcato vir die res van die stempartye.

Musical score for M. Dupré's "Erstanden ist der heil'ge Christ". The score is in G major and 3/4 time. It features a piano accompaniment with a forte (*ff*) dynamic. The right hand has fingering numbers above the notes, and the left hand has fingering numbers below. The piece is marked *G-GR.* and *simile*.

C Franck: *Pièce héroïque* (Durand, [s.a.], volume III, p. 20, legato en staccato vir die regterhand.

Musical score for C. Franck's *Pièce héroïque*. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano accompaniment with a piano (*p*) dynamic. The right hand is marked *P.* and *Allegro maestoso*. The left hand is marked *p* and *G.O.*.

H Walcha: "Den die Hirten lobten sehre" (verskillende artikulasies vir beide hande) en "Fröhlich soll mein Herze springen" (legato en staccato vir die regterhand) uit Koraalverwerkings, Band I (1954, pp. 14-15, 16-17).

Musical score for H. Walcha's "Den die Hirten lobten sehre". The score is in G major and 8/8 time. It features a piano accompaniment with a piano (*p*) dynamic. The right hand is marked *Blockflöte 4'*.

Musical score for H. Walcha's "Fröhlich soll mein Herze springen". The score is in G major and 8/8 time. It features a piano accompaniment with a piano (*p*) dynamic.

## 11.11 BAROK

Vingersetting en artikulasie vir werke uit die Barok en vroeër is in hoofstuk 8 bespreek met verwysing na die agtergrond daarvan, speeltegniek en artikulasie-tipes en spesifieke vingergebruik (vergelyk pp. 124-143). Vir die onderstaande voorbeelde en vir ander werke uit die Barok en vroeër moet hierdie genoemde beginsels in gedagte gehou word.

Voordraers wat nie van die outentieke vingersetting en artikulasie vir Barokmusiek gebruik maak nie, volg dikwels wel die volgende twee riglyne: 'n opslag word van die daaropvolgende sterk maatslag geskei sodat laasgenoemde beklemtoon kan word; die noot voor 'n sinkoop word dienooreenkomstig geskei juis om die verplasing van die normale musikale aksent te beklemtoon. Hierdie beginsels word reeds deur die normale Barok-artikulasie geïmpliseer. Barok-vingersetting bring egter 'n sprekende artikulasie voort waarin ook die sterker maatslae beklemtoon word en nie slegs nie sinkope nie. In baie gevalle bring die vingersetting outomaties die gewenste artikulasie voort.

Die onderstaande drie voorbeelde is afkomstig uit die orrelmetode van Gleason (1979, pp. 93, 92, 1962, pp. 60-61), maar Gleason se vingersetting word geïgnoreer omdat dit op negentiende eeuse beginsels gebaseer is. Vir hierdie voorbeelde en vir pedagogiese doeleindes is dit dus onstilisties

### 11.11.1 Samuel Scheidt: Da Jesus an dem Kreuze stund

Dié werk van Scheidt is musikaal en pedagogies van groot waarde. Die linkerhandparty moet benewens die vingersetting gebruik word om die belangrikheid van sinkope en frasiering by die student tuis te bring; beide word dikwels deur gebruik van dieselfde vinger na mekaar bewerkstellig. Die frasiering in die linkerhandparty omlin in wese kadenspunte. Die kwart- en halwenote word met die normale Barok-artikulasie uitgevoer, terwyl die agtstenote self in groepe van twee geartikuleer word volgens die vingersetting. 'n Ander belangrike beginsel is dat vingers nooit gestrek word nie, byvoorbeeld 3-2 vir die interval van 'n vierde toon aan dat daar 'n skeiding tussen dié twee note moet wees. Elke vinger bly dus so ver moontlik regoor 'n klavier en die

hand word slegs in dié normale vyfvingerposisie horisontaal verplaas.

*Tabulatura Nova (1624) Versus III*

Man. I

Man. II

3 3 2 3 4

3 4 2 2 3 3 2 2 3 2 3 2 4 3 2 5 2

2 4 4 1 4 2 1

4 3 2 4 2 3 3 3 3 3 2 3 1 4 3 3 4 3 2

3 3 2 3 2 2 3 4

2 4 3 5 2 3 3 2 3 2 2 3 4 1 2 2 3 2 3 2 2 3

(2 4) 3 (2 1 2 1) 1 2 4 2

3 2 3 2 2 1 2 2 5 3 3 2 # 4 3

(3 2 1 2) 3 2 3 2 2

2 4 2 2 1 5 2 2 1 4 3 1 4 3 1 4 3 5

## 11.11.2 J.S. Bach: Aria

Hierdie werk van Bach is in die styl van 'n Menuet. Om hierdie rede kom daar net een sterk maatslag per maat voor. Tussen die eerste twee maatslae word min geskei, gevolg deur 'n effens groter skeiding tussen die tweede en derde maatslae. Die grootste skeiding vind plaas voor die volgende eerste maatslag na die maatlyn. Die laaste drie note van die linkerhand (maat 16) kan meer van mekaar geskei word as wat die normale artikulasie toelaat.

The musical score consists of three systems of two staves each, labeled 'Man. I' (treble clef) and 'Man. II' (bass clef). The music is in 3/4 time and features a variety of rhythmic patterns and fingerings. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. Some notes have slurs or accents. The first system shows a sequence of eighth and sixteenth notes. The second system includes a repeat sign and a double bar line. The third system concludes with a final cadence. The key signature has one sharp (F#).

## 11.11.3 Driestemmig

Daar is drie basiese tipes in driestemmige werke wat aangetref word: Eerstens tweestemmig vir die regterhand en eenstemmig vir die linkerhand, op een of twee manuale. Tweedens tweestemmig vir die linkerhand en eenstemmig vir die regterhand, op een of twee manuale. In hierdie eerste twee tipes word die musiek eers met die hande apart bestudeer en die meeste aandag word aan dié hand gegee wat die twee stempartye gelyktydig moet hanteer. In laasgenoemde tweestemmigheid kan elk van die twee stempartye ook afsonderlik geoefen word, maar dan

met die korrekte vingersetting wat uiteindelik gebruik sal word. Dordens kom voorbeelde voor met albei hande op een manuaal, waar die middelstem tussen die hande verdeel word. In hierdie voorbeelde is dit raadsaam om benewens die aparte bestudering van die twee buitestemme, ook die middelste stem alleen te oefen en wel soos wat dit deur beide hande hanteer gaan word. Die volgende stap is die verskillende kombinasies van twee van die stemme, weer eens met die korrekte gebruik van die twee hande ten opsigte van die middelstem en laastens al drie stempartye tesaam. Hierdie tegniek om die middelstem tussen beide hande te verdeel, word ook in viertemmige werke, met of sonder pedaal aangetref.

Die volgende werk, 'n **Prelude** van Johann Pachelbel (1653-1706), is 'n voorbeeld van die eerste tipe driestemmige werk, naamlik tweestemmig vir die regterhand, eenstemmig vir die linkerhand. Dit vestig veral die opeenvolgende gebruik van die duim en vyfde vinger soos wat dit algemeen in meerstemmige Barokmusiek voorkom. In dié voorbeeld word dit ook gebruik om aksente wat andersins op onbeklemtoonde dele van maatslae sou ontstaan, te vermy. Twee- en driestemmige werke vir manuale alleen is 'n goeie voorbereiding vir drie- en vierstemmige werke met pedaal.

The image shows a musical score for a two-stemmed piece. The score is written for a grand piano with a treble and bass clef. The right hand plays two staves, and the left hand plays one. The music is in C major and 3/4 time. The score includes fingerings (numbers 1-5) and accents above notes. The first system has 8 measures, and the second system has 8 measures. The piece ends with a double bar line and a repeat sign.



#### 11.11.4 Vierstemmig

Vierstemmige werk vir die manuale alleen kan baie gevorderd raak en moet eers gedoen word nadat baie voorbeelde van al die tipes driestemmige werk bestudeer is. Vierstemmige manuaalspel is goeie voorbereiding vir vyfstemmige spel met manuale en pedaal.

## H O O F S T U K 12

## PEDAALTEGNIËK

Die uitgangspunt vir pedaaltegniek is dat 'n student ewe vaardig ten opsigte van punt- en hakspel moet wees en daarom sal gepoog word om toepaslike aandag aan beide te gee soos van toepassing op die radiale en konkawe vorm van die pedaalbord. Die totstandkoming van hierdie vorm van die pedaalbord word deur Krams (1974, pp. 115-116) soos volg aangetoon: Die ontwikkeling in die vorm van die pedaalbord ter wille van fisiese gemak word deur veral Engelse orrelbouers bewerkstellig. In 1829 het die orrelbouers Elliot en Hill die parallelle plasing van pedale verander sodat dit teen die speeltafel verder uit mekaar was as aan die teenoorgestelde kant. Hierdeur kon die voete in die uiterstes van die pedaalbord in 'n meer gemaklike houding geplaas word. Gelyktydig met hierdie ontwikkeling bou H E Schulze in 1844 in Halle 'n pedaalbord wat konkaf was waar die middelste pedale laer was as die op die uiterstes van die pedaalbord - die plasing van die pedale was egter nog steeds parallel. Hierdie tipe pedaalbord het 'n meer natuurlike beweging vir die bene moontlik gemaak. Schulze het in 1851 na Engeland verhuis en op grond van Samuel Wesley (1810-1876) se inisiatief word die bydraes van Elliot en Hill (radiale vorm) en Schulze (konkawe vorm) deur die orrelbouer H Willis (1821-1901) gekombineer. Krams (1974, p. 117) noem verder dat hierdie radiaal-konkawe pedaalbord nie onmiddellike ondersteuning geniet het nie, veral in Skandinawië, Frankryk en Duitsland waar parallelle pedaalborde of 'n effens konkawe vorm daarvan nog gebou is. Dit was eers sedert 1950 dat die aanname van die radiale vorm meer gewildheid ondervind het, soos dit ook deur die Duitse Orrelbouersgilde in 1972 bevestig is.

Die vaardigheid in pedaalspel is natuurlik een van die belangrikste aspekte in orrelonderrig. Volgens McDonald (1964, p. 11) en Ragatz (1985, p. 21) lewer pedaaltegniek wat redelik op dreef is minder probleme op van die een komposisie na die ander as sekere aspekte van manuaaltegniek. McDonald se verdere opmerking dat die pedaalparty gewoonlik net een stemparty teenoor die meerstemmige manuaalpartye verteenwoordig, is inderdaad ten opsigte van moeilikheidsgraad 'n faktor, maar die kuns lê in die koördinering van manuaal- en pedaaltegniek. Wagner ([s.a.], p. 5) beklemtoon 'n ander faset, naamlik dat 'n leerling

wat met orrelstudies begin, gewoonlik 'n besliste pianistiese vaardigheid na orrelspel oordra, maar pedaaltegniek moet in 'n relatief kort periode aangeleer word om min of meer met die vingervaardigheid te korrespondeer. Die agterstand waarna Wagner verwys word in die praktyk egter nie in 'n kort periode uitgewis nie en die standaard van manuaalpartye in orrelwerke wat vir etlike jare bestudeer word, bly in vergelyking met klavierwerke wat die student reeds bemeester het, betreklik laag. Dit gaan egter soos reeds genoem om die kombinasie van manuaal- en pedaaltegniek, maar daar moet spesiale aandag aan pedaaltegniek geskenk word, nie net om die genoemde agterstand in te haal nie, maar ook om die student in staat te stel om geleidelik werke van stygende standaard aan te pak.

In pedaaltegniek is die basiese beginsels vir spel met punte en hakke van kardinale belang. Enige student wat dit bemeester het, kan die meer gevorderde oefeninge wat in orrelmetodes verskyn progressief bestudeer en daar hoef nie 'n bepaalde volgorde in die keuse van sulke oefeninge te wees nie. Dié tipe tegniese oefeninge word dan gedoen om die vaardigheid wat reeds bereik is, uit te bou. In die bespreking van pedaaltegniek in hierdie hoofstuk sal daar dus meer in detail aandag aan die basiese tegniek van punt- en hakspel gegee word, gevolg deur enkele opmerkings oor die meer gevorderde tegnieke. Dit is dan ook ten opsigte van hierdie basiese tegnieke dat die volgorde waarin die eerste reeks tegniese werk in bestaande orrelmetodes aangebied word nie as baie gunstig beskou word nie. Soos reeds genoem is die doel van hierdie studie die ordening en sistemativering van materiaal uit bestaande metodes en die uitbouing daarvan. Elke metode word dus nie krities met mekaar volgens elke tipe oefening vergelyk nie. Die verskillende raamwerke wat in Gleason, Peeters, Dupré en Germani se orrelmetodes gebruik word verskil so van mekaar en van die orde wat in hierdie studie aangebied word, dat daar nie hier ruimte bestaan om voortdurende vergelykings te tref nie. Die duidelike verskille sal vir elke pedagoog wat 'n studie daarvan wil maak, insiggewend wees.

In sekere afdelings word oefeninge aanbeveel wat nie in die bestaande metodes verskyn nie, of bestaande oefeninge word effens aangepas ter wille daarvan om dit meer sinvol en speelbaar te maak, veral met die oog op 'n meer logiese toepassing vir die repertorium. Die eerste paar fases van gekombineerde manuaal- en pedaalspel word as deel van die afdelings vir pedaaltegniek bespreek. Meer gevorderde werk kan dan

op eie inisiatief aangepak word, ook met die oog op praktiese eksamens waaraan voldoen moet word.

## 12.1 AANSLAGOEFENINGE

### 12.1.1 Orrelskoene

Spesifieke skoene moet uitsluitlik vir orrelspel gebruik word. Skoene moet sag, lig en so smal as moontlik wees. Vir dames moet die hak breed wees en dit kan ongeveer twee tot drie cm hoog wees. Die skoen moet stewig oor die brug van die voet wees en verkieslik met veters vasgemaak word. Skoene met rubbersole moet vermy word (Gleason, 1979, p. 122). Die hakke kan wel van 'n harde tipe rubber wees, maar die skoene moet 'n toe hak hê. Hull (1911, p. 55) noem verder dat 'n swaar tipe skoen die beweeglikheid belemmer terwyl sole wat weer te dun is nie genoeg weerstand bied nie. Orreliste wat die voet se sool gebruik sal nooit 'n flink pedaaltegniek ontwikkel nie. Volgens Wagner ([s.a.], p. 9) moet geen sandale of sportskoene gebruik word nie. Die skoene moet goed pas, die punt moenie oormatig spits of lomp wees nie, die sole moenie met 'n rand verby die skoen self uitsteek nie en spesiale skoene moet net vir orrelspel gebruik word.

Mans kry redelik maklik skoene wat aan al hierdie vereistes voldoen, maar vir dames is dit dikwels problematies. Die beste tipe skoen vir dames is dié wat vir klopdans gebruik word.

### 12.1.2 Voetposisie en oriëntering

Die eerste aspek wat algemeen aanvaar word, is dat die bene liggies aanmekaar moet raak met die knieë en voete bymekaar en die voete effens na binne gedraai (Widor volgens Soderlund, 1980, p. 174; Germani, 1968, deel I, p. 11; Dupré, 1927, deel I, p. 4; Peeters, 1953, deel I, p. 17; Klotz, 1969, p. 170; McDonald, 1964, pp. 13-14; Krams, 1974, pp. 14-15). Hierdie posisie met die knieë en hakke wat aanmekaar raak word ter wille van oriëntering behou tot en met die interval van 'n vyfde en die knieë bly aan mekaar raak tot en met 'n oktaaf (Widor volgens Soderlund, 1980, p. 174; Gleason, 1979, p. 121). McDonald (1964, pp. 14-15) motiveer hierdie reël soos volg: Dit is 'n

baie belangrike uitgangspunt omdat dit nodig is om 'n manier te hê om afstande tussen pedale te bepaal. Dit is maklik om met die hand 'n oktaaf, derde of sesde te speel sonder om op die klawers te kyk. Dit is egter baie moeiliker om met dieselfde vinger verskillende spronge te speel en die oriëntering is dadelik problematies. Die rede hiervoor is dat die handpalm as 'n wyse van afstandbepaling vir die eerste voorbeeld dien. Om met die knieë en voete weg van mekaar te speel bring dieselfde mee as om met dieselfde vinger verskillende spronge te speel.

Namate die student vorder sal die oriëntering vir die middelpunt van die pedaalbord maklik wees en verdere pedale word dan gevind volgens die spesifieke afstand tussen die voete met die hakke wat aanmekaar bly raak. Die ander metode, naamlik om die linker- en regtervoete onderskeidelik in die spasies tussen B-mol en c-kruis en tussen e-mol en f-kruis te plaas en om dan onderskeidelik die pedale A, B, c, d en d, e, f, g te vind deur 'n terugtrek-aksie van die voete, is verouderd en dit neem tydens spel te veel tyd in beslag. Vir gevalle waar die hakke teen mekaar nie as gids gebruik kan word nie, noem Gleason (1979, p. 121) dat die voete dan elk selfstandig moet beweeg.

Dit is belangrik dat die student nie toegelaat sal word om na die pedale te kyk in 'n poging om dit tydens spel te vind nie. Dit is wel nuttig om te kyk om aanvanklik die eerste pedaal van 'n oefening of orrelwerk te vind, of as onsuiverhede intree. Laasgenoemde moet dan weer herstel word sonder om te kyk. In gevorderde werk kan die student later toegelaat word om 'n sekere pedaal te vind deur te kyk, net soos wat 'n pianis vir sekere spronge moet kyk en nie alles sonder dié hulpmiddel kan speel nie.

Die posisie waar die voete gehou moet word is naby die bo-pedale sodat laasgenoemde sonder veel beweging bereik kan word. Hierdie posisie word wel later gewysig soos vir die interval van 'n tweede, vir voetkruising en stom voetwisseling.

Die leerling moet ook weet wat om met die hande te doen wanneer pedaalwerk alleen geoefen word. Buck (1966, p. 11) noem dat die arms gevou moet word. Vir 'n verplasing van die voete op die pedaalbord word die onderlyf dan geswaai terwyl die skouers stil gehou moet word. Hierdie metode geld as verouderd en onprakties omdat 'n swaai-beweging

van hierdie aard net rukkerige spel tot gevolg sal hê. Wagner ([s.a.], p. 10) beveel aan dat die hande op die orrelbank geplaas word, 'n handbreedte vanaf die lyf met die tweede tot vyfde vingers om die voorkant van die orrelbank. Die duim moenie as stut gebruik word nie.

### 12.1.3 Aanslag

Die punt en hak moet in kontak met die pedale gehou word (vergelyk ook Peeters, 1953, deel 1, p. 17; Hull, 1911, p. 54 en Dupré, 1927, deel 1, p. 4). In 12.1.2 is genoem dat die voete na binne gedraai moet wees, maar as daar bloot met dié binnekant gespeel word, sal daar 'n neiging wees om op die bol van die voet te speel en die tone word saam hiermee in die skoene opgetrek. Die beste posisie is om met die groottoon aan die binnekant van die pedaal te speel. Op hierdie wyse word die gevoel vir die klankpunt ook beter vasgestel. Die skoensool word dus deur die voet in 'n reguit posisie gehou.

Die rotasie van die op- en afbeweging vind in die enkelgewrig plaas. Die bene beweeg nie saam op en af nie. Elke pedaal word sonder enige onnodige energie of gewig flink vanaf die oppervlakte gespeel, sonder dat die voet vorentoe gly. Elke pedaal word weer net so flink opgelaat deur middel van die pedaalveer wat toegelaat word om die punt of hak op te laat, sonder om die tone binne die skoene op te trek. Die punt van die voet word ook nie hoër gelig as die pedaal se oppervlakte nie en daar moet op die noukeurige voorbereiding van die aanslag vir die volgende pedaal gelet word (Gleason, 1979, p. 122; vergelyk ook Dupré, 1927, deel 1, p. 4; Peeters, 1953, deel 1, p. 80 en McDonald, 1964, p. 14). Wagner ([s.a.], pp. 5-6) noem dat perfektheid en soepelheid ten opsigte van houding en aanslag baie belangrik is. Pedale moenie met gewig van die bene neergelaat word nie omdat oormatige kraginspanning en lompheid die musikale beeld uiteindelik sal versteur.

Vir voetsetting word  $\Lambda$  en  $o$  (of  $U$ ) gebruik vir die punt en hak onderskeidelik. Vir die regtervoet verskyn die tekens bokant die notebalk, vir die linkervoet aan die onderkant. Krams (1974, p. 110) noem dat die tekens  $\Lambda$  en  $U$  deur August Gottfried Ritter (1811-1885) in sy metode van 1844 gebruik is. Die  $o$ -simbool vir die hak wat deur Germani gebruik word, is reeds in 1830 deur Johann Chr. Friedrich Schneider (1786-1853) aangetoon.

## 12.1.4 Eerste tegniese oefeninge

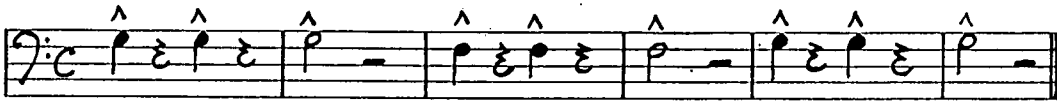
### 12.1.4.1 Voorbereidende pedaal oefeninge

Dit is belangrik dat die wesenlike aanslag eers bestudeer sal word. Nootname in hoofletters dui op die onderste oktaaf (C tot B), klein letters op die tweede oktaaf (c tot b) en die boonste agt pedale word aangetoon as  $c^1$  tot  $g^1$ . Tegniese oefeninge vir pedaal word sonder 'n 16' basis gedoen; 8' en 4' registers spreek duideliker aan ter wille van kontrole oor die aanslag.

Die regtervoet se punt word op g geplaas met die hak op f. Die aanslag-aksie soos beskryf in 12.1.3 word dan uitgevoer sonder om die hak op te lig. Hierdie houding van die voet plaas die voet in die posisie vir spel met hakke wat aanmekaar sal raak. Met die punt op g en die hak op dieselfde g sal die hak opgelig moet word om die rotasie in die enkelgewrig uit te voer, anders sal die hele been laat sak moet word met 'n lomp aksie vanuit die heupgewrig wat vir puntspel onwenslik is. Met die punt en hak op twee naasliggende pedale soos beskryf kry die student meer die gevoel van die punt wat afbeweeg word vanuit die enkelgewrig. Die neergelate pedaal moet lank genoeg af gehou word om die sensasie van die aanslag te ervaar en dan opgelaat word volgens die beskrywing in 12.1.3 (byvoorbeeld  $d \rightarrow d \rightarrow$ ). Die rustekens word gebruik vir ontspanning in die voet en die been. Hierdie aksie moet herhaal word totdat dit bevredigend en gemaklik uitgevoer kan word. Soos in manuaalspel word die minimum energie gebruik om 'n pedaal af te hou en die enkels moet ontspanne en soepel wees. Hierna word die aanslag-oefening met die linkervoet gedoen met die punt op c en die hak op d.

### 12.1.4.2 Note en rustekens

Vir die tweede oefening word die voete steeds apart gebruik, maar nou met kwart- en halwenote en kwart- en halwenoot rustekens. Net twee pedale word gebruik om die voet van die een pedaal na die ander te verplaas. Vir die eerste oefening word die linkervoet se punt liggies op c gehou met die hak op d; in die tweede oefening die regtervoet op g met die hak op f:



Die presiese neerlaat en oplaat van die pedale is soos in manuaalspel hier noodsaaklik. 'n Halwenoot-rusteken word in mate 2 en 4 van elke oefening gebruik vir die verplasing van die voet van die een pedaal na die ander. Die punt moet eers deur die pedaalveer opgestoot word en dan geskuif word. Die student moet in agtstes tel ter wille van presiesheid in nootwaardes en aanslag.

#### 12.1.4.3 Beide voete tesaam

Wanneer die voete vir die eerste keer in direkte opeenvolging gebruik word is dit nodig om 'n oefening te kies wat rustekens na elke noot bevat, sodat daar kans is om die konsentrasie van die een voet na die ander oor te plaas. Die interval van 'n tweede word nie nou al gebruik nie omdat dit spesiale aandag vereis wat eers in afdeling 12.4 bespreek word. Hierdie tipe oefening om die voete ná mekaar te gebruik is vir die orrelbeginner aanvanklik betreklik moeilik en dit moet vir 'n geruime tyd herhaal word. As dit nie in orde is nie sal die volgende oefeninge vir legatospel nie suksesvol verloop nie.

In hoofstuk 9 is die bewegings van die voete en bene bespreek (vergelyk pp. 187-188). Benewens die beweging van die voet vanuit die enkelgewrig, vereis die beweging vanuit die heupgewrig besondere aandag. Laasgenoemde bewegings vanuit die heupgewrig word in puntspel nie as deel van die aanslag gebruik nie, maar om die voete en bene hoër en laer op die pedaalbord te verplaas. Daarsonder sal 'n soepel en beweeglike pedaaltegniek nie verkry word nie. Die aanpassings vanuit die heupgewrig is dikwels baie klein en bykans onopvallend. Dit moet egter in hierdie eerste fases van onderrig doelbewus gevestig word.



Die knieë word altyd liggies teenmekaar gehou tot en met 'n oktaaf tussen die voete. Die basiese uitgangspunt is veral die eerste aantal tegniese oefeninge is om die knieë ongeveer regoor die middelpunt van die interval wat tussen die voete voorkom te hou. In die onderstaande voorbeeld is die posisies van die hakke soos volg: in mate 1-2 is die linkerhak op d, die regterhak op e; in mate 3-4 is die linkerhak op d, die regterhak op e; in mate 5-6 is die linkerhak tussen d en e, die regterhak tussen f en e. Met elke effense verplasing van die hakke na regs op die pedaalbord, word die knieë regoor die middelpunt van elke interval gehou. Hierdie geringe aanpassings geskied vanuit die heupgewrigte. Vanaf maat 12 vind dieselfde prosedure plaas, maar van die teenoorgestelde kant, met ander woorde die aanpassing geskied van regs na links op die pedaalbord.



Die volgende oefening wat gebruik word is deur Gleason (1979, p. 124, nr. 7) waarin hierdie aanpassings vanuit die heupgewrig uitgebrei word. In maat 1 is die knieë regoor e. Vanaf maat 1<sup>3</sup> beweeg die knieë deur middel van die heupgewrigte na links totdat die knieë ongeveer regoor c en d is. Die hakke raak vanaf 'n sesde nie meer aanmekaar nie, maar bly in die posisie met die punte wat na buite wys. Die punt en hak van 'n voet word dus nie albei op 'n pedaal geplaas nie. Vanaf maat 3 beweeg die knieë geleidelik saam na links tot in maat 6 en weer terug tot in maat 9. In maat 10 word die hakke teenmekaar geplaas om die c te vind, met die hakke ongeveer op e. Vanaf maat 11 vind die teenoorgestelde proses plaas.



## 12.2 LEGATOSPEL [SLEGS MET PUNTE]

### 12.2.1

Vir legatospel moet die hele bespreking in hoofstuk 11.2 (pp. 203–206) in ag geneem word. Legatospel met die voete lewer aanvanklik dikwels probleme op, veral met betrekking tot die korrekte aanslag. Die voet wat nie betrokke is nie is soms geneig om saam met die ander voet wat speel te beweeg. Vir die eerste legato-oefening word ter wille van progressie dieselfde konstruksie as in die eerste oefening uit 12.1.4.3 gebruik, maar die rustekens word weggelaat. Die student kan dan gemakliker aandag aan die legatospel gee omdat die opeenvolging van die pedale bekend is. Die interval van 'n vyfde word ter wille van fisiese gemak egter uitgelaat:



### 12.2.2

Vir die tweede oefening word verskillende nootwaardes gebruik, asook die invoeging van 'n vyfde, soos in die oefening deur Gleason (1979, p. 123, nr. 1). Die dubbelvyfde in maat 1 hoef nie noodwendig gespeel te word nie. Die voete se punte kan liggies op dié twee pedale geplaas word en dan die spel vanaf maat 2 begin:



## 12.2.3

Derdens word bo-pedale ingesluit. Volgens Wagner ([s.a.], p. 11) word ongeveer die helfte van die bo-pedaal met die punt bedek. Dit is egter te veel en daarby 'n dubbelsinnige aanduiding omdat die lengte van bo-pedale kan verskil. Volgens McDonald (1964, pp. 16-17) word ongeveer  $2\frac{1}{2}$  cm. van die punt op die bo-pedaal geplaas. 'n Makliker aanduiding is egter om te sê dat net 'n stewige deel van die groottoon hiervoor gebruik moet word. Studente is soms geneig om 'n te groot deel van die punt op die bo-pedaal te plaas, waardeur die voet dan te veel teruggetrek moet word om weer 'n onderpedaal te speel. 'n Oefening wat gebruik kan word is deur Gleason (1979, p. 124, nr. 4):

In hierdie oefening word die tweede manier van oriëntering, naamlik dat elke voet selfstandig moet beweeg, subtiel ingevoer in kombinasie met hakke wat aanmekaar raak. Laasgenoemde moet doelbewus ook met betrekking tot bo-pedale toegepas word met die hakke wat kontak met die onderpedale tydens die V-formasie bly behou. In posisies soos in maat 2 sal die regtervoet se hak met ongeveer een derde van die linkervoet kontak maak (  $\checkmark$  ).

### 12.3 HAK- EN PUNTSPEL

'n Studie van hakspel word begin nadat die leerling aanslag en legatospel met die punte deeglik bestudeer het en dit tegnies onder beheer is. In 12.1.3 is in die bespreking van puntaanslag genoem dat die bene nie op en af moet beweeg nie. In hakspel is daar egter altyd 'n effense beenbeweging teenwoordig as gevolg van die fisiese funksionering van die been as geheel, maar dit mag nooit lomp en swaar wees nie. In 9.6.7 op pp. 187-188 is genoem dat hierdie beweging van die been vanuit die heupgewrig, as die tweede beweging in orrelspel beskou word. Dit is egter meer die onderste deel van die been wat met die punt as steunpunt opwaarts beweeg met 'n gevolglike reaksie in die heupgewrig. Dit is nie die heupgewrig wat in die eerste plek die onderste deel van die been moet oplig nie, anders moet spiere in die heup en bobeen geaktiveer word wat as onwenslik en lomp beskou word. Orrelspel met hierdie groot op en af bewegings van die bene is 'n teken van swak onderwys. Dit is ook nie nodig dat die been oormatig moet beweeg nie omdat die afstand wat die pedaal na onder moet beweeg baie klein is.

Redelik goeie resultate word met hakspel bereik indien die leerling begryp dat die hak in 'n sekere sin aan die voerpunt van die voet skarnier. 'n Ander hulpmiddel is om die voorstelling te hê dat die punt eers begin oplig wanneer die hak bykans die pedaal neergelaat het. Die kontakpunt van die hak is waar die binneste ronding van die skoen se hak begin en nie die agterste ronding van die hak nie.

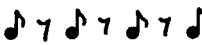
Vir die eerste oefeninge gebruik Gleason (1979, p. 123) twee onderpedale, maar die plasing van die punt en hak op onderskeidelik 'n bo- en 'n onderpedaal is aanvanklik vir die leerling meer gerieflik. Op grond hiervan en die feit dat die leerling tot dusver slegs met punte gespeel het, is dit verkieslik om die eerste oefeninge met die punt te laat begin (op 'n bo-pedaal), gevolg deur die hak. Hierdeur sal die idee van die hak wat vanuit die voet se voerpunt skarnier ook beter begryp word. Dit is belangrik dat die natuurlike posisie van die voet met die eerste oefening benut word, naamlik die regtervoet met 'n dalende halweton en die linkervoet met 'n stygende halweton. Intervalle van 'n heeltoon (soos tussen f-kruis en e) word eers vermy

omdat die strekking dan verder is. Hierdie posisie van die voete plaas die punte verder uitmekaar as die hakke wat die formasie is waarin punt-oefeninge tot dusver gedoen is.

In teenstelling met die eerste punt-oefeninge waar in die middel van die pedaalbord begin is om die hakke gerieflik teenmekaar te hou, behoort die eerste oefeninge vir hakspel effens hoër en laer as die middelpunt (e) vir die voete onderskeidelik te wees omdat dit geriefliker vir die afwaartse beweging van die hak is as reg onder die orrelis se sitposisie. Die punt en hak moet deurgaans in kontak met die pedale bly. Die eerste tegniese oefening vir hakspel word in twee groepe verdeel: met die punt op bo-pedale en tweedens met die punt op onderpedale.

### 12.3.1 Punte op bo-pedale

#### 12.3.1.1

Die punt van die betrokke voet word neergelaat gehou terwyl die hak speel (en in sestiendes getel word) en dan word die punt en hak in stadige legato-opeenvolging gebruik. Hierdie eerste oefeninge moenie dadelik met  begin word nie, omdat die rusteken styfheid in die beenspiere meebring en die punt geneig is om hoër as die bo-pedaal se oppervlakte op te lig. Die hak moet met die voet na binne gedraai ook op die binnekant van die hak speel en presies op die onderpedaal gehou word.



#### 12.3.1.2

Laasgenoemde oefening word gevolg deur dieselfde struktuur te behou, maar met 'n dalende en stygende halweton vir die regtervoet en die omgekeerde vir die linkervoet. Die voete speel dan eers in die

natuurlikste posisie, gevolg deur die tweede posisie met die hakke na die teenoorgestelde kant. Met laasgenoemde mag die voete nie na buite kantel nie; die punt se groottoon bly op die bo-pedaal:



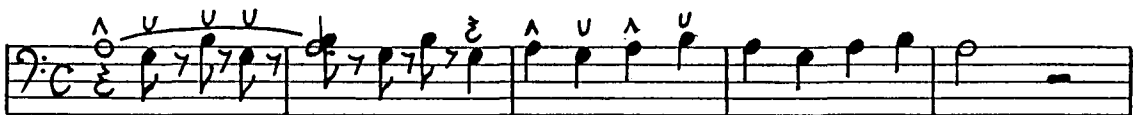
### 12.3.2 Punte op onderpedale

#### 12.3.2.1

Wanneer die leerling die voorafgaande oefeninge gemaklik hanteer word oorgegaan na punt- en hakspel op twee onderpedale. Daar moet veral op ontspanne bewegings gelet word omdat die voete nou in vergelyking met die vorige oefeninge as geheel effens meer na agter geplaas moet word. Dieselfde prosedure word gevolg as in 12.3.1.1 en 12.3.1.2:



#### 12.3.2.2

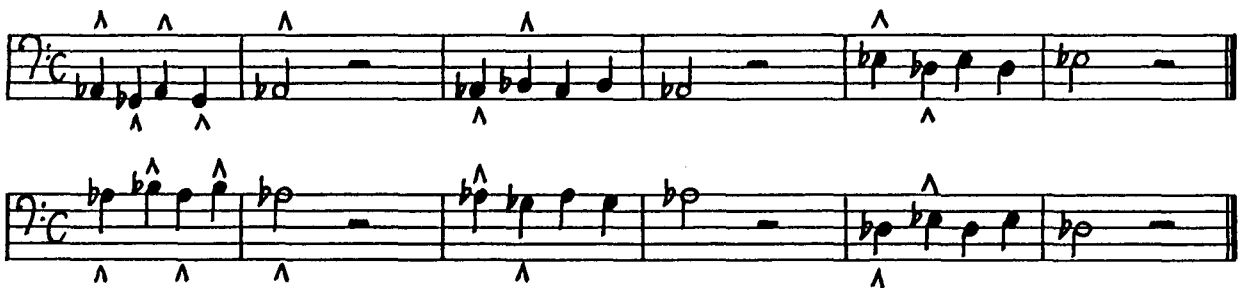


## 12.4 INTERVALLE VAN TWEEDES

Die breedte van die voete langs mekaar is heelwat meer as die breedte van twee naasliggende pedale. Tweedes tussen die voete word in drie tipes aangetref: tussen twee bo-pedale, tussen 'n bo- en 'n onderpedaal en tussen twee onderpedale.

### 12.4.1 Tweedes tussen bo-pedale

Die eerste tipe is nie wesenlik problematies nie, veral as beide voete netjies op die groottone speel en langs mekaar gehou word. Die volgende twee oefeninge word ook gebruik om die knieë na links en regs te verplaas vanuit die heupgewrigte. Hierdie bewegings moet baie gelykmatig geskied sonder om 'n rukbeweging uit te voer. In maat 1 van die eerste oefening word die hakke onderskeidelik op A en G gehou, in maat 3 verplaas die knieë effens na regs met die hakke op A en B, in maat 4 word die knieë verplaas na 'n posisie ongeveer regoor c; vir maat 5 is die hakke op d en c. In die tweede oefening gebeur die omgekeerde en in dié oefening se vyfde maat is die hakke op d en e onderskeidelik:



### 12.4.2 Tweedes tussen onder- en bo-pedale

Tweedes tussen onder- en bo-pedale is nie problematies nie omdat die voet wat die bo-pedaal speel outomaties verder vorentoe is as die voet wat op die onderpedaal is. Die voete word bymekaar gehou, maar in mate 1 tot 7 word die hakke saam effens na regs gehou en in mate 8 tot 14 weer effens na links:





### 12.4.3 Tweedes tussen onderpedale

Tweedes op onderpedale is meer problematies omdat onsuiwer spel weens die breedte van die voete hierin meer waarskynlik is. Gleason (1979, p. 122) noem dat die linkervoet effens teruggetrek moet word tot in die holte van die regtervoet. In die praktyk is daar egter keuses ten opsigte van die voor- of agterplasing van die voete volgens die fisiese natuurlikheid van die voete. In die middel van die pedaalbord is daar is wese geen verskil nie, maar die natuurlike en gemaklike houding vir die voete laer af op die pedaalbord vereis die regtervoet voor en die linkervoet agter (soos Gleason dit beskryf). Die omgekeerde is egter hoër op die pedaalbord die natuurlike houding (vergelyk ook McDonald, 1964, p. 14). Germani (1968, deel I, p. 11) se aanduiding is presies die teenoorgestelde, maar weens die onnatuurlikheid daarvan nie aanvaarbaar nie.

Die voet wat na agter beweeg, moet egter nie onnodiglik te ver terugwaarts beweeg nie omdat die betrokke hak dan te ver bokant die onderpedaal is, die vinnige terugbeweging na 'n bo-pedaal vertraag word en dit ongewenste spanning in die beenspiere meebring. Wanneer die een voet in die terugtrek-aksie in die holte van die ander voet geplaas word (soos Gleason vermeld) is die voet te ver na agter. Hierdie plasing na agter word vir tweedes gebruik. Die normale posisie vir beide voete is naby die bo-pedale.

Die simbole  $\bar{\Lambda}$  en  $\underline{\Lambda}$  beteken onderskeidelik dat die betrokke voet voor of agter op die onderpedaal geplaas moet word. Vir die eerste twee voorbeelde word die knieë saam met die onderlyf onderskeidelik na regs en links geswaai sodat die knieë ongeveer vertikaal oor die voete is. Die knieë wys dus nie na voor terwyl die voete onder die knieë uitgeswaai word nie:





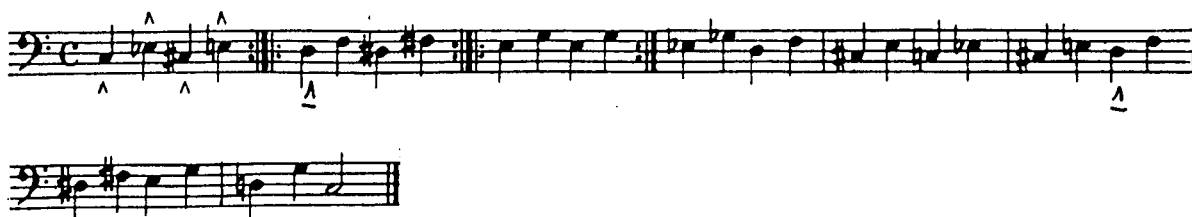
## 12.5 VERSKILLENDE INTERVALLE [SLEGS PUNTE]

### 12.5.1 Verskillende posisies in die middel van die pedaalbord

Drie oefeninge kan in dié verband bestudeer word:

#### 12.5.1.1

Uit Gleason (1979, p. 124, nr. 5) – die linkervoet se punt word op d in mate 2 en 6 agter geplaas:



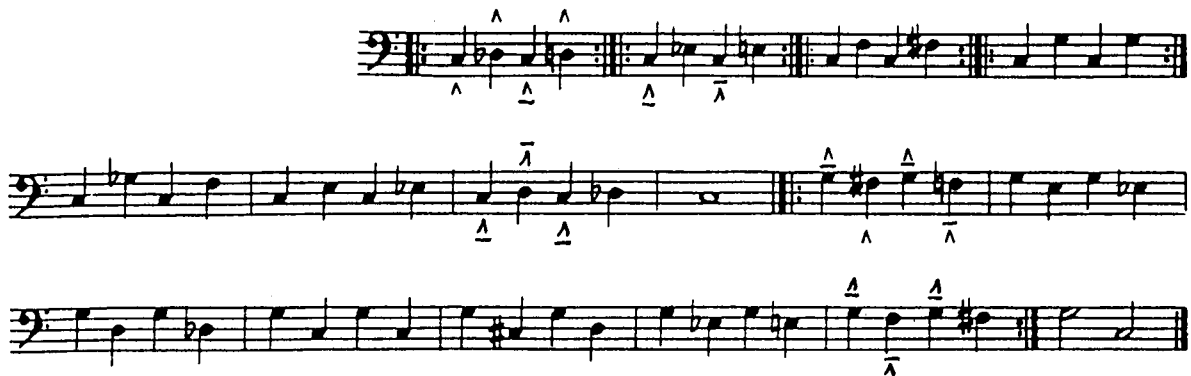
#### 12.5.1.2

Uit Gleason (1979, p. 123, nr. 2) – let op die voor- en agterplasing van die voete. Dit is wenslik om by die uitgangspunte in dié verband te hou:



## 12.5.1.3

Uit Gleason (1979, p. 124, nr. 6) – die voet wat chromaties beweeg word voor die ander gehou:



## 12.5.2 Verskillende posisies laer en hoër op die pedaalbord

Met verwysing na die voor- of agterplasing van die voete in die vorige afdeling, is dit soms nodig om tydens 'n passasie of 'n toonleer, die agterplasing van die voete om te ruil. Hiervoor is dit raadsaam om 'n spesifieke omruilpunt te bepaal wat so ver moontlik toegepas moet word om inkonsekwentheid uit te skakel. Die middelste e van die pedaalbord word as uitgangspunt geneem: onder e word die linkervoet agter gehou, maar wanneer die passasie in die rigting van die boonste helfte van die pedaalbord beweeg, word die linkervoet voor op e geplaas – afgaande weer die regtervoet. Die punte wat in daardie stadium op die naasliggende f of d is, word dan effens teruggetrek. Die middelste e as omdraaipunt, word in die volgende twee oefeninge toegepas en vir dié doel beweeg die oefeninge vanaf G tot b.

In hierdie twee oefeninge en in dié wat volg waarin 'n groot omvang gebruik word moet die knieë sover moontlik in vertikale nabyheid van die voete wees. Die onderlyf en knieë moet in 'n konstante wyse saam met die voete beweeg. 'n Opgaande beweging word verkry deurdat die linkerknie die regterknie moet aanstoot en omgekeerd afgaande. Soms is dit wenslik dat 'n paar note gespeel word voordat daar weer 'n keer gedraai word; andersins word die liggaam gelykmatig gedraai. In orrelwerke is dit soms nodig dat die liggaam in een beweging gedraai moet word deur effens teen 'n pedaal te stut met die teenoorgestelde voet.

## 12.6 INTERVALLE VAN VYFDES EN SESDES [SLEGS PUNTE]

Hierdie afdeling plaas groter klem op die fiksering van vyfdes (met die hakke teenmekaar) as in die vorige oefeninge. Hier behoort twee tipes gebruik te word in die volgorde waarin die voete onderskeidelik die interval van 'n derde en dan 'n vierde beweeg, byvoorbeeld  $\overset{\Delta}{c} \overset{\Delta}{e} \overset{\Delta}{c} \overset{\Delta}{g}$  en dan  $\overset{\Delta}{c} \overset{\Delta}{d} \overset{\Delta}{c} \overset{\Delta}{g}$ . Laasgenoemde voorbeeld word tweede gedoen omdat dit die interval van tweedes tussen onderpedale bevat.

### 12.6.1 Vyfdes met beweging van 'n voet in derdes

### 12.6.2 Vyfdes met beweging van 'n voet in vierdes

In hierdie oefening (Gleason, 1979, p. 131, nr. 1) is die eerste twee mate baie naby aan e as middelpunt waar die voor- en agterplasing van die voete moet verander. Die twee mate is ook in die middel van die pedaalbord waar enigeen van die voete voor of agter gehou kan word. Om hierdie redes kan die linkervoet vir die eerste twee mate voorgehou word met die regtervoet effens na agter, soos dit vanaf maat 3 in elk geval moet wees:

### 12.6.3 Intervalle van sesdes

As hulpmiddel vir intervalle van sesdes word die punte eers soos vir 'n vyfde uitmekaar gehou met die hakke teenmekaar, plus dan die halwe- of heeltoon verder soos wat in die oefening vereis word, terwyl die hakke dan effens weg van mekaar beweeg. Die knieë bly egter teenmekaar.

Gleason (1979, p. 132, nr. 4):

Gleason (1979, p. 134, nr. 1):



#### 12.6.4 Gekombineerde manueel- en pedaalspel [1]

In hierdie stadium kan die eerste gekombineerde tegniek 'n aanvang neem omdat die basiese vereistes wat daarin voorkom bestudeer is. McDonald (1964, pp. 20-21) noem dat die eerste oefeninge vir elke hand afsonderlik met pedaal gedoen moet word. Die oefeninge moet sodanig uitgevoer word dat dit die student se vordering sal stimuleer. Die student sal slegs so vinnig vorder as die graad waarin elke aspek deeglik verstaan en geoefen word. Die student moet altyd teen 'n tempo werk waarin hy gemaklik en opgewasse vir die taak voel. 'n Te vinnige tempo waarteen die student nie sukses behaal nie, sal ongetwyfeld spanning meebring en ook dit wat reeds bemeester is, ongedaan maak.

Die liggaam moet in goeie balans gehou word en geen gewig moet op die vingerpunte en voete oorgedra word nie (McDonald, 1964, pp. 20-21). Ook Wagner ([s.a.], p. 10) noem dat die bolyf nie met die hande gestut moet word nie en die liggaam se gewig moenie na die pedale oorgedra word nie.

Gleason (1979, p. 163, slegs nrs. 1 tot 4) bied gepaste studiemateriaal vir hierdie eerste gekombineerde spel. Die pedaalpartye hierin is slegs op puntspel gebaseer. 'n Verdere positiewe eienskap van hierdie oefeninge is dat alhoewel die hande apart met die pedaal gekombineer word, elke hand op dieselfde toonhoogte moet speel. Dit help om die student te bevry van die gebruik soos by die klavier dat die linkerhand die baspartye behartig. Die meerderheid (veral aanvanklik) is gebaseer op twee volwaardige manueelpartye met die pedaal as die baspartye.

## 12.7 VERPLASING VAN DIE VOETE [SLEGS PUNTE]

### 12.7.1 Moderne tegniek

#### 12.7.1.1

Tot dusver het die voete alternatiewelik beweeg. In die verplasing van die voete is dit nodig om die een voet deur die ander voet te vervang op dieselfde pedaal sonder stom voetwisseling. Die betrokke interval word presies gefikseer, met knieë en hakke bymekaar en die voete word gelyktydig verplaas soos in die volgende voorbeelde:

Gleason (1979, p. 129, nr. 4):



Gleason (1979, p. 132, nr. 3);



#### 12.7.1.2

Die verplasing van die voete soos in 12.7.1.1 bepreek, is 'n voorbereiding vir die volgende oefening waarin die mate verkieslik herhaal moet word:

Gleason (1979, p. 129, nr. 5):


The image shows a musical score for Gleason (1979, p. 129, nr. 5). It consists of five staves of music, all in bass clef. The first staff has two accents (^) above the first and second notes. The second staff has a flat (b) above the eighth note. The third staff has flats (b) above the first, second, and eighth notes. The fourth staff has a flat (b) above the eighth note. The fifth staff has a sharp (#) above the eighth note and a flat (b) above the ninth note. The music is written in a style that suggests a Baroque or early modern period, with various accidentals and articulation marks.

Hierdie voorbeeld bevat bo-pedale waardeur noukeurig gelet moet word op die plasing van die groottone teenmekaar waar mineur tweedes tussen bo- en onderpedale voorkom. Vir tweedes tussen onderpedale moet op die voor- en agterplasing van die voete gelet word.

### 12.7.2 Baroktegniek

Die verplasing van die voete vir die Barokrepertorium resorteer nie onder moderne voetkruising nie omdat laasgenoemde legato in die kruisings-aksie impliseer. Afgesien van die vraag of hakspel in Barokwerke op gelyke vlak naas puntspel geplaas moet word, is dit onwaarskynlik dat die hak gebruik sou word om 'n voortdurende legato soos in die negentiende eeu moontlik te maak (vergelyk 8.6.4 op pp. 143-145). Die groeperings soos in manueel-vingersetting (byvoorbeeld 3-4, 3-4) stem ooreen met die gebruik van afwisselende puntspel, gegropeer in groepe van twee as

The image shows a musical notation example consisting of two groups of two notes each. The first group has an accent (^) above the first note. The second group also has an accent (^) above the first note. The notes are connected by a slur, indicating a legato articulation. The notation is in bass clef.

In hierdie tipe voorbeeld uit die repertorium word die voete nie legato gekruis soos in die moderne speltegniek nie, maar die voete word bymekaar gehou vir die eerste twee pedale en dan word die voete gelyk verplaas vir die volgende twee sodat die artikulasie van  self ontstaan. Die groepe van agtstenote word met 'n groter skeiding

uitgevoer wanneer dit oor 'n maatlyn voorkom. Pedaalnote wat nie in groepe gekombineer word nie, word met die normale Barok-artikulasie uitgevoer soos van toepassing (vergelyk hoofstuk 11.11), waarvoor die punt ook na mekaar gebruik kan word ter wille van hierdie Barok-artikulasie. Vergelyk die volgende voorbeeld uit Buxtehude se verwerking van "Komm, heiliger Geist, Herre Gott" (1952, volume IV, p. 35) vir die gelyke verplasing van die voete in groeperings van twee note elk:



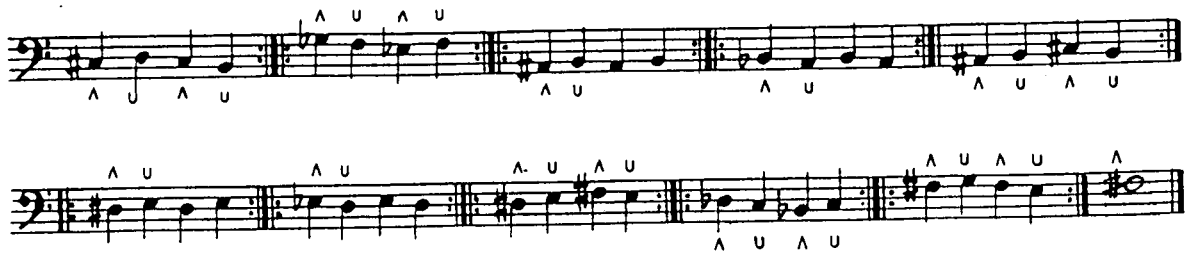
## 12.8 HAK- EN PUNTSPEL

Die voorbereidende oefeninge vir hakspel uit 12.3 word nou voortgesit met oefeninge vir legatospel wat op intervalle in halwe- en heeltoonafstande gebaseer is. Daarna word die tegniek om op die hak vorentoe en agtertoe te gly bespreek, asook verdere tegniese werk vir gekombineerde manueel- en pedaalspel.

### 12.8.1

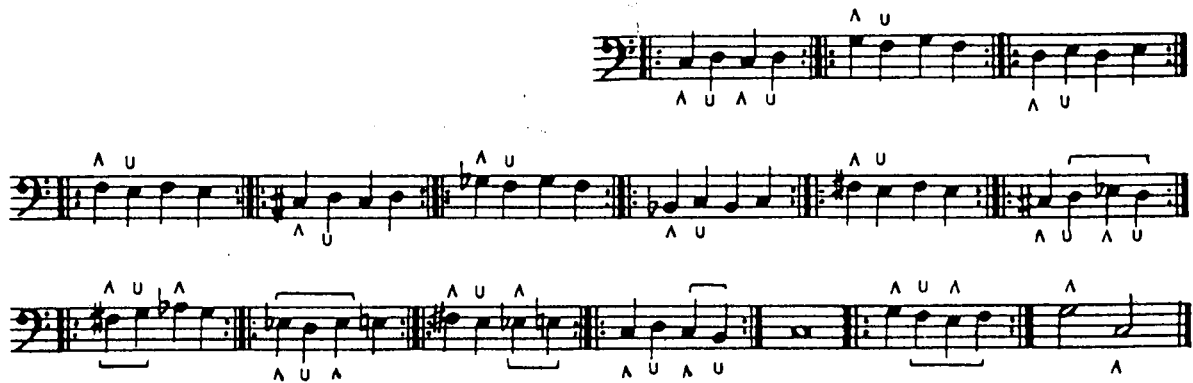
Die verskillende afstande vir 'n voet vanaf 'n bo- na 'n onderpedaal, 'n heel- of halwetoon hoër of laer, moet telkens doelbewus beplan word. Die skatting van heeltoonafstande is gewoonlik te klein. In hierdie oefening van Gleason (1979, p. 127, nr. 1) word die laaste noot, d na f-kruis verander om die terugtrek van die voet op die hak (e) vir eers te vermy. Die onderskeie voete moet hul laaste posisie behou wanneer 'n ander voet oorneem: byvoorbeeld die linkervoet bly in maat 1 op c-kruis en B om weer in maat 3 met A-kruis aan te gaan. Hierdeur word die tweede manier waarmee pedale gevind word (soos bespreek in 12.1.2) naamlik die selfstandige beweging van elke voet verder gevestig. Die reaksie in die knieë moet tot die minimum beperk word deur die punte en hakke so na aan die oppervlakte van die pedale as moontlik te laat beweeg.





## 12.8.2

Vervolgens word bo- en onderpedale in verskillende kombinasies gebruik en vanaf maat 9 tree 'n groter beweeglikheid in wat vereis dat die hak of punt as 'n wentelpunt gebruik moet word. Hierdie wenteling mag nie daartoe lei dat die voete na die buitekant toe kantel nie. In maat 12 van hierdie oefening deur Gleason (1979, p. 125, nrs. 2 tot 4) is die f na 'n f-kruis verander omdat dit volgens die struktuur van mate 9 tot 11 'n drukfout moet wees.



## 12.8.3

Vir die volgende twee oefeninge deur Gleason (1979, p. 130, eers nr. 2 en dan nr. 1) moet die hakke teen mekaar gehou word, albei voete op die oppervlakte van die pedale en die oorgang van die een voet na die ander moet ritmies korrek verloop. In stygende posisies stoot die linkervoet die regtervoet telkens effens weg; afgaande weer die omgekeerde.





#### 12.8.4 Gly van die hak

'n Verdere tegniek wat met betrekking tot hak- en puntspel bemeester moet word, is om met die hak vorentoe en agtertoe te gly. In hierdie geval dien die hak as wentelpunt om die punt vanaf 'n onderpedaal na 'n bo-pedaal te kry met die hak tussen-in, of omgekeerd, byvoorbeeld vir die linkervoet:

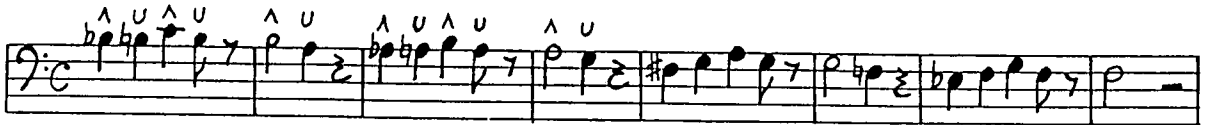
G A B-mol of B-mol A G.  
 ^ u ^ ^ u ^

Hierdie glybeweging word nodig as gevolg van die voet se posisie vir die twee onderpedale.

Die punt-hak-punt opeenvolging wat vanaf twee onderpedale in die rigting van 'n bo-pedaal beweeg met die regtervoet afgaande (byvoorbeeld b, a, g-kruis) en met die linkervoet opgaande (byvoorbeeld c, d, e-mol), is geriefliker as die omgekeerde volgorde wat met die bo-pedaal begin. Die druk wat op die hak tydens die glybeweging uitgeoefen moet word, moet so min as moontlik wees. Ten opsigte van die glybeweging na voor en agter is daar ook 'n verskil wanneer die laaste interval 'n halweton of 'n heeltone is, byvoorbeeld met die regtervoet a, g, f-kruis, teenoor g, f, e-mol. In laasgenoemde moet die hak doelbewus meer na voor beweeg om die bo-pedaal te bereik. Die volgende twee oefeninge demonstreer die bogenoemde bespreking in 'n sistematiese volgorde:

##### 12.8.4.1





12.8.4.2

Gleason (1979, p. 127, nr. 2) bied verder goeie studiemateriaal:



### 12.8.5 Gekombineerde manueel- en pedaalspel [2]

In hierdie stadium is die basiese beginsels wat in punt- en hakspel voorkom bestudeer en kan verdere werk vir gekombineerde tegniek gedoen word, soos die tegniiese werk uit Gleason (1979, p. 163, nr. 5 tot p. 167, nr. 16). Spesiale aandag moet aan oefeninge vir linkerhand en pedaal gegee word. In klavierspel is die linkerhand vir die basparty verantwoordelik en in orrelspel word die funksie meesal deur die pedaal oorgeneem. Die leerling moet beseft dat beide hande in orrelspel ewe vaardig en onafhanklik moet wees, veral met die oog op triospel.

Tweedens kan 'n studie van geselekteerde oefeninge uit Hennie Schouten se Duo's en Trio's (1947, deel I) aangepak word. Die doel van hierdie oefeninge is volgens Schouten (1947, voorwoord) om verskillende aspekte in gekombineerde orreltegniek op sistematiese wyse te bestudeer as voorbereiding vir werke uit die repertorium. Schouten beskou orrelspel as 'n gekompliseerde speeltegniek en om hierdie rede ag hy dit belangrik om tegniiese vaardighede eers met duo's (een hand en pedaal) te vestig en dan met trio's te begin. Die samespel en die beheer oor drie

notebalke is in trio's ook moeiliker as in duo's. Schouten beveel ten opsigte van trio's aan dat die hande eers met die regterhand op 'n hoër manuaal en die linkerhand op 'n laer manuaal geoefen word. Daarna moet die manuaal-posisies omgeruil word.

Derdens moet werke uit die repertorium gedoen word. Die wenslike is om terug te keer na die eerste voorbeelde waarvan die manuaalpartye reeds vir manuaalspel gedoen is, naamlik eenvoudige voorbeelde uit Dupré se 79 Koraalverwerkings (1960), vergelyk p. 210. Hierdie voorbeelde kan eers afgehandel word en dan met ander voorbeelde uit dieselfde versameling voortgaan soos die volgende:

Wenn wir in höchsten Nöten sein (pp. 84-85)

Moderato-72 =  $\text{♩}$

The score is for a Moderato piece in G major, 72 beats per minute. It features three staves: a treble staff with a melodic line, a grand staff (G.-GR.) with a piano accompaniment, and a separate bass staff. The piano part includes fingerings (1, 3, 4, 1, 3) and accents (^) under the notes. The tempo is marked Moderato-72 =  $\text{♩}$ .

Wachet auf, ruft uns die Stimme (p. 86)

Lento-92 =  $\text{♩}$

The score is for a Lento piece in G major, 92 beats per minute. It features three staves: a treble staff with a melodic line, a grand staff (G.-GR.) with a piano accompaniment, and a separate bass staff. The piano part includes fingerings (5, 4, 3, 2, 1, 3, 4, 5, 4, 3, 1) and accents (^) under the notes. The tempo is marked Lento-92 =  $\text{♩}$ .

## Wie schön leuchtet der Morgenstern (pp. 88-89)

Allegro moderato 80 = ♩

The musical score consists of three staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It begins with a treble clef and a 'G-GR.' marking. The middle staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#). The bottom staff is also in bass clef with a key signature of one sharp (F#). The score includes various fingerings (e.g., 5, 1, 4, 3, 1, 2, 5, 1, 4, 3, 1) and dynamics (e.g., ^, u, ^, ^). The tempo is marked 'Allegro moderato 80 = ♩'.

Ander voorbeelde kan geneem word uit Reger se **30 Koraalverwerkings**, opus 135a (1915) of enige ander materiaal sedert die negentiende eeu wat tegnies nie hoër eise stel as wat die leerling kan bemeester nie. Die standaard in elke voorbeeld moet egter progressief hoër word.

## 12.9 VOETKRUISINGS

Voetkruisings is 'n belangrike tegniek om die aanwendingsvermoë van slegs die twee punte en twee hakke te verhoog. Hierdie aspek van pedaaltegniek, wat in wese die voorbereiding vir toonlere is, is dikwels baie onbevredigend ontwikkel en veroorsaak dan 'n gebrek aan vaardigheid.

In die kruisingstegniek word die hak van die voet wat kruis, nie ook verby die punt van die voet wat gekruis word geplaas nie. Om te verhoed dat die voete mekaar se bewegings belemmer, kan die hak van die voet wat kruis effens weggedraai word; die voet wat gekruis word moet dikwels effens na agter geplaas word, maar die normale voor- en agterplasing van die voete volgens e as middelpunt het 'n invloed hierop.

Voetkruisings word in vier afdelings verdeel ooreenkomstig die aard daarvan, naamlik kruisings met bo- en onderpedale (punte), slegs op onderpedale (slegs punte), met punte en hakke en laastens in intervalle van derdes.

### 12.9.1 Kruisings met bo- en onderpedale (slegs punte)

Kruisings in chromatiese strukture kan met 'n punt op 'n bo- of 'n onderpedaal begin:



Trapsgewyse beweging met heel- en halweton-afstande; die voet wat kruis beweeg in die rigting van die bo-pedaal:



### 12.9.2 Kruisings op onderpedale (slegs punte)

In kruisings na 'n bo-pedaal soos in die vorige oefeninge word die voet uit die aard van die ligging van die pedaal altyd voor verbygesit. Kruisings na 'n onderpedaal kan egter voor om of agter om geskied. In toonleerpassasies moet die voete en bene altyd bymekaar gehou word. Kruisings met onderpedale hou ook verband met die natuurlike voor- of agterplasing van die voete ooreenkomstig die middelpunt van die pedaalbord.



## 12.9.3 Kruisings met punte en hakke

In hierdie opsig bied Dupré (1927, deel I, pp. 25-26) goeie oefenmateriaal. Die punte en hakke moet telkens die kortste afstand wat moontlik is beweeg en die stand van die knieë moet in ag geneem word om die beweging van die voete te vergemaklik. Die volgende oefeninge is 'n uittreksel uit die genoemde oefeninge van Dupré:

The image displays ten staves of musical notation, each containing four measures of music. The notation is in bass clef with a 6/8 time signature. The exercises consist of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes, often with accents (^) and slurs (U) indicating specific movements. The key signature varies across the staves, including natural, one flat, and one sharp.

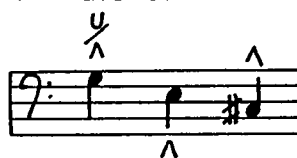
## 12.9.4 Kruisings met intervalle van derdes

In hierdie tipe kruisings word drie moontlikhede aangetref, naamlik:

- met die voet wat kruis op twee bo-pedale en 'n punt vir die stilstaande voet:



- met die voet wat kruis op 'n onder- en 'n bo-pedaal met 'n punt vir die stilstaande voet:



- op onderpedale as



## 12.9.4.1



## 12.9.4.2

## 12.9.4.3

Hierdie tipe kruising met onderpedale is baie ongemaklik en sal in die repertorium liever vermy word en met ander tipe voetsettings vervang word. Dié tipe kruisings is egter makliker in die uiterstes van die pedaalbord as in die middel.

## 12.10 GLISSANDI

## 12.10.1 Glissandi vanaf 'n bo- na 'n onderpedaal

Hierdie glissandi beweeg 'n dalende of stygende halweton en word uitgevoer deur die punt by die hoek van die bo-pedaal te laat afgly in die rigting wat benodig word. Soos in alle puntspel op bo-pedale behoort net 'n stewige deel van die punt op die bo-pedaal geplaas te word, wat in glissandi beteken dat die voet nie veel hoef te beweeg om af te glijp nie. Dit is belangrik om die oefeninge met ritmiese presiesheid uit te voer en om die hak so laag as moontlik te hou.

Glissandi met die regtervoet dalend en die linkervoet stygend sal aanvanklik as meer gerieflik ondervind word, omdat die voet in die basiese posisie (met die hake na binne gedraai) beweeg. Hierdie posisie kan behou word wanneer die regtervoet opgaande en die linkervoet afgaande beweeg, maar die voet kan ook effens na die buitekant toe oorneig.

## 12.10.1.1



## 12.10.1.2 Peeters (1954, deel II, p. 39, nr. 2):



## 12.10.1.3 Gleason (1979, p. 145, nr. 2):

## 12.10.2 Glissandi tussen twee bo-pedale

Om hierdie glissandi uit te voer, moet die toon wys in die rigting waarheen die punt moet gly. Die glybeweging met die punt (wat nou skuins na voor gedraai is), duur voort totdat dit bo-oor die volgende bo-pedaal is. Om laasgenoemde te laat klink word 'n klein afwaartse beweging gemaak (Gleason, 1979, p. 145). Hierdie klein beweging kan weggelaat word wanneer die glissando vinnig uitgevoer word - die glybeweging duur dan voort totdat die volgende pedaal klink. Die voetposisie moet telkens herstel word voor die volgende glissando.

In die glissandi tussen 'n bo- en 'n onderpedaal uit die vorige afdeling, is begin deur met die regtervoet byvoorbeeld afgaande te gly ter wille van die normale posisie van die voet. In die glissandi tussen twee bo-pedale moet die regtervoet eers opgaande gly om dieselfde posisie te behou; die linkervoet weer afgaande en daarna word die teenoorgestelde beweging ingesluit. In laasgenoemde met die regtervoet dalend en die linkervoet stygend moet die buitekant van die voet tydens die gly-aksie gebruik word. Die volgende pedaal word egter met die normale kontakpunt, naamlik die punt van die voet gespeel.

## 12.10.2.1

12.10.2.2 Gleason (1979, pp. 145-146, nr. 4):

The image displays four staves of musical notation in bass clef. The notation includes various notes, rests, and articulation marks. Above the notes, there are several accents (^) and slurs. Below the notes, there are various markings including 'A - A', 'U', and 'b'. The first staff has a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The second staff has a key signature of one flat (Bb) and a time signature of 3/4. The third and fourth staves have a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The notation is complex, with many slurs and accents, suggesting a focus on articulation and phrasing.

Glissandi tussen twee onderpedale word uitgevoer soos tussen twee bo-pedale, maar dit word bykans nooit gebruik nie omdat daar 'n beter tegniese oplossing bestaan, naamlik punt en hak. Waar die toon wel in Barokwerke op agtereenvolgende onderpedale gebruik word, is dit juis om die normale Barok-artikulasie te verkry teenoor glissandi wat legato impliseer.

## 12.11 STOM VOETWISSELING

### 12.11.1 Wisseling tussen twee voete

Dit is raadsaam om alle voetwisseling ritmies te doen. Wisseling tussen twee voete bring mee dat beide voete vir 'n moment op dieselfde pedaal is. In die geval van twee onderpedale moet die voete hierin die een voor die ander gehou word. Die normale voor- of agterplasing van die voete word hiervoor toegepas:

## 12.11.1.1



## 12.11.1.2

Wanneer voetwisseling op bo-pedale gedoen word, kan beide voete nie behoorlik agtermekaar geplaas word nie omdat die pedale se lengte dit nie toelaat nie. Die oplossing is dat die hak effens weggedraai en opgelig word, sodat die ander voet onder in kan inskuif. Die orrelis het egter 'n vrye keuse om dit ook van die bokant te benader. Dit hang af watter metode vir die voete op 'n bepaalde moment die gerieflikste is.



## 12.11.2 Wisseling tussen punt en hak van dieselfde voet

Uit die aard van die saak word hierdie tipe wisseling slegs op onderpedale gebruik. Die punt of hak van elke betrokke voet moet telkens betyds na die volgende pedaal oorgeplaas word en wel in lyn met die oppervlakte van die pedale. Die been of voet word dus nie opgelig in die poging om die hak of punt onderskeidelik oorgeplaas te kry nie. Die knie van elke betrokke voet moet telkens so na as moontlik aan die voet wees; met knieë regoor die middel van die pedaalbord sal die hoogste en laagste pedale nie met die voete bereik kan word nie.

## 12.11.2.1 Peeters (1954, deel II, p. 39, nr. 1):



## 12.11.2.2

Die wisseling op die onderpedaal kan ook voorafgegaan word deur die punt op 'n bo-pedaal. In hierdie geval moet die voet op die hak effens teruggetrek of vorentoe geskuif word alvorens die wisseling kan plaasvind:



## 12.12 GROOT INTERVALLE

Hierdie oefeninge wat majeure en mineure derdes bevat, word met die voete afsonderlik uitgevoer. Dit moet baie stadig gedoen word ter wille van presiesheid en om spierspanning in die voete en bene te vermy. Hierdie spanning word nog meer waarskynlik by orrelstudente met kleinerige voete.

Soos met die eerste bestudering van hak- en puntspel, word die eerste oefeninge hier ook op bo- en onderpedale gebaseer omdat dit aanvanklik ietwat geriefliker as groot intervalle met een voet op onderpedale is. Die tweede element wat uit vorige hak-punt-oefeninge oorgeneem word, is om oefeninge te kies waar die punt eerste begin, gevolg deur die hak in die normale voetposisie, naamlik dalend vir die regterpunt en -hak, stygend vir die linkerpunt en -hak. Hierop volg spel met die hak eerste gevolg deur die punt, weer eens aanvanklik in die normale posisie.

## 12.12.1 Intervalle tussen bo- en onderpedale

Majeur en mineur derdes in 'n drieklank-formasie word gebruik en wel sodanig dat die oefeninge wat deur elke voet gedoen word, dieselfde afstand vanaf die middelste c-kruis en d-kruis op die pedaalbord is. Die regtervoet se punt en hak op f-kruis en d korrespondeer met die linkervoet se punt en hak op B-mol en d. In die volgende twee oefeninge moet die student doelbewus daarop let dat in majeur derdes 'n kleiner deel van die punt op die bo-pedaal geplaas moet word as in mineur derdes omdat die afstand vir die voet in eersgenoemde groter is.

## 12.12.1.1

## 12.12.1.2

## 12.12.2 Intervalle tussen onderpedale

Hierdie is 'n aspek van orreltegniek waarmee sommige studente selfs ná twee jaar nog steeds probleme ondervind en dit behoort dus deeglik bemeester te word. Intervalle op onderpedale gaan aanvanklik nie met dieselfde gemak gepaard as in intervale waarby bo-pedale betrokke is nie omdat die voet nou as geheel meer na agter geplaas moet word.

## 12.12.2.1

Vir die eerste oefening word 'n eenvoudige opeenvolging van derdes in dieselfde rigting gebruik. Die voet moet presies aan die binnekant speel om die middelste pedaal wat oorgeslaan word te vermy. Die punt en hak moet so na as moontlik aan die pedale se oppervlakte beweeg en die been moet die voet so ver moontlik volg.

## 12.12.2.2

## 12.12.2.3

Vir intervale van bo- en onderpedale word verder 'n struktuur van aaneengeskakelde mineur derdes gebruik. Dié intervale van derdes waarin twee bo-pedale na mekaar voorkom en waar een daarvan met die hak gespeel sou word, word weggelaat:

## 12.13 GEVORDERDE OEFENINGE

In hierdie stadium behoort die student in staat te wees om talle van die meer gevorderde tegniese oefeninge te doen, mits dit materiaal bevat waarvoor 'n sinvolle praktiese toepassing gevind kan word.

## 12.13.1 Puntspel

Gevorderde oefeninge gebruik meesal 'n redelike pedaalomvang waarin die regtervoet baie laag en die linkervoet baie hoog op die pedaalbord moet kan speel. Dit word ook in toonlere en gevorderde orrelwerke vereis.



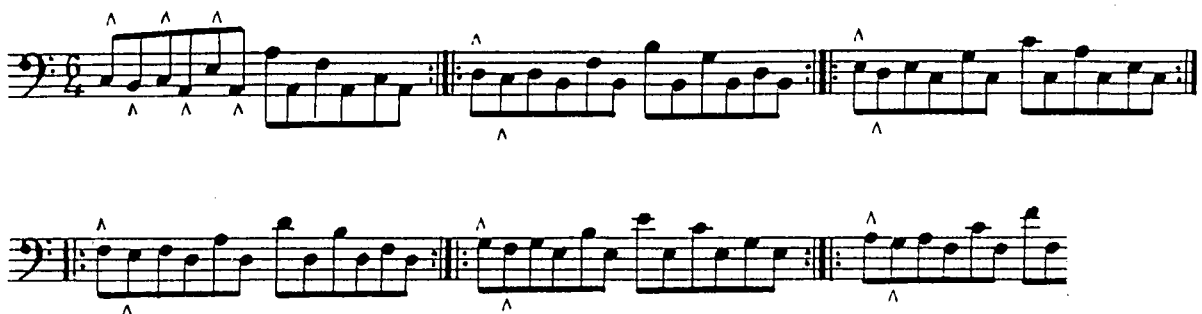
Volgens Wagner ([s.a.], p. 10) moet die voete in dié situasies steeds na binne gedraai bly. Die enigste keer wanneer 'n voet volgens hom na buite gedraai mag word is by 'n glissando tussen twee bo-pedale soos met die regtervoet afgaande en die linkervoet opgaande (vergelyk 12.10.2). Gleason (1979, p. 126) en McDonald (1964, pp. 18-19) stel dit egter dat die voete in die genoemde uiterstes op die buitekante kan speel. McDonald noem meer spesifiek dat die regtervoet vanaf F tot die laagste C op die buitekant van die voet kan speel wat ook die knie se houding sal vergemaklik. Hy noem niks oor die linkervoet hoër op die pedaalbord nie, maar die afleiding is dat die hoogste  $d^1$  tot  $g^1$  dan met die linkervoet in dié posisie gespeel kan word.

'n Konsekwente benadering is egter verkieslik en daarom moet Gleason en McDonald se menings geïgnoreer word. Dit sal in die praktyk 'n hindernis wees as die student nog moet onthou dat sekere pedale met die voet se binnekant en sekere pedale weer met die voet se buitekant gespeel moet word. Vir momentele gevalle sal die tegniek om met die buitekant van die voet te speel vir 'n enkele pedaal nog gebruik kan word: In werke uit die repertorium gebeur dit soms dat die regtervoet vir 'n moment laag op die pedaalbord moet speel en waarvoor 'n swaai van die onderlyf nie wenslik is nie. Vir sulke gevalle kan die buitekant van die voet 'n nuttige oplossing bied.

Volgens Peeters (1953, deel I, p. 17) en Wagner ([s.a.], p. 10) moet daar nie op die bank rondgeskuif word tydens spel nie. Orreliste met kort bene vind oefeninge met 'n groot omvang om hierdie rede baie ongemaklik en dit is dan beter om die omvang van sulke oefeninge te verkort.

Die volgende groepering vir gevorderde oefeninge met puntspel word aanbeveel, maar kan in alle opsigte uitgebrei word:

#### 12.13.1.1 Gleason (vyfde uitgawe, 1962, p. 95, nr. 7)



## 12.13.1.2 Peeters (1953, deel I, p. 83, nr. 9)



## 12.13.1.3 Peeters (1953, deel I, p. 84, nr. 12)



## 12.13.1.4 Peeters (1953, deel I, p. 93, nr. 18)



## 12.13.2 Hak- en puntspel

## 12.13.2.1 Gleason (vyfde uitgawe, 1962, p. 104, nr. 3)



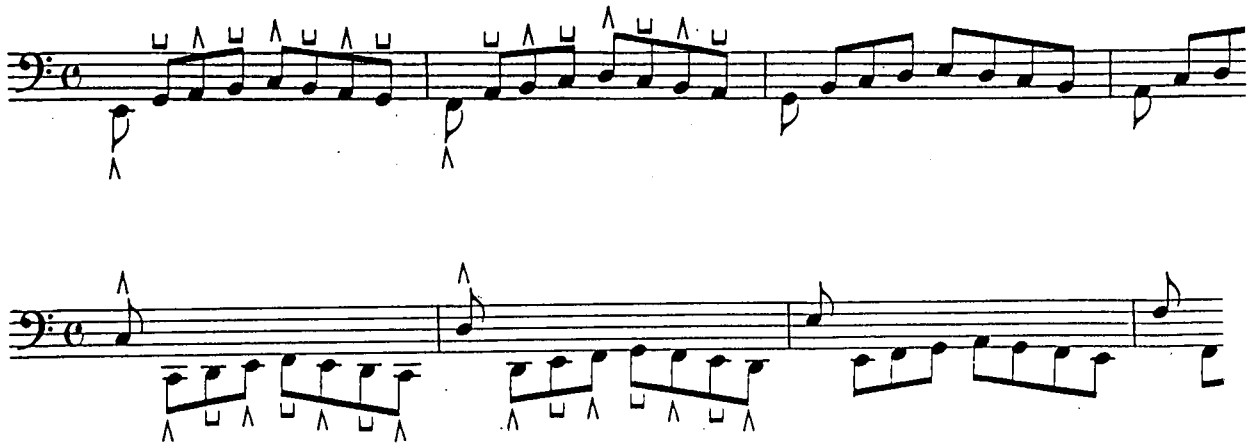
## 12.13.2.2 Peeters (1954, deel II, p. 10, nr. 10)



## 12.13.2.3 Peeters (1954, deel II, p. 11, nr. 11)



## 12.13.2.4 Peeters (1954, deel II, p. 12, nrs. 15 en 16)



## 12.13.3 Staccato

In die bespreking van staccato in hoofstuk 11.10.1 (vergelyk pp. 232-233) is genoem dat die ventiel onder die pyp sodanig moet oopgaan dat klankproduksie kan plaasvind. Verskillende registers reageer ook stadiger op staccato. So ook het die lengte van pype 'n invloed: laer toonhoogtes benodig meer tyd as kortes om klank te produseer.

Dit is waarskynlik om hierdie rede dat staccato vir pedaalpartye in verhouding met legatospel nie baie dikwels voorkom nie. Staccato vir die pedaal benodig nie 'n ander verstelling van die bene en voete as wat reeds ten opsigte van punt- en hakspel bestudeer is nie. Die klank word ter wille van staccato slegs verkort deur middel van die aksie uit die enkelgewrig vir puntspel en die minimale beweging uit die heupgewrig vir hakspel.

Die volgende voorbeelde kan bestudeer word:

*J Rheinberger: Sonate nr. 8, opus 132 (1931, p. 8): Intermezzo se eerste 24 mate vir mezzo-staccato:*

Andantino  $\text{♩} = 88$  poco rit.

*p Sw.*

*Sw. to Ped.*

*F Peeters: Adagio uit die partita "Auf, auf, mein Herz, mit Freuden" (uit Dertig Koraalverwerkings, opus 70, 1950, p. 32):*

Adagio

*mf*

*p*

*PIZZ.*

*simile*

*F Mendelssohn: Andante con moto uit die Sonate nr. 5 ([s.a.], pp. 92-94):*

Andante con moto. (M.M.  $\text{♩} = 126$ .)

*p*

*p*

F Mendelssohn: Variasie 2 uit die Sonate nr. 6 ([s.a.], pp. 105-106):

(M. M. ♩ = 63.)

*mf* (8 Fuss und 4 Fuss.)

*mf*

Ped. 16 Fuss und 8 Fuss.

## H O O F S T U K 13

## SAMEVATTING

## 13.1 ALGEMENE TENDENSE IN PRAKTIESE MUSIEKONDERRIG

In die Suid-Afrikaanse orrelopleiding word daar reeds vir etlike jare resultate van uitstaande gehalte behaal. Dit is wel nie 'n algemene tendens nie. Studente moet op universiteit hul speeltegniek dikwels wysig of verander. Die rede hiervoor is dat opleiding tydens skooljare nie altyd bevredigend is nie.

Musiekopleiding is benewens die voorbereiding vir 'n musiekloopbaan, ook van universele betekenis as noodsaaklike opvoedingsmiddel. 'n Studie van musiek is vir die gekultiveerde persoon onontbeerlik. Die strewe na 'n musiek-opgeleide samelewing is die uitdaging van die toekoms.

Musiek word deur die breë samelewing meer vir eie voordeel as vir persoonlike ontwikkeling gebruik. Die ruimte waarin die musikus homself moet vind en uitleef word nie algemeen as belangrik beskou nie, ten spyte van die bogenoemde noodsaaklikheid van die musiekopvoeders. Musiekonderwysers is dikwels self nie bewus van die belangrikheid van hierdie opvoeding nie en daarom benader hulle hul beroep nie altyd met erns nie. Studente bereik meesal ná tien jaar van musiekopleiding op skool nie die vereiste standaard nie. Die talent van die leerling is wel ter sake, maar so ook dié van die onderwyser. Benewens hierdie ongunstige situasie bestaan daar ook onnodige uiteenlopende menings tussen musiekpedagoë. Hulle is ook traag om met mekaar ter wille van hulle ideale in gesprek te tree.

Dit is wenslik dat die musiekpedagoog self 'n voortreflike voordraer was of bly. Pedagoë wat self nie besondere prestasies as voordraer behaal het nie, moet wel oor die nodige pedagogiese vermoëns beskik. Dit is belangrik dat die pedagoog deeglik onderleg moet wees ten opsigte van die vereistes waaraan sy leerlinge moet voldoen en hy moet 'n suksesvolle demonstrateur wees. 'n Pedagoog wat ook 'n voordraer wil bly, maar wat deur onderwyswerk oorlaai word, ervaar die negatiewe effek daarvan ten

opsigte van sy ingesteldheid. Dit is opvallend dat daar dikwels 'n duidelike verband bestaan tussen 'n suksesvolle leerling en sy onderwyser wat ook as voordraer presteer of presteer het.

Die metodes van onderwys wat deur historiese figure toegepas is, is nie meer onvoorwaardelik geskik vir huidige behoeftes nie. Aspekte wat die ouer geslag aan musikale instink oorgelaat het, is later bewys as aspekte wat wel onderrigbaar is. In orrelonderrig is dit die heersende (en ongewenste) neiging om slegs een tegniek-gerigte bron te gebruik. Dit is ook 'n foutiewe aanname dat 'n student se manueel-tegniese ontwikkeling as afgehandel aanvaar kan word aangesien hy klavieronderrig ontvang het.

Die staking van tegniese werk ná 'n paar maande van onderrig dra by tot die probleem dat studente veral op universiteitsvlak later nie opgewasse is om die vereiste standaard te bereik nie. Die verlaging van die standaard as kunsmatige toevlug sal net die uiteindelijke produk verswak en mense tot die beroep toelaat wat nie musikale leiding kan gee nie.

Die talent van die leerling is inderdaad 'n bepalende faktor vir sukses, maar 'n deeglike geordende sisteem is 'n meer betroubare sleutel tot sukses as om impulsiewe afleidings op grond van die student se talent te maak. Die subjektiewe klassifisering van 'n leerling as ontalentvol is nie 'n verskoning vir ondoeltreffende onderrig nie.

Enige metode se sukses is onderhewig aan die wyse waarop die pedagoog dit aanbied. Die persoonlikheid en vermoëns van die pedagoog het 'n groot invloed op die leerling se suksesse. Die individualistiese en abstrakte vermoëns van die pedagoog is nie altyd ontleedbaar nie. Die pedagoog moet deur voortdurende navorsing, toepassing en evaluering alle fasette van tegniese vorming deurdink sodat die onderrig deeglik en verantwoordelik kan wees.

### 13.2 TEGNIEK AS ALGEMENE BEGRIP

Die onderwyser, leerling en konsertganger het meermale 'n onvolledige begrip van hierdie term se ware betekenis. Dit bring mee dat tegniek net as 'n uiterlike vaardigheid beskou word, dat dit 'n negatiewe kleur

verkry en dat leerlinge na jarelange musiekonderrig op skool- en universiteitsvlak nog nie die basiese beginsels van tegniek verstaan of bemeester het nie.

Handvaardighede gaan met 'n bepaalde intellek, talent en geestelike vermoë gepaard. Die samewerking tussen geestelike en fisiese komponente word nie altyd deur diegene wat daarmee gemoeid is begryp nie. Die instrumentale speeltegniek is 'n buitengewone fyn samestelling tussen die psigiese en fisiese aspekte van die mens. Die oorheersing van die een deur die ander produseer 'n onvolkome produk.

Om 'n musikus te word moet daar eerstens die nodige aanvoeling en belangstelling teenwoordig wees. As dit nie in die praktyk beoefen word nie sal dié ideaal nooit bereik word nie. Tegniese probleme in musiek skep die terrein vir instrumentale en vokale onderrig. 'n Musikaal-bevredigende voordrag is nie sonder die oplossing van tegniese probleme moontlik nie. Die gesamentlike wette vir 'n voordrag moet reeds van die begin af in die eerste literatuurvoorbeelde duidelik aan die leerling oorgedra word.

Die beheersing van fisiese aspekte sal die basis lê waarop uitdrukkings-elemente verder kan ontwikkel. Die eiesoortige kunstenaars-natuur kan nie aangeleer word nie, maar die grondvorme waarop die spel berus is wel onderrigbaar. Talent en fisiese bekwaamheid sal egter nie sonder beperkings wees nie. Die teenwoordigheid van ondoelmatige speelgewoontes is die direkte gevolg van ondoeltreffende onderrig.

'n Foutiewe fisiese tegniek veroorsaak 'n onbevredigende voordrag. Tegniek is egter nie kunstigheid nie en alle tegniese oefeninge moet in 'n eng betrekking tot musikale bekwaamheid staan. Die ontwikkeling van 'n tegniese plan waarin na gemak en natuurlikheid gestreef word is baie belangrik. Hierdeur sal gekompliseerde fisiese en psigiese aspekte later onbewustelik beheer kan word met 'n ekonomiese werkwyse op beide terreine.

Die rol wat die fisiese komponent speel impliseer dat verskillende faktore 'n invloed daarop sal hê. Hierdie faktore is die blootstelling aan die betrokke instrument en die pedagoog onder wie se leiding die leerling ten opsigte van fisiese en psigiese terreine gevorm moet word en wel met betrekking tot alles wat met musiekonderrig verband hou.



Die invloed van fisiese komponente impliseer ook 'n invloed op suiwer psigiese vlak. Musikaliteit bestaan uit verskillende "areas" en dit kan ook as 'n potensiaal beskou word wat kan ontwikkel. 'n Goeie talent het 'n stimulerende omgewing nodig om te ontwikkel. Die vereistes vir musikaliteit is intelligensie, voordragvaardigheid, skeppende vermoë, musikale smaak en gehoorvaardigheid.

Die musikale stof kan nie goed weergegee word as dit nog nie innerlike besit van die voordraer geword het nie. 'n Voordraer wat nie die wette van metrum, ritme, klank- en melodiebou op samehangende wyse kan nakom nie en nie in staat is om die partituur korrek weer te gee nie, kan met reg as onmusikaal beskou word. Sy tegniek kan ook nie as goed beskou word nie. Dit is opvallend hoe baie studente selfs op universiteitsvlak in hierdie kategorie val, afgesien van jare se onderrig. Dit is dan studente wat musiek (op onverklaarbare wyse) as loopbaan gekies het. Voornemende musiekstudente behoort voor toelating 'n toetsing vir musikaliteit te ondergaan en wel ten opsigte van dié fasette wat wel getoets kan word, soos tonale geheue, toonhoogte, ritme, beheer oor die harmoniese en melodiese boustene van musiek, ritmiese stabiliteit, gehoor- en speelvaardigheid en kreatiwiteit.

Sonder musikaliteit is geen teniek 'moontlik nie. Musikaliteit moenie met buitemusikale elemente soos persoonlikheid en temperament gelykgestel word nie, alhoewel dit 'n bepaalde invloed uitoefen. Die musikale leerling moet ook oor die volgende eienskappe beskik: konsentrasievermoë, emosionele betrokkenheid, verbeeldingrykheid, estetiese waarnemingsvermoë, deursettingsvermoë en toewyding, werkywer en dissipline, ambisie en 'n sosiale bewustheid.

### 13.3 'N EVALUERING VAN MATERIAAL VIR ORRELONDERRIG EN DIE TERM "METODE"

Vir musiekonderrig is een of ander "metode" nodig. Die studiemateriaal sedert 1320 word in drie kategorieë geklassifiseer: eerstens manuskrip-versamelings, tweedens die sogenaamde metodes en derdens werke wat vir pedagogiese doeleindes geskryf is. Hierdie drie kategorieë bevat 'n interafhanklikheid, alhoewel daar ongeveer honderd jaar tussen elk se verskyning voorkom. Die ontwikkeling van vier eeue bied 'n oorsigtelike beeld van die langsame groeiproses in die geskiedenis van klavierbord-

literatuur vanaf 1320 tot 1750.

Tussen 1320 en 1600 was daar nie 'n duidelike skeiding tussen die orrel- en klavesimbel-literatuur en die speeltegnieke van klawerbord-instrumente nie. Die onderskeid het in 1597 met Diruta meer prominent geword. 'n Skeiding in die repertorium het eers vanaf 1650 ingetree. Tot ongeveer 1800 was klavesimbelspel ook noodsaaklik as voorbereidende werk voordat orrelstudies 'n aanvang geneem het. In dieselfde periode het manuskrip-versamelings 'n groot rol in klawerbordonderrig gespeel. Daar was ook nie sprake van spesifieke metodes in die ware sin van die woord nie en algemene pedagogiese werke is dikwels eers benut wanneer 'n bepaalde speelvaardigheid bereik is.

Scheidt se konsentrasie op die orrel, die werk van die Noord-Duitse orrelkomponiste, J S Bach se unieke bydraes tot die differensiasie tussen die orrel en klavesimbel en Domenico Scarlatti en Mützel se toekomsgerigte werk vir die klavier, kan beskou word as die beginpunte om aandag te skenk aan die eiesoortige behoeftes vir orrel- en klavesimbelspel. Hierdie ontwikkeling is ná 1800 voortgesit. Die klavesimbel is ook toe geleidelik deur die klavier vervang.

Ná 1800 het 'n buitengewone hoeveelheid orrelmetodes verskyn. Klavier- en orrelmetodes wat op individuele en subjektiewe ervarings gebaseer is word met 'n negatiewe ingesteldheid bejeën. 'n Verdere rede vir hierdie houding is die opvatting dat daar 'n fundamentele onverenigbaarheid bestaan tussen die fisiese deel van die spel en musikale ekspressie. Die fisiese tegniek kan egter nie die oorsaak van emosionele ongevoeligheid wees nie. 'n Oordrewe emosionele belading is aan die ander kant ook onaanvaarbaar omdat musiek nie slegs op die gevoelsmatige betrekking het nie.

Heelwat musici is nog van mening dat praktiese musiekonderrig nie 'n wetenskaplike aktiwiteit is nie. Hierdie wanbeskouing is veral opvallend by persone wat in hulle jeug met verouderde opvattings onderrig is en sedertdien nog nie self tot breër insigte gekom het nie. 'n Metode moet ook breër verstaan word, naamlik 'n metode van onderrig wat nie noodwendig aan 'n bron of bronne gekoppel is nie. 'n Betroubare metode is baie omvattend en die eienskappe daarvan is in hoofstuk 3 aangetoon.

#### 13.4 SKAKELING TUSSEN ANDER INSTRUMENTALE EN VOKALE VORMS EN DIE ORREL

Die orrel het afgesien van die ontwikkeling as instrument, nie geïsoleerd van ander instrumente en style gebly nie. Die laat-Barok verteenwoordig 'n sintese van verskillende style, tegnieke en denkrigtings. Die wedersydse beïnvloeding van ander style en instrumente was verrykend vir orreltegniek. Die negentiende eeu toon 'n soortgelyke wedersydse beïnvloeding tussen die orrel en die klankmoontlikhede van die simfonie-orke. Die eiesoortige eienskappe van een instrument kan uit die aard van die saak nie na 'n instrument van 'n ander aard oorgedra word nie, maar hoogstens die wesenlike karakter van dit wat tegnies op een instrument moontlik is.

Benewens invloede deur instrumentale en vokale vorms, is die orrelstyl ook deur ander klawerbordstyle verryk. Talle komponiste vanaf 1600 tot ongeveer 1772 se klawerbordwerke staan nog in die teken van die sestiende eeuse ooreenkomste tussen die klavesimbel en die orrel. In dieselfde periode was daar egter ook bydraes deur veral die Noord-Duitse orrelkomponiste en J S Bach wat invloede van buite meer volkome as orrelstyle aangepas het.

Die klavier het op grond van sy lang voorgeskiedenis eers teen 1850 ontwikkel tot die instrument wat vandag gebruik word. Die oorname van elemente uit ander klawerbordstyle tussen 1660 en 1750 in Duitsland en Frankryk, word in beide streke gedurende die negentiende en twintigste eeue voortgesit.

'n Toegewyde orrelpedagoog behoort 'n deeglike kennis te hê van al die style wat 'n invloed op die orrelstyl uitgeoefen het. Alle invloede van buite moet as 'n duidelike orrelstyl geabsorbeer word anders word die resultaat kunsmatig.

Klavieronderrig is 'n voorvereiste vir orrelonderrig en dié twee instrumente word dikwels gelyktydig bestudeer. Afgesien daarvan dat klavier- en orrelpedagoë dikwels uiteenlopende standpunte oor basiese aspekte van klawerbordtegniek het, is daar in klavierkringe self nie altyd eenstemmigheid oor basiese beginsels nie. Sonder gesprek sal die huidige verwydering tussen standpunte net groter word. Dit bly ondenkbaar dat dieselfde persoon sy basiese benadering van die een

klawerbord-instrument na die ander radikaal sal verander.

'n Swak klaviertegniek hou direkte probleme vir die orrelbeginner in. Talle orrelstudente se klaviertegniek moet dikwels deur die orreldosent herstel word. Hierdie situasie is 'n wesenlike probleem waarvan talle eerstejaarstudente jaarliks bewys lewer. Studente wat reeds op skool onbevredigende orrelonderrig ontvang het, se agterstand word meer problematies as om slegs die klaviertegniek te wysig.

### 13.5 DIE PEDAGOOG-LEERLING VERHOUDING

Studente wat nie betyds besef dat hulle nie vir 'n musiekloopbaan aangê is nie, gaan dikwels nogtans daarmee voort. Dit vorm 'n ongunstige kringloop en is sekerlik een van die redes vir ondoeltreffende onderwys. Die ideaal vir die praktyk is onderwysers wat die aanleg, vermoë, opleiding en ware belangstelling besit in kombinasie met leerlinge wat oor die nodige talent beskik.

Die doel van musiekonderwys is om 'n plesier uit die onderrig te put, die vorming van musici, die verbreding en aanpassing in die onderwysstyl, die gemeenskaplike toewyding aan die kuns en die verbreding van die onderwys deur langtermyn doelwitte. Die leerling se talent moet oor 'n breë front ontwikkel word.

'n Student se sukses word bepaal deur inherente musikale en tegniese vermoë, goeie oefenmetodes en die kwaliteit van die onderwys wat ontvang word. Dit is dikwels nodig om 'n student se doelstellings te wysig. 'n Onderwyser kan nie vir 'n leerling iets leer wat die leerling nog nie ervaar het nie of waarvan hy nie bewus is nie, veral ten opsigte van emosionele ervarings.

Die pedagogiese benadering waarin onderrig om die musiek self gaan is ver verwyder van die hoofsaaklik diktatoriale (ouderwetse) metode. Enige vorm van onderwys waarin dit vir beide pedagoog en leerling om gedwongenheid gaan is uiters skadelik. Roetine en dogmatiese reëls word op die voorgrond geplaas wanner die skeppende element as wesenlike eienskap van interpretasie nie teenwoordig is nie. 'n Pedagoog wat glo dat daar net een korrekte weergawe van 'n werk moontlik is en glo dat hy onfeilbaar is, kan nie ware skeppende leiding gee nie.

Die aanpak van 'n nuwe stel werke voordat die voriges afgerond is, dra nie by tot die leerling se selfstandigheid nie. Dit is die wesenlike situasie met studente aan universiteite wat nie genoeg talent besit om elke nuwe plato van stygende standaard te bereik nie. Onderrig, tyd, nougesette aandag en kritiek van buite is noodsaaklik vir die student se vordering.

In die onderrigsituasie is die persoonlike element en individualiteit van die pedagoog 'n baie belangrike faktor. Die erkenning van 'n leerling se positiewe eienskappe sal 'n inspirasie tot beter werk wees. Die pedagoog wat voortdurend gefrustreerd in sy werk is word met agterdog bejeën. Hoe meer musiekonderwysers daar is wat bewys dat hierdie beroep 'n kuns is waarin 'n mens jou geheel en al kan uitleef, soveel meer sal die onderskatting van die musiekonderrig as beroep verdwyn.

### 13.6 INTERPRETASIE

In die onderwysstyl van 'n paar dekades gelede is die leerproses van 'n nuwe werk te veel in geïsoleerde fases opgebreek. In hierdie metode is daar eers na verloop van tyd aandag aan interpretasie gegee. Die elemente waarop interpretasie berus moet egter vanaf die eerste fases van onderrig doelbewus met tegniese oefeninge en voorbeelde uit die repertorium gevorm word. Dit is nie 'n vaardigheid wat in 'n stadium met eens na vore kom nie.

Ten spyte van gereelde aandag aan interpretasie is elke voordrag nie altyd 'n ware interpretasie nie. Stilistiese norme is die rigsgnoer vir interpretasie en die persoonlike en willekeurige opvattinge van die voordraer beklee 'n ondergeskikte posisie. Die drie basiese vereistes vir interpretasie is die korrekte weergawe van die partituur, 'n kennis van aanverwante gegewens en 'n absorbering van die eersgenoemde twee vereistes. In praktiese musiekonderwys behoort daar altyd na die ideale situasie gestreef te word, maar dit is ongelukkig meermale nie bereikbaar nie.

Die musikus het in die interpretasie van werke met 'n onkonstante en verbygaande objek te doen wat telkens opnuut vergestalt moet word. Elke interpretasie verg dus opnuut konsentrasie en geestelike energie.

Dit is vrugteloos om 'n herlewing van die komponis se persoonlikheids-ingesteldheid ten tye van die komposisie te bereik. Interpretatiewe herskeppings berus meer op 'n bewustheid van die struktuur en objektiewe karakter van 'n werk.

Die partituur bied die medium vir die emosionele en ontleedbare komponente in interpretasie. Elke generasie vertolk 'n kunswerk op 'n eiesoortige manier, maar dit is nie noodwendig altyd stilisties aanvaarbaar nie. Talle interpretasies beantwoord nie aan die oorspronklike konsepsie nie. Daar bestaan slegs twee moontlikhede om musikale skeppings te bewaar, naamlik die blote partituur en tweedens die tradisie in verklanke vorm. Die partituur alleen is geen waarborg vir 'n stilistiese interpretasie nie en wanneer die lewendige tradisie verlore geraak het (soos in die geval van Barokmusiek), moet elke interpretasie eers deur middel van navorsing tot stand kom. Ondervinding, begrip en natuurlike talent is noodsaaklike vereistes vir interpretasie. Interpretasie is die totaal van alles waaruit die voordrag bestaan. Persoonlikheid en musikale smaak is twee bykomende faktore wat positiewe, sowel as negatiewe effek het.

Elke interpretasie moet vanuit stilistiese norme groei. Die voordraer moet ook in staat wees om styl-elemente te kan verklaar en om die eie voordrag aan die hand daarvan te evalueer. Hierdie twee vereistes slaag nie altyd nie omdat 'n verbasende hoeveelheid studente slegs 'n enkele styl van interpretasie ontwikkel wat op alle komposisies toegepas word.

'n Besondere komponent van interpretasie is die emosionele element wat deur middel van die voordraer se musikale konsep oorgedra word. Dié konsep, wat geleidelik groei, kan nie geforseer word nie. Emosionele ervarings moet ook gesteun word deur historiese- en interpretasie-gegewens wat sal help om korrekte artistieke besluite te neem. Die versmelting tussen objektiewe en subjektiewe elemente is noodsaaklik vir elke interpretasie.

Verbeelding is 'n belangrike vereiste as beginpunt vir interpretasie. Geen werk kan vertolk word alvorens dit nie vlot gespeel kan word nie. Die sukses van 'n voordrag lê in die feit of dit artistiek oortuig of nie. 'n Te groot hoeveelheid studente aan universiteite besit te min musikale en tegniese vermoë om aan hierdie vereistes te voldoen. Die

ontwikkeling van die leerling se sin vir kritiek en smaak begin by die opvoeding van estetiese beskouings.

### 13.7 RITME EN TEMPO

Beheer oor ritmiese elemente word nie altyd met absolute presiesheid aangekweek nie. Te veel willekeurigheid word toegelaat en die leerling is self later nie meer van oppervlakkigheid in ritmiese verband bewus nie.

Ritmiese spel beteken nie bloot dat nootwaardes presies uitgetel word nie, maar om die ritmiese impuls te ervaar. Die teoretiese presiesheid van nootwaardes bly egter die eerste fase in die vaslegging van ritmiese beheer. Dit moet tydens die eerste tegniese oefeninge gekontroleer word, afgesien van die leerling se klavieropleiding.

Die antagonisme jeens die metronoom as hulpmiddel vir oefendoeleindes is ongegrond. Die metronoom kan nie 'n gebrek aan ritmiese en musikale progressie veroorsaak nie. Die vereiste om in tyd te speel beteken nie om 'n stuk met metronomiese presiesheid en masjienagtige beklemtoning van elke eerste maatslag af te rammel nie.

Ritmiese oortuiging in 'n voordrag het nie in die eerste plek met die vlugheid van vingerbeweging te make nie. Die essensie daarvan is geleë in die interaksie tussen impulse vanaf die brein na die spesifieke spiergroepe. Die probleem lê nie in die beweging self nie, maar in die presiese tydsberekening van die opeenvolgende bewegings. Sonder 'n beheersing van ritme is geen tegniek en ware interpretasie moontlik nie.

Ritme hang ten nouste saam met aksente en ten opsigte van orrelspel hierdeur met artikulasie. Die ware kunstenaar sal 'n tempo kies wat hom oortuig dat dit die beste by 'n komposisie pas. Vir die onervare leerling is die aspek van tempo nie 'n eenvoudige saak nie. Die tempo-keuse moet die musiek die beste dien en nie gekies word sodat die beoordelaars, eksaminatore of die gehoor vermoedelik daarvan sal hou nie.

Dit is duidelik dat daar talle uiteenlopende menings oor tempo bestaan, soos ten opsigte van tempo en styl, basiese tempi en tempo in historiese

verband.

### 13.8 FRASERING, ARTIKULASIE EN VINGERSETTING

Die verdeling van musiek in frases en die toepassing daarvan verg analitiese en musikale oordeel. Artikulasie is meer problematies omdat dit tot in die agtiende eeu meesal nie aangedui is nie. Dit word van die voordraer verwag om aan die hand van 'n stylstudie 'n bepaling van die gepaste artikulasie te maak.

Die kuns van Barok-artikulasie het gedurende die negentiende eeu 'n insinking beleef en daar word sedert die afgelope paar dekades wêreldwyd gepoog om dit te herstel volgens die beginsels wat tot die agtiende eeu sou gegeld het. Teenoor die enkele Suid-Afrikaanse pedagoë wat daadwerklik hieroor navorsing doen en dit toepas, is daar ander wat dit oppervlakkig gebruik sonder om werklik 'n studie daarvan te maak.

Artikulasie verleen helderheid en duidelikheid aan musiek en kom in werke uit alle tydperke voor. Die aard en toepassing daarvan verskil egter tussen verskillende style en periodes. Artikulasie in Barokmusiek is meer problematies as in musiek sedert die negentiende eeu. Die rede hiervoor is dat die artikulasie-tradisie wat in die Barok en vroeër gegeld het, nie tydens die negentiende eeu as 'n deel van die speeltegniek vir Barokmusiek voortgesit is nie.

Die sukses van 'n voordrag hang ook van doelmatige vingersetting af. Elke tydperk vertoon spesifieke standpunte ten opsigte van vingersetting. In Barokmusiek moet vingersetting en artikulasie as 'n gesamentlike komponent vir 'n stilistiese voordrag beskou word.

### 13.9 FISIESE SPEELAPPARATE

In die eksperimentering met die benutting van fisiese speelapparate is sekere dogmas gedurende sekere tydperke as die enigste korrekte sienswyses beskou, net om later weer verander of gewysig te word. Klavier- en orreelpedagoë behoort oor die algemeen enersame benaderings te huldig ten opsigte van sekere aspekte van klawerbordtegniek. Al die



manueel-aanslagvorms wat in orrelspel gebruik word, kom ook in klavierspel voor. 'n Goeie vingerbeheer, wat noodsaaklik vir orrelspel is behoort deur middel van klavieronderrig gevorm te word.

Tot aan die einde van die agtiende eeu het 'n besondere verband tussen verskillende klawerbordstyle en voordrag bestaan. Hierdie verband is nie met die opkoms van die klavier sedert 1850 verbreek nie. Die meeste orreliste bestudeer ook die moderne klavier, terwyl dit in die sestiende tot agtiende eeue die klavesimbel of klavichord was. Die verskil is meer in die fyner elemente van elke klawerbord-instrument se speeltegniek geleë. 'n Pianis kan nie sonder orrelstudie 'n orrelis word nie. Hierdie stelling berus op die eiesoortige hanteringskuns van elke instrument.

Die voordragkuns vereis 'n wetenskaplike ondersoek van anatomie en fisiologie, maar musici is dikwels nie daarin geïnteresseerd nie. Dit is waarskynlik die rede waarom klavierleerlinge toegelaat word om allerhande ongewenste gewoontes te vestig. Ouer onderwysers is meesal nie gewillig om gevestigde wanopvattinge te verander nie. Jonger musici met gemiddelde talent openbaar 'n onvermoë tot duidelike beredenering en word hierdeur maklik deur onjuiste opvattinge beïnvloed.

'n Kennis en koördinering van speelapparate is vir elke voordrag-kunstenaar van wesenlike belang. Die toepassing van verskeie speelmetodes en tegniese prosedures ooreenkomstig die musikale en tegniese elemente in musiek moet meesal doelbewus aangeleer word. Die onvermoë van 'n leerling om gepaste spier-aanpassings te maak, is 'n aanduiding van onvoldoende aanleg. Die meerderheid bewegings wat in die leerproses gebruik word, moet aangebore wees. In alle klawerbordspel is natuurlikheid, betroubaarheid en spaarsaamheid in die bewegingstegniek die uitgangspunt. Leerlinge voer bewegings dikwels nie vanself sonder hindernisse uit nie en bewegings is nie vanselfsprekend korrek en doelmatig nie. In die koördinering van speelapparate is daar nie 'n skeiding tussen fisiese en psigiese prosesse nie.

In die bespreking van die speelapparate is talle raakpunte tussen die verskillende klawerbord-instrumente aangetoon. Dit het veral betrekking op die minimum armgewig, 'n matige fiksasie van gewrigte, die posisies van die bo-arm, elmboog en voorarm, handposisie, ronding van die

vingers, kontak met die klawers en aksie van die vingers. Vir pedaalspel is slegs twee bewegings van toepassing, naamlik vanuit die enkelgewrig en vanuit die heupgewrig.

### 13.10 UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN TEGNIESE WERK

Die uitbouing van alle tegniese vaardighede se primêre funksie is om neerslag in musiek self te vind. Tegniese virtuositeit moenie 'n doel op sigself word nie. Tegniese werk sonder musikale inkleding het geen nut nie en vingeroefeninge is nie die oplossing vir studente wat nie genoeg talent besit nie.

Die doelwitte van tegniese oefeninge is om tegniese probleme op te los, om doelmatige speelgewoontes reg te stel en te vestig en om fisiese aspekte noukeurig te beskryf. Alle fisiese komponente van tegniek moet dan met gepaste voorbeelde uit die orrelrepertorium verbind word. Dit is 'n betroubare metode om speeltegnieke in 'n musikale konteks te plaas.

### 13.11 MANUAAL- EN PEDAALTEGNIK

Die tegniese werk wat in orrelmetodes aangetref word het nie eerstens ten doel om 'n virtuositeit te bereik nie, maar om die noodsaaklike detail ten opsigte van 'n basiese orreltegniek aan te leer.

Die vier orrelmetodes wat in hierdie navorsing as uitgangspunt geneem is, is dié deur Gleason, Peeters, Dupré en Germani, waarvan eersgenoemde twee van meer algemene nut is. Die interpretasie van tegniese oefeninge in hierdie vier metodes word in 'n groot mate aan die onderwyser en leerling oorgelaat. Die volgorde in die aanbieding van die verskillende aspekte van speeltegniek is ook nie deurgaans sistematies georden nie. In hoofstukke 11 en 12 is die nodige fasette van 'n basiese orreltegniek bespreek met verwysing na die interpretasie van elke tegniese faset en die sistematisering daarvan. Tegniese werk wat vir die praktyk geen of weinig nut het nie, is aangetoon. Oorspronklike tegniese oefeninge is aangebied om bestaande oefeninge aan te vul of te vervang. 'n Bespreking van speeltegnieke vir Barok-musiek en staccato as noodsaaklike aspekte is tot die basiese orreltegniek bygevoeg omdat dit in die genoemde orrelmetodes òf

ontbreek, òf ontoereikend is.

## SLTOPMERKINGS

Die beoefening van musiek en die gehalte daarvan was deur die eeue direk aan samelewingstrukture gekoppel. Die ontwikkeling van musiek floreer gewoonlik in tydperke waarin die betekenis en waarde van musiek as belangrik beskou word.

Confucius het dit reeds voor Christus beklemtoon dat musiek, etiek en opvoeding onafskeidbaar is. Hierdie opvatting is deur Plato voortgesit en musiek is beskou as die morele pilaar waarop opvoeding berus. Hierdie verband tussen musiek en opvoeding het deur die eeue verswak. Die noodsaaklikheid van musiekonderrig vir die algemeen opgevoede en gekultiveerde mens is egter vandag net so belangrik. Dit word ongelukkig nie altyd ingesien nie. Dit blyk asof die tegnologiese ontwikkelings tans hoër geag word as die geestelike en kultuurvormende waardes.

Die gehalte van 'n heersende algemene musiekkultuur is bepalend vir die gehalte van die individuele vertakkings van musiekopvoeding. Dit geld ook vir die waarde wat aan orrelopleiding geheg word. Dit gebeur wel dat studente orrelopleiding verkies vir die louter musikale genot daarvan. Die meeste studente verkies egter om breër doelstellings te hê, soos om 'n praktiserende orrelis te word en om ander in orrelspel op te lei. Die orrelis het nog altyd slegs twee beroepe gehad om uit te kies, naamlik kerkorrelis of konsertorrelis. Laasgenoemde was en is vir die minderheid beskore.

In Suid-Afrika vertoon die gehalte van kerkmusiek tans 'n insinking en vervlakking. Daarby is die finansiële pakkette vir orreliste baie ongunstig. Hierdie faktore bring mee dat minder studente as 'n paar jaar gelede in orrelopleiding geïnteresseerd is. Die konsertorrelis het in Suid-Afrika ook nie juis 'n toekoms nie en diesulkes vestig hulle in die buiteland waar die orrelkultuur op 'n hoër vlak is.

Die huidige gehalte van orrelonderwys in Suid-Afrika is te danke aan die doelgerigte en entoesiastiese bydraes van 'n bepaalde groep orreliste. Hierdeur is die vlak van onderrig tans op 'n vlak wat ver verwyder is van dié van ongeveer vier dekades gelede. Deur die eeue is die musiekpraktyk lewendig gehou deur musici wat in hulleself en in hulle beroep geglo het. Dit is 'n regverdiging vir daadwerklike pogings om

op 'n positiewe wyse toekomsgerig te werk. Dit geld ook vir orrelopleiding. Elke geslag is dit aan toekomstige geslagte verskuldig.

In Suid-Afrika kan nog veel gedoen word om aan hierdie missie uitvoering te gee. Eerstens moet die musiekopleiding op skoolvlak met groter erns en 'n meer wetenskaplike betragting van tegniese afronding geskied. Dit sal die huidige probleme ten opsigte van speeltegniese ombouing tydens orrelonderrig op universiteitsvlak verminder en hopelik selfs later uitskakel.

Tweedens moet daar 'n helderder begrip wees vir die vereistes van musikaliteit waaraan 'n voornemende musiekstudent moet voldoen. Strenger keuring in dié verband sal die gehalte van musiekonderwysers met verloop van tyd verhoog, wat op hulle beurt weer beter gevormde produkte aan universiteite sal bied. Voordat die huidige ongunstige kringloop nie verbreek word nie, sal die agterstand teenoor Europa en Amerika nie uitgewis word nie. 'n Musiekstudent wat nie genoegsame musikale talent besit nie, kan nie werklik 'n suksesvolle musiekonderwyser word nie.

Derdens moet musiekpedagoë bereid wees om met mekaar tot wetenskaplike diskussies van hul beroep toe te tree. Moontlik is daar 'n heimlike vrees dat onkunde op hierdie wyse openbaar gemaak sal word. Indien dit wel sou gebeur, sal dit juis 'n beginpunt vir die vestiging van beter standaarde wees. Musiekpedagoë sal op hierdie wyse baie van mekaar kan leer ter wille van hulle studente en die gehalte van musiekonderrig oor die algemeen. Onnodige teenstrydighede (en dikwels verouderde, onwetenskaplike opvattinge) sal op dié wyse mettertyd uitgeskakel word.

Hierdie proefskrif poog om 'n bydrae tot die bereiking van een van bogenoemde doelstellings te maak. Eerstens word die vereiste gestel dat die wese van tegniek ten volle begryp moet word. Dit is 'n voorvereiste vir die vorming van 'n betroubare speeltegniek. Alles wat tegniese onderrigbaar is, moet deur middel van 'n verskeidenheid tegniese bronne ontwikkel word. In dié opsig het verouderde en subjektiewe bronne en beskouings geen plek nie. Die musiekpedagoog moet in staat wees om juiste en wetenskaplik-regverdigbare afleidings uit tegniese bronne te kan maak. Die ideale metode om 'n speeltegniek aan te leer strek veel wyer as die gebruik van enkele bronne.

In orrelonderrig kan die orrel nie van ander instrumentale en vokale idiome en style geïsoleer word nie. Die persoonlike verhouding tussen die musiekpedagoog en die leerling plaas musiekonderwys in 'n spesiale kategorie in teenstelling met ander vakrigtings wat in groepverband onderrig word. Groeponderwys in praktiese musiek sal nooit 'n plaasvervanger van hierdie spesiale onderrigmetode word nie. Musiekstudente word tans nie genoegsaam opgelei om hierdie spesiale onderrigsituasie ten volle te benut nie. Die suksesvolle musiekonderwyser het 'n volledige kennis en begrip van alle speeltegniese en musikale aspekte nodig.

Die spektrum wat in praktiese musiekopleiding gedek moet word, is baie groot. Verskeie aspekte daarvan moet ook dikwels gelyktydig gevorm word. Hierby moet die pedagoog die insig hê om elke aspek van die onderrig op 'n sistematies-geordende wyse te hanteer. Dit bevestig die hoë standaard waaraan 'n musiekpedagoog moet voldoen. 'n Musiekonderwyser met onvoldoende talent beantwoord nie hieraan nie.

Musikale talent kan nie geskep word nie; dit kan wel onder leiding van 'n talentvolle onderwyser gevorm en ontwikkel word. Tegniek mag nie 'n losstaande doelstelling wees nie. Soderlund (1980, p. 181) stel dit treffend: "Music was never intended to be dull, although performance which never goes beyond technique can make it that way."

\* \* \* \* \*

## BRONNELYS

## VAKLITERATUUR

- APEL, W. 1972. The history of keyboard music to 1700. Translated and revised by H. Tischler. London: Indiana University Press.
- ARNOLD, C.R. 1973. Organ literature: a comprehensive survey. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.
- BADURA-SKODA, E. and P. 1962. Interpreting Mozart on the keyboard. Translated by Leo Black. New York: St. Martin's Press.
- BROUDY, H.S. 1958. A realistic philosophy of music education. In: Basic concepts in music education. The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, edited by N.B. Henry. Chicago: The National Society for the Study of Education, pp. 62-87.
- BUCK, P.C. 1966. The first year at the organ. London: Stainer & Bell.
- CHIPPS-WEBB, J. 1974. 'n Kritiese ondersoek na metodes en sienswyses in die orrelpedagogiek sedert 1945. M.Mus.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- COUPERIN, F. 1974. L'Art de toucher le Clavecin. Edited and translated by M. Halford. [s.l.]: Alfred Publishing Co.
- DOBBINS, F. 1980. Girolamo Frescobaldi. In: The new Grove Dictionary of music and musicians, edited by Stanley Sadie, volume 6. London: Macmillan Publishers, pp. 824-835.
- DOFLEIN, E. 1962. Pädagogik der Musik. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Band 10, herausgegeben von Friedrich Blume. Kassel: Bärenreiter, pp. 573-599.
- DOLMETSCH, A. 1980. The interpretation of the music of the seventeenth and eighteenth centuries. Seattle and London: University of Washington Press.

- DRESDEN, S. 1968. *Algemene muziekleer*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- DUPRÉ, M. 1927. *Method for the organ, volume I*. Paris: Alphonse Leduc.
- FALKNER, K. 1983. *Training: the singer as musician*. In: *Yehudi Menuhin music guides - voice*. Edited by K. Falkner. London: Macdonald.
- FERGUSON, H. 1975. *Keyboard interpretation from the 14th to the 19th century*. London: Oxford University Press.
- FROTSCHER, G. 1966. *Geschichte des Orgelspiels und der Orgelkomposition, vol. I & II*. 3. unveränderte Auflage. Berlin: Verlag Merseburger.
- GÁT, J. 1965. *The technique of piano playing*. Second edition, translated by István Kleszky. Budapest: Corvina.
- GERIG, R.R. 1974. *Famous pianists and their technique*. Washington: Robert B. Luce.
- GERMANI, F. 1968. *Metodo per organo, parte I*. Roma: De Santis.
- GIESEKING, W. and LEIMER, K. 1972. *Piano technique*. New York: Dover Publications.
- GILLESPIE, J. 1972. *Five centuries of keyboard music: an historical survey of music for harpsichord and piano*. New York: Dover Publications.
- GLEASON, H. 1962. *Method of organ playing*. Fifth edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- GLEASON, H. 1979. *Method of organ playing*. Sixth edition. New Jersey: Prentice-Hall,
- HARICH-SCHNEIDER, E. 1970. *Die Kunst des Cembalo-spiels*. Kassel: Bärenreiter.



- HULL, A.E. 1911. Organ playing: its technique and expression. Eighth impression. London: Augener.
- HÜSCHEN, H. 1961. Musik: Begriffs- und geistesgeschichtlichkeit. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Band 9, herausgegeben von Friedrich Blume. Kassel: Bärenreiter, pp. 959-1000.
- KELLER, H. 1966. Phrasing and articulation: a contribution to a rhetoric of music. Translated by Leigh Gerdine. London: Barrie and Rockliff.
- KIRBY, F.E. 1966. A short history of keyboard music. New York: The Free Press.
- KIRKPATRICK, R. 1983. Domenico Scarlatti. New Jersey: Princeton University Press.
- KLOPPENBURG, W.C.M. 1951. De ontwikkelingsgang van de piano-methoden: van het begin af tot aan de methode van Deppe (±1550-1895). Utrecht: Uitgeverij het Spectrum.
- KLOPPERS, J. 1965. Die Interpretation und Wiedergabe der Orgelwerke Bachs: ein Beitrag zur Bestimmung von stilgerechten Prinzipien. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- KLOTZ, H. 1962. Orgelspiel. In: Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Band 10, herausgegeben von Friedrich Blume. Kassel: Bärenreiter, pp. 385-396.
- KLOTZ, H. 1969. The organ handbook. Translated by G. Krapf. Saint Louis: Concordia Publishing House.
- KNOTT, T.B. 1928. Pianoforte fingering: its principles and applications. London: Oxford University Press.
- KOCHEVITSKY, G. 1967. The art of piano playing: a scientific approach. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Company.

- KRAMS, P. 1974. Wechselwirkungen zwischen Orgelkomposition und Pedalspieltechnik auf den Pedalklavaturen verschiedener Bauart, untersucht an exemplarischen Orgelkompositionen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart (1973). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- LAST, J. 1956. The young pianist: a new approach for teachers and students. Third impression. London: Oxford University Press.
- LINDLEY, M. 1989. Keyboard fingerings and articulation. In: The new Grove handbooks in music; performance practise; music after 1600. Edited by H.M. Brown and S. Sadie. London: Macmillan Press, pp. 186-203.
- LOEBENSTEIN, F. 1974. Klavierpädagogik. Dritte Auflage. Wilhelms= haven: Heinrichshofen's Verlag.
- MAREK, C. 1977. Lehre des Klavierspiels. Zweite Auflage. Zürich: Atlantis Musikbuchverlag.
- MATTHAEI, K. 1973. Vom Orgelspiel: eine kurzgefasste Würdigung der künstlerisch orgelgemässen Interpretationsweise und ihrer klanglichen Ausdrucksmittel. Neudruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages Breitkopf & Härtel in Wiesbaden. Wiesbaden: Dr. Martin Sändig oHG.
- MATTHAY, T. 1911. Some commentaries on the teaching of pianoforte technique: a supplement to "The act of touch" and "First principles." London: Longmans & Green.
- McDONALD, D.G. 1964. Some guiding principles in the art of organ study and performance. Submitted for the degree Doctor of Sacred Music. New York City: Union Theological Seminary.
- NEUHAUS, H. 1983. The art of piano playing. Translated by K.A. Leibovitch. London: Barrie & Jenkins.
- NEWMAN, W.S. 1974. The pianist's problems: a modern approach to efficient practise and musicianly performance. Third expanded edition. New York: Harper & Row Publishers.

- ORTMANN, O. 1981. The physiological mechanics of piano technique: an experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing, and the effects thereof upon the piano key and the piano tone. New York: Da Capo Press.
- PAULY, H.J. 1964. Die Fuge in den Orgelwerken Dietrich Buxtehudes. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- PEETERS, F. 1953. Ars Organi, Band I. Bruxelles: Schott Frères.
- PEETERS, F. 1954. Ars Organi, Band II. Bruxelles: Schott Frères.
- RANDEL, D.M. (Ed.) 1986. The new Harvard Dictionary of Music. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- RAYNOR, H. 1963. Baroque church music and occasional music. In: The Pelican history of music: Renaissance and Baroque, volume 2. Edited by A. Robertson and D. Stevens. Great Britain: Penguin Books, pp. 201-240.
- REDDIE, C.F. 1911. Pianoforte playing on its technical and aesthetic sides. Revised edition, with supplementary remarks. London: Joseph Williams.
- RODGERS, J. 1971. Early keyboard fingering, ca. 1520-1620. Dissertation presented for the degree of Doctor of Musical Arts. Oregon: University of Oregon.
- ROSEN, C. 1972. Bach and Händel. In: Keyboard music. Edited by D. Matthews. Newton Abbot: David & Charles, pp. 68-107.
- ROTHSCHILD, F. 1961. Musical performance in the times of Mozart and Beethoven. London: Adam and Charles Black.
- SANDOR, G. 1981. On piano playing: motion, sound and expression. New York: Schirmer Books.
- SCHEIDT, S. 1958. Tabulatura Nova für Orgel und Clavier. Herausgegeben von Max Seiffert. Wiesbaden: Verlag Breitkopf & Härtel.

- SCHOUTEN, H. 1947. Duo's en trio's voor orgel, Deel I, vierde druk. Amsterdam: A.J.G. Strengolt N.V.
- SCHULTZ, A. 1949. The riddle of the pianist's finger and its relationship to a touch-scheme. New York: Carl Fischer.
- SEROFF, V. 1977. Common sense in piano study. New York: Crescendo Publishing.
- SODERLUND, S. 1980. Organ technique: an historical approach. Chapel Hill, N.C.: Hinshaw music.
- VAN WELY, M.A.P. 1965. Het orgel en zijn meesters. Tweede hersiene druk. Den Haag: Kruseman's Uitgeversmaatschappij, N.V.
- VARRÓ, M. 1958. Der lebendige Klavierunterricht: seine Methodik und Psychologie. IV. Erweiterte Auflage. New York: Associated Music Publishers.
- WAGNER, G.D. [s.a.] Anleitung zum Orgelpedalspiel nach der Germani-Technik: Körperhaltung und Bewegungsabläufe im neuzeitlichen Orgelpedalspiel. Heidelberg: Willy Müller, Süddeutscher Musikverlag.
- WILLIAMS, P. 1986. The organ music of J.S. Bach, vol. III: a background. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLS, A. 1984. Yehudi Menuhin music guides - Organ. London: Macdonald.
- WOLFF, K. 1972. The teaching of Artur Schnabel: a guide to interpretation. London: Faber and Faber.

#### TYDSKRIFTE

- ABRAM, B. 1984. Musical tension and muscular ease. In: Clavier, volume 23, no. 6, pp. 28-29.

- BARENBOIM, L.A. 1977. Probleme der Interpreten-Ausbildung. In: Musik und Bildung, Heft 3, pp. 132-134.
- BERGER, B. 1989. Musikale begaafdheid: Die bepaling en toetsing daarvan by voorskoolse kinders. In: Die Suid-Afrikaanse Musiek=onderwyser, nr. 114, pp. 21-22.
- BOSTROM, S. 1988. Developing stylistic interpretations. In: Clavier, volume 27, no. 2, pp. 25-28.
- BRADFORD, T. 1980. Fingersätze für J.S. Bachs Tastenmusik. In: Musica, Heft 4, pp. 353-360.
- BRADLEY, R. 1987. Musician or pianist? In: Clavier, volume 26, no. 8, pp. 46-48.
- EVANS, A. 1989. Musicality. In: Music and Musicians, volume 37, no. 9, pp. 16-18.
- FEUCHTWANGER, P. 1985. Bel canto on a "percussion instrument?" In: The Massenet Society Journal, no. 6, pp. 34-46.
- FEUCHTWANGER, P. 1988. From intuition to reflection. In: The Massenet Society Journal, no. 7, pp. 79-96.
- GUERRANT, M.T. 1983. Building blocks for technique. In: Clavier, volume 22, no. 4, pp. 26-27.
- KRAUS, E. 1982. The education of professional musicians. In: The South African Music Teacher, no. 101, pp. 18-21.
- MOORE, B. 1988. Perception and process, a look at learning styles. In: Clavier, volume 27, no. 3, pp. 15-18.
- NEWPORT, A. 1982. Painless piano technique. In: Clavier, volume 21, no. 4, pp. 32-33.
- OLSON, L.F. 1986. The quality music teacher. In: Clavier, volume 25, no. 1, pp. 18-19.

- PEARCE, E.T. 1979. Prescription for student success. In: Clavier, volume 18, no. 2, pp. 34-35.
- PUCHELT, G. 1982. Die schwere Aufgabe der Interpretation. In: Musica, Heft 6, pp. 506-511.
- RAGATZ, O. 1985. Charting a course for beginning organists. In: Clavier, volume 24, no. 9, pp. 20-22.
- RAYFIELD, R. 1984. Fingering principles for organists. In: Clavier, volume 23, no. 3, pp. 28-31.
- SCHOEN, S.W. 1982. Fact and fiction about fingering. In: Clavier, volume 21, no. 9, pp. 20-22.
- SOLOMON, A. 1983. An address to aspiring music teacher and others. In: The South African Music Teacher, no. 102, pp. 11-13, no. 104, pp. 16-18.
- VOLDSTAD, E.L. 1980. Fixing those impossible spots. In: Clavier, volume 19, no. 9, pp. 41-43.
- WALBANK, J. 1989. Organ. In: Music and Musicians, volume 37, no. 9, p. 31.
- ZEHNDER, J.-C. 1977. Zur Artikulation im Orgelspiel des 17. und 18. Jahrhunderts. In: Musik und Gottesdienst, Heft 2, pp. 31-42, Heft 3, pp. 85-96.

#### PARTITURE EN PLAATOMSLAG

- BACH, J.S. [s.a.] Orgelwerke, Band II. New York: C.F. Peters.
- BACH, J.S. 1928. Orgelwerke, Band V. New York: C.F. Peters.

- BACH, J.S. 1960. Das wohltemperierte Klavier, Teil I, herausgegeben von Otto von Irmer. München-Duisburg: G. Henle Verlag.
- BRAHMS, J. 1964. Sämtliche Orgelwerke, Band II, opus 122. New York: C.F. Peters.
- BUXTEHUDE, D. 1952. Sämtliche Orgelwerke, Band IV, herausgegeben von Josef Hedar. Kobenhavn: Wilhelm Hansen Musik-Forlag.
- DUPRÉ, M. 1923. Variations sur un Noël, op. 20. Paris: Alphonse Leduc.
- DUPRÉ, M. 1942. Le tombeau de Titelouze. Paris: S. Bornemann.
- DUPRÉ, M. 1960. Seventy-nine chorales for the organ, opus 28. New York: H.W. Gray Company.
- FRANCK, C. [s.a.] Oeuvres complètes pour orgue, volumes I, II, III. Paris: Durand.
- KELLER, H. 1950. Plaatomslog, Archive Production, ARC 3023, 14048 APM. Germany: Deutsche Grammophon Gesellschaft.
- KORAALBOEK VIR PSALMS EN GESANGE. 1982. Kaapstad: N.G. Kerk-Uitgewers.
- MENDELSSOHN, F. [s.a.] Orgel-Kompositionen. New York: C.F. Peters.
- PEETERS, F. 1950. 30 Chorale preludes on well-known hymn tunes for organ. Band III, opus 70. New York: C.F. Peters.
- REGER, M. 1915. Dreissig kleine Choral-Vorspiele, opus 135a. Leipzig: Edition Peters.
- RHEINBERGER, J. 1931. Sonata no. 8, edited by Harvey Grace. London: Novello.
- SCHUMANN, R. 1949. Six Études en forme de canon, op. 56. Paris: S. Bornemann.

TELEMANN, G.P. 1964. Orgelwerke, Band I. Kassel: Bärenreiter-Verlag.

WALCHA, H. 1954. Choralvorspiele für Orgel, Band I. Frankfurt: Henry Litolff's Verlag.

WIDOR, C.-M. 1929. Symphonie V. Paris: Hamelle.

\* \* \* \* \*



## OPSOMMING

Die Suid-Afrikaanse orrelopleiding het reeds vir etlike jare deur die bydraes van 'n groep pedagoë hoogstaande standarde bereik. Dit is egter nie 'n algemene tendens nie. Eerstejaarstudente aan universiteite lewer jaarliks bewys van 'n swak gevormde klaviertegniek wat gedeeltelik of as geheel gewysig of verander moet word. Dit het direk 'n nadelige invloed op orrelonderrig. Verskeie redes vir onbevredigende standarde is aangetoon.

Na jarelange musiekopleiding op skool en universiteit is daar steeds talle studente wat nie die basiese beginsels van tegniek verstaan of bemeester het nie. 'n Musikale voordrag is slegs moontlik wanneer tegniese probleme opgelos is. Talent en fisiese bekwaamheid het egter ook beperkings. Baie musikstudente kan volgens die vereistes van musikaliteit as onmusikaal beskou word.

Materiaal vir klawerbordonderrig toon 'n langsame proses oor vier eeue vanaf 1320 tot 1750. Ná 1800 het 'n groot aantal klavier- en orrelmetodes verskyn, maar wat oor die algemeen as waardeloos, verouderd en subjektief beskou word.

Musiekonderrig het 'n veel breër doel as om slegs 'n instrumentale speeltegniek aan te leer. Leerlinge word soms te maklik as talentloos beskou as verskoning vir ondoeltreffende onderwys. Die invloed wat die verhouding tussen die onderwyser en die leerling het is van onberekenbare belang vir musiekonderrig. Musikstudente word nie spesifiek hierin opgelei met die oog op hulle onderwysberoep nie.

Suksesvolle interpretasie is nie 'n vaardigheid wat sonder daadwerklike vorming bereik word nie. Die wese en aard van interpretasie word nie altyd deur onderwysers en leerlinge begryp nie. Ondervinding, begrip en natuurlike talent is noodsaaklike vereistes vir interpretasie. Die rol wat fisiese en psigiese prosesse speel is soos in die speeltegniek, ook vir interpretasie van groot belang. 'n Te groot aantal studente aan universiteite besit te min musikale en tegniese vermoëns om te voldoen aan die vereistes wat interpretasie stel.

'n Student wat nie 'n betroubare interaksie tussen impulse vanaf die brein na spesifieke spiergroepe besit nie, kan nie 'n goeie tegniek opbou of 'n stylgetroue interpretasie lewer nie.

Ten opsigte van Barok-artikulasie vertoon Suid-Afrikaanse pedagoë 'n agterstand teenoor pedagoë in Wes-Europa waar dit reeds algemene praktyk is. Talle pedagoë en hulle leerlinge gaan voort om negentiende eeuse beginsels op musiek uit die Barok en vroeëre styltydperke toe te pas. Barok-artikulasie is nie sonder 'n studie en toepassing van outentieke vingersetting stilisties getrou nie.

Klavier- en orrelpedagoë behoort enerses benaderings te huldig oor basiese aspekte van klawerbordspel. Musici is dikwels nie in 'n wetenskaplike ondersoek van anatomie en fisiologie geïnteresseerd nie. 'n Kennis en die koördinering van fisiese speelapparate is noodsaaklik, anders word ou, gevestigde wanopvattinge moeilik uit die weg geruim. Alle tegniese werk moet direk met musikale toepassing gekombineer word anders het dit geen nut nie. Eindelose vingeroefeninge kan nie 'n oplossing bied vir studente wat nie voldoende aanleg besit nie.

Bestaande orrelmetodes kan nie sonder voorbehoud gebruik word nie. 'n Kombinasie van die orrelmetodes van Gleason, Peeters, Dupré en Germani, uitgebrei met bykomende standpunte oor klaviertegniek, oorspronklike bydraes, toespitsing op voorbeelde uit die orrelrepertorium en 'n kennis van alle aanverwante aspekte van musiek word aanbeveel. In die studie figureer die orrelmetodes van Gleason en Peeters sterker as dié van Dupré en Germani. Tegniese aspekte uit orrelmetodes moet op 'n sistematies geordende wyse aangebied word. Hierdie studie het gepoog om 'n objektiewe interpretasie van elke faset van tegniekvorming te bied.

Alle fases van tegniekvorming wat onderrigbaar is moet met kennis, entoesiasme en doelgerigtheid uitgebou word. Dit moet egter altyd die einddoel van 'n musikaal-geïnspireerde vertolking nastreef in 'n poging om iets van die geheimenisse van musiek te ervaar. Tegniek mag nie 'n losstaande doel wees nie.

- - - - -