

## Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ & ΠΡΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ

- Ανθολόγιο κειμένων των :  
Zoltán Kodály,  
Josef Lhevinne,  
Heinrich Neuhaus,  
Margit Varró,  
Erich Wolf
- Ενδεικτική βιβλιογραφία
- Διδακτικό υλικό

Μετάφραση : Βασίλης Αντωνόπουλος  
Επιμέλεια : Βασίλης Αντωνόπουλος – Απόστολος Σιόντας



*Στους καθηγητές και μαθητές  
του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης*

Μάθε από νωρίς τους βασικούς νόμους της Αρμονίας

Μη φοβάσαι τις λέξεις : Θεωρία, Αρμονία, Αντίστιξη κτλ.  
Θα σε πλησιάσουν φιλικά, αν κάνεις κι εσύ το ίδιο.

Να οξύνεις τη φαντασία σου τόσο,  
ώστε να μπορείς να διατηρείς στη μνήμη σου  
όχι μόνο τη μελωδία μιας σύνθεσης  
αλλά και την αρμονία που της ταιριάζει.

Robert Schumann  
«Μουσικοί κανόνες του οίκου και του βίου»



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αυτονόητη αποστολή του δασκάλου του πιάνου είναι να διδάξει στους μαθητές του την πιανιστική τεχνική και τον τρόπο ερμηνείας διαφόρων έργων της πιανιστικής φιλολογίας. Πέραν τούτων όμως, οι σημαντικότεροι παιδαγωγοί του πιάνου συμφωνούν ότι η σύνδεση μουσικής θεωρίας και πράξης στο μάθημα του πιάνου, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη όχι μόνο για την πιανιστική αλλά και τη γενικότερη μουσική πρόοδο και καλλιέργεια των νέων σπουδαστών. Τα οφέλη που θα αποκομίσουν αυτοί οι νέοι σπουδαστές από μια τέτοια συστηματική σύνδεση είναι μεγάλα : βαθύτερη κατανόηση των αρμονικών νόμων και των διαφόρων μουσικών μορφών, ανάπτυξη της μουσικής ακοής, ενίσχυση της μουσικής μνήμης, βελτίωση της πιανιστικής τεχνικής, της εξ όψεως ανάγνωσης στο πιάνο (*prima vista*) και γενικότερα της πιανιστικής ερμηνευτικής ικανότητας.

Το πιάνο είναι ένα όργανο το οποίο προσφέρεται, ίσως περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο, για μια «σύνθετη μουσική διδασκαλία», όπως θα έλεγε και ο Heinrich Neuhaus. Ας θυμηθούμε εδώ μόνο ότι ο J. S. Bach συνέθεσε όλα τα διδακτικά του έργα για έγχορδα πληκτροφόρα – από τα «Μικρά προελούδια και φούγκες» μέχρι και «Το καλά συγκερασμένο κλειδοκύμβαλο» – έχοντας ως συνειδητούς στόχους να διδάξει τόσο την τεχνική αυτών των οργάνων όσο και τις βασικές αρχές της σύνθεσης. Αντίστοιχους στόχους στον 20ό αιώνα είχε και ο Béla Bartók με τον «Μικρόκοσμο» του.

Το ανθολόγιό μας περιλαμβάνει κεφάλαια ή αποσπάσματα κεφαλαίων από βιβλία τα οποία αποτελούν, ήδη εδώ και πολλές δεκαετίες, σημεία αναφοράς για τη διδακτική του πιάνου. Τα θέματα που εξετάζονται στα κείμενα αυτά είναι κάποιες σημαντικές πλευρές της σύνδεσης μουσικής θεωρίας και πράξης στο μάθημα του πιάνου : θεωρία, αρμονία και μορφολογία της μουσικής μέσα από τα έργα της πιανιστικής φιλολογίας, τρανσπόρτα κομματιών, εκτέλεση των πτώσεων στο πιάνο, ελεύθερη απόδοση απλών μελωδιών. Το ανθολόγιο συμπληρώνεται με μια ενδεικτική, ελληνική και ξενόγλωσση, βιβλιογραφία και διδακτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με τα θέματα του ανθολογίου. Ο διδάσκων μπορεί ασφαλώς να συμπληρώσει και να επεκτείνει αυτό το υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του.

Βέβαια, η σύνδεση μουσικής θεωρίας και πράξης στο μάθημα του πιάνου είναι ένα ιδιαίτερα ευρύ θέμα, ορισμένες εξ ίσου σημαντικές πλευρές του οποίου, όπως για παράδειγμα ο αυτοσχεδιασμός, πολύ λίγο εξετάζονται εδώ. Εξ άλλου, τα κείμενα του ανθολογίου μας δεν θα ήταν δυνατόν να εξαντλήσουν ούτε τη διδακτική των θεμάτων στα οποία αναφέρονται εκτενέστερα. Μπορούν όμως να προσφέρουν πολλά πνευματικά ερεθίσματα και ιδέες στους δασκάλους του πιάνου, να τους δώσουν βασικούς στόχους, κατευθυντήριες γραμμές αλλά και πρακτικές συμβουλές, ώστε να προβληματιστούν, να εμπλουτίσουν ουσιαστικά τη διδασκαλία τους και να βοηθήσουν έτσι τους μαθητές τους – ιδιαίτερα όσους βρίσκονται στα πρώτα χρόνια των μουσικών τους σπουδών – να αποκτήσουν σταδιακά ολοκληρωμένες μουσικές βάσεις και όσο γίνεται πιο πλατιά μουσικά ενδιαφέροντα, απαραίτητα για κάθε περαιτέρω πιανιστική είτε γενικότερα μουσική σπουδή.

Ας αναφέρουμε εδώ ενδεικτικά κάποιους από τους στόχους, τους οποίους θα πρέπει να έχουν – εξ ολοκλήρου ή σε κάποιο βαθμό – επιτύχει οι μαθητές της Μέσης Σχολής του πιάνου, μαθητές δηλαδή που έχουν ήδη διδαχθεί πιάνο για έξι τουλάχιστον χρόνια στην Προκαταρκτική και Κατωτέρα Σχολή :

- αναγνώριση των τονικοτήτων και των συγχορδιών στα κομμάτια που μελετούν
- ακουστική αναγνώριση των διαστημάτων και των διαφόρων ειδών τρίφωνων και τετράφωνων συγχορδιών (μόνο σε ευθεία κατάσταση ή και σε αναστροφές)
- εκτέλεση στο πιάνο και ακουστική αναγνώριση των διαφόρων πτώσεων σε όλες τις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες
- μεταφορά απλών κομματιών σε άλλες τονικότητες (τρανσπόρτο)
- προσθήκη συγχορδιών είτε απλών συνοδευτικών σχημάτων σε γνωστές μελωδίες

μορφολογική ανάλυση των κομματιών που μελετούν, εξοικείωση με τις κυριότερες πολυφωνικές και ομοφωνικές μορφές της ενόργανης μουσικής, πάντοτε μέσα από τη διδακτέα ύλη του πιάνου.

Οι στόχοι αυτοί ίσως φανούν σε πρώτη ανάγνωση υπερβολικά φιλόδοξοι για ένα μέσο μαθητή, είναι ωστόσο – εξ ολοκλήρου ή κατά το μεγαλύτερο μέρος τους – εφικτοί, αν ο μαθητής, πάντοτε με την καθοδήγηση του δασκάλου του, τους προσεγγίσει *σταδιακά και συστηματικά* ήδη από τον πρώτο χρόνο των πιανιστικών του σπουδών. Αν το ανθολόγιό μας συμβάλει ως ένα βοήθημα προς αυτή την κατεύθυνση, θα έχει εκπληρώσει τον προορισμό του.

Το πρώτο κείμενο που παρατίθεται εδώ είναι ένα απόσπασμα ομιλίας του μεγάλου Ούγγρου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού Zoltán Kodály προς τους σπουδαστές της Μουσικής Ακαδημίας της Βουδαπέστης. Παρότι το κείμενο αυτό δεν αναφέρεται ειδικά στη διδακτική του πιάνου, το συμπεριλάβαμε στο ανθολόγιό μας, γιατί διατυπώνει με εξαιρετικό τρόπο τα ιδανικά και τους απώτατους στόχους όλης της μουσικής εκπαίδευσης. Διαγράφεται έτσι ένα είδος νοητού ορίζοντα που φανερώνει τη θέση, τις πραγματικές διαστάσεις και το βαθύτερο νόημα όλων των ειδικότερων διδακτικών στόχων που εξετάζονται στα επόμενα κείμενα.

Θέλω να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν με οποιοδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της μικρής συλλογής, ιδιαίτερα τον κ. Απόστολο Σιόντα, καθηγητή του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης, που επιμελήθηκε όλα τα μουσικά παραδείγματα και τη μορφοποίηση του κειμένου και βοήθησε ουσιαστικά, με τις παρατηρήσεις και προτάσεις του, να αποκτήσει το ανθολόγιο την τελική του μορφή.

Βασίλης Αντωνόπουλος

Καθηγητής πιάνου

Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου – Λυκείου Παλλήνης

## **A. ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**





## Zoltán Kodály (1882-1967)

### ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ;

*Απόσπασμα από την προσφώνηση του Zoltán Kodály προς τους σπουδαστές της Ακαδημίας Μουσικής της Βουδαπέστης κατά την τελετή λήξης του ακαδημαϊκού έτους 1953 (Zoltán Kodály, Selected Writings). Στην προσφώνησή του αυτή ο Kodály συνοψίζει τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας καλός μουσικός, λαμβάνοντας ως αφετηρία και σχολιάζοντας τους «Μουσικούς κανόνες του οίκου και του βίου» του Robert Schumann (1810 – 1856).*

Σήμερα γίνεται πολύς λόγος για το ότι οι σπουδαστές επιβαρύνονται με υπερβολικά πολλά μαθήματα. Είναι αλήθεια ότι ο σπουδαστής της μουσικής το θεωρεί βάρος να μελετά διάφορα μαθήματα, όταν δεν μπορεί να δει την άμεση χρησιμότητά τους για την καριέρα του. Αν όμως συνειδητοποιούσε πόσο ευκολότερο θα ήταν να μάθει *κάθε μουσικό μάθημα* και πόσο χρόνο θα κέρδιζε, αν είχε κατ' αρχήν εξασκηθεί να διαβάζει μουσικά κείμενα γρήγορα και με ασφάλεια, δεν θα σταματούσε μέρα και νύχτα, μέχρι να το κατορθώσει αυτό. Το να διδάσκουμε σ' ένα παιδί ένα μουσικό όργανο, χωρίς πρώτα να του δώσουμε προπαρασκευαστική μουσική εκπαίδευση και χωρίς να το εξασκούμε - μαζί με την εκτέλεση στο μουσικό όργανο - στο τραγούδι, στη μουσική ανάγνωση και την υπαγόρευση μουσικού κειμένου στο ψηλότερο δυνατό επίπεδο, είναι σαν να χτίζουμε στην άμμο.

Μπορεί κάποιος να φθάσει ακόμη και την ικανότητα ενός δεξιότεχνη χωρίς να διαβάζει μουσική : Μπορούμε ακόμη και σήμερα να βρούμε δεξιότεχνες του τραγουδιού ή της φλογέρας μεταξύ των ηλικιωμένων χωρικών. Οι τσιγγάνοι στο παρελθόν έκαναν θαύματα στο βιολί, στο κλαρίνο και στο τσίμπανο (σαντούρι) ακόμη και χωρίς γραμμένες νότες. Αλλά αυτοί μπορούν να θεωρηθούν σήμερα μόνο κατά το ήμισυ μουσικοί. Ποτέ δεν μπορούν να γίνουν συνειδητοί, καλλιεργημένοι μουσικοί.

Από την άλλη πλευρά, μια υπερβολικά μονόπλευρη ενασχόληση με τη μουσική γραφή είναι επίσης κάτι από το οποίο πρέπει να προστατευθούμε. Πολύ λίγοι σπουδαστές της μουσικής σήμερα θα μπορούσαν να τραγουδήσουν μια μελωδία μετά το πρώτο άκουσμά της ή να την καταγράψουν γρήγορα. Μόνο η διδασκαλία του συστήματος σολ-φα, όταν γίνεται με καλή καθοδήγηση, μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα σύνδεσης του μουσικού ήχου με το γραπτό του σύμβολο – τη νότα – μέχρι του σημείου το ένα να ανακαλεί αμέσως το άλλο. Ο σημερινός μουσικός, αν θέλει να προχωρήσει, πρέπει να ενώσει μέσα του όλες τις αξίες της μορφής και του περιεχομένου τόσο του λαϊκού όσο και του γραπτού μουσικού πολιτισμού.

Σαν γενικός κανόνας, μόνο αυτός που διδάχθηκε κάτι καλά μπορεί και να το διδάξει καλά. Όμως, μπορεί να συμβεί κάποιος που διδάχθηκε άσχημα να γίνει καλός δάσκαλος, γιατί θέλει να σώσει τους μαθητές του από τα λάθη της δικής του εκπαίδευσης. Παρακολούθησα τη δοκιμαστική διδασκαλία κάποιων μαθητευόμενων «δασκάλων-καλλιτεχνών». Ήταν σαν να αισθάνονταν ότι αυτή η εργασία μάλλον δεν ταίριαζε στην αξιοπρέπειά τους. Όμως, η έκφραση «με τον λαό για τον λαό» θα παραμείνει μια κενή κοινοτοπία για όποιον δεν

έχει τα εφόδια, ώστε να δημιουργήσει ένα σταθερό δεσμό συμπάθειας με τους ανθρώπους και να φέρει έτσι τη μουσική στη ζωή τους.

Πώς μπορούμε να διδάξουμε ό,τι δεν γνωρίζουμε εμείς οι ίδιοι; Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους δασκάλους δεν κατόρθωσαν να αντιληφθούν ένα διάστημα που τραγουδήθηκε εσφαλμένα και το άφησαν να περάσει απαρατήρητο. Θα έπρεπε να είναι πιο προσεκτικοί, αν όχι για κάποιον άλλο λόγο, τουλάχιστον για το δικό τους συμφέρον. Μια νέα γενιά μεγαλώνει και πλησιάζει τη μουσική με τον σωστό τρόπο, στα χέρια καλών και ευσυνειδητών δασκάλων. Έως ότου μεγαλώσουν αυτοί που είναι τώρα επτά ή οκτώ χρονών παιδιά, αυτοί που είναι σήμερα είκοσι χρονών θα είναι μουσικοί στην κορυφή της καριέρας τους. Όσοι δεν είναι αρκετά καλοί ως καλλιτέχνες ή δάσκαλοι θα παραμεριστούν από τη νεότερη γενιά. Γιατί, για ένα πράγμα θα πρέπει να είμαστε απόλυτα βέβαιοι : Μόνο ο ένας στους εκατό θα αποδειχθεί αρκετά καλός, ώστε να γίνει καλλιτέχνης και να ζήσει αποκλειστικά ως καλλιτέχνης. Από την άλλη πλευρά, η ιστορία της μουσικής δείχνει ότι σε πολλές περιπτώσεις όσο μεγαλύτερος είναι κάποιος, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία του να μεταδώσει τις γνώσεις του στους άλλους.

Έχετε εδώ μια σχολή που απαρτίζεται από πολλούς καθηγητές. Όλοι τους θέλουν να σας εξοπλίσουν όσο καλύτερα γίνεται για τις σκληρές μάχες της ζωής. Μπορείτε να τους ξεπληρώσετε αυτή την αγάπη και την αγωνία τους, μόνο αν αφοσιωθείτε με την μέγιστη δυνατή επιμέλεια στην επίτευξη αυτού του στόχου. Στο κάτω-κάτω πρόκειται για τη δική σας επιτυχία.

Με βάση όλα όσα είπαμε προηγουμένως τα χαρακτηριστικά ενός καλού μουσικού μπορούν να συνοψιστούν ως εξής :

1. Ένα καλά εκπαιδευμένο αυτί
2. Ένα καλά εκπαιδευμένο μυαλό
3. Μια καλά εκπαιδευμένη καρδιά
4. Ένα καλά εκπαιδευμένο χέρι.

Και τα τέσσερα πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα, σε συνεχή ισορροπία. Μόλις ένα από αυτά μείνει πίσω ή προχωρήσει υπερβολικά μπροστά, κάτι δεν πηγαίνει καλά.

Μέχρι τώρα οι περισσότεροι από σας έχουν ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του τέταρτου σημείου : Η εκπαίδευση του χεριού σας έχει αφήσει πολύ πίσω όλα τα υπόλοιπα. Θα είχατε ωστόσο πετύχει τα ίδια αποτελέσματα πιο γρήγορα και πιο εύκολα, αν η εκπαίδευσή σας στα άλλα τρία σημεία είχε ακολουθήσει τον ίδιο ρυθμό. Αν δεν έπρεπε να διορθώνονται στοιχειώδη λάθη ρυθμού στο μάθημα του μουσικού οργάνου. Αν παίζατε στα δάκτυλα την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου μιας σύνθεσης.

Αν πλησιάζετε ένα έργο με κατανόηση του πνεύματός του, ο νους θα καθοδηγήσει τα δάκτυλά σας και θα ανακαλύψετε τον σωστό δρόμο πολύ νωρίτερα παρά αν προσπαθήσετε να φθάσετε στο πνεύμα του έργου μέσω των δακτύλων. Εφήμερες επιτυχίες ή οιονεί επιτυχίες μπορούν να επιτευχθούν με τη μίμηση του δασκάλου ή κάποιου άλλου καλλιτέχνη. Παρ' όλ' αυτά, χωρίς τα τρία πρώτα σημεία κανείς δεν μπορεί να δημιουργήσει ανεξάρτητο καλλιτεχνικό έργο.

Η μέθοδος σολ-φα μαζί με την επιστήμη της αρμονίας και της μορφολογίας της μουσικής διδάσκουν τα δύο πρώτα σημεία. Για την συμπλήρωση αυτής της διδασκαλίας, είναι απαραίτητη μια όσο γίνεται πιο πολύπλευρη μουσική εμπειρία. Κανείς δεν μπορεί να γίνει καλός μουσικός, αν δεν παίξει μουσική δωματίου και δεν τραγουδήσει σε ολιγομελείς χορωδίες.

Όσον αφορά το τρίτο σημείο, δεν μπορώ να βρω μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών οποιουδήποτε σχολείου. Παρ' όλ' αυτά, οι περισσότερες αδυναμίες βρίσκονται σ' αυτό τον τομέα. Δεν μπορεί όμως να διδαχθεί μέσα σε τάξεις. Η ψυχολογία ίσως βοηθήσει - και αυτό μπορεί να διδαχθεί - αλλά τα υπόλοιπα τα προσφέρει η ίδια η ζωή. Η ανάγνωση των έργων των μεγάλων συγγραφέων, η σπουδή των δημιουργημάτων των μεγάλων καλλιτεχνών :

«Να παρατηρείς προσεκτικά γύρω σου τη ζωή,  
καθώς και τις άλλες τέχνες και επιστήμες».

( Ρόμπερτ Σούμαν «Μουσικοί κανόνες του οίκου και του βίου» )

Κάθε τέχνη προσφέρει κάτι που της ανήκει αποκλειστικά και δεν μπορεί να βρεθεί σε καμία άλλη τέχνη. «Ένας καλλιεργημένος μουσικός μπορεί να μελετήσει με το ίδιο όφελος τις Παναγίες του Ραφαήλ, όπως ένας καλλιεργημένος ζωγράφος μπορεί να μελετήσει τις συμφωνίες του Μότσαρτ», έγραψε ο Σούμαν σ' ένα άλλο κείμενό του.

Ένας μουσικός πρέπει πριν απ' όλα να αφοσιωθεί στη μελέτη της δικής του τέχνης. Είναι ζήτημα αν οι περισσότεροι σπουδαστές της μουσικής γνωρίζουν κάτι πέραν όσων περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα των σπουδών τους, με την στενή έννοια του όρου. Αυτό συμβαίνει, γιατί, ως αποτέλεσμα των περιορισμένων τους ικανοτήτων στη μουσική ανάγνωση, χρειάζονται πάρα πολύ χρόνο για να γνωρίσουν μια σύνθεση. Δεν είναι αρκετό να ακούσει κανείς μια φορά, φευγαλέα, τα μεγάλα έργα. Πρέπει να προετοιμαστεί κανείς γι' αυτά και να παρακολουθεί τις νότες τους σελίδα-σελίδα, τόσο πριν όσο και μετά την ακρόασή τους, για να τις εντυπώσει ανεξίτηλα στο μυαλό του.

Η προσωπική συμμετοχή αξίζει περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Είναι κρίμα που δεν είχαμε χορωδία για τόσα πολλά χρόνια. Στο παρελθόν οι αξέχαστες εκτελέσεις μεγάλων έργων από την χορωδία συνέβαλλαν πολύ στη μουσική πρόοδο των σπουδαστών – και της καρδιάς τους επίσης. Παρότι έχουμε ήδη ένα κουαρτέτο εγχόρδων, η μεγάλη μάζα των σπουδαστών δεν γνωρίζει τι μπορεί να κερδίσει με την ακρόαση αυτού του ανώτερου είδους μουσικής. Λίγοι μόνο από αυτούς παρακολούθησαν την ωραία εκτέλεση του *Κουαρτέτου σε λα ελάσσονα* του Σούμπερτ, παρότι με τον πλούτο των συναισθημάτων του αυτό το έργο έχει εξαιρετική αξία για την καλλιέργεια της καρδιάς. Για τέτοια έργα αξίζει να κάνει κανείς μεγάλα ταξίδια. Και όμως παίχθηκε εδώ, σ' αυτό το κτήριο – αλλά δεν το παρακολούθησαν.

Είδαμε ότι μόνο με μια συνεχή και πολύπλευρη προσπάθεια μπορεί να κερδίσει κανείς τον τίτλο του καλού μουσικού. Για την κατάκτηση αυτού του τίτλου τίποτα από όσα αναφέραμε δεν μπορεί να παραλειφθεί: Αν κάποιος χάσει κάτι από αυτά, θα φανεί, όποιο δρόμο και αν ακολουθήσει ως μουσικός. Η βασική μουσική εκπαίδευση, αν χαθεί στη νεαρή ηλικία, δεν μπορεί να

αναπληρωθεί αργότερα. Είναι ευτυχής όποιος είναι νέος και δεν έχει ακόμη χάσει τίποτε. Ο χρόνος όμως κυλάει γρήγορα και όποιος δεν έμαθε να διαβάζει και να γράφει μουσική μέχρι τα δεκατέσσερά του χρόνια, μόνο με πολύ μεγάλη δυσκολία μπορεί να το κατορθώσει αυτό αργότερα, αν το κατορθώσει ποτέ.

Ο τίτλος του καλού μουσικού προϋποθέτει επίσης μια καλλιεργημένη αισθητική κρίση. Στο χάος όμως της μουσικής παραγωγής που μας κατακλύζει σήμερα μόνο οι μεγάλοι συνθέτες του παρελθόντος μπορούν να κατέχουν τη θέση που τους αξίζει. Είναι εκατό φορές πιο δύσκολο σήμερα να αποκτήσει κανείς ασφαλή αισθητική κρίση απ' όσο ήταν εκατό χρόνια πριν. Συχνά μόλις και μετά βίας μπορεί κανείς να ξεχωρίσει το αυθεντικό από την απομίμηση. Ένας καλός μουσικός όμως γνωρίζει ποια είναι η καλή μουσική. Οδηγείται από την εξοικείωσή του με τη μουσική φιλολογία, τη θεωρητική και πρακτική του γνώση και την καλλιεργημένη αισθητική του κρίση – όλα όσα απέκτησε μετά από πολλά χρόνια σπουδών.

Και ποιος είναι ο στόχος όλων αυτών των μακρών και κοπιαστικών σπουδών; Να κερδίζει κανείς σε διαγωνισμούς; Να ξεπεράσει άλλους συναδέλφους του μουσικούς, να αποκτήσει όνομα και φήμη; Όχι. Είναι επιτακτικό καθήκον των ταλαντούχων να καλλιεργήσουν το ταλέντο τους στον ύψιστο βαθμό, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμοι στους συνανθρώπους τους. Γιατί η αξία κάθε ανθρώπου κρίνεται από το πόσο μπορεί να βοηθήσει τους συνανθρώπους του και να υπηρετήσει την πατρίδα του. Η πραγματική τέχνη είναι μια από τις ισχυρότερες δυνάμεις για την εξύψωση της ανθρωπότητας και όποιος την φέρνει κοντά σε όσο περισσότερους ανθρώπους γίνεται, είναι ένας ευεργέτης της ανθρωπότητας.

Είναι φανερό ότι ένας τέλειος μουσικός είναι ένα άφθαστο ιδανικό. Ακόμη και οι καλύτεροι μπορούν να βρουν μέσα τους αδυναμίες. Βλέποντας όμως τον στόχο μπορούν να μετρήσουν την απόσταση και να καταλάβουν τι πρέπει ακόμη να κάνουν για να τον πλησιάσουν. Αυτούς τους ανθρώπους ο τελευταίος από τους «Μουσικούς κανόνες» του Σούμαν δεν τους απελπίζει αλλά τους ενθαρρύνει :

«Δεν υπάρχει τέλος στη μάθηση».

## Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΚΡΟΥ FRANZ LISZT ΜΕ ΤΟΝ LUDWIG VAN BEETHOVEN

*Ένα απόσπασμα (σλ. 83-84) από το βιβλίο του Alan Walker, Franz Liszt, Vol.1. The Virtuoso Years, 1811-1847, Faber & Faber, London.*

Ο Franz Liszt (1811-1886) έδειξε από πολύ νωρίς σπάνια μουσικά και πιανιστικά χαρίσματα. Έτσι, κατά τα έτη 1821-1823 σπούδασε στη Βιέννη σύνθεση με τον Antonio Salieri (1750-1825) και πιάνο με τον Carl Czerny (1791-1857), μαθητή του L. van Beethoven (1770-1827). Τον Απρίλιο του 1823, λίγες μέρες πριν από το πρώτο του μεγάλο ρεσιτάλ στην Αυστριακή πρωτεύουσα, ο μικρός Λιστ, συνοδευόμενος από τον δάσκαλό του Τσέρνου, επισκέφθηκε τον Μπετόβεν. Το 1875, πάνω από 50 χρόνια αργότερα, ο Λιστ διηγήθηκε αυτή την - επιβεβαιωμένη και από άλλες πηγές - επίσκεψη στην μαθήτριά του Ilka Horowitz-Barnay, η οποία και την κατέγραψε.

Το περιστατικό αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί οι πρωταγωνιστές του είναι πολύ γνωστοί σε όλους όσους ασχολούνται με το πιάνο, μικρούς και μεγάλους, αλλά και επειδή αποτελεί μαρτυρία μιας πιανιστικής εξέτασης, η οποία προϋποθέτει πολύ καλή γνώση όχι μόνο της τεχνικής του πιάνου αλλά και των θεωρητικών της μουσικής. Δεν πρέπει ασφαλώς να απαιτεί κανείς από έναν μαθητή να διαθέτει τις πρώιμες, εξαιρετικές μουσικές ικανότητες του Λιστ. Το επεισόδιο όμως που ακολουθεί αφήνει να διαφανούν ποιες πρέπει να είναι οι κατευθύνσεις και οι απώτεροι στόχοι της διδασκαλίας του πιάνου.

«Ήμουν έντεκα χρόνων περίπου όταν ο Τσέρνου, ο σεβαστός μου δάσκαλος, με πήγε στον Μπετόβεν. Ο Τσέρνου τού είχε μιλήσει για μένα από καιρό και τον είχε παρακαλέσει να με ακούσει κάποια φορά να παίζω. Ο Μπετόβεν όμως είχε τέτοια απέχθεια στα παιδιά - θαύματα, ώστε είχε πάντοτε αρνηθεί με έντονο τρόπο να με δεχθεί. Τελικά όμως πείστηκε από τις επίμονες παρακλήσεις του Τσέρνου και στο τέλος αναφώνησε με ανυπομονησία: «Για όνομα του Θεού λοιπόν, φέρε μου αυτό το μικρό φαινόμενο!».

Ήταν δέκα το πρωί όταν μπήκαμε στα δύο μικρά δωμάτια στην οδό Schwarzspanier, όπου κατοικούσε ο Μπετόβεν. Εγώ ήμουν κάπως συνεσταλμένος, ο Τσέρνου όμως με ενθάρρυνε φιλικά. Ο Μπετόβεν εργαζόταν σε ένα μακρύ, στενό τραπέζι κοντά στο παράθυρο. Μας κοίταξε για λίγο σκυθρωπά, είπε λίγα λόγια στον Τσέρνου και παρέμεινε αμίλητος, ενώ ο καλός μου δάσκαλος μού έκανε νόημα να καθίσω στο πιάνο. Έπαιξα στην αρχή ένα σύντομο κομμάτι του Ries. Όταν τελείωσα, ο Μπετόβεν με ρώτησε αν μπορούσα να παίξω μια φούγκα του Μπαχ. Διάλεξα την φούγκα σε ντο ελάσσονα από «Το καλά συγκερασμένο κλειδοκύμβαλο». Αφού έπαιξα τη φούγκα, ο Μπετόβεν με ρώτησε: «Θα μπορούσες να μεταφέρεις τώρα

αμέσως τη φούγκα και σε κάποια άλλη τονικότητα;» Ευτυχώς μπορούσα να το κάνω. Μετά την τελική συγχορδία σήκωσα τα μάτια. Το σκοτεινό, βαθύ βλέμμα του μεγάλου δασκάλου ήταν καρφωμένο εξεταστικά πάνω μου. Ξαφνικά ένα αδιόρατο χαμόγελο φώτισε τα σκυθρωπά του χαρακτηριστικά και ο Μπετόβεν με πλησίασε, έσκυψε πάνω μου, ακούμπησε το χέρι του στο κεφάλι μου και μού χάιδεψε τα μαλλιά. «Διαβολόπαιδο!», ψιθύρισε, «πραγματικά ένα μικρό φαινόμενο!» Ένοιωσα ξαφνικά το θάρρος μου να μεγαλώνει. «Μπορώ τώρα να παίξω και κάτι δικό σας;» ρώτησα θαρρετά. Ο Μπετόβεν χαμογέλασε και ένευσε καταφατικά. Έπαιξα το πρώτο μέρος από το κοντσέρτο του σε ντο μείζονα. Όταν τελείωσα, ο Μπετόβεν με έπιασε και με τα δύο του χέρια, με φίλησε στο μέτωπο και είπε : «Πήγαινε! Είσαι ένας από τους τυχερούς. Γιατί θα δώσεις χαρά και ευτυχία σε πολλούς άλλους ανθρώπους. Δεν υπάρχει τίποτε ανώτερο ή ευγενέστερο!»

Ο Λιστ τα διηγόταν όλα αυτά βαθιά συγκινημένος, με δάκρυα στα μάτια και ένας τόνος ευτυχίας διακρινόταν σ' αυτή την απλή διήγηση. Παρέμεινε για λίγο σιωπηλός και μετά είπε: «Αυτό το περιστατικό έχει παραμείνει η μεγαλύτερη υπερηφάνειά μου σε όλη μου τη ζωή, το φυλαχτό όλης μου της καριέρας ως καλλιτέχνη. Το διηγούμαι πολύ σπάνια – και μόνο σε στενούς φίλους!»

Josef Lhevinne (1874 - 1944)

## Η ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΙΑΝΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

*Δύο αποσπάσματα (σλ.2, 9-12) από το βιβλίο του Josef Lhevinne :  
Βασικές αρχές της πιανιστικής εκτέλεσης (Basic Principles in Pianoforte  
Playing, Dover, New York, 1972 )*

(Από το κεφάλαιο I «Το σύγχρονο πιάνο»)

Πριν ανοίξουμε τη συζήτηση για το θέμα του «τουσέ» ή της τεχνικής, ας εξετάσουμε κατ' αρχήν το σπουδαιότερο απ' όλα, μια καλή θεμελίωση πάνω στην πραγματική γενική μουσική γνώση (real musicianship). Κάποια πράγματα δεν μπορούν να παραλειφθούν στα πρώτα μαθήματα χωρίς να ζημιώσουν πολύ τον σπουδαστή αργότερα. Πιθανόν σ' αυτό έγκειται η μεγαλύτερη σπατάλη στη μουσική εκπαίδευση, στη φτωχή ή απρόσεκτη διδασκαλία κατά τα πρώτα χρόνια.

Ο δάσκαλος των αρχαρίων μαθητών είναι ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο στην εκπαίδευση γενικά, ιδιαίτερα όμως στη μουσική εκπαίδευση. Στη Ρωσία ο δάσκαλος ή η δασκάλα των αρχαρίων είναι συχνά μια πραγματικά διακεκριμένη προσωπικότητα. Η εργασία αυτή δεν θεωρείται υποδεέστερη, άξια μόνο για τους αποτυχημένους ή τους κατώτερους καθηγητές. Οι δάσκαλοι αυτοί αμείβονται καλά. Ασφαλώς, στην Αμερική υπάρχουν τώρα δάσκαλοι αρχαρίων μαθητών που πραγματικά απέκτησαν επαγγελματική κατάρτιση για την εργασία αυτή. Στο παρελθόν όμως θα πρέπει να υπήρξαν και κάποιοι πολύ κακοί δάσκαλοι στη στοιχειώδη μουσική εκπαίδευση, αν κρίνω από ορισμένους ούτως ειπείν προχωρημένους σπουδαστές που ανέλαβα να διδάξω.

Το να πληρώνει κάποιος υψηλά δίδακτρα σε έναν καθηγητή για να μάθει πράγματα που θα έπρεπε να τα έχει ήδη διδαχθεί από την πρώτη-πρώτη αρχή είναι ένας τόσο φανερός παραλογισμός, ώστε δεν αξίζει να τον σχολιάσουμε. [...]

(Από το κεφάλαιο II)

## ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Κατά την πρώτη μας συζήτηση πάνω σ' αυτό το θέμα αναφερθήκαμε αρκετά διεξοδικά στο γεγονός ότι, πριν ακόμη στραφεί ο σπουδαστής του πιάνου στα ζητήματα της τεχνικής και του «τουσέ», είναι απαραίτητη μια καλή θεμελίωση πάνω στην πραγματική γενική μουσική γνώση (real musicianship). Δεν μπορώ να αφήσω αυτή τη φάση του ζητήματος χωρίς να τονίσω ότι η γνώση των κλιμάκων, των τρίφωνων συγχορδιών και των συγχορδιών μεθ' εβδόμης πρέπει να είναι τόσο οικεία στον σπουδαστή όσο και το ίδιο του το όνομα. Αυτό δεν θα το ανέφερα, αν δεν συνέβαινε επανειλημμένα να έρθουν να σπουδάσουν μαζί μου σπουδαστές, οι οποίοι είχαν ετοιμάσει μετά από μεγάλη προσπάθεια ένα, δύο ή το πολύ τρία κομμάτια ρεσιτάλ, ακόμη και κομμάτια τόσο προχωρημένα όπως το κοντσέρτο του Τσαϊκόφσκι ή του Λιστ, ενώ δεν γνώριζαν καλά-καλά σε ποια τονικότητα έπαιζαν. Όσο για την κατανόηση των μετατροπιών και τη σημασία τους για την ερμηνεία τόσο σύνθετων και δύσκολων αριστουργημάτων, βρίσκονταν σε μακάρια άγνοια.

Σπουδή τέτοιου τύπου δεν είναι μόνο μια μεγάλη σπατάλη του χρόνου του σπουδαστή, αλλά επίσης μια απεχθής σπατάλη χρόνου για τον καθηγητή προχωρημένων σπουδαστών, ο οποίος αντιλαμβάνεται ότι δεν εκπαιδεύει έναν πραγματικό μουσικό, αλλά ένα είδος μουσικού παπαγάλου, του οποίου το παίξιμο θα παραμένει πάντοτε χωρίς νόημα. Συχνά οι σπουδαστές αυτοί έχουν πραγματικό ταλέντο και δεν πρέπει να τους επικρίνει κανείς. Απλώς δεν είχαν δάσκαλο στα πρώτα στάδια των σπουδών τους με υπομονή και επαρκή δύναμη θέλησης, ώστε να τους κρατήσει μακριά από πολύ απαιτητικά έργα, έως ότου ασκηθούν ολοκληρωμένα στις κλίμακες και τους αρπισμούς. Ένα πασάλειμμα δεν αρκεί. Πρέπει να γνωρίζουν όλες τις κλίμακες, μείζονες και ελάσσονες, και πρέπει κατά κυριολεξία να τις γνωρίζουν «απ' έξω κι ανακατωτά». Πρέπει να γνωρίζουν τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των κλιμάκων: για ποιο λόγο, για παράδειγμα, η σολ δίεση ελάσσων έχει αρμονική σχέση με την ντο ύφεση μείζονα.

Οι κλίμακες πρέπει να είναι τόσο γνωστές στον σπουδαστή, ώστε τα δάχτυλα του να χρησιμοποιούν ενστικτωδώς τη σωστή δακτυλοθεσία σε οποιοδήποτε τμήμα οποιασδήποτε κλίμακας. Το πρόβλημα με πολλούς σπουδαστές είναι ότι προσπαθούν να λύσουν δύσκολα προβλήματα σε ό,τι θα μπορούσε να ονομαστεί μουσική άλγεβρα ή μουσική τριγωνομετρία, χωρίς καλά-καλά να κατέχουν τον πίνακα του πολλαπλασιασμού. Οι κλίμακες είναι μουσικοί πίνακες πολλαπλασιασμού. Ένας καλός τρόπος να τους συγκεράσει κανείς στο μυαλό είναι να παίξει τις κλίμακες σε μία ή περισσότερες οκτάβες αρχίζοντας διαδοχικά από διαφορετικές βαθμίδες κάθε μιας κλίμακας.



Για παράδειγμα, πάρτε την κλίμακα της ΜΙ μείζονος. Παίξτε την στην αρχή με τον εξής τρόπο, αρχίζοντας από την τονική :



Στη συνέχεια, αρχίστε με τη δεύτερη νότα της κλίμακας, χρησιμοποιώντας το δεύτερο δάκτυλο, ως εξής

(Σ.τ.μ. Δώριος εκκλησιαστικός τρόπος)



Κατόπιν με το τρίτο δάκτυλο, ως εξής

(Σ.τ.μ. Φρύγιος εκκλησιαστικός τρόπος)



Έπειτα με την τέταρτη νότα, χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα, ως εξής:

(Σ.τ.μ. Λύδιος εκκλησιαστικός τρόπος)



Συνεχίστε με τον ίδιο τρόπο όλη την κλίμακα. Κατόπιν παίξτε με τα δύο χέρια μαζί. Μελετήστε όλες τις σκάλες με τον ίδιο τρόπο.

Οι περισσότεροι σπουδαστές θεωρούν τις κλίμακες ως ένα είδος μουσικής γυμναστικής για την ανάπτυξη των μυών των δακτύλων. Ασφαλώς είναι και αυτό, και λίγες τεχνικές ασκήσεις είναι τόσο καλές, όσο οι κλίμακες. Η μεγάλη όμως πρακτική τους αξία έγκειται στο ότι ασκούν το χέρι στη δακτυλοθεσία, έτσι ώστε η καλύτερη δακτυλοθεσία σε οποιαδήποτε κλίμακα να γίνεται αυτόματα. Με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές εξοικονομούν πάρα πολύ χρόνο αργότερα. Οι κλίμακες διευκολύνουν επίσης πολύ την ανάγνωση εκ πρώτης όψεως, καθώς το χέρι φαίνεται να στρέφεται ενστικτωδώς στη λογικότερη δακτυλοθεσία, να την επιλέγει χωρίς σκέψη. Να το θεωρείτε δεδομένο, ανεπαρκή εξάσκηση πάνω στις κλίμακες μπορείτε να έχετε, υπερβολική ποτέ.

Η σπουδή της αρμονίας εξοικονομεί επίσης πολύ χρόνο στις πιανιστικές σπουδές. Μάθετε τις συγχορδίες και τους δακτυλισμούς όλων των αρπισμών, που είναι πραγματικά ο λογικός δακτυλισμός των περισσότερων τρίφωνων συγχορδιών. Μην πληρώνετε ακριβά έναν καθηγητή αργότερα στη μουσική σας ζωή, για να σας τονίσει κάτι που θα έπρεπε να γνωρίζετε ήδη από την αρχή των μουσικών σας σπουδών.

## Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΞΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΟΗΣ

Η εξάσκηση της ακοής έχει επίσης πολύ μεγάλη σημασία. Οι περισσότεροι μαθητές ακούνε, αλλά δεν ακούνε προσεκτικά. Οι καλύτεροι μαθητές είναι εκείνοι που έμαθαν να ακούνε προσεκτικά. Αυτό είναι απολύτως απαραίτητο για τους προχωρημένους σπουδαστές του πιάνου. Η αίσθηση της ακουστικής αρμονίας μπορεί να αναπτύσσεται απεριόριστα. Ο σπουδαστής που δεν μπορεί να αναγνωρίσει με το αυτί συγχορδίες, όπως τις τρίφωνες συγχορδίες και τις συγχορδίες μεθ' εβδόμης, έχει περίπου τόσες πιθανότητες να μπει στις ανώτερες περιοχές της μουσικής, όσες πιθανότητες έχει και ένας σπουδαστής που δεν γνωρίζει λέξη λατινικά να καταλάβει μια σελίδα από τον Βιργίλιο, όταν ακούει κάποιον να την απαγγέλλει.

Δεν υπάρχει τρόπος να αποφύγει κάποιος ή να παρακάμψει αυτή την γνώση. Είμαι υποχρεωμένος να λέω εκατό φορές την εβδομάδα : «Να ακούτε προσεκτικά αυτό που παίζετε».

Η απόλυτη ακοή δεν είναι κατά κανένα τρόπο απολύτως απαραίτητη. Την έχω και την είχα πάντοτε. Ο Σαφόνωφ, ο δάσκαλός μου, δεν την είχε. Ο Άντον Ρουμπινστάιν την είχε. Μερικές φορές είναι ένα μειονέκτημα. Δεν μπορώ να σκεφθώ καμία σύνθεση σε άλλη τονικότητα εκτός από αυτή στην οποία είναι γραμμένη. Μερικές φορές, όταν το πιάνο είναι κουρδισμένο ένα τόνο χαμηλότερα ή ένα ημιτόνιο ψηλότερα, βρίσκομαι σε φοβερή σύγχυση, γιατί μου φαίνεται ότι δεν παίζω τις σωστές νότες. Ενστικτωδώς αρχίζω να μεταφέρω τους φθόγγους στο πραγματικό τους ύψος και τελικά καταλήγω σε σύγχυση.[

**Heinrich Neuhaus (1888 - 1964)**

## **Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΩΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

*Δύο αποσπάσματα από το κεφάλαιο «Δάσκαλος και μαθητής» (σλ. 140-144, 160-161) από το βιβλίο του Heinrich Neuhaus: Η τέχνη του πιάνου (Die Kunst des Klavierspiels, Hans Gerig, 1967).*

Έχω ήδη αναφερθεί στο ότι οι δάσκαλοι όλων των μουσικών οργάνων (συμπεριλαμβάνω μεταξύ των οργάνων και την ανθρώπινη φωνή) πρέπει πριν απ' όλα να είναι δάσκαλοι της μουσικής, να επεξηγούν δηλαδή και να ερμηνεύουν τη μουσική. Αυτό είναι απαραίτητο, ιδιαίτερα για τους μαθητές που βρίσκονται στα κατώτερα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης. Εδώ είναι απολύτως αναγκαία μια σύνθετη μέθοδος διδασκαλίας : Ο δάσκαλος πρέπει όχι μόνο να δείξει στο μαθητή το επονομαζόμενο «μουσικό περιεχόμενο» του έργου που μελετά, να τον ενθουσιάσει μεταδίδοντάς του την καλλιτεχνική του εικόνα, αλλά και να αναλύσει μαζί του σε βάθος τη μορφή, τη δομή του έργου στο σύνολο και στις λεπτομέρειές του, την αρμονία, τη μελωδία, την πολυφωνία και τον τρόπο εκτέλεσής του. Με δύο λόγια, πρέπει να είναι ταυτόχρονα ιστορικός και θεωρητικός της μουσικής, δάσκαλος του σολφέζ, της αρμονίας, της αντίστιξης και του πιάνου.

Κατά τη γνώμη μου, τα αιώνια βάσανα που ταλαιπωρούν τις τάξεις του τραγουδιού, τα άλυτα προβλήματα της διδασκαλίας της φωνητικής, οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι του τραγουδιού δεν θέλουν (ή δεν μπορούν;) να χρησιμοποιήσουν τη σύνθετη μουσική διδασκαλία, στο ότι δεν διδάσκουν την τέχνη της μουσικής, αλλά ασχολούνται κυρίως με την φωνητική τεχνική.

Το πλεονέκτημα που έχουν οι μαθητές των μουσικών οργάνων έναντι των μαθητών του τραγουδιού έγκειται στο ότι αρχίζουν συνήθως τα μουσικά τους μαθήματα κατά την παιδική ηλικία και έτσι διαθέτουν ήδη αξιόλογες γνώσεις της μουσικής και του οργάνου, όταν μπαίνουν στη Μουσική Ακαδημία. Αντίθετα, οι σπουδαστές του τραγουδιού αρχίζουν συχνά τις μουσικές τους σπουδές ως ενήλικες, διαθέτοντας μόνο την καλή τους φωνή (η οποία είναι άλλωστε ακόμη ένα άγραφο χαρτί), ένα δηλαδή καλό μουσικό όργανο, καμία όμως μουσική γνώση, καμία μουσική καλλιέργεια, και μερικές φορές μάλιστα καμία «μουσικότητα». - Το ότι έχει κανείς καλή φωνή συχνά θεωρείται εσφαλμένα ως έμφυτη μουσικότητα και καλλιτεχνικό ταλέντο. Ωστόσο δεν θεωρούμε ότι ένας νεαρός πιανίστας έχει μουσικότητα, απλώς και μόνο επειδή έχει στο σπίτι του ένα καλό πιάνο με ουρά!

Είναι λοιπόν φανερό ότι ακριβώς γι' αυτούς τους μαθητές η μουσική διδασκαλία και εκπαίδευση πρέπει να είναι σύνθετη και δεν πρέπει να διασπάται στα επιμέρους μουσικά μαθήματα, (σολφέζ, αρμονία κλπ. μέχρι και την φωνητική), τα οποία ο μη καλλιεργημένος μουσικά μαθητής δεν είναι σε θέση να τα θεωρήσει ως ένα ενιαίο σύνολο. Δεν θέλω να πω μ' αυτό ότι ένας μαθητής του τραγουδιού πρέπει να εγκαταλείψει αυτά τα μαθήματα, τα οποία διδάσκεται σε ειδικές τάξεις, αλλά ότι ο δάσκαλος πρέπει, ακριβώς στο μάθημα του τραγουδιού, να τα συνδυάζει όλα αυτά μαζί, να τα δείχνει και να τα εξηγεί στον μαθητή, μέχρις ότου αυτός μάθει να ακούει και να σκέφτεται σαν μουσικός και σαν καλλιτέχνης. Ακόμη και το πιο απλό τραγούδι ή μια άρια από όπερα προσφέρει πολλές ευκαιρίες στον δάσκαλο να μιλήσει για την αρμονία, το σολφέζ, την κίνηση της μελωδίας και τη μουσική μορφή.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για έναν τραγουδιστή, ο οποίος με δυσκολία καταλαβαίνει όχι μόνο την ουσία της αρμονίας και του σολφέζ αλλά και την μουσική ορολογία τους, να εμποδώσει όσα επαναλαμβάνω συχνά στα δημόσια μαθήματά μου που παρακολουθούν μαθητές και δάσκαλοι σχολείων και μουσικών σχολών. Τους λέω :

«Εμείς οι άνθρωποι δεν κελαηδάμε όπως τα πουλιά ούτε μουγκανίζουμε σαν τις αγελάδες. Χρησιμοποιούμε λέξεις και έννοιες, δηλαδή δίνουμε ένα όνομα σε κάθε φαινόμενο του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου που πέφτει στην αντίληψή μας, είτε πρόκειται για ένα μακρινό αστέρι είτε για ένα μικροσκοπικό έντομο, μια ψυχική κατάσταση ή ένα φυσικό φαινόμενο. Το ότι δίνουμε όνομα σ' ένα πράγμα σημαίνει ότι αρχίζουμε να το γνωρίζουμε. Πώς είναι λοιπόν δυνατόν ένας μουσικός να μη γνωρίζει να δώσει όνομα σε ό,τι ακούει, σε ό,τι δημιουργεί;»

Όσο βαθύτερα ριζώσει αυτή η απλή αλήθεια στη συνείδηση των μαθητών, τόσο ευκολότερα θα τους διδάξουμε τη μουσική και την τέχνη και τόσο ευκολότερα θα κατακτήσουν την τεχνική ενός συγκεκριμένου οργάνου, για παράδειγμα της φωνής. - Γι' αυτό, το τελικό συμπέρασμα : Το «υποχρεωτικό πιάνο» θα πρέπει να είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό μάθημα για τους τραγουδιστές.

Σχεδόν ποτέ δεν ασχολούμαι με την αρμονική ή μορφολογική ανάλυση ενός έργου με τους πολύ προικισμένους μαθητές μου. Τα καταλαβαίνουν και τα γνωρίζουν όλα αυτά από μόνοι τους. Εντούτοις είχα και μαθητές με τους οποίους έκανα για ένα ή δύο χρόνια, επ' ευκαιρία των κομματιών που έπαιζαν κάθε φορά, σύντομα μαθήματα αρμονίας, κίνησης της μελωδίας, μορφολογικής ανάλυσης κλπ., μέχρις ότου μάθουν να σκέπτονται ως μουσικοί.

Σε πολύ καλλιεργημένους και προικισμένους μαθητές πρέπει κανείς να εφιστά την προσοχή μόνο σε κάποια ιδιαίτερα σημαντικά σημεία, στα «σημεία καμπής», τα οποία τόσο συχνά συναντάμε στα έργα για πιάνο των μεγάλων συνθετών. Για παράδειγμα, δεν θυμάμαι ποτέ να μην προσέξαμε ιδιαίτερα για πολύ χρόνο και να μην συζητήσαμε διεξοδικά το τέλος του φουγκάτο από την τέταρτη μπαλάντα του Σοπέν, εκεί όπου η πολυφωνία δίνει τη θέση της στην αρχική ομοφωνία :

Καθώς γίνεται, στο κατώφλι της επανέκθεσης, αυτό το εντυπωσιακό πέρασμα από τον πολυφωνικό «στοχασμό» στην αρχική απλή μελωδική έκφραση, μέσω αυτής της θαυμαστής μετατροπίας, είναι σαν να παρευρισκόμαστε και εμείς στη γέννηση του μέλους μέσα από την πολυφωνία:

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι άθελά μου τόση χαρά και συγκίνηση, ώστε απλά νιώθω την ανάγκη να τη μοιραστώ με τον μαθητή μου και να στρέψω την προσοχή του σ' αυτό το θαύμα της μουσικής τέχνης. Γι' αυτό τον λόγο αναλύουμε ολόκληρο το φουγκάτο και προσπαθούμε να κατανοήσουμε γιατί είναι τόσο όμορφο, γιατί αυτό το σημείο μας συγκινεί τόσο πολύ. Για το τόσο χαρακτηριστικό και ισχυρό αισθητικό μας βίωμα αναζητούμε μια αντικειμενική επιβεβαίωση και μια πειστική εξήγηση, βασισμένες στο ίδιο το υλικό της μουσικής. Αυτό πρέπει να επηρεάσει και την ερμηνεία. Μόνο όταν εμβαθύνουμε στην ίδια την αίσθησή μας του ωραίου και προσπαθούμε να κατανοήσουμε από πού προέρχεται, ποια ήταν η πραγματική της αιτία, κατανοούμε την άπειρη νομοτέλεια της τέχνης και αισθανόμαστε μια νέα χαρά, γιατί ο νους διαφωτίζει με τον δικό του τρόπο αυτό που βιώνουμε άμεσα με το συναίσθημα.

Ως ενίσχυση αυτών των γραμμών θα μπορούσε να παραθέσει κανείς τον ιδιοφυή, λακωνικό ορισμό του Πούσκιν :

«Εμπνευση είναι η διάθεση της ψυχής να αισθανθεί όσο πιο έντονα γίνεται τις εντυπώσεις της και να τις στοχαστεί σε βάθος».

Όποιος την τέχνη μόνο την αισθάνεται θα παραμείνει πάντοτε απλώς ένας ερασιτέχνης, όποιος μόνο στοχάζεται πάνω σ' αυτήν είναι ερευνητής και μουσικολόγος. Ο ερμηνευτής όμως πρέπει να μπορεί να κάνει τη σύνθεση θέσης και αντίθεσης: να αισθάνεται όσο πιο έντονα γίνεται και να στοχάζεται σε βάθος.

Ασφαλώς υπάρχουν στη μουσική αναρίθμητα τέτοια «ιδιαίτερα όμορφα» σημεία, όπως το φουγκάτο από την τέταρτη μπαλάντα. Είναι τόσα πολλά, όσα και τα υπέροχα τοπία σ' όλο τον κόσμο που μπροστά τους στέκεται μαγεμένος ο οδοιπόρος, νιώθοντας την επιθυμία να τα δει ξανά και ξανά. Μερικές φορές εκπλήσσομαι και εγώ ο ίδιος, και πιθανόν και οι παρευρισκόμενοι μέσα στην τάξη, όταν, για παράδειγμα, κατά την εργασία με έναν μαθητή πάνω στην «Βαρκαρόλα» του Σοπέν (έργο που έχω μελετήσει αμέτρητες φορές με τους μαθητές μου), κατά την ανάλυση της μαγευτικής ομορφιάς αυτού του κομματιού (ιδίως εκείνο το πέρασμα προς την επανέκθεση, μετά το δεύτερο θέμα στη ΛΑ μείζονα, που αρχίζει από την τρίλια στο δεξί χέρι μέχρι την πέμπτη: φα δίεση-ντο δίεση), κατ' αυτή την καθαρά διασαφητική, αναλυτική εργασία, με πιάνει ένας σχεδόν παιδικός ενθουσιασμός. Με δυσκολία συγκρατώ τα δάκρυά μου από χαρά, γιατί υπάρχει στον κόσμο ένα τέτοιο θαύμα.

Εντούτοις αυτή η αντίδρασή μου δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη. Δεν μπορεί να «συνηθίσει» κανείς την ομορφιά της τέχνης, όπως δεν μπορεί να συνηθίσει και να μείνει αδιάφορος στην ομορφιά ενός μαγιάτικου πρωινού, στην αστροφεγγιά του νυχτερινού καλοκαιρινού ουρανού, ή - ακόμη λιγότερο - στην ομορφιά ενός ανθρώπου, η οποία είναι η κύρια αιτία και η πηγή όλων των μεγάλων έργων της τέχνης.

Όταν γίνονται τέτοιες συνομιλίες για τη μουσική με προικισμένους και καλλιεργημένους μαθητές, ο παιδαγωγός μετατρέπεται, από «δάσκαλος» με τη στενή έννοια του όρου, σ' έναν παλαιότερο συνάδελφο, ο οποίος διαθέτει περισσότερη εμπειρία και γνώσεις και συζητεί με νεώτερους ομοτέχνους του για τα αγαπημένα τους θέματα.

Ακριβώς αυτή είναι η ελκυστικότερη, η πιο συναρπαστική και ευχάριστη πλευρά της παιδαγωγικής, όχι μόνο γιατί η επαγγελματική παιδαγωγική γίνεται έτσι λίγο-λίγο πραγματική αγωγή, αλλά κυρίως επειδή είναι μια καθαρή μορφή σχέσης και προσέγγισης ανθρώπων, η οποία βασίζεται στην κοινή αφοσίωσή τους στην τέχνη και στην ικανότητά τους να δημιουργήσουν κάτι σ' αυτήν. Αυτό το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Χωρίς αυτή την ικανότητα, στην ενίσχυση και ανάπτυξη της οποίας στοχεύουν τέτοιες συνομιλίες, όλα θα περιορίζονταν σε απλές συζητήσεις, ευχάριστες ασφαλώς για έναν ερασιτέχνη, χωρίς όμως ουσιαστικό όφελος και ενδιαφέρον για έναν καλλιτέχνη.[...]

Λίγα λόγια ακόμη για κάποιες διαφορές απόψεων που έχω με άλλους μουσικοπαιδαγωγούς:

Ένας γνωστός καθηγητής του πιάνου συνήθιζε να λέει με φαινομενική μετριοφροσύνη, που υποκρύπτει όμως υπεροψία, και με τη φανερή διάθεση να διατυπώσει ένα αξίωμα : «Δεν διδάσκω μουσική, διδάσκω πιάνο». Θυμάμαι για δεύτερη φορά αυτή την περίπτωση, γιατί μπορεί να συναντήσει κανείς μέχρι σήμερα μια παρόμοια αντίληψη μεταξύ των μουσικοπαιδαγωγών. Δεν μπορώ να διανοηθώ μια πιο λανθασμένη αντίληψη απ' αυτή. Ακόμη και αν ήταν δάσκαλος των κρουστών οργάνων, θα έπρεπε, ταυτόχρονα με την εκτέλεση στο όργανο, να διδάσκει και μουσική. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για το πιάνο, το οποίο είναι, όπως ήδη πολλές φορές προσπάθησα να αποδείξω και όπως είναι σε όλους γνωστό, το μοναδικό και αναντικατάστατο όργανο για το μάθημα της μουσικής, για τον απλούστατο λόγο ότι σ' αυτό μπορεί να παίξει και να ακούσει κανείς τα πάντα χωρίς εξαίρεση. Αν ο δάσκαλος και ο μαθητής του πιάνου δεν μελετούν μαζί μουσική αλλά μόνο πιάνο (πώς μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, δεν μπορώ να το φανταστώ με σαφήνεια), τότε θα πρέπει και οι δύο να μελετήσουν μουσική με κάποιον τρίτο, έναν δάσκαλο της μουσικής.

Δυστυχώς σ' ορισμένες τάξεις όπου υπάρχει αυτή η αντίληψη, αυτό είναι μερικές φορές αναγκαίο. Ίσως ένας τέτοιος «δάσκαλος μόνο του πιάνου» επαφίεται στη μουσική εκπαίδευση που λαμβάνει ο μαθητής του στις ειδικές τάξεις αρμονίας, αντίστιξης, μορφολογίας κλπ. Είναι όμως σαφές σε κάθε παιδαγωγό του πιάνου, ο οποίος διδάσκει την μουσική πράξη, ότι στο μάθημά του αναφύονται ερωτήσεις, τις οποίες ο δάσκαλος της αρμονίας ή της μορφολογίας δεν θίγει ποτέ, ερωτήσεις οι οποίες συνδέονται με το συγκεκριμένο έργο, την συγκεκριμένη στιγμή και τον συγκεκριμένο μαθητή, ερωτήσεις που υπαγορεύονται άμεσα από την πραγματικότητα.

Ανέφερα ήδη προηγουμένως ότι, για μας τους ερμηνευτές, κάθε «σπουδή» της μουσικής τότε μόνο αποκτά ζωή, τότε μόνο γίνεται πράξη (και ασφαλώς εμείς πρέπει να πράττουμε και όχι μόνο να συλλογίζομαστε), όταν παίζουμε και ιδιαίτερα όταν παίζουμε πολύ καλά. Όσο καλύτερα παίζουμε, τόσο σαφέστερα αποκαλύπτονται τα βαθύτερα στρώματα της μουσικής και οι νόμοι που τα διέπουν. Θυμάμαι εδώ τη φράση του Goethe : «Απεχθάνομαι κάθε γνώση που δεν με ωθεί αμέσως στην πράξη και δεν γονιμοποιεί τη δραστηριότητά μου».

Ένα μάθημα πιάνου μ' έναν καλό δάσκαλο, δηλαδή με έναν καλλιτέχνη του πιάνου, είναι το κομβικό σημείο στο οποίο η γνώση οδηγεί στην πράξη και η πράξη, από την άλλη πλευρά, βασίζεται πάνω στη γνώση. Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί αυτό, όταν ένας δάσκαλος δηλώνει σοβαρά ότι διδάσκει μόνο πιάνο και όχι μουσική; [...]





**Margit Varró (1881 - 1978)**

## **Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΤΑ ΚΟΜΜΑΤΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ**

*Ένα κεφάλαιο (σλ. 27-37) από το βιβλίο της Margit Varró : Το ζωντανό μάθημα του πιάνου. Η μεθοδολογία και η ψυχολογία του. (Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodologie und Psychologie, N. Simrock, Hamburg, 1958).*

### **§1. Στοιχειώδεις γνώσεις αρμονίας με βάση τη διδακτέα ύλη του πιάνου**

Σύμφωνα με τη βασική μας αρχή ότι το παιδί πρέπει να παίζει στο πιάνο μόνο ό,τι καταλαβαίνει μουσικά, το συνηθίζουμε από την αρχή να αναλύει, με τη βοήθειά μας, τα κομματάκια του αρμονικά και μορφολογικά. Παίζει επίσης, όσο το δυνατόν πιο νωρίς, απλές πτώσεις και μικρές ακολουθίες με μορφή αρμονικών αλυσίδων που προχωρούν διατονικά ή με μετατροπίες. Έτσι ο μαθητής κάνει σταδιακά κτήμα του, το ένα μετά το άλλο, όσα στοιχεία της αρμονίας και της μορφολογίας χρειάζεται κάθε φορά, ώστε να κατανοεί τα κομμάτια που παίζει στο πιάνο.

Όταν εμφανίζονται στα κομμάτια νέα μουσικά στοιχεία, για παράδειγμα συγχορδίες ή ρυθμοί που τα συναντά ο μαθητής για πρώτη φορά, αυτά δεν πρέπει να τα εξηγεί στην αρχή ο δάσκαλος αναλύοντάς τα, αλλά να προετοιμάζει τη γνώση τους με τις κατάλληλες ακουστικές ασκήσεις. Έτσι, πάντοτε πρώτα η ακουστική προετοιμασία, κατόπιν η πιανιστική απόδοση και, στο τέλος, η θεωρητική ανάλυση όλων των νέων στοιχείων! Ο αναγνώστης θα βρει στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία του μαθήματος για αρχάριους» και στο μέρος του βιβλίου για την ψυχολογία του μαθήματος του πιάνου πιο αναλυτικές υποδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο οι βασικές θεωρητικές έννοιες πρέπει να προετοιμαστούν και να παρουσιαστούν σε στενότερη πάντοτε σχέση με το διδακτικό υλικό των τριών πρώτων χρόνων του πιάνου.

Οι θεωρητικές γνώσεις περιλαμβάνουν στο τέλος του πρώτου χρόνου διδασκαλίας τα ακόλουθα περίπου στοιχεία :

- Τόνος και ημιτόνιο, χρωματικό και διατονικό ημιτόνιο, εναρμόνιοι φθόγγοι
- Η κατασκευή της μείζονος και της ελάσσονος αρμονικής κλίμακας (οι σχετικές κλίμακες και ο σπλισμός τους)
- Τρίφωνη μείζων, ελάσσων, αυξημένη και ελαττωμένη συγχορδία σε θέση 8ης, 5ης και 3ης
- Τα διαστήματα και οι τρίφωνες συγχορδίες που περιέχονται στις μείζονες και ελάσσονες αρμονικές κλίμακες
- Οι κύριες συγχορδίες (τονική, δεσπτόζουσα, υποδεσπτόζουσα) και η τονική τους λειτουργία στις πτώσεις.

Στο δεύτερο και τρίτο έτος προστίθενται επιπλέον :

- Η κατασκευή της μελωδικής ελάσσονος κλίμακας
- Κατάταξη όλων των εύχρηστων διαστημάτων (καθάρων, μικρών, μεγάλων, ελαττωμένων, αυξημένων)
- Αναστροφές των διαστημάτων
- Οι κύριες τρίφωνες συγχορδίες (τονική, υποδεσπόζουσα, δεσπόζουσα) που σχηματίζονται με βάση μια δεδομένη τονική
- Οι αναστροφές της τρίφωνης συγχορδίας (συγχορδία 6 και 6-4)
- Η συγχορδία V7 και η συγχορδία 7ης ελαττωμένης, οι αναστροφές τους και η λύση τους
- Σύνδεση των κυρίων τρίφωνων συγχορδιών στις πτώσεις (τέσσερις φωνές σε κλειστή θέση)
- Εναρμόνια διαστήματα και συγχορδίες
- Ποικίλματα και διαβατικοί φθόγγοι.

Αργότερα :

- Οι έννοιες της συμφωνίας, της διαφωνίας, της μετατροπίας
- Η καθυστέρηση, η προετοιμασία και η λύση της
- Η συγχορδία έκτης αυξημένης
- Τα στοιχεία της κίνησης των φωνών στην τετράφωνη χορωδία κλπ.

Καθώς κάθε θεωρητική γνώση του μαθητή μπορεί να φανεί ωφέλιμη για τη μουσική του ανάπτυξη μόνο όταν χρησιμοποιείται συνεχώς, τον καθοδηγούμε να χρησιμοποιεί στην πιανιστική του μελέτη τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησε. Για παράδειγμα, μόλις ο μαθητής είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον χαρακτήρα της μείζονος και ελάσσονος συγχορδίας σε όλες τις θέσεις και γνωρίζει επίσης να τις διαχωρίζει ως έννοιες, πρέπει να σχηματίζει ομάδες από τους φθόγγους που αποτελούν μία συγχορδία και να ονομάζει τις συγχορδίες μέτρο προς μέτρο, αντί να μαθαίνει νότα-νότα τη συνοδεία μιας μελωδίας, όπως η ακόλουθη :



Η τακτοποίηση και επανάληψη των θεωρητικών γνώσεων πρέπει να γίνεται περίπου κάθε τρεις μήνες. Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στη διατύπωση των θεωρητικών νόμων και κανόνων (όπως το εξηγήσαμε ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο του βιβλίου, όπου δώσαμε κάποια παραδείγματα για τον καθορισμό μουσικών εννοιών). Όμως θα πρέπει για τη διατύπωση στέρεων νόμων να μην περιοριζόμαστε σε προτάσεις διατυπωμένες με παιδικό τρόπο και κατά προσέγγιση, αλλά να απαιτούμε απόλυτα ακριβείς, περιεκτικούς ορισμούς. Αν τα παιδιά δεν το κατορθώνουν αυτό, διατυπώνουμε εμείς τους ορισμούς και τους δίνουμε για απομνημόνευση, αφού έχουμε προηγουμένως βεβαιωθεί ότι έχουν γίνει κατανοητοί. Ο δάσκαλος πρέπει να απορρίπτει πάντοτε με αποφασιστικό τρόπο διατυπώσεις υφολογικά πρόχειρες ή εσφαλμένες, όπως για παράδειγμα την προσφιλή διατύπωση : «Μία συγχορδία σε 6 είναι, όταν...», και να επιβάλλει τη βελτίωσή τους.

Η θεωρητική κατάταξη των εννοιών που αποκτήθηκαν μέσα από τη μουσική πράξη όχι μόνο ξεκαθαρίζει αυτές τις έννοιες, αλλά και τις επεκτείνει. Έτσι, για παράδειγμα, ο μαθητής προσαρτά αργότερα στην έννοια της τρίφωνης συγχορδίας, που σήμαινε γι' αυτόν στην αρχή μόνο τη μείζονα και την ελάσσονα συγχορδία, και την αυξημένη και την ελαττωμένη συγχορδία («αυξημένη μείζονα και ελαττωμένη ελάσσονα συγχορδία» τις ονόμαζε ένας εννιάχρονος μαθητής). Ακόμη αργότερα ο μαθητής μαθαίνει να αντιπαραθέτει στη γενική έννοια της τρίφωνης συγχορδίας την έννοια της τετράφωνης συγχορδίας, όπως και να επεκτείνει σταδιακά την έννοια της τελευταίας με τη γνώση των διαφόρων μορφών της κ.ο.κ.

## **§2. Εισαγωγή στη μορφολογία της μουσικής μέσω της ανάλυσης της εκάστοτε διδακτέας ύλης του πιάνου**

Οι μουσικές παραστάσεις μέσα από τα διδακτικά κομμάτια του πιάνου, από τις οποίες ξεκινήσαμε για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, αποτελούν επίσης την καλύτερη αφετηρία για την εισαγωγή στη μορφολογία της μουσικής. Παίζουμε το κομματάκι που πρέπει να μελετηθεί και οι μαθητές σχολιάζουν αν το κομμάτι είναι σε μείζονα ή ελάσσονα τρόπο, αν το μέτρο του είναι μονός ή ζυγός αριθμός, αν είναι μία μελωδία με συνοδεία (ομοφωνικό) ή έχει δύο φωνές (πολυφωνικό). Στη συνέχεια παρατηρούν μέχρι πού εκτείνεται το αρχικό μοτίβο ή το θέμα, πάνω στο οποίο βασίζεται η μικρή σύνθεση. Μόνο έτσι μπορούν στη συνέχεια να παρακολουθήσουν το χτίσιμο όλου του κομματιού από το βασικό μοτίβο ή θέμα.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την κατασκευή μιας μουσικής περιόδου παίζοντας, την τέταρτη εβδομάδα του πρώτου χρόνου, μικρά κομμάτια, όπως περίπου το ακόλουθο:



Παίζουμε την μελωδία μερικές φορές και τους λέμε : «Χτυπήστε με τα χέρια, όταν νιώσετε ότι κάπου μπορώ να σταματήσω για λίγο». Μέτρια προικισμένα παιδιά σπάνια θα χάσουν το σημείο στο παραπάνω κομμάτι, όπου τοποθετήσαμε ένα κόμμα, μετά από μία ή περισσότερες ακροάσεις. Αν κάνουν επιπλέον την παρατήρηση ότι τα δύο μέρη, από τα οποία αποτελείται η μελωδία, αρχίζουν με τον ίδιο τρόπο και τελειώνουν με διαφορετικό, έχουν ήδη δώσει με τον τρόπο αυτό τον ορισμό της μουσικής περιόδου.

Όταν προχωρήσουμε στη εκτέλεση δίφωνων (αντιστικτικών) κομματιών, εφιστούμε την προσοχή των παιδιών στη «μίμηση της μελωδίας» (μίμηση, κανόνας) και, αν δοθεί η ευκαιρία, στην επανάληψη μεμονωμένων τμημάτων της μελωδίας σε άλλες βαθμίδες (αρμονική αλυσίδα).

Όταν έρθει η σειρά των μικρών ασματικών μορφών, πρέπει ο μαθητής να αναγνωρίζει και να ξεχωρίζει μεταξύ τους το κύριο θέμα, το μεσαίο μέρος, που βρίσκεται συνήθως στην τονικότητα της δεσπόζουσας, καθώς και την επιστροφή του κυρίου θέματος (ίσως ακόμη και την κόντα).

Με την ευκαιρία της μελέτης ασματικών μορφών όπου εμφανίζονται μετατροπές, πρέπει επίσης και αυτές να τις επισημάνουμε, φυσικά πάλι με τον συνηθισμένο τρόπο : προχωρώντας από την απλή παρατήρηση στην εξήγηση της έννοιας. Όπου είναι απαραίτητο, μπορεί κάποιος, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ηλικία του μαθητή, να κάνει παρομοιώσεις από τον κύκλο των παραστάσεων του. Φέρνω εδώ ένα παράδειγμα, πώς διδάχθηκε η έννοια της μετατροπίας σε μία ομάδα αρχαρίων μαθητών ηλικίας μεταξύ οκτώ και δέκα ετών, με αφορμή ένα κομματάκι από τις παιδικές ασκήσεις του Köhler:

Το κομματάκι πήγε από την ΝΤΟ στην ΣΟΛ μείζονα :



Ζήτησα από τα παιδιά να χτυπήσουν με τα χέρια τους, μόλις ακούσουν ένα φθόγγο που είναι «ξένος» προς την αρχική τονικότητα, δεν εμφανίζεται δηλαδή στην ΝΤΟ μείζονα. Χτύπησαν σωστά τα χέρια τους στο φα δίεση και διαπίστωσαν ότι το κομμάτι συνεχίζει στην ΣΟΛ μείζονα. Τους είπα για το θέμα αυτό :

«Γνωρίζετε ασφαλώς τι συμβαίνει με τις γραμμές του τραίνου. Ένα τρένο ταξιδεύει για την Βουδαπέστη, αλλά στο δρόμο του εμφανίζεται μία διακλάδωση και να!, το τρένο αλλάζει κατεύθυνση, ας πούμε ότι πηγαίνει τώρα προς τη Βιέννη. Λοιπόν, μια τέτοια διακλάδωση είναι και το φα δίεσή μας. Το κομμάτι μας πήγαινε στην αρχή στη ΝΤΟ μείζονα, εμφανίζεται όμως ο ξένος φθόγγος και να!, όλο το κομμάτι πηγαίνει τώρα στη ΣΟΛ μείζονα».

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την εξήγηση αυτή και έψαχναν από τότε με ζήλο στα κομματάκια τους για να βρουν τέτοιες «νότες – κλειδιά».

Τον δεύτερο χρόνο αρχίζει η μελέτη των σπουδών, οι οποίες εξυπηρετούν καθαρά τεχνικούς σκοπούς. Παρατηρούμε κατ' αρχήν το βασικό σχήμα της σπουδής που αποτελείται από τρίλιες, κλίμακες ή κάποιο άλλο πέρασμα και παρακολουθούμε αμέσως πώς εξελίσσεται αυτό το σχήμα με απλές επαναλήψεις, αρμονικές αλυσίδες, μιμήσεις κλπ. Ο μαθητής πρέπει στη συνέχεια να βρει σε ποιο φθόγγο ή συγχορδία εγκαταλείπουμε την βασική τονικότητα και αν πρόκειται για μια απλή παρένθεση ή για το πέρασμα σε μια άλλη τονικότητα. Στην πτώση της νέας τονικότητας σταματάμε για να συζητήσουμε ποια είναι η τονική σχέση της με την αρχική τονικότητα («μείζων της δεσπόζουσας, σχετική ελάσσων» κ.ο.κ.). Πριν αρχίσουμε να μελετούμε τεχνικά τις σπουδές, τις αναλύουμε και αρμονικά, πρέπει δηλαδή ο μαθητής να γράψει πάνω στο μουσικό κείμενο το όνομα, τη βαθμίδα και την τονική λειτουργία των συγχορδιών που αποτελούν τον αρμονικό σκελετό της σπουδής, ενώνοντας με μία αγκύλη όλους τους φθόγγους που ανήκουν σε μια συγχορδία.

Δεν μπορούμε να παρακάμψουμε αυτή την εργασία, αν θέλουμε να καταλαβαίνει πάντοτε ο μαθητής όλα όσα παίζει. Αυτός είναι ο μουσικός λόγος που, την πρώτη χρονιά, δίνουμε στον μαθητή να παίξει μελωδίες με συνοδεία συγχορδιών σχετικά πολύ αργότερα απ' ό,τι συνηθίζεται (μόνο αφού εξασκηθεί σε δίφωνα κομματάκια και κανόνες).

Στις μορφές ροντό διαχωρίζουμε το βασικό θέμα που επιστρέφει συνεχώς – για το οποίο πρέπει να διαπιστώσουμε αν είναι μια φράση, μια περίοδος ή μια μικρή ασματική μορφή – από τα άλλα μέρη που έχουν διαφορετικό θεματικό υλικό (ρεφραίν και κουπλέ).

Όταν φθάσουμε τελικά να μελετούμε μικρές σονάτες ή σονατίνες, πρέπει ο μαθητής πριν απ' όλα να γνωρίζει ότι στη φόρμα σονάτα έχουμε να κάνουμε με δύο θέματα, το κύριο και το πλάγιο, που διαφέρουν στην τονικότητα και τον χαρακτήρα, κατά κάποιο τρόπο είναι αντίθετα μεταξύ τους. Πρέπει να μνημονεύσουμε ακόμη και το τελικό μέρος της έκθεσης, που χρησιμεύει για την επιβεβαίωση της τονικότητας του δευτέρου θέματος (και που συχνά δεν υπάρχει στις σονατίνες). Κατόπιν παρατηρούμε τι συμβαίνει στο μεσαίο μέρος της φόρμας σονάτας, στην ανάπτυξη, σε ποια θέματα γίνεται επεξεργασία και σε ποιο σημείο αρχίζει η επανέκθεση. Αν παρατηρήσει ακόμη ο μαθητής ότι στην επανέκθεση και τα δύο θέματα βρίσκονται στην αρχική τονικότητα και εξετάσει αν ακολουθεί κόντα ή όχι, τότε γνωρίζει για την φόρμα σονάτα όλα όσα είναι απαραίτητα για τη συνειδητή απόδοσή της.

Για τις αναλύσεις αυτές είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή του δασκάλου, καθώς όλα τα κομμάτια πρέπει να αποσυνδεθούν στα μέρη τους, τα οποία οριοθετούνται από διάφορες πτώσεις (τέλειες, μισές, απατηλές). Στη συνέχεια αυτά τα μέρη μελετώνται το ένα μετά το άλλο. Οι πτώσεις είναι μερικές φορές τόσο εμφανείς και ρυθμικά τόσο σαφείς, ώστε ο μαθητής τις αναγνωρίζει εύκολα μόνος του. Όμως υπάρχουν και πιο κρυφές τονικές σχέσεις, πάνω από τις οποίες ο συνθέτης γλιστράει με τέτοια ευκολία, ώστε χρειάζεται ένα βλέμμα ασκημένο στις αρμονικές συνδέσεις, για να δώσει μια μουσικά άψογη άρθρωση του μουσικού κομματιού.

### §3. Μουσική ορολογία και παιδικός τρόπος έκφρασης

Είμαστε της άποψης ότι για τέτοιου είδους μορφολογικές αναλύσεις δεν πρέπει οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν υπερβολικά νωρίς τη συνήθη μουσική ορολογία και οπωσδήποτε όχι πριν κατανοήσουν σαφώς, βάσει των δικών τους παρατηρήσεων, την ουσία αυτού που ονομάζουν. Αν εκφραστούν με τα δικά τους λόγια, εύκολα διαπιστώνει ο δάσκαλος αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ενώ το σκόρπισμα εδώ και εκεί τεχνικών εκφράσεων, πίσω από τις οποίες δεν υπάρχει κανένα μουσικό βίωμα, οδηγεί απλώς σε μία επιφανειακή ρουτίνα που καλύπτει σχεδόν πάντοτε μια ατελή κατανόηση των πραγμάτων. Άλλωστε, οι απλοϊκές, συχνά πολύ γοητευτικές παρατηρήσεις και σχόλια των μικρών μαθητών προσφέρουν στον δάσκαλο αρκετές πολύτιμες ευκαιρίες για μια ματιά στον κόσμο της παιδικής σκέψης. Η τάση των περισσότερων παιδιών να αισθητοποιούν κάθε έννοια, να την παριστάνουν με εικόνες, να την προσωποποιούν, βρίσκει εδώ ιδιαίτερα καλό πεδίο έκφρασης και αξίζει να την προσέξουμε ιδιαίτερα, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί εξαιρετικά για μουσικοπαιδαγωγικούς σκοπούς. Έχω συλλέξει πολλές αυθόρμητες παρατηρήσεις παιδιών ηλικίας μεταξύ οκτώ και έντεκα χρόνων, μερικές από τις οποίες μπορούν να βρουν εδώ μία θέση.

Μια μικρή κοπέλα δέκα ετών ονόμασε τον πρώτο κανόνα που άκουσε «το κομμάτι της μαϊμούς» («Γιατί η μία φωνή κάνει πάντα το ίδιο με την άλλη, μόνο λίγο αργότερα») και περιέγραψε τα μουσικά συμβάντα του πρώτου κομματιού με ασματική μορφή με τον ακόλουθο τρόπο :

«Ο ένας (θέμα Α) λέει κάτι. Μετά έρχεται ο άλλος (θέμα Β) και ισχυρίζεται : «Όχι, δεν είναι έτσι όπως τα λες». – «Και όμως έτσι είναι», λέει πάλι ο πρώτος (θέμα Α) και επιμένει μέχρι τέλους».

Ένας μικρός μαθητής ονόμασε απλοϊκά την κόντα, μόλις την παρατήρησε για πρώτη φορά στο τέλος ενός μικρού κομματιού : «Ένα δωράκι παραπάνω». Ένας άλλος είπε γι' αυτό : «Σκέφτεται κάποιος ότι το κομμάτι τέλειωσε, αλλά ο συνθέτης προσθέτει ακόμη μερικά μέτρα».

Τα παιδιά ονόμασαν την τονική και την δεσπόζουσα βασιλιά και βασίλισσα, για να τονίσουν την ιδιαίτερη σημασία τους. Ένα δίφωνο κομμάτι με συγκοπές δημιούργησε την εικόνα «ενός ανθρώπου που παρακολουθεί έναν άλλον βήμα προς βήμα και βρίσκεται πάντοτε πίσω του, χωρίς όμως να τον φθάνει ποτέ». Ένα μικρό αγόρι οκτώ ετών απέδειξε την σχετικά ανεπτυγμένη αντίληψή του για τη μορφή, κάνοντας την ακόλουθη παρατήρηση σε ένα κομμάτι που δεν άρχιζε με την τονική, όπως είχε συνηθίσει, αλλά με τη δεσπόζουσα : «Τι παράξενο, αυτό το κομμάτι αρχίζει από τη μέση!».

Μερικές φορές τα παιδιά συλλαμβάνουν απόλυτα σωστά την ουσία ενός νέου γι' αυτά μουσικού φαινομένου, αλλά απλώς δεν γνωρίζουν να εκφραστούν με ακρίβεια. Έτσι, για παράδειγμα, μια αξιαγάπητη μικρή κοπέλα δέκα ετών, όταν της έπαιξα δύο παραλλαγές του Μότσαρτ πάνω στο θέμα «Ah vous dirais-je» και την ρώτησα τι ήταν αυτό, μου απάντησε: «Το ίδιο, μόνο διάφορες νοτούλες παραπάνω».

Όταν απαιτούμε να καταλαβαίνει πάντοτε ο μαθητής ό,τι παίζει, μπορεί ίσως κάποιος να διατυπώσει την αντίρρηση ότι η πολύ πρόωρα αφυπνισμένη

συνειδητοποίηση βλάπτει την αμεσότητα της μουσικής αντίληψης και απόλαυσης. Μπορούμε πάνω σ' αυτό να απαντήσουμε με τη βοήθεια διαφόρων εμπειριών ότι η συνειδητοποίηση, με την οποία συνδέεται στενά η ανώτερη ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης, δεν βλάπτει ούτε την αμεσότητα της μουσικής αντίληψης ούτε την ικανότητα της μουσικής απόλαυσης. Σε όποιον ισχυρίζεται ότι η μουσική τού προξενούσε την πιο μεγάλη απόλαυση, όταν δεν γνώριζε ακόμη τι είναι η φόρμα σονάτα και η τονική, όταν απλώς αφηνόταν στην επίδραση των ήχων, μπορούμε να απαντήσουμε ως εξής :

Όταν το παιδί εκπαιδεύεται να παίζει συνειδητά μουσική μέσα στον δικό του κύκλο μουσικής δραστηριότητας, δεν καταστρέφεται η δεκτικότητά του ως ακροατή. Γιατί η συνείδηση περικλείει ένα σχετικά τόσο μικρό κύκλο, ώστε το παιδί ακούει την «μεγάλη μουσική», η οποία υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια αυτού του κύκλου, με την ίδια αμεσότητα και δεκτικότητα, όπως και οι συνομήλικοί του που είναι αμήνητοι στα θεωρητικά ζητήματα της μουσικής.

Βρισκόμαστε πολύ μακριά από τον ισχυρισμό ότι η μουσική απόλαυση εξαντλείται στην ενεργοποίηση της μουσικής σκέψης· μόνο ένας ξηρά σχολαστικός θα μπορούσε να ισχυριστεί κάτι τέτοιο. Κάτω από τη συγκλονιστική εντύπωση που δημιουργούν κάποια έργα, σε κατάσταση πραγματικής συγκίνησης, δεν σκεφτόμαστε μορφές και τονικότητες. Παρ' όλ' αυτά έχουμε την γνώμη ότι χωρίς την σύμπραξη της μουσικής σκέψης δεν μπορεί να υπάρξει ανώτερη αισθητική απόλαυση. Η σκέψη αυτή διαχωρίζει «την ήρα από το σιτάρι» και εμποδίζει τα παραστρατήματα της αισθητικής κρίσης, στα οποία πέφτουν ερασιτέχνες που οδηγούνται απλώς από τα «συναισθήματά» τους. Προστατεύει από την εντύπωση σε λεπτομέρειες εις βάρος του όλου και από την υπερτίμηση ευχάριστων, αλλά ασήμαντων λεπτομερειών.

Με μία λέξη : Χωρίς μουσική καλλιέργεια και γνώση δεν υπάρχει αξιόπιστη αισθητική κρίση και υγιής κριτική. Γι' αυτό οι βάσεις της συνειδητής μουσικής κατανόησης πρέπει να τοποθετηθούν όσο νωρίτερα γίνεται.

#### **§4. Για τη μουσική μεταφορά (τρανσπόρτο)**

Οι αρμονικές και μορφολογικές γνώσεις δεν είναι χρήσιμες στον μαθητή μόνο για την εκμάθηση και απομνημόνευση των νέων κομματιών που παίζει, αλλά και για τη μεταφορά των κομματιών που έχει ήδη μάθει. Το τρανσπόρτο, για το οποίο έγινε ήδη λόγος στο κεφάλαιο της ανάπτυξης της φυσικής ακοής, είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της μεθόδου μας. Το χρησιμοποιούμε συνεχώς, και μάλιστα τόσο για την ενίσχυση των τεχνικών όσο και για την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων.

Για να ενισχύσουμε την τεχνική ικανότητα του μαθητή, μεταφέρουμε για παράδειγμα γυμνάσματα, στα οποία το χέρι κινείται κατά κύριο λόγο πάνω σε λευκά πλήκτρα, σε τονικότητες που έχουν πολλά μαύρα πλήκτρα, π.χ. από την ΝΤΟ μείζονα στην ΝΤΟ δίεση μείζονα ή την ΡΕ ύφεση μείζονα κ.ο.κ. Για την ενίσχυση εξ άλλου της μουσικής σκέψης συνιστάται η μεταφορά των σπουδών σε τονικότητες απομακρυσμένες από την αρχική, π.χ. από την ΝΤΟ μείζονα στην ΛΑ ύφεση μείζονα ή από την ΜΙ ύφεση μείζονα στην ΛΑ μείζονα.

Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις πολύ λίγη βοήθεια προσφέρει η μνήμη των κινήσεων των δακτύλων, ο παίκτης πρέπει κυρίως να βασιστεί στη μουσική - λογική του σκέψη.

Με τη μεταφορά στο πιάνο αρχίζουμε, μόνο όταν ο μαθητής κατορθώνει χωρίς δυσκολία να τραγουδάει μοτίβα «με τη μουσική αίσθηση» από διαφορετική κάθε φορά τονική βάση. Τον πρώτο χρόνο οι μαθητές μεταφέρουν όλα όσα παίζουν και μάλιστα απ' έξω. Τον δεύτερο χρόνο ένα μεγάλο μέρος της ύλης. Από τον τρίτο χρόνο και μετά περιοριζόμαστε, για τους όχι πάνω από τον μέσο όρο προικισμένους μαθητές, στη μεταφορά κάποιων σπουδών και κομματιών.

Ίσως φανεί παράξενο ότι στην αρχή δίνουμε για μεταφορά τα πάντα και αργότερα όλο και λιγότερα κομμάτια, παρότι η αυξανόμενη θεωρητική κατάρτιση του μαθητή τον διευκολύνει όλο και περισσότερο να μεταφέρει κομμάτια σε άλλες κλίμακες. Ο λόγος γι' αυτή τη στάση μας βασίζεται στην εμπειρία ότι η μεταφορά που συνεχίζεται κατά τη διάρκεια των ετών, τα οποία πρέπει να αφιερωθούν στο βασικό χτίσιμο της τεχνικής, λειτουργεί επιζήμια, καθώς η συνδεδεμένη με την μεταφορά πνευματική εργασία απομακρύνει την προσοχή του μαθητή από την λύση των τεχνικών προβλημάτων και έτσι το παίξιμό του γίνεται ελαφρά αβέβαιο. Η μεταφορά χάνει άλλωστε τη σπουδαιότητά της, όσο προχωρούν τα μαθήματα, γιατί αργότερα διαθέτουμε πλουσιότερα μέσα για την εκπαίδευση της μουσικότητας.

Στην αρχή είναι καλύτερο η μεταφορά στο πιάνο να γίνεται «με τη μουσική αίσθηση», δηλαδή χωρίς σκέψη. Όταν ο μαθητής φθάσει στο σημείο να μεταφέρει μικρές ασματικές μορφές, θα τον βοηθήσει η γνώση των συγχορδιών και της μορφολογικής τους δομής.

Παράδειγμα : Το κομμάτι που πρέπει να μεταφέρουμε είναι στην ΣΟΛ μείζονα. Στο δεύτερο μέρος βρίσκουμε τα οκτώ πρώτα μέτρα στην ΡΕ μείζονα, κατόπιν επανάληψη του πρώτου μέρους στην ΣΟΛ μείζονα και μικρή κόντα. Πριν από τη μεταφορά - ας πούμε στην ΜΙ μείζονα – ο μαθητής πρέπει να μας πει σε ποια κλίμακα θα παίξει το μεσαίο μέρος.

Ένα παράδειγμα ακόμη : πρέπει να μεταφέρουμε ένα δίφωνο κομματάκι, που αρχίζει στο δεξί χέρι με την τονική, ενώ στο αριστερό χέρι με την δεσπόζουσα. Εδώ πρέπει, αν είναι απαραίτητο, να συζητήσουμε ποιο διάστημα σχηματίζουν οι δύο αρχικοί φθόγγοι. Αν γίνεται και χωρίς αυτό, τόσο το καλύτερο.

Για τη μεταφορά μεγαλύτερων κομματιών ή σπουδών, αντίθετα, δεν μπορεί κανείς να στερηθεί τελείως τα θεωρητικά στηρίγματα. Ας υποθέσουμε ότι στη σπουδή που πρέπει να μεταφέρουμε το πέρασμα με κλίμακες πηγαίνει από την ΝΤΟ μείζονα, μέσω της λα ελάσσονος, στην ΦΑ μείζονα, από εκεί στην ΣΟΛ μείζονα και πάλι πίσω στην ΝΤΟ. Πριν απ' όλα διαπιστώνουμε ότι η λα ελάσσων είναι η σχετική της αρχικής μας τονικότητας, η ΦΑ μείζων η τονικότητα της υποδεσπόζουσας, η ΣΟΛ μείζων η τονικότητα της δεσπόζουσας. Τώρα μπορεί να στηριχθεί ο μαθητής πάνω σ' αυτές τις τονικές σχέσεις, όποια και αν είναι η τονικότητα, στην οποία πρέπει να μεταφέρει το κομμάτι. Αν θέλει για παράδειγμα να παίξει την σπουδή στη ΜΙ b μείζονα, σκέπτεται ως εξής : η σχετική ελάσσων της ΜΙ b μείζονος είναι η ντο ελάσσων, η τονικότητα της υποδεσπόζουσας η ΛΑ b μείζων, η τονικότητα της



δεσπόζουσας η ΣΙ b μείζων. Κατόπιν αναζητούμε το σημείο, όπου, μέσω ενός φθόγγου ή μιας συγχορδίας η μια τονικότητα περνάει στην άλλη και, αν είναι ανάγκη, βρίσκουμε ξεχωριστά τις συγχορδίες της μετατροπίας στη νέα τονικότητα που έχουμε μετά το τρανσπόρτο. Για την τεχνική μεταφορά του ίδιου του περάσματος βοηθάει λιγότερο ή περισσότερο η μνήμη των κινήσεων των δακτύλων ή, για να μιλήσουμε όπως ο Bülow, «η μηχανική νοημοσύνη των δακτύλων».

Τα πολυφωνικά κομματάκια μεταφέρονται μια-μια φωνή. Η προσοχή πρέπει κυρίως να στραφεί εδώ στην εξέλιξη των μελωδικών γραμμών σε κάθε μια φωνή. Σε μορφές ροντό, σονατίνας και σονάτας μεταφέρονται τα διάφορα θέματα ή ομάδες θεμάτων το ένα μετά το άλλο κ.ο.κ.

## **§5. Η στενή σχέση μουσικής θεωρίας και πράξης**

Όπως αναφέραμε ήδη στην §1, το μάθημα της μουσικής θεωρίας και μορφολογίας πρέπει να συνδέεται στενότερα με την μουσική πράξη.

Συνήθως αυτή η σύνδεση λείπει εξ ολοκλήρου, δηλαδή, όπου το μάθημα της θεωρίας δεν παραλείπεται τελείως, είτε εισάγεται υπερβολικά αργά και μάλιστα σαν ένα ανεξάρτητο από την πιανιστική ύλη, κατά κάποιο τρόπο αφηρημένο διδακτικό αντικείμενο, είτε πάλι αποκτά μερικές φορές από την αρχή ένα υπερβολικό βάρος που δεν του αρμόζει.

Ας φέρω εδώ από ένα παράδειγμα και για τις δύο περιπτώσεις :

A. Μία νέα δασκάλα πιάνου - μία από τις πολλές, στις οποίες συνέβη κάτι τέτοιο - αναφέρει για το θέμα αυτό :

«Εξοικειώθηκα με τις βασικές έννοιες της αρμονίας μόνο μετά από οκτώ χρόνια μουσικών σπουδών, όταν έπαιζα ήδη σονάτες του Μπετόβεν και σπουδές του Σοπέν. Παρακολουθούσα τακτικά τα μαθήματα της αρμονίας και έλυνα ευσυνειδήτητα και χωρίς λάθη τις ασκήσεις του ενάριθμου βασίμου - περίπου σαν μαθηματικές ασκήσεις. Μάταια όμως έσπαζα το κεφάλι μου για τη σχέση που είχαν όλα αυτά με τα μουσικά κομμάτια που έπαιζα τότε ...»

B. Για την αντίθετη περίπτωση μιλάει ένας άλλος νέος συνάδελφος :

«Πήρα το πρώτο μου μάθημα πιάνου σε μια δημόσια μουσική σχολή της πόλης μου, όταν ήμουν εννιά χρονών. Πριν απ' όλα αγόρασα την υποχρεωτική μέθοδο πιάνου και ένα εγχειρίδιο θεωρίας που είχε γράψει ο δάσκαλός μας. Μαθαίναμε, σαν ένα είδος κατήχησης, ερωτήσεις και απαντήσεις : ότι ο φθόγγος αποτελείται από ταλαντώσεις, ότι οι χαμηλοί και οι ψηλοί φθόγγοι αντιστοιχούν σε τόσες και τόσες ταλαντώσεις· στη συνέχεια τι ονομάζεται συμφωνία και διαφωνία, ποια είναι τα ονόματα των διαστημάτων και τα αλλοιωμένα διαστήματα. Ακολουθούσε το όνομα κάθε οκτάβας της μουσικής έκτασης, των πλήκτρων, η γνώση του οπλισμού και των εναρμονιών φθόγγων, η ανάγνωση και γραφή των φθόγγων στο κλειδί του σολ. Μαθαίναμε ευσυνειδήτητα για την κατασκευή της μείζονος και ελάσσονος κλίμακας κατά τετράχορδα, για τις τρίφωνες συγχορδίες όλων των ειδών, για την κατασκευή και τις αναστροφές της συγχορδίας V7, για τη λύση της 7ης. Είχαμε τρεις ώρες

θεωρίας την εβδομάδα από τον Σεπτέμβριο μέχρι τα Χριστούγεννα· τίποτε άλλο! Στις αρχές Δεκεμβρίου αρχίσαμε την ανάγνωση του κλειδιού του φα, ασχοληθήκαμε όμως και με τα κλειδιά της σοπράνο, της άλτο και του τενόρου (!). Έπρεπε να μαθαίνουμε απ' έξω εκ των προτέρων τους κανόνες της δακτυλοθεσίας όλων των κλιμάκων, καθώς και των τρίφωνων και τετράφωνων συγχορδιών.

Υπέφερα φοβερά από την ξηρότητα και την ανία αυτού του μαθήματος, είχα μισήσει τις ώρες της θεωρίας και δεν μπορούσα καθόλου να καταλάβω με το παιδικό μου μυαλό γιατί χρειαζόνταν τόσο φοβερές προετοιμασίες για κάποιον που ήθελε πολύ να παίξει πιάνο. Όταν όμως τελικά αρχίσαμε τον Ιανουάριο τη μέθοδο του πιάνου, πραγματικά αγανάκτησα, γιατί όλες οι ασκήσεις βρίσκονταν στην ΝΤΟ μείζονα και στο κλειδί του σολ. Γιατί λοιπόν είχα τόσο πολύ ταλαιπωρηθεί;»

Σε μια τρίτη περίπτωση πρόκειται για μια πιανίστα είκοσι τριών χρόνων που έκανε τις μουσικές της σπουδές μέχρι τα δεκαεπτά της χρόνια στην Αγγλία. Εκπαιδεύτηκε, όπως είναι στη χώρα αυτή εδώ και πολλά χρόνια συνηθισμένο (ακόμη και στα δημοτικά σχολεία), αυστηρά σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου του κινητού ντο. Η μέθοδος αυτή πέρασε τόσο πολύ στο αίμα της, ώστε, όπως έλεγε, της ήταν αργότερα αδύνατο να συλλάβει μια σειρά ήχων διαφορετικά παρά με τις σχέσεις βαθμίδων των μεμονωμένων φθόγγων. Έχασε την απόλαυση της αβίαστης μουσικής ακρόασης και την ικανότητα να προσλαμβάνει αμέσως αυθόρμητα, με τη μουσική αίσθηση, τους μουσικούς ήχους, εξ αιτίας της πίεσης να μεταφέρει μονίμως συνειδητά όλα τα μουσικά στοιχεία σε τονικές σχέσεις.

«Η απόλυτη ακοή μου ατρόφησε εντελώς με την μακρόχρονη αυτή εκπαίδευση» παραπονιόταν «και όχι μόνο αυτή, αλλά και η σχετική ακοή μου, καθώς η μέθοδος του κινητού ντο βλάπτει σοβαρά την αντίληψη του χρώματος και του χαρακτήρα των διαφόρων τονικοτήτων. Αυτό το αισθάνομαι ιδιαίτερα, όταν ακούω για πρώτη φορά μεγαλύτερα μουσικά έργα με μετατροπές ευρείας έκτασης, τα οποία μόνο τότε μπορώ να παρακολουθήσω, όταν κατορθώνω να τις εντάξω αμέσως σε ένα ορισμένο τονικό σχήμα».

Το πιο αξιοπρόσεκτο στην περίπτωση αυτή ήταν ότι η νεαρή καλλιτέχνις, ενώ πάνω απ' όλα επιδίωκε την άψογη απόδοση της κλασικής φιλολογίας του πιάνου, έπαιζε καλύτερα και με βαθύτερη κατανόηση τα έργα του Schönberg, του Bax κ.ά. Αυτό μου έκανε αμέσως εντύπωση, όταν την πρωτοάκουσα και την ρώτησα για τον λόγο. Πίστευε ότι αυτό δεν συνέβαινε, επειδή αγαπούσε περισσότερο τους σύγχρονους συνθέτες, αλλά επειδή αισθανόταν απελευθερωμένη από την πίεση της επίκτητης έμμεσης αντίληψης παίζοντας ατονική μουσική και γι' αυτό μόνο σ' αυτή τη μουσική μπορούσε να κινηθεί εσωτερικά τελείως ελεύθερα και να εκφραστεί. Ως εκ τούτου μια πραγματική φυγή στην ατονικότητα!

Η περίπτωση αυτή μου φαίνεται ένα καλό παράδειγμα ότι η αποκλειστική και υπερβολική χρήση μιας μεθόδου κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις έχει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που ήθελε να πετύχει.

Για να επιτύχουμε την επιθυμητή σύνδεση θεωρίας και πράξης, προσπαθούμε να βαδίζουν παράλληλα η πιανιστική μελέτη και η μουσική ανάπτυξη. Ο Bülow παρατηρεί πολύ εύστοχα στον πρόλογό του των κανόνων του Kunz :

«...Η όσο το δυνατόν εσωτερική σύνδεση του πνευματικού και μηχανικού στοιχείου των τεχνικών σπουδών έχει σχεδόν τελείως παραμεληθεί μέχρι σήμερα στις πρώτες στοιχειώδεις ασκήσεις των αρχαρίων και αυτό, κατά την άποψή μου, παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα... Η έλλειψη ενδιαφέροντος και θελητήρου σε μια άσκηση προκαλεί αφηρημάδα και τελικά ολοκληρωτική έλλειψη σκέψης... Ο μαθητής γίνεται απλώς μια μηχανή, ξεχνώντας ότι

ταυτόχρονα πρέπει να είναι μηχανοδηγός, χωρίς την επίβλεψη του οποίου η μηχανή μπορεί να καταλήξει, αν όχι σε άμεσο σταμάτημα, σε ανώμαλη ασφαλώς λειτουργία...».

Είμαστε της άποψης ότι η σε βάθος εκπαίδευση των μουσικών ικανοτήτων του «μηχανοδηγού» κατά τα πρώτα χρόνια των σπουδών είναι σχεδόν σημαντικότερη από κάθε άλλη. Δεν εννοούμε καθόλου μ' αυτό ότι επιτρέπεται να θεωρείται σαν κάτι δευτερεύον ή και να παραμελείται η ανάπτυξη της τεχνικής δεξιότητας· απαιτούμε μόνο να μην έχει αποκλειστικά η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας αποφασιστική σημασία για την επιλογή της διδακτέας ύλης, όπως συνήθως συμβαίνει.

Αν θέλουμε να καθορίσουμε από κάθε άποψη σωστά και αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό των πρώτων χρόνων του πιάνου, πρέπει να έχουμε μπροστά στα μάτια μας τα ακόλουθα:

1. Το υλικό αυτό πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες, και μάλιστα συστηματικά ταξινομημένες ευκαιρίες για την απόκτηση των διαφόρων τρόπων και μορφών παιξίματος, όπως για παράδειγμα της τεχνικής των δακτύλων, του καρπού και του βραχίονα, ευκαιρίες για την άσκηση, χωριστά και ταυτόχρονα στα δύο χέρια, του λεγκάτο και του στακάτο, της τεχνικής των διπλών φθόγγων και των συγχορδιών, των κλιμάκων, των μετακινήσεων και της τρίλιας κ.ο.κ.
2. Οι διαδοχές συγχορδιών και σχημάτων που περιέχονται στα κομμάτια δεν πρέπει να είναι τόσο περίπλοκες, ώστε να υπερβαίνουν το επίπεδο της μουσικής κατανόησης στο οποίο έχει φθάσει ο μαθητής, ανάλογα με το στάδιο εξέλιξής του.
3. Σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει το διδακτικό υλικό να είναι μονότονο και ξηρό. Να έχει, ακόμη και στο πλαίσιο των πάρα πολύ μικρών κομματιών, τέτοια ποικιλία, ώστε να διεγείρει την προσοχή του μαθητή και να προσφέρει τροφή στην φαντασία του.

Ακόμη και μια φευγαλέα ματιά σε μεθόδους πιάνου, που ακόμη και σήμερα είναι πλατιά διαδεδομένες, μας δείχνει ότι σ' αυτά τα τρία σημεία – ιδιαίτερα στο τελευταίο - δεν έχει δοθεί μέχρι σήμερα πολλή προσοχή.



## Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΩΡΑΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ

*Αποσπάσματα από το κεφάλαιο "Η διδακτική ώρα του πιάνου" (σλ. 27-30, 31-32, 36) του βιβλίου του Erich Wolf : Το μάθημα του πιάνου. Ένας οδηγός για την διδακτική πράξη. (Der Klavierunterricht. Ein Leitfaden durch die Unterrichtspraxis, Breitkopf & Haertel, Wiesbaden, 1963).*

Παρότι είναι κατ' αρχήν λάθος να γίνει ένα μάθημα πιάνου σύμφωνα με ένα λεπτό προς λεπτό προκαθορισμένο πρόγραμμα, δεν θα ήταν καθόλου υπεύθυνο, αν ο δάσκαλος ξεκινούσε το μάθημα χωρίς ξεκάθαρη αντίληψη για την κατά προσέγγιση πορεία του και χωρίς σαφώς καθορισμένους στόχους. Όσο θετικά μπορούν να είναι κάποια στοιχεία αυτοσχεδιασμού για τη ζωντάνια μιας διδακτικής ώρας, τόσο αρνητικό θα ήταν, αν η τύχη, χωρίς κανένα σχέδιο, καθόριζε όλη την πορεία του μαθήματος. Η βασική απαίτηση, ένα μάθημα να είναι ενδιαφέρον και συναρπαστικό για τον μαθητή, δεν βρίσκεται σε αντίθεση με την διεξαγωγή των διαφόρων απαραίτητων σταδίων του σύμφωνα με ένα σχέδιο και σωστές χρονικές αναλογίες. Ένα θέμα πρέπει να αλλάζει, πριν ο μαθητής χάσει το ενδιαφέρον του!

Στη συνέχεια ας αναφέρουμε σε γενικές γραμμές ποια θέματα πρέπει να καλύπτει μία ώρα διδασκαλίας πιάνου για ένα μαθητή του επιπέδου περίπου της Κατωτέρας Σχολής (untere Mittelstufe) και πάνω :

1. Γυμνάσματα
2. Εργασία πάνω στην πιανιστική φιλολογία (εξέταση των έργων που μελετά ο μαθητής, παρουσίαση νέων έργων από τον δάσκαλο, εξέταση από κοινού ιδιαίτερων τεχνικών ή μουσικών προβλημάτων).
3. Θεωρία της μουσικής, αρμονία (σε συνδυασμό με ανακλύπτοντα προβλήματα ρυθμού ή μουσικής μορφής, επίσης σε σχέση με γυμνάσματα και ακουστικές ασκήσεις ή υπαγόρευση μουσικού κειμένου).
4. Συζητήσεις για γενικά μουσικά θέματα (ιστορία της μουσικής, μουσικό στυλ, πρόσφατες ή προσεχείς μουσικές εκδηλώσεις, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές κ.ά.)
5. Χωρίς τον μαθητή: Σημειώσεις για την πορεία του μαθήματος.

Ο καταμερισμός του μαθήματος και το κέντρο βάρους της εργασίας θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στα δεδομένα : στην ηλικία, την πνευματική και τεχνική ωριμότητα του μαθητή και τα διάφορα προβλήματα της ύλης που μελετά. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει η οργάνωση του μαθήματος να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του μαθητή, ακόμη και αν αυτό σημαίνει ίσως το σπάσιμο του συμβατικού πλαισίου του μαθήματος.

## **Γυμνάσματα**

Συνιστάται να αρχίζει το μάθημα με τα προηγούμενα γυμνάσματα (αυτά που προετοίμασε ο μαθητής από το τελευταίο μάθημα) και με αυτά που θα ακολουθήσουν. Έτσι εξασφαλίζεται με τον καλύτερο τρόπο ο χώρος για ασκήσεις που δεν πρέπει να παραλείπονται σε κανένα μάθημα. Επιπλέον έχει έτσι ο μαθητής την ευκαιρία να ζεστάνει, μεταφορικά ή κατά κυριολεξία, τα δάχτυλά του.

Κατ' αρχήν πρέπει να αποδοθούν προσεκτικά, με όλες τις παραλλαγές τους, τα γυμνάσματα που δόθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και, αν είναι ανάγκη, να γίνουν βελτιώσεις. Αν, κατά την εκτέλεση των γυμνασμάτων, προκύψουν βασικά προβλήματα τεχνικής, αυτά πρέπει να εξεταστούν ιδιαίτερα. Ως γενική αρχή πρέπει μια νέα άσκηση για την επόμενη εβδομάδα να είναι φυσική συνέχεια των προηγούμενων ασκήσεων. Πρέπει να αναλυθεί διεξοδικά από τον διδάσκοντα και να αποδοθεί μια φορά δοκιμαστικά από τον μαθητή.

Σύμφωνα με την εμπειρία του γράφοντος το τμήμα αυτό του μαθήματος απαιτεί στις περισσότερες περιπτώσεις περίπου 10 με 15 λεπτά.

## **Θεωρητικά θέματα**

Από την εξέταση των γυμνασμάτων προκύπτει συχνά και το υλικό για θεωρητικά θέματα. Σε μια τέτοια περίπτωση είναι αυτονόητο ότι πρέπει να συνδεθούν οι δύο αυτές περιοχές του μαθήματος. Από την άλλη πλευρά όμως μπορούν να προκύψουν θεωρητικές ερωτήσεις και από την εξέταση των κομματιών. Γι' αυτό συνιστάται να τοποθετήσει ο διδάσκων αυτό τον κύκλο θεμάτων στο ευνοϊκότερο χρονικά σημείο του μαθήματος. Δυστυχώς δεν περισσεύει τόσο πολύς χρόνος στην ώρα του πιάνου, ώστε να γίνεται παράλληλα συστηματική διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής και της αρμονίας. Για το λόγο αυτό είναι μεγάλος ο κίνδυνος να παραμείνει ανεπαρκής η θεωρητική εκπαίδευση του μαθητή στο μάθημα του μουσικού οργάνου.

## **Η εργασία πάνω στην πιανιστική φιλολογία**

Το μεγαλύτερο κεφάλαιο μέσα στη διδακτική ώρα πρέπει να αποτελεί η εργασία πάνω στην πιανιστική φιλολογία. Ο μαθητής παίζει κατ' αρχήν τα κομμάτια που μελέτησε για το μάθημα. - Η αξίωση που διατύπωσε ο Μπετόβεν στον Κλεμέντι, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει στην αρχή να παίξει τα κομμάτια του χωρίς να τον διακόψει ο δάσκαλός του, θα πρέπει να θεωρείται σήμερα τόσο αυτονόητη, ώστε περιττεύει η διεξοδική εξήγηση της σπουδαιότητας μιας τέτοιας μεθοδικής αρχής. - Στη συνέχεια ο δάσκαλος εξετάζει λεπτομερώς τα κομμάτια μαζί με τον μαθητή, αρχίζοντας κατά το δυνατόν από σημεία, όπου, φανερά λόγω εσφαλμένης μελέτης, προέκυψαν λάθη είτε από σημεία που παρουσιάζουν τεχνικά προβλήματα ή δεν αποδόθηκαν μουσικά σωστά.

α) Οι τεχνικές δυσκολίες αποτελούν μια πολύ καλή αφετηρία για την από κοινού εργασία δάσκαλου και μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει κατ' αρχήν να

διαπιστώσει αν ορισμένα λάθη που παρουσιάστηκαν κατά την εκτέλεση των έργων οφείλονται σε τυχαίο παραπάτημα ή εσφαλμένη μελέτη. Μόνο η τελευταία περίπτωση αποτελεί ασφαλώς αντικείμενο εργασίας. Σε πολλές περιπτώσεις είναι αποδοτικό και απαραίτητο να παίζουν για λίγα λεπτά μαζί, μαθητής και δάσκαλος, το ένα ή το άλλο σημείο που δεν αποδόθηκε σωστά.

Ιδιαίτερα διεξοδικά πρέπει να εξεταστούν εκείνα τα σημεία που αποτελούν για τον μαθητή σοβαρά εμπόδια. Δυστυχώς δεν μπορεί πάντοτε να αποφευχθεί, ακόμη και αν έχει γίνει πολύ έξυπνη και μεθοδική προεργασία, η παρουσία εδώ και εκεί μέσα σε ένα κομμάτι προβλημάτων τεχνικής, που φθάνουν στα όρια των εκάστοτε δυνατοτήτων του μαθητή ή και τα υπερβαίνουν. (Τις περισσότερες φορές πρόκειται μόνο για μεμονωμένα σημεία μέσα σε ένα έργο, τα οποία υπερβαίνουν το γενικό επίπεδο δυσκολίας του έργου αυτού. Ορισμένες φορές το ένα ή το άλλο σημείο παρουσιάζει δυσκολίες μόνο για κάποιους μαθητές.)

Κανείς δάσκαλος δεν μπορεί να αποφύγει τελείως τέτοιες εκπλήξεις! Επιδέξιοι τρόποι μελέτης, βοήθεια για τη μουσική και διανοητική κατανόηση των προβλημάτων και τελικά ειδικές ασκήσεις που πηγάζουν από το ίδιο το δύσκολο σημείο μπορούν να έχουν σε τέτοιες περιπτώσεις εντυπωσιακά ευεργετικά αποτελέσματα – σε τελευταία ανάλυση πρέπει ασφαλώς ο μαθητής να προχωρήσει και να μάθει νέα πράγματα μέσα από τη δική του μελέτη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, εξαρτάται πολύ από την επιδεξιότητα και την επινοητικότητα του δασκάλου το αν οι μέθοδοι μελέτης, που οι ίδιες οι ιδιαίτερες δυσκολίες υποδεικνύουν, θα χρησιμοποιηθούν αποδοτικά για τον μαθητή.

β) Η περιοχή της μουσικής εργασίας πάνω στα κομμάτια δεν μπορεί να οριοθετηθεί με την ίδια ακρίβεια. Αν ο μαθητής δεν έχει κατ' αρχήν κατανοήσει το μουσικό περιεχόμενο ενός έργου, δεν είναι σε θέση να το μελετήσει αποτελεσματικά τεχνικά. Κάθε τεχνική εξάσκηση προϋποθέτει ασφαλώς ότι οι ηχητικοί νόμοι της τονικότητας και οι παράγοντες της μουσικής μορφής έχουν γίνει κατανοητοί και αποδίδονται σωστά. Το «μουσικό μέρος» σ' ένα έργο δεν είναι μόνο οι εξωτερικοί μάλλον παράγοντες του χρωματισμού και της άρθρωσης, αλλά οι βαθύτεροι νόμοι των μορφολογικών, αρμονικών και μελωδικών δομών του, δηλαδή το έργο στο σύνολό του. Μόνο η αναγνώριση αυτών των δομών μπορεί να οδηγήσει στην πραγματική κατανόηση του έργου και στη συνέχεια στην απόδοσή του.

Η «μουσική» εργασία στο μάθημα έχει συνεπώς ως στόχο να βοηθήσει τον μαθητή εκεί όπου αυτός δεν έχει ακόμη κατανοήσει ένα έργο ή ορισμένες λεπτομέρειές του. Στην πραγματικότητα όμως η εργασία αυτή δεν μπορεί να διαχωριστεί μεθοδικά από τη λύση και τεχνικών προβλημάτων. Τα πράγματα διαπλέκονται τόσο στενά, ώστε είναι αδύνατο να τεθεί ένα καθαρό όριο ανάμεσα στους δύο αυτούς τομείς. Για παράδειγμα, δεν μπορεί η μορφολογική ανάλυση ενός έργου, η οποία ανήκει απολύτως στον τομέα της μουσικής επεξεργασίας, και οι συνακόλουθες γνώσεις να αποχωριστούν από τις τεχνικές – ερμηνευτικές απαιτήσεις που αυξάνονται ταυτόχρονα με αυτές. Ας σκεφθεί κανείς εδώ θέματα ή μοτίβα, μορφολογικά ή αρμονικά επεισόδια, η δομή και διάταξη των οποίων μόνο μέσω μιας μεθοδικής επίλυσης στο επίπεδο της τεχνικής μπορεί να «παρουσιαστεί» και να γίνει κατανοητή στον

ακροατή. Επίσης, ο μαθητής πρέπει να συλλάβει διανοητικά τη ρυθμική και τονική δομή ενός περίπλοκου σημείου, να το «καταλάβει», πριν μπορέσει να το αποδώσει με το μουσικό του νόημα και σωστά από τεχνική άποψη.

Αποκλείεται έτσι εκ των προτέρων οποιαδήποτε «τεχνική» εργασία, αν δεν έχει προηγηθεί η μουσική κατανόηση. Στην πραγματικότητα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών που φαινομενικά αποτυγχάνουν τεχνικά απλώς δεν κατανοούν τα μουσικά δεδομένα. Αυτή η φαινομενικά μόνο τεχνική αποτυχία μπορεί να παραμεριστεί, μόνο αν ο δάσκαλος κάνει κατανοητές στον μαθητή τις νομοτέλειες που βρίσκονται μέσα σ' ένα μουσικό έργο.

Μια καθαρά μουσική εργασία είναι συνεπώς τόσο λίγο δυνατή όσο και μια καθαρά τεχνική σπουδή. Ο δάσκαλος οφείλει να φωτίζει και από τις δύο πλευρές ταυτόχρονα κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται στο μάθημα. Σχεδόν περιπεύει να τονίσουμε εδώ ότι η σπουδή ενός κομματιού περιλαμβάνει από την αρχή ό,τι ο μη ειδικός δηλώνει ως το «μουσικό μέρος», δηλαδή τον χρωματισμό, τη ρυθμική αγωγή και την άρθρωση – αυτά τα πράγματα δεν πρέπει να «τοποθετηθούν» σ' ένα κομμάτι μόνο στο τέλος περίπου της μελέτης του. [ ...]

### **Γενικά μουσικά θέματα**

Η εργασία πάνω στην πιανιστική φιλολογία έχει ως αποτέλεσμα να προκύψουν ερωτήσεις που αφορούν τον δημιουργό του έργου, τη θέση του στην ιστορία της μουσικής, προβλήματα μορφής και μουσικού ύφους (στυλ). Έτσι μπαίνουμε σε μια περαιτέρω περιοχή στόχων του μουσικού μαθήματος: αυτή της γενικής μουσικής μόρφωσης του μαθητή. Ούτε μια ώρα μαθήματος δεν θα πρέπει να περάσει χωρίς να αφιερωθούν τουλάχιστον μερικά λεπτά σ' αυτό τον κύκλο θεμάτων. Ο νέος μαθητής δεν πρέπει μόνο να γνωρίζει τι παίζει, ποια μουσική μορφή – ή ποιο μέρος μιας μουσικής μορφής – τον απασχολεί. Πρέπει με την πάροδο του χρόνου να αποκτήσει μια εποπτεία των χαρακτηριστικών κάθε μουσικού ύφους και της ιστορικής του τοποθέτησης και τελικά, ως ύψιστο στόχο στη μουσική μόρφωση, να βλέπει και να αναγνωρίζει σ' ένα έργο τον δημιουργό του.

### **Το τετράδιο σημειώσεων του δασκάλου**

Ένα τελευταίο σημείο όσον αφορά τη διάρθρωση του μαθήματος του πιάνου αφορά αποκλειστικά τον δάσκαλο. Λίγα λεπτά μεταξύ του τέλους ενός μαθήματος και της αρχής του επομένου αρκούν για να καταγράψει ο δάσκαλος με ησυχία τα συμπεράσματά του για την πορεία του μαθήματος. Μια ολόκληρη σειρά τυχαίων γεγονότων δίνουν σε κάθε μάθημα μια σφραγίδα που δεν μπορεί ποτέ να προκαθοριστεί σε όλες της τις λεπτομέρειες. Γι' αυτό γίνεται ακόμη πιο σημαντικό για τον παιδαγωγό να συλλογιστεί το αποτέλεσμα του μαθήματος και να αποτυπώσει γραπτά τις κυριότερες λεπτομέρειές του.

Κανείς δάσκαλος δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει την εξέλιξη είκοσι ή τριάντα μαθητών, τους οποίους διδάσκει ταυτόχρονα για χρόνια ολόκληρα, χωρίς αυτό το μικρό χρονικό, που κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται λίγο-λίγο για κάθε μαθητή. Πώς θα μπορούσε ένας δάσκαλος να σχεδιάσει αποτελεσματικά και να πραγματοποιήσει ένα μάθημα, εάν δεν είναι σε θέση να διαπιστώσει με ακρίβεια πότε και με ποιο αποτέλεσμα ολοκληρώθηκε ένα



θέμα, σε ποιο βαθμό απέδωσε κάποτε μια εργασία και πότε φαίνεται ότι έφθασε η στιγμή για να υπάρξει εδώ ή εκεί μια συνέχεια;

Γι' αυτό είναι ενδεδωμένο να κρατά ο παιδαγωγός «πρακτικά» για κάθε μαθητή του, τα οποία περιέχουν όχι μόνο σημειώσεις με χρονολογίες για κάθε αντικείμενο, αλλά επίσης γενικές παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή, την επιμέλειά του, τα ενδιαφέροντά του, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ατομικών χαρακτηριστικών του κ.ά. [...]

### **Το τετράδιο του μαθητή**

Ένα παρόμοιο «χρονικό», όπως αυτό που κρατά ο δάσκαλος για τον εαυτό του, θα πρέπει να έχει και ο μαθητής υπό την μορφή ενός «τετραδίου εργασιών». Ένα παιδί θα ξεχνούσε πολύ γρήγορα όχι μόνο τις εργασίες του για το επόμενο μάθημα, αλλά και ό,τι έμαθε στη μουσική θεωρία, αν τα σημαντικότερα σημεία δεν είχαν καταγραφεί και δεν του ήταν πάντοτε προσιτά. Έτσι, το τετράδιο εργασιών εκπληρώνει μια πολύ σημαντική λειτουργία στη μουσική εκπαίδευση. Ένα μικρού μεγέθους τετράδιο αρκεί για να καταγράφονται τα κομμάτια και οι ασκήσεις που πρέπει να μελετηθούν κάθε φορά με αριθμούς ή τίτλους και να υπενθυμίζεται το ουσιώδες με σύντομες παρατηρήσεις, για παράδειγμα : «Μη τσακίζεις το τέταρτο δάκτυλο του αριστερού!» ή «Η επανάληψη να παιχτεί σιγά».

Το τετράδιο ελέγχεται στις περισσότερες περιπτώσεις τακτικά ή τουλάχιστον πότε-πότε από τους γονείς και αποτελεί έτσι ένα είδος ενδιάμεσου μεταξύ του δάσκαλου και των γονέων. Και μόνο για το λόγο αυτό δεν θα πρέπει να λείπουν παρατηρήσεις για τις επιδόσεις του μαθητή. Πέραν τούτου, οι παρατηρήσεις αυτές μπορούν να είναι χρήσιμες και για τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος πρέπει ασφαλώς να έχει ένα κάποιο μέτρο για την αξιολόγηση της εργασίας του. Σε πολλές περιπτώσεις είναι άλλωστε απαραίτητο να τονίζεται τακτικά στον μαθητή ότι θα πρέπει να βλέπει καθημερινά αυτό το μικρό τετράδιο.

Ένα ξεχωριστό τετράδιο με 5γραμμο για την καταγραφή τεχνικών γυμνασμάτων για τα δάκτυλα και θεωρητικών θεμάτων είναι ένα επιπλέον αυτονόητο εργαλείο της μουσικής εκπαίδευσης. Οι αμελείς μαθητές συνηθίζουν να τα χάνουν και τα δύο αυτά τετράδια σε τακτά χρονικά διαστήματα - ίσως μάλιστα καμιά φορά όχι τελείως τυχαία: Έχουν έτσι την ελπίδα ότι ο ίδιος ο δάσκαλος δεν γνωρίζει πια τι σημείωσε στο προηγούμενο μάθημα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις δύο πράγματα μπορούν να βοηθήσουν: Να γίνει κατανοητό στον μαθητή ότι έτσι δεν κερδίζει τίποτε και ότι ο δάσκαλος δεν συνηθίζει να λησμονεί το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος. Θα ήταν επίσης σκόπιμο να ειδοποιήσει αμέσως ο δάσκαλος τους γονείς για την απώλεια αυτή και να τους ζητήσει μια πιο προσεκτική επίβλεψη του παιδιού.



Erich Wolf ( - 1971)

## ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ

Από το κεφάλαιο «Θεωρία της μουσικής» (σλ.135-144) του βιβλίου του Erich Wolf :*Το μάθημα του πιάνου. Ένας οδηγός για τη διδακτική πράξη. (Der Klavierunterricht. Ein Leitfadens durch die Unterrichtspraxis, Breitkopf & Haertel, Wiesbaden, 1963).*

### §1. Βασικές έννοιες της θεωρίας της μουσικής και της αρμονίας

Χωρίς καθόλου να το επιζητούμε, τα κύρια χαρακτηριστικά του τονικού μας συστήματος μείζονος-ελάσσονος τρόπου κάνουν αισθητή την παρουσία τους, ήδη από την πρώτη αρχή, στην μουσική πράξη. Τα χαρακτηριστικά αυτά εκδηλώνονται στην αρχή τελείως ασυνείδητα στο παίξιμο, ένα παιδί όμως με μουσικότητα τα γνωρίζει ήδη, στις βασικές τους αρχές, διαισθητικά από πολύ νωρίτερα. Έτσι, το παιδί αναζητεί μια γνωστή του μελωδία στο πιάνο πάντοτε σύμφωνα με τις αρχές της δομής των κλιμάκων μας, χωρίς να έχει ποτέ ως τότε ακούσει κάτι για τους τόνους ή τα ημιτόνια. Θα είναι σε θέση επίσης, αν έχει κάποια μουσικότητα, να προσθέσει σε μια μελωδία μια απλή δεύτερη φωνή με διατονικά διαστήματα τρίτης και να «ακούσει», όταν η τρίτη κάτω από την μελωδία δεν «ταιριάζει» πια. Στην πραγματικότητα το παιδί ακούει με αυτή την τρίτη την συντομογραφία της λανθάνουσας συγχορδίας (της «αρμονικής λειτουργίας») και έτσι επίσης πότε η συγχορδία αυτή δεν περιλαμβάνει την υποκείμενη τρίτη (υπό ορισμένες προϋποθέσεις, τα εφευρετικά παιδιά θα ανακαλύψουν μόνα τους ότι τότε ταιριάζει η έκτη).

Κατ' αυτό τον τρόπο το παιδί εργάζεται εδώ και πολύ καιρό με πράγματα, τα οποία στην πραγματικότητα δεν πρέπει ούτε μπορεί να τα διδαχθεί, καθώς είναι καθ' αυτά συστατικό μέρος της εμπειρικής μουσικότητας, της οποίας οι νόμοι, ως ενδιάθετες γνώσεις, αποτελούν προϋπόθεση για την κατανόηση των μουσικών διαδικασιών.

Ασφαλώς το παιδί δεν θα ήταν παιδί, αν ήταν εκ των προτέρων ώριμο για κάθε μουσικό φαινόμενο, αν δεν υπήρχαν όρια στην περιοχή της μουσικής του αντίληψης τα οποία συνεχώς διευρύνονται κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης, όπως ακριβώς συμβαίνει και με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ένας έξυπνος και παρατηρητικός δάσκαλος θα έχει πάντοτε την ευκαιρία να διαπιστώσει ποιες μουσικές διαδικασίες φαίνονται αυτονόητες στον μαθητή του και ποιες προκαλούν αυτή την τυπικά παιδική, ανάμικτη με απορία, έκπληξη και γίνονται σιωπηλά αποδεκτές με μια παρατήρηση που δηλώνει περισσότερη ή λιγότερη κατανόηση : «ώστε έτσι λοιπόν».

Συνήθως το παιδί θα προτιμήσει στην αρχή σαφείς και απλούστατες αρμονικές σχέσεις : Του αρκεί απολύτως, όταν μία συγχορδία σχηματίζεται με μία πέμπτη στο μπάσο. Δευτερεύουσα σημασία έχει το είδος των συγχορδιών

(των αρμονικών λειτουργιών), αν είναι δηλαδή μείζονες ή ελάσσονες. Οι λεπτομερείς αρμονικές ερμηνείες ή οι χρωματικές αλλοιώσεις συναντούν στην αρχή αυτή την έλλειψη κατανόησης που αναφέραμε και μόνο λίγο-λίγο θα βρουν μια θέση στον κύκλο βιωμάτων του παιδιού. Πολύ περισσότερο δεν βιώνονται στην αρχή ούτε αυτές οι μουσικές σχέσεις έντασης, οι οποίες δημιουργούνται από διανοητικά ακόμη βαθύτερες δομικές αρχές της σύνθεσης, όπως για παράδειγμα οι νόμοι της καθυστέρησης ή παρόμοια φαινόμενα.

Έτσι το θεωρητικό διδακτικό υλικό των πρώτων χρόνων είναι σχετικά περιορισμένο, αποτελεί όμως στην πραγματικότητα το κλειδί για την περαιτέρω εκπαίδευση της μουσικότητας του μαθητή. Πράγματι, τίποτε άλλο δεν πρέπει να συμβεί στην αρχή, εκτός από το να κατανοήσει το παιδί θεωρητικά όλα όσα ήδη γνωρίζει μέσα του για τους μουσικούς νόμους. Οι στόχοι του πρώτου χρόνου είναι έτσι κατ' αρχήν πάντοτε οι ίδιοι. (Μόνο όσον αφορά τη μέθοδο παρουσίασης απαιτείται από τον δάσκαλο μια προσαρμογή στη νοοτροπία του μαθητή). Ο αρχάριος μαθητής πρέπει κατ' αρχήν να γνωρίσει:

1. την δομή των κλιμάκων - στην αρχή ίσως μόνο την διάταξη των πρώτων πέντε φθόγγων της κλίμακας
2. τον σχηματισμό συγχορδιών με δύο και τρεις φθόγγους (τα αρμονικά διαστήματα τρίτης και τη διάκριση μείζονος και ελάσσονος συγχορδίας, μέσω ανάλογης ακουστικής και θεωρητικής μελέτης)
3. τα διαστήματα (ακουστική αντίληψη των διαφόρων μελωδικών διαστημάτων. Ως βοήθεια μπορούν να χρησιμεύσουν εδώ οι αρχές διαφόρων τραγουδιών).

Αργότερα προστίθεται η μελέτη των κύριων συγχορδιών (εκτέλεση πτώσεων) και λίγο-λίγο ιδιαίτερων συγχορδιών (συγχορδία πέμπτης μεθ' εβδόμης, συγχορδία εβδόμης ελαττωμένης). Μόνο σε πιο προχωρημένο στάδιο μπορούν να εισαχθούν επίσης οι δευτερεύουσες συγχορδίες του τονικού συστήματος (απροσδόκητη ή απατηλή πτώση και εκτεταμένη πτώση) και μετατροπές σε γειτονικές τονικότητες (βλ. §2).

Παρότι όλα αυτά τα πράγματα αποτελούν τα θεωρητικά θεμέλια του τονικού συστήματος μείζονος-ελάσσονος τρόπου, η μελέτη τους εδώ γίνεται ουσιαστικά με τη μορφή πιανιστικών γυμνασμάτων, πράγμα που δημιουργεί τον κίνδυνο να μάθει ο μαθητής απλώς το γύμνασμα απ' έξω, χωρίς να έχουμε διαπιστώσει αν κατανόησε το σύστημα ή όχι. Στην πραγματικότητα τίποτε δεν είναι δυσκολότερο από το να κατανοήσει ένας μαθητής την ουσία των τονικών νόμων, τουλάχιστον διανοητικά, γιατί διαισθητικά ζουν ασφαλώς σε κάθε άνθρωπο της Δύσης με μουσικότητα. Καθώς όμως το να είναι κανείς μουσικός σημαίνει : να γνωρίζει για τα πράγματα που σημαίνουν μουσική - δεν μπορούν να προχωρήσουν σε βάθος και με οργανικό τρόπο οι μουσικές σπουδές, όταν το πρόγραμμα αυτών των σπουδών δεν καθορίζεται ακριβώς από τις κύριες δομικές αρχές της μουσικής. Ας μην αποσιωπήσουμε εδώ ότι αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης, κατά το οποίο πρέπει να ανοίξει για τον σπουδαστή η κατανόηση για τα διανοητικά θεμέλια της μουσικής, αποτελεί ένα επικίνδυνο εμπόδιο. Αν ο σπουδαστής δεν κατορθώσει να το υπερπηδήσει, η επιτυχία του από εκεί και πέρα θα παραμείνει περιορισμένη.

Το καθ' αυτό «υλικό διδασκαλίας» συμπληρώνεται με τον κύκλο των πεμπτών, η πολύ απλή δομή του οποίου μπορεί εύκολα να παρουσιαστεί με εποπτικό τρόπο στο παιδί. Με τον κύκλο μπορεί επίσης χωρίς δυσκολία να κατανοήσει το παιδί την κάπως δυσνόητη, στην αρχή, σειρά των κλιμάκων με διέσεις και υφέσεις.

Καμία θεωρητική γνώση χωρίς σχέση με το όργανο! Οι θεωρητικές εξηγήσεις μπορούν εύκολα να συμπληρωθούν με πρακτικές ασκήσεις : Ανεύρεση από το παιδί των 12 πεμπτών, των μαύρων πλήκτρων με τη διπλή τους ονομασία, διερεύνηση της θέσης των μαύρων πλήκτρων σε κλίμακες με διέσεις και υφέσεις κλπ.

Έτσι, ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει σιγά-σιγά γνωστικά θεμέλια που περιλαμβάνουν τους στοιχειώδεις νόμους της μουσικής θεωρίας και της τονικής αρμονίας μείζονος–ελάσσονος τρόπου. Μέχρι ποιο σημείο μπορεί να ευδοκιμήσει η εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση εξαρτάται απόλυτα από τον μαθητή. Ακόμη και όταν υπάρχει έντονη επιθυμία θεωρητικής γνώσης, είναι τόσο πλούσιο το υλικό αυτό, ώστε δεν μπορούν ποτέ να τεθούν όρια προς τα πάνω.

Η εμπειρία βέβαια διδάσκει ότι ένα μικρό μόνο μέρος των νέων που ασχολούνται με την μουσική (αυτοί που χαρακτηρίζονται τις περισσότερες φορές ως ιδιαίτερα προικισμένοι) διαθέτει από την φύση την ικανότητα και το αντίστοιχο ενδιαφέρον, ώστε να προχωρήσει βαθύτερα σε πιο λεπτομερείς αρμονικούς νόμους, πέρα από τις βασικές έννοιες της πτώσης. Ακόμη όμως κι αν περιοριστούμε σ' αυτές τις στοιχειώδεις και ισχυρότατες δυνάμεις της τονικής αρμονίας, πρέπει να είμαστε χωρίς συγκατάβαση ικανοποιημένοι από το θεμελιώδες κέρδος, που είχαμε ως στόχο : Όταν ο μαθητής, κατά την ελεύθερη απόδοση απλών τραγουδιών (βλ. §4 και §5), μπορεί να τοποθετήσει σωστά τις συγχορδίες (λειτουργίες) της πτώσης, δεν αποδεικνύει έτσι ότι κατέχει μια βασική γνώση των αρμονικών νόμων;

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια αισθητική αντίληψη, η οποία καθορίζεται μεν ιστορικά, στον ίδιο βαθμό όμως εξελίσσεται διαρκώς και έχει επιπτώσεις στους νόμους του μουσικού ύφους και στην αντίστοιχη θεωρητική τους θεμελίωση. Από την άποψη αυτή μπορεί να δημιουργεί σκεπτικισμό ο περιορισμός της μουσικοθεωρητικής εκπαίδευσης στη μικρή για την ιστορία της μουσικής και ολοκληρωμένη, με την πάροδο των αιώνων, περιοχή της τονικής αρμονίας μείζονος-ελάσσονος τρόπου. Βέβαια, εδώ και πολύ καιρό έχουν βρει θέση στις ανώτατες μουσικές σχολές ασκήσεις εναρμόνισης σύμφωνα με πιο σύγχρονες αρχές, υπό την μορφή «τροπικών» ή «πολυτονικών» ασκήσεων. Παρ' όλ' αυτά, στο μουσικό μάθημα για αρχάριους υπάρχει στην αρχή μόνο αυτός ο δρόμος, ο οποίος καθορίζει το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής φιλολογίας του πιάνου για αρχάριους αλλά επίσης, αποκλειστικά στην αρχή, την μουσική σκέψη του παιδιού : Οι λαϊκές μελωδίες που τραγουδάει το παιδί ανήκουν σχεδόν εξ ολοκλήρου στην περιοχή της αρμονίας μείζονος – ελάσσονος τρόπου, ελάχιστες ανήκουν σε παλαιότερες μη τονικές εποχές, καμία δεν είναι κατασκευασμένη σύμφωνα με άλλες, «σύγχρονες» αρχές.

Είναι πράγματι σε τελευταία ανάλυση εξίσου αμφίβολο όσο και άγονο το ότι η μουσική εκπαίδευση της νεολαίας κινείται έτσι πάνω σε πολιτισμικά δοκιμασμένες, αλλά πεπαλαιωμένες τροχιές και βρίσκεται ως εκ τούτου σε έντονη αντίθεση με όλους τους άλλους τομείς της εκπαίδευσης, οι οποίοι αναπτύσσονται βασισμένοι ανεξαιρέτως στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Πρέπει λοιπόν να θεωρείται σχεδόν αυτονόητο ότι, και γι' αυτούς ιδιαίτερα τους λόγους, η μελέτη του «Μικρόκοσμου» του Μπέλα Μπάρτοκ θα πρέπει να αποκτήσει ξεχωριστή σημασία, καθώς είναι το μοναδικό νεότερο διδακτικό έργο με τέτοια θεμελιωμένη συστηματικότητα και έκταση. Πρέπει όμως να αναφέρουμε εδώ ότι αυτό το διδακτικό έργο αποκαλύπτει μόνο έναν από τους δρόμους της νεότερης μουσικής σκέψης.

Η θεωρητική διδασκαλία συμπληρώνεται με μια απλή αλλά βασική διδασκαλία για τις συγχορδίες. Δεν αρκεί να γνωρίζει ο μαθητής τη διάκριση μεταξύ μιας μείζονος και μιας ελάσσονος συγχορδίας. Σημασία έχει εδώ επίσης τόσο η κατάσταση της συγχορδίας (αναστροφές), όσο και η θέση της (δηλαδή ποιος φθόγγος της συγχορδίας βρίσκεται ψηλότερα).

Εύκολα μπορούμε να παρουσιάσουμε με εποπτικό τρόπο την αρχή του σχηματισμού των αναστροφών (η συγχορδία «αναποδογυρίζει» κάθε φορά κατά ένα φθόγγο προς τα πάνω. Να συνδυαστεί με ένα αντίστοιχο γύμνασμα των δακτύλων!). Είναι δυσκολότερο όμως να κάνουμε κατανοητό στον μαθητή το ουσιαστικό νόημα της αναστροφής μέσα σ' ένα κομμάτι. Το παιδί έχει την τάση να θεωρεί καθοριστική μόνο τη θέση του χεριού, την οποία εύκολα μπορεί να παρατηρήσει, όταν παίζει μία συγχορδία σε 6 ή 6-4, και έτσι παραβλέπει την συνολική ηχητική εικόνα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται συχνά πλάνες, όταν, για παράδειγμα, το δεξί χέρι παίζει στη θέση μιας συγχορδίας σε 6-4, ενώ το αριστερό χέρι παίζει τον θεμέλιο φθόγγο της συγχορδίας. Το παιδί λέει τότε συνήθως : «Είναι μία συγχορδία 6-4». Στην πραγματικότητα όμως είναι μία συγχορδία σε ευθεία κατάσταση σε θέση 3ης.

*Γι' αυτό: Η θεωρητική διδασκαλία πρέπει να συνδυάζεται με το ακουστικό βίωμα!*

Στην στοιχειώδη διδασκαλία των συγχορδιών ανήκει επίσης η γνώση της συγχορδίας μεθ' εβδόμης, ιδιαίτερα της συγχορδίας V7. Σε πιο προχωρημένους μαθητές μπορούμε ακόμη να εξηγήσουμε την ιδιαίτερη δομή της ελαττωμένης συγχορδίας μεθ' εβδόμης (της «ντιμινουίτας») με την ιδιάζουσα και ανάλογα με την περίπτωση διαφορετική ορθογραφία της. (Η ελαττωμένη συγχορδία μεθ' εβδόμης έχει τη λειτουργία της δεσπίζουσας και έναν εννοούμενο μόνο θεμέλιο φθόγγο!) - ένα θαυμάσιο θέμα για τους φανατικούς των θεωρητικών.

Ας αναφέρουμε ακόμη εδώ ότι στους πιο προικισμένους μαθητές και όσους ενδεχομένως σκέφτονται ακόμη και ανώτερες μελλοντικά μουσικές σπουδές πρέπει σταδιακά να δίνουμε ιδιαίτερες ασκήσεις από την περιοχή της αρμονίας. Σ' αυτές τις ασκήσεις ανήκουν κατ' αρχήν η επέκταση της πτώσης με δευτερεύουσες συγχορδίες, η εισαγωγή της «προσθεθειμένης έκτης» και τελικά οι απλές, διατονικές μετατροπές. Ο υποψήφιος για μια ανώτατη μουσική σχολή πρέπει επίσης να είναι σε θέση να γράφει (χωρίς τη βοήθεια του οργάνου!) απλούστερες αρμονικές ασκήσεις για τρεις και τέσσερις φωνές.

## §2. Η πιανιστική εκτέλεση των πτώσεων

Και μόνο από καθαρά μεθοδολογική άποψη αξίζει ασφαλώς να σκεφθούμε σε βάθος την εκτέλεση των πτώσεων, η οποία παραδοσιακά κατέχει μια θέση στο μάθημα του πιάνου : Σε τι χρησιμεύει η εκτέλεση των πτώσεων και ποιο όφελος και κέρδος επιδιώκουμε να έχει μέσα απ' αυτές ο μαθητής και η μουσική του εκπαίδευση;

Η διάταξη των συγχορδιών (λειτουργιών) της πτώσης μπορεί να αποδειχθεί ως ο βασικός αρμονικός σκελετός σε κάθε σύνθεση γραμμένη στο τονικό σύστημα μείζονος-ελάσσονος τρόπου. Η πτώση, ωστόσο, ποτέ δεν εμφανίζεται στην πραγματικότητα με την μορφή, με την οποία ένας μαθητής την εκτελεί ως άσκηση, αν παραβλέψει κανείς ορισμένες καταλήξεις κάποιων κομματιών.

Πράγματι, ο μαθητής δεν έχει το ίδιο άμεσο όφελος με την εκτέλεση των πτώσεων, όπως συγκριτικά με τα γυμνάσματα των δακτύλων. Το κέρδος από τις πτώσεις έγκειται περισσότερο, τόσο πνευματικά όσο και τεχνικά, σε μια βαθύτερη και με μόνιμη επίδραση συναίσθηση των δεδομένων της τονικότητας γενικά και κάθε μιας (μείζονος ή ελάσσονος) τονικότητας ειδικότερα. Τα δάκτυλα του δεξιού χεριού εξοικειώνονται σιγά-σιγά με κάθε πιθανή θέση των τρίφωνων συγχορδιών, βιώνουν την τυπική τεχνική εκτέλεσης αυτών των συγχορδιών ως ένα σύμπλεγμα που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα κάθε μια τονικότητα. Από την άλλη πλευρά, η πτώση, με την ιδιαίτερα άκαμπτη μεθοδολογία της, αποκαλύπτει επίσης πνευματικά τους «φέροντες στύλους», τις κολόνες που στηρίζουν μια τονικότητα, αναδεικνύει τα φυσικά όσο και δομικά τακτοποιημένα στοιχεία της τονικής διάταξης και λογικής. Η πτώση είναι το αρχαϊκά απλοποιημένο πνεύμα του τονικού συστήματος μείζονος-ελάσσονος τρόπου.

Γι' αυτό τον λόγο η εκτέλεση των πτώσεων στο πιάνο πρέπει να ακολουθεί οπωσδήποτε, ως ένα υποχρεωτικό αντικείμενο, το μάθημα από ένα ορισμένο στάδιο και πέρα. Ως γενική αρχή, ο μαθητής θα πρέπει (αφού ολοκληρώσει αυτή την περίοδο εκπαίδευσης) να είναι σε θέση να παίζει απ' έξω οποιαδήποτε πτώση σε κάθε μια από τις τρεις εκδοχές της, ανάλογα με την αρχική θέση της συγχορδίας (8ης, 3ης ή 5ης). Σε ορισμένες περιπτώσεις ο στόχος αυτός δεν θα μπορέσει να επιτευχθεί αμέσως από την πρώτη φορά. Στην περίπτωση αυτή είναι απαραίτητες συμπληρωματικές επαναλήψεις της μιας ή της άλλης τονικότητας.

Η εκτέλεση της πτώσης γίνεται στην επονομαζόμενη «κλειστή θέση». Γενικά χρησιμοποιείται εδώ ο συντομότερος τύπος I, IV, V, I. Κάποιες μέθοδοι πιάνου προτείνουν τον κάπως πιο εκτεταμένο τύπο I, IV, I, V, I - όχι τελείως άδικα, καθώς πολλά λαϊκά τραγούδια μεταχειρίζονται αυτή τη διάταξη συγχορδιών (λειτουργιών). Για την εκτέλεση λαμβάνονται περαιτέρω υπ' όψιν οι τρεις διαφορετικές δυνατότητες που προέρχονται από τις αρχικές θέσεις 8ης, 3ης και 5ης της συγχορδίας (καλύτερα να παίζονται η μια μετά την άλλη).

Αν στο μάθημα έχει ήδη συζητηθεί ο κύκλος των πεμπτών, είναι απλό να βασιστεί κανείς στην διάταξη του κύκλου για την επιλογή της σειράς των κλιμάκων. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να εξεταστεί πρώτα η «πλευρά των διέσεων», κατόπιν η «πλευρά των υφέσεων».

Με την βοήθεια του κύκλου των πεμπτών εξηγείται άλλωστε πολύ εύκολα η σειρά των συγχορδιών (των αρμονικών λειτουργιών) μέσα στην πτώση : Η αρχική συγχορδία κάθε κλίμακας (η τονική) βρίσκεται κάθε φορά στη «μέση» και «πλασιώνεται» κατ' αρχήν από τη γειτονική της συγχορδία (την υποδεσπόζουσα) που βρίσκεται στα αριστερά της, προς την πλευρά των υφέσεων, έπειτα από εκείνη που βρίσκεται στα δεξιά της, προς την πλευρά των διέσεων (την δεσπόζουσα). Σχηματικά : IV – I – V.

Μερικοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν μια εικόνα που αποδίδει πολύ καλά το εσωτερικό περιεχόμενο της διάταξης των συγχορδιών (λειτουργιών) της πτώσης. Ας την παρουσιάσουμε εδώ, καθώς είναι πολύ παραστατική :

Η δύναμη που παρουσιάζεται στην τονική μουσική από την έλξη της πέμπτης προς τα κάτω (V-I) παρομοιάζεται με ένα ποτάμι. Ένας κολυμβητής προσπαθεί από τη θέση που βρίσκεται (την τονική) να φθάσει στην απέναντι όχθη του ποταμού και, φυσικά, παρασύρεται από το ρεύμα προς τα κάτω, με αποτέλεσμα να φθάσει αρκετά «χαμηλότερα» (στην υποδεσπόζουσα). Για να επιστρέψει στην αρχική του θέση πρέπει από την απέναντι όχθη, όπου βρίσκεται, να βαδίσει κατ' αρχήν αντίθετα προς το ρεύμα του ποταμού, μέχρι και πέρα από το ύψος της τονικής (ως την δεσπόζουσα). Από εκεί μπορεί πάλι να κολυμπήσει πίσω και φθάνει, παρασυρόμενος από το ρεύμα, στην αρχική του θέση (την τονική).

Με τον προχωρημένο μαθητή θα πρέπει επιπλέον να μελετηθούν οι δυνατότητες της ελεύθερης, εκτεταμένης πτώσης. Εδώ βρίσκουν σιγά-σιγά την λειτουργική τους θέση οι διατονικές δευτερεύουσες συγχορδίες, ιδιαίτερα η VI βαθμίδα ως απροσδόκητη ή απατηλή πτώση (σύμφωνα με τη λειτουργική θεωρία, η VI στη μείζονα τονικότητα είναι η παράλληλη συγχορδία της τονικής, στην ελάσσονα η αντίθετη συγχορδία της τονικής). Οι αμέτρητες δυνατότητες που δημιουργούνται, όταν συμπεριλαμβάνονται στις πτώσεις οι δευτερεύουσες συγχορδίες, πρέπει να παρακινήσουν τον μαθητή να κάνει ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς με πτώσεις, ώστε να δημιουργηθούν έτσι οι προϋποθέσεις για ασκήσεις, αργότερα, με μετατροπές. Συνιστάται, μαζί με τις συγχορδίες, να εισαγάγουμε και την ονομασία τους, και μάλιστα τόσο αυτή της θεωρίας των βαθμίδων όσο και αυτή της λειτουργικής θεωρίας. Ο μαθητής μας, ως φοιτητής αργότερα της ανώτατης μουσικής σχολής, θα αισθάνεται ευγνωμοσύνη για μια τέτοια διδασκαλία που βρίσκει τόσο απλή πρακτική εφαρμογή στο πιάνο και είναι προσανατολισμένη προς τις μελλοντικές του σπουδές.



### §3. Μορφολογία

Στην πραγματικότητα θα έπρεπε μια συζήτηση εδώ αυτού του θέματος να θεωρείται ήδη περιττή για τον εξής λόγο: το μάθημα της μουσικής είναι ασφαλώς ήδη από μόνο του το μάθημα της μουσικής μορφής. Η μουσική δεν θα μπορούσε να υπάρχει χωρίς την «μορφή» της, δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι ό,τι είναι στην πραγματικότητα χωρίς εκείνες τις χρονικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται με τη μορφή ρυθμών, μοτίβων, μουσικών φράσεων και περιόδων [...].

Για τη μουσική μορφή μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μόνο αυτό που μπορεί και να βιωθεί. Από την άποψη αυτή μορφολογία δεν είναι το χωρίς νόημα μέτρο των Α, Β και Γ, αλλά η συνειδητοποίηση ότι το μουσικό έργο είναι ένας οργανισμός, γεγονός όμως το οποίο θα πρέπει να το έχει ήδη βιώσει ο μαθητής. Επίσης μόνο κάτω από αυτή την άποψη η ανάλυση μιας σύνθεσης μπορεί, πέραν μιας λιγότερο ή περισσότερο αποκαλυπτικής ματιάς στη χειροτεχνική της κατασκευή, να γίνει ένα συμπλήρωμα στην ερμηνεία της και να διασαφήσει ακόμη κάποια αμφισβητούμενα σημεία της.

Συνεπώς, το μάθημα της μουσικής μορφής ως αυτοσκοπός δεν θα είχε θέση στο μάθημα για τους αρχάριους, αν δεν αναπτυσσόταν από μόνο του μαζί με τα μουσικά βιώματα του παιδιού. Τις περισσότερες φορές το μόνο που χρειάζεται ακόμη εδώ είναι να κάνει ο δάσκαλος τις κατάλληλες ερωτήσεις, για να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει μόνο του ό,τι πρέπει να μάθει. Έτσι, μαζί με την εκπαίδευση της τεχνικής, αναπτύσσονται βαθμιαία στη συνείδηση του μαθητή και οι στοιχειώδεις έννοιες της μουσικής μορφής.

Ο μαθητής πρέπει τελικά να έχει μια ξεκάθαρη αντίληψη γι' αυτό που εννοούμε, όταν αναφερόμαστε σε ασματική μορφή με ένα, δύο ή τρία μέρη. Πρέπει να αναγνωρίζει την ουσία μεμονωμένων τμημάτων που οικοδομούν τις μουσικές μορφές, όπως είναι τα μοτίβα, οι φράσεις και οι περίοδοι, και να γνωρίζει για την σημασία τυπικών σχημάτων, όπως της μορφής ΑΒΑ ή άλλων παρόμοιων. Το πολύ πλούσιο ποσοτικά υλικό της φιλολογίας, με το οποίο ασχολείται ο μαθητής κατά τον πρώτο και ίσως και τον δεύτερο χρόνο των σπουδών του, παρουσιάζει αποκλειστικά σχεδόν μορφολογικά φαινόμενα τέτοιου τύπου, ώστε δεν θα υπάρχουν δυσκολίες στην αναζήτηση πολλών κατάλληλων κομματιών για κάθε μορφολογικό τύπο.

Παρ' όλ' αυτά, ας τονίσουμε εδώ ιδιαίτερα ότι, στην αρχή τουλάχιστον, όχι μόνο είναι δυνατόν, αλλά και συχνά επιβάλλεται να μη χρησιμοποιούμε την ξηρή μουσική ορολογία, όταν αναλύουμε τις μορφές. Το παιδί δεν κερδίζει τίποτε μαθαίνοντας απ' έξω τυπικές έννοιες που δεν είναι κατάλληλες για να διεγείρουν ως παραστατικές εικόνες την αντιληπτική του ικανότητα. Έτσι, θα πρέπει οπωσδήποτε να προτιμήσουμε, αντί για το παπαγάλισμα αφηρημένων και μη αφομοιωμένων ορισμών, μια, με περιφραστικό ίσως τρόπο, περιγραφή των μορφολογικών συμβάντων, η οποία πηγάζει όμως από άμεσο μουσικό βίωμα, όπως μπορεί να την δώσει το παιδί με τον ανεπαρκή δικό του τρόπο έκφρασης. Πράγματι, μόνο τότε πρέπει να εισαγάγουμε τη μουσική ορολογία, όταν το μορφολογικό γεγονός, το οποίο συμπυκνώνεται σε έναν μουσικό όρο, έχει ήδη ωριμάσει στο παιδί σε ένα σταθερό γνωστικό σύμπλεγμα.

Με απόλυτα φυσικό τρόπο μεγαλώνουν, μαζί με τις τεχνικές απαιτήσεις, και τα μορφολογικά προβλήματα. Οι περίοδοι των οκτώ μέτρων

διπλασιάζονται και τριπλασιάζονται και τελικά προστίθενται και οι «σύνθετες» ασματικές μορφές. Τα πρώτα έργα με παραλλαγές εμφανίζονται στο πρόγραμμα και προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση των αρχών της παραλλαγής.

Ο συγγραφέας συνηθίζει μερικές φορές να προχωρεί εδώ ένα βήμα παρακάτω. Ιδιαίτερα η απλή αρχή της παραλλαγής με οσινάτο, όπως χρησιμοποιείται για παράδειγμα στα έργα με παραλλαγές του Χαίντελ, προσφέρεται άμεσα για να διεγείρει την εφευρετικότητα ενός προικισμένου μαθητή, ενώ ταυτόχρονα τον περιορίζει στα αυστηρά μορφολογικά πλαίσια που τίθενται από το οσινάτο. Έτσι είναι απολύτως εφικτό να φτιάξουμε μαζί με τον μαθητή επιπλέον παραλλαγές, οι οποίες βασίζονται σε αρχικά μοτίβα που δημιούργησε ο ίδιος ο μαθητής ή που του έδωσε ο δάσκαλος.

Ένα μεγάλο άλμα προς την διαλεκτική μουσική μορφή πραγματοποιείται με την είσοδο του μαθητή στο τεχνικό επίπεδο της Κατωτέρας Σχολής : Η σονατίνα δίνει για πρώτη φορά μια εικόνα για το βαθύτερο μορφολογικό πνεύμα του κλασικισμού. Μαζί με το ροντό με τις διάφορες παραλλαγές του η σονατίνα είναι προπαντός μια εισαγωγή στη μορφή της σονάτας. Εδώ προσεγγίζουμε πράγματι μια περιοχή, η σημασία της οποίας είναι τόσο μεγάλη για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση, ώστε δεν αρκεί να εξηγήσουμε απλώς στο παιδί τι σημαίνει έκθεση, ανάπτυξη και επανέκθεση. Ο δάσκαλος θα πρέπει στο εξής να αναλύει διεξοδικά μαζί με τον μαθητή κάθε κομμάτι σε φόρμα σονάτας που μελετά - γιατί, μόνο όταν ο μαθητής αναγνωρίζει τις μορφολογικές αρχές και το ιδιαίτερο νόημα που τους δίνει ο συνθέτης σε κάθε έργο ξεχωριστά, μπορεί μια ερμηνεία του να είναι καλά θεμελιωμένη.

Ας προειδοποιήσουμε εδώ με έμφαση ότι δεν πρέπει να δίνουμε στον μαθητή απλουστευμένες εξηγήσεις των διαφόρων μορφών, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με το πραγματικό πνεύμα τους. Έτσι, ο εκδότης μιας γνωστής συλλογής με σονατίνες προσπαθεί να εξηγήσει με κάθε σοβαρότητα την φόρμα σονάτα ως μία μορφή ABA. Εδώ μπορούμε να δούμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εσφαλμένης και ταυτόχρονα παράλογης μορφολογικής ανάλυσης : Η επανέκθεση στην σονάτα δεν είναι η επανάληψη ενός από τα μέρη, όπως αντίστοιχα το "da capo" των ομοφωνικών μορφών του μπαρόκ. Αντίθετα, η επανέκθεση είναι ακριβώς αυτό που δίνει στο πνεύμα των κλασικών μορφών το ιδιαίτερο περιεχόμενό του. Εδώ δηλαδή έχουμε την επιστροφή σε ένα μουσικό υλικό, το οποίο είχε αρχικά εκτεθεί, μετά από μια διαλεκτική αντιπαράθεση (Σ.τ.μ. : ο συγγραφέας εννοεί τα δύο αντιτιθέμενα θέματα, το κύριο και το πλάγιο, στην έκθεση και την ανάπτυξη). Αυτό είναι ακριβώς το ουσιώδες που πρέπει να μάθει εδώ ο μαθητής!

Οι μορφολογικές αρχές των μικρών χορευτικών και λαϊκών ασματικών μορφών δεν ξεχωρίζουν μεταξύ μπαρόκ και κλασικισμού. Μόνο όταν έχει πια υπερβεί ο μαθητής τα αρχικά στάδια της πιανιστικής τεχνικής, μπαίνει σε περιοχές μουσικής εκπαίδευσης, στις οποίες αποκρυσταλλώνονται σιγά-σιγά οι ιδιαιτερότητες του ύφους και βαθαινουν οι τυπικές διαφοροποιήσεις των μορφολογικών και υφολογικών χαρακτηριστικών κάθε εποχής.

Έτσι, με τα «Μικρά πρελούδια» του Μπαχ αποκαλύπτεται ένας κόσμος μουσικών μορφών, ο οποίος είναι όχι μόνο ξένος στην αρχή για τον μαθητή, αλλά δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις, και ακατανόητος. Εδώ εμφανίζεται, στη θέση των σχηματικών εννοιών των ασματικών μορφών, μια λεπτολογημένη, σχεδόν μαθηματικά υπολογισμένη, επεξεργασία μοτίβων, η οποία ως σύνολο είναι τυπική, στις λεπτομέρειές της όμως είναι ιδιαίτερα εξατομικευμένη και μη σχηματική σε κάθε πρελούδιο. Οι δυνατότητες που προσφέρουν αυτές οι συνθέσεις για την εισαγωγή στο πνεύμα των μορφών του μπαρόκ και ιδιαίτερα φυσικά αυτών του Μπαχ είναι σχεδόν απεριόριστες. Ότι οι δίφωνες και τρίφωνες inventions του Μπαχ μπορούν να θεωρηθούν επιπλέον ως καλλιτεχνικά πολύτιμο προστάδιο για την φούγκα είναι τόσο γενικά γνωστό, ώστε, πράγματι, σχεδόν περιττεύει η υπόδειξη ότι και αυτές πρέπει να τις γνωρίσει ο μαθητής μέσα από την μορφολογική τους ανάλυση.

Πρέπει ακόμη να αναφέρουμε εδώ ότι τα ρομαντικά κομμάτια για πιάνο στο μάθημα των πρώτων χρόνων εμπίπτουν τις περισσότερες φορές στο μορφολογικό κεφάλαιο των ασματικών μορφών και έτσι δεν προσφέρουν καθ' αυτά κάτι νέο. Ο δάσκαλος όμως δεν πρέπει να παραλείψει, με την βοήθεια αυτών των κομματιών, να σχολιάσει την τελείως ιδιαίτερη τεχνική της ρομαντικής πιανιστικής γραφής, η οποία διαφοροποιείται μερικές φορές από αυτήν της εποχής του μπαρόκ ή του κλασικισμού.

Μόνο ο διανοητικά προδιατεθειμένος σπουδαστής θα κατορθώσει να αντιληφθεί τον μορφολογικό κόσμο και τις αρχές κατασκευής της νεότερης μουσικής. Ας αναφερθούμε εδώ ιδιαίτερα στον «Μικρόκοσμο» του Μπάρτοκ, τα κομμάτια του οποίου εμφανίζουν δομικές αρχές που βασίζονται σε ξένες κλίμακες, ξένους λαϊκούς ρυθμούς, καθώς και στις πιο ιδιότυπες ιδέες όσον αφορά τη μορφή και τις ηχητικές τεχνικές.

Ο μαθητής πρέπει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του να αποκτήσει γνώση του μουσικού υλικού που μελετά - όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως απαραίτητο συμπλήρωμα της μουσικής πράξης. *Ο μουσικά μορφωμένος δεν θα πρέπει να ξεχωρίζει από τον μη μορφωμένο μόνο με την τεχνική του ικανότητα !*

Πράγματι, όταν ένας μαθητής φθάσει τεχνικά περίπου στο ανώτερο στάδιο της Μέσης Σχολής, θα πρέπει να γνωρίζει τις βασικότερες μορφολογικές αρχές της μουσικής για πιάνο όλων των στυλ και τα υφολογικά κριτήρια κάθε εποχής.

#### §4. Η ελεύθερη απόδοση τραγουδιών

Ως συμπλήρωμα της μελέτης πάνω στην μέθοδο του πιάνου η «ελεύθερη απόδοση τραγουδιών» θα πρέπει να αποτελεί για τον μαθητή ένα υποχρεωτικό αντικείμενο μελέτης, το οποίο μπορεί να αποκτήσει, προπαντός κατά τα πρώτα χρόνια των πιανιστικών σπουδών, ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη των τεχνικών και μουσικών ικανοτήτων του. Ακριβώς τον πρώτο καιρό πρέπει να είναι ένα υγιές αντίβαρο στο παίξιμο με νότες που τις περισσότερες φορές ο μαθητής συλλαβίζει ακόμη με δυσκολία.

Καθώς η ελεύθερη απόδοση των τραγουδιών μπορεί να γίνει χωρίς κανένα περιορισμό, μας δίνει επιπλέον την ιδανική δυνατότητα να προσαρμοστούμε σε κάθε αναγκαίο επίπεδο τεχνικής δυσκολίας και πέραν τούτου να εντάξουμε σ' αυτήν τεχνικά προβλήματα που πρέπει να μελετηθούν ιδιαίτερα. Στην πραγματικότητα το αυτοσχεδιαστικό παίξιμο - και αυτό πρέπει να είναι στην ιδανική περίπτωση η ελεύθερη απόδοση τραγουδιών - εξαρτάται απόλυτα από την πνευματική δύναμη και την δημιουργική ικανότητα του παίκτη (αν εξαιρέσουμε τελείως το επίπεδο της τεχνικής του ικανότητας). Κάτω από ευνοϊκές συνθήκες ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ακόμη και ένα δικό του προσωπικό ύφος. Είναι ωστόσο απολύτως δυνατόν να δώσουμε και στον λιγότερο ικανό μαθητή κάποιες καθοδηγητικές αρχές που θα τον βοηθήσουν στην ελεύθερη απόδοση τραγουδιών ή θα του δώσουν ερεθίσματα για δικούς του αυτοσχεδιασμούς.

1 Παίξιμο μονόφωνων μελωδιών με το ένα ή και τα δύο χέρια σε απόσταση οκτάβας.

Ας αναζητήσει κανείς για την αρχή, κατά το δυνατόν, τραγούδια σε έκταση πέμπτης, που είναι πολύ γνωστά στον μαθητή ή που έμαθε στο μάθημα τραγουδώντας τα. Ο δάσκαλος μπορεί ασφαλώς να δώσει στον μαθητή ως βοήθεια τον αρχικό φθόγγο μιας, κατά το δυνατόν, απλής τονικότητας, θα πρέπει όμως να του αναθέσει ως εργασία να παίξει την μελωδία και σε άλλες τονικότητες.

Ως βοήθεια μπορούμε κατ' αρχήν να δείξουμε μια φορά στον μαθητή την βασική θέση του χεριού σε μια άλλη τονικότητα μέσω των 5 πρώτων φθόγγων της κλίμακας ή της συγχορδίας της, με την ιδιαίτερη υπόδειξη ότι «το τρίτο δάκτυλο τώρα πρέπει να μπει στο μαύρο πλήκτρο» (ας πούμε στη ΡΕ μείζονα), ώστε να αποφύγουμε από την αρχή την ακαταστασία στη δακτυλοθεσία, η οποία εύκολα παρεισφύει τον πρώτο ακριβώς καιρό. Συνιστάται να παιχθεί μια τέτοια μελωδία στη θέση της σοπράνο και του μπάσου, μαζί με την ανάλογη συνοδεία από τον δάσκαλο, πάνω ή κάτω από την μελωδία, ώστε να εξοικειωθεί ο μαθητής με τα ιδιαίτερα ηχητικά χαρακτηριστικά των ακραίων θέσεων.

#### 2 Δίφωνο παίξιμο

Σε απλές μελωδίες μπορεί τις περισσότερες φορές να προσθέσει κανείς μια παράλληλη φωνή με την υποκείμενη τρίτη ή έκτη. Σε ορισμένα αρμονικά σημεία πρέπει η συνοδευτική φωνή να αλλάξει από το ένα διάστημα στο άλλο ή να μετατοπιστεί στην ταυτοφωνία είτε στην οκτάβα. Το παιδί πρέπει μόνο του να βρει σε ποια σημεία μια παράλληλη τρίτη δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ή πού μια έκτη δεν ακούγεται τόσο καλά! Το παράλληλο

παίξιμο στην ΝΤΟ μείζονα είναι τις περισσότερες φορές αρκετά εύκολο-μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάζονται σε τονικότητες με οπλισμό. Ένα βήμα επιπλέον θα ήταν το παίξιμο με τη χρήση της «πέμπτης του κόρνου» (βλ. §5, παραδείγματα 1 & 2).

Κάποιες μελωδίες προσφέρονται για να παιχθούν και με αντίθετη κίνηση ή ως κανόνες. Και οι δύο τρόποι εκτέλεσης μπορούν να φέρουν μεγάλο τεχνικό όφελος, αν μελετηθούν με επιμέλεια (βλ. §5, παραδείγματα 3a & 3b).

3 Συνοδεία της μελωδίας με σταθερές πέμπτες ή θεμελίους κυρίων συγχορδιών στο μπάσο

Μία ολόκληρη σειρά απλών μελωδιών μπορεί να υποστηριχθεί ηχητικά απλώς και μόνο από την συνήχηση πρώτης-πέμπτης βαθμίδας της κύριας τονικότητας στο μπάσο («μπορντούν» που παίζεται κάθε φορά στο «ένα» κάθε μέτρου), ακόμη και όταν η μελωδική εξέλιξη υποδηλώνει μια άλλη συγχορδία (αρμονική λειτουργία) από αυτήν της τονικής (βλ. §5, παράδειγμα 4). Υπό όρους είναι επίσης δυνατόν να μεταφέρουμε τη μελωδία στο μπάσο (αριστερό χέρι) και την πρώτη-πέμπτη να την τοποθετήσουμε ψηλότερα. Οι δύο αυτοί φθόγγοι χωριστά (της τονικής και της πέμπτης), ενδεχομένως συμπληρωμένοι και από την IV βαθμίδα, μπορούν εντούτοις να χρησιμοποιηθούν επίσης αρμονικά σωστά, αν το παιδί είναι σε θέση να καταλάβει ακουστικά από την μελωδία ποια είναι η σωστή συγχορδία. (Αυτό ασφαλώς δεν συμβαίνει πάντοτε με τους αρχάριους!) (βλ. §5, παράδειγμα 5)

Τα πρώτα κομμάτια των νεότερων μεθόδων πιάνου είναι τις περισσότερες φορές κατασκευασμένα σύμφωνα με αυτό το σύστημα.

#### 4 Απλή τρίφωνη σύνθεση

Η μελωδία συμπληρώνεται στο δεξί χέρι από την υποκείμενη τρίτη ή την έκτη σε παράλληλη κίνηση (φυσικά μόνο όπου το επιτρέπει η αρμονική λειτουργία), ενώ το αριστερό χέρι προσθέτει τους θεμέλιους φθόγγους των συγχορδιών, περιοριζόμενο στις κύριες συγχορδίες (αρμονικές λειτουργίες). Δεν μπορεί όμως να διατηρηθεί η έκταση των πέντε φθόγγων στο δεξί χέρι, όταν παίζουμε με αυτό τον τρόπο. Αν ο μαθητής βρίσκεται την χρονική αυτή στιγμή στα πρώτα στάδια της τεχνικής, μπορεί να εκτελέσει τους διπλούς φθόγγους με σταθερή δακτυλοθεσία (ίσως έτσι: 3-1, 4-2, 5-1), ακόμη και αν πρέπει εδώ να δεχθούμε ότι το λεγόμενο δεν είναι πια δυνατό. Οι πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν όμως ενδεχομένως να χρησιμοποιήσουν ήδη μια πραγματική δακτυλοθεσία για διπλούς φθόγγους με βουβή εναλλαγή δακτύλων, πέρασμα του αντίχειρα ή των άλλων δακτύλων πάνω από τον αντίχειρα (βλ. §5, παράδειγμα 6).

#### 5 Μελωδίες σε μέτρο τριών τετάρτων με συνοδεία τύπου βαλς

Η διάσπαση της τρίφωνης συγχορδίας με τον τρόπο μιας συνοδείας βαλς, η οποία ήδη μελετήθηκε τον πρώτο καιρό σε γυμνάσματα των δακτύλων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με εξαιρετικό τρόπο ως συνοδευτικός τύπος σε πολλά τραγούδια. Στην αρχή ας περιοριστεί κανείς κατά το δυνατόν σε μελωδίες (μία μόνο φωνή στο δεξί χέρι!), οι οποίες μπορούν να εναρμονιστούν επαρκώς με τις κύριες συγχορδίες της τονικής και της δεσπόζουσας. Αν ο μαθητής παίζει ήδη πτώσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης όλες οι συγχορδίες των πτώσεων με τις αναστροφές τους καθώς και δευτερεύουσες συγχορδίες, αν δοθεί η ευκαιρία. Πιο ικανοί

παίκτες μπορούν όμως να εργαστούν ενδεχομένως και με τις «χαρακτηριστικές διαφωνίες» των συγχορδιών (Υποδεσπόζουσα: προστεθειμένη 6η, δεσπόζουσα: 7η) (βλ. §5, παράδειγμα 7).

6 Ελεύθερο παίξιμο με προσωπικούς συνοδευτικούς τύπους, συγχορδίες στο δεξί ή στο αριστερό χέρι, κρατημένους φθόγγους. Πιανιστικές φράσεις με χρήση επιπλέον φθόγγων που δεν σχηματίζουν όμως ιδιαίτερη φωνή (βλ. §5, παράδειγμα 8). Πραγματικό πολυφωνικό (τρίφωνο) κομμάτι.

Η ελεύθερη απόδοση τραγουδιών προσφέρει πλούσιες δυνατότητες για τη μουσική ανάπτυξη του τεχνικά προχωρημένου και με πλούσια φαντασία παίκτη. Η ελεύθερη φαντασία αποδεικνύεται οπωσδήποτε ανώτερη από την σχηματικά καθορισμένη μέθοδο απόδοσης των τραγουδιών, προϋποθέτει όμως μια σχετικά μεγάλη τεχνική και μουσική ικανότητα.

## §5. Παραδείγματα ελεύθερης απόδοσης τραγουδιών

Τα κομμάτια που ακολουθούν είναι τόσο απλά, όσο απαιτεί ο στόχος μας. Στερούνται κάθε τεχνικής απαίτησης και πρέπει να χρησιμεύσουν μόνο ως ερέθισμα για τον μαθητή, ώστε να παίξει μόνος του με παρόμοιο τρόπο τα τραγούδια του.

(Σ.τ.μ. : Τα γερμανικά λαϊκά τραγούδια που ακολουθούν ίσως δεν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για έναν Έλληνα μαθητή. Ασφαλώς ο δάσκαλος του πιάνου στη χώρα μας μπορεί να προτείνει για ελεύθερη απόδοση στους μαθητές του αντίστοιχα δημοτικά ή έντεχνα ελληνικά τραγούδια ή και άλλες πολύ γνωστές και αγαπητές μελωδίες.)

### 1. Auf dem Dach die Vögelein

Κομμάτι για ένα ή δύο χέρια (έκταση πέμπτης) με παράλληλες έκτες.

Δεξί χέρι

Αριστερό χέρι

The musical score for 'Auf dem Dach die Vögelein' is written in 4/4 time. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Δεξί χέρι' (Right hand) and the bottom staff is labeled 'Αριστερό χέρι' (Left hand). Both hands play a simple melody of quarter notes and half notes, with the right hand starting on G4 and the left hand on C4. The piece ends with a double bar line.

### 2. Ein Mädchen geht spazieren

Κομμάτι για δύο χέρια με παράλληλες τρίτες. Το δεξί χέρι μπορεί να παραμείνει στην έκταση της πέμπτης, όταν κάποιος φθόγγος της μελωδίας παίζονται από το αριστερό χέρι.

The musical score for 'Ein Mädchen geht spazieren' is written in 2/4 time. It consists of three staves. The top staff is in G major and features a melody of eighth notes with fingerings 5, 2, 4, 5, 2, 4. The middle and bottom staves provide accompaniment with parallel thirds. The piece ends with a double bar line.

### 3. Kommt und laßt uns tanzen

α) Κομμάτι για δύο χέρια με αντίθετη κίνηση



β) Κομμάτι για δύο χέρια σε κανόνα



### 4. Lange, lange Riege

Κομμάτι με μπάσο μπορντούν στο αριστερό χέρι. Και τα δύο χέρια μπορούν να παραμείνουν στην έκταση της πέμπτης, αν το αριστερό χέρι παίξει τον βαθύτερο φθόγγο της μελωδίας.



### 5. Der Zeisig und die Nachtigall

Το δεξί χέρι στην έκταση της πέμπτης (φωνή με κίνηση), το αριστερό χέρι χρησιμοποιεί τους φθόγγους της συγχορδίας της τονικής (είναι δυνατός και ο περιορισμός στον θεμέλιο φθόγγο και την πέμπτη).





## 6. Winter ade

Τρίφωνο κομμάτι. Το αριστερό χέρι περιορίζεται στην τονική και την πέμπτη, το δεξί χέρι παίζει με τρίτες.

Musical score for 'Winter ade' in 3/4 time, key of B-flat major. The score is divided into two systems. The first system is labeled 'Piano' and the second 'Pno.'. The right hand (RH) plays chords and single notes, while the left hand (LH) plays a simple bass line. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above notes. The piece ends with a double bar line.

## 7. Tanz rüber, tanz rüber

Χορευτικό τραγούδι σε τρία τέταρτα με συνοδεία τύπου βαλς. Το αριστερό χέρι περιορίζεται σε δύο συγχορδίες και τρεις θέσεις του χεριού (τονική: τρίφωνη συγχορδία, δεσπόζουσα: τρίφωνη συγχορδία & συγχορδία μεθ' εβδόμης).

Musical score for 'Tanz rüber, tanz rüber' in 3/4 time, key of D major. The score consists of three systems. The right hand (RH) plays a melody with eighth and quarter notes, while the left hand (LH) plays a bass line with chords and rests. The piece ends with a double bar line.

## 8. Wenn ich ein Vöglein wär

Τρίφωνο κομμάτι με κρατημένους φθόγγους, παράλληλη και αντίθετη κίνηση. Και τα δύο χέρια υπερβαίνουν την έκταση της πέμπτης.

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains six measures of music: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a dotted quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a half note G4. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature. It contains six measures: a dotted quarter note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, a dotted quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, and a half note G3. A slur covers the first three notes in both staves.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains six measures: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a dotted quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a half note G4. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature. It contains six measures: a dotted quarter note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, a dotted quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, and a half note G3. A slur covers the first three notes in both staves.

## ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Ο **Josef Lhevinne** (1874 - 1944) ήταν Ρώσος πιανίστας και καθηγητής του πιάνου, από τους μεγαλύτερους δεξιότεχνες της εποχής του. Σπούδασε και δίδαξε στο Ωδείο της Μόσχας. Αργότερα εγκαταστάθηκε μαζί με τη γυναίκα του, επίσης πιανίστα, Rosina Lhevinne (1880 - 1976) στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου δίδαξε στη Μουσική Σχολή Julliard της Νέας Υόρκης από το 1924.

Ο **Heinrich Neuhaus** (1888 - 1964), γερμανικής καταγωγής, γεννήθηκε στο Kirovograd της Νότιας Ρωσίας. Σπούδασε πιάνο στο Βερολίνο και την Βιέννη με τον Leopold Godowsky. Από το 1922 μέχρι τον θάνατό του ήταν καθηγητής του Ωδείου της Μόσχας, όπου αναδείχθηκε από τους σημαντικότερους δασκάλους πιάνου αλλά και ερμηνευτές της εποχής του. Από τους πολλούς μαθητές του ας αναφέρουμε εδώ μόνο τους Emil Gilels, Sviatoslav Richter και Radu Lupu. Το βιβλίο του «Η τέχνη του πιάνου» αποτελεί πάντοτε βασικό σημείο αναφοράς για την διδακτική του πιάνου.

Η **Margit Varró** (1881 - 1978) γεννήθηκε στην Ουγγαρία, όπου σπούδασε και δίδαξε πιάνο στη Μουσική Ακαδημία Franz Liszt της Βουδαπέστης μαζί με τον Ernő Dohnányi, τον Béla Bartók και τον Zoltán Kodály. Το 1929 δημοσίευσε το σημαντικότερο έργο της «Το ζωντανό μάθημα του πιάνου. Η μεθοδολογία και η ψυχολογία του» (4η αναθεωρημένη έκδοση 1958). Οι μεγαλύτεροι μουσικοπαιδαγωγοί της εποχής της (Bartók, Breithaupt, Martienssen κ.ά.) αναγνώρισαν αμέσως την αξία αυτού του βιβλίου, το οποίο θεωρείται πάντοτε ως ένα από τα σπουδαιότερα κείμενα για την διδακτική του πιάνου. Το 1938 η Varró εγκαταστάθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου συνέχισε να διδάσκει σχεδόν μέχρι τον θάνατό της.

Ο **Erich Wolf** ( - 1971) ήταν καθηγητής στη Μουσική Ακαδημία του Detmold (Teutoburger Wald, Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία). Έγραψε βιβλία για την διδακτική του πιάνου, τη θεωρία της μουσικής, την αρμονία και την αντίστιξη τα οποία θεωρούνται πάντοτε επίκαιρα στον γερμανόφωνο μουσικοπαιδαγωγικό χώρο.



## **B. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1. Οδηγοί της πιανιστικής φιλολογίας

#### **Ελληνική**

*Αγραφιώτη, Έφη* Πιάνο, Ιστορία – Συνθέτες – Ρεπερτόριο,  
Κ. Παπαρηγορίου – Χ. Νάκας, Αθήνα, 1992

#### **Αγγλική**

*Friskin, James & Freundlich, Irwin* Music for the Piano. A Handbook of  
Concert and Teaching Material from 1580 to 1952,  
Dover, New York, 1973

*Gillespie, John* Five Centuries of Keyboard Music, Dover, New York,  
1965

#### **Γερμανική**

*Georgii, Walter* Klaviermusik. Geschichte der Musik für Klavier  
zu zwei und vier Händen, Atlantis, Zürich

*Oehlmann, Werner (Hrsg.)* Reclams Klaviermusikführer:  
I. Frühzeit, Barock, Klassik  
II. Von Franz Schubert bis zur Gegenwart,  
Reclam, Stuttgart, 1978

#### **Γαλλική**

*Cortot, Alfred* La musique française de piano, PUF, Paris

*Descaves, Lucette* Un nouvel Art du Piano. Exposés et documentation  
pianistique, Fayard, Paris, 1966

Tranchefort, François-René (dir.)

Guide de la musique de piano et de clavecin, Fayard, Paris, 1987

## 2. Διδακτική του πιάνου

### Ελληνική

Αγραφιώτη, Έφη Πιάνο. Οι μεγάλοι ερμηνευτές,  
Κ. Παπαγρηγορίου – Χ. Νάκας, Αθήνα, 1991

*Brendel, Alfred Μουσικοί Στοχασμοί και Αναστοχασμοί,*  
Νεφέλη, Αθήνα, 1998

Δασκούλης, Γιώργος Ψυχολογία και μουσική ανάλυση της τεχνικής  
του πιάνου, Δωδώνη, Αθήνα, 1974

Δασκούλης, Γιώργος Μπαχ, Σκαρλάτι, Μότσαρτ, Μπετόβεν.  
Αναλύσεις από το πιανιστικό τους έργο,  
Κ. Παπαγρηγορίου - Χ. Νάκας, Αθήνα

*Dichler, Josef Ο δρόμος για την καλλιτεχνική εκτέλεση στο πιάνο,*  
Νάσος, Αθήνα, 1988

*Dichler, Josef Νόηση και συναίσθημα. Διανοητική και συγκινησιακή  
μουσική, Νάσος, Αθήνα, 1989*

Ζωγράφος, Αχιλλέας Σκέψεις και προτάσεις στη μουσική πρακτική,  
Έλλην, Αθήνα, 2000

*Leimer, Karl / Giesecking, Walter Το μοντέρνο παίξιμο του πιάνου,*  
Νάσος, Αθήνα, 1988

*Leimer, Karl / Giesecking, Walter Ρυθμός, δυναμική, πεντάλ,*  
Νάσος, Αθήνα, 1990

*Neuhaus, Heinrich Η πιανιστική τέχνη, Νάσος, Αθήνα, 1992*

*Sahling, Herbert (επιμ.)  
Δοκίμια Σοβιετικών ερμηνευτών και παιδαγωγών του πιάνου.  
Σημειώσεις για την τέχνη του πιάνου, Νάσος, Αθήνα, 1976*

Τόμπρα, Χαρά Εισαγωγή στην τέχνη του πιάνου, Γαλαίος, Αθήνα, 1993

### Αγγλική

*Bach, Carl Philipp Emanuel Essay on the True Art of playing  
Keyboard Instruments, Norton, New York*

*Bigler, Carole L./ Lloyd-Watts, Valery Studying Suzuki Piano :  
More than Music, Ability Development Associates, 1979*



*Brée, Malwine The Leschetizky Method. A Guide to Fine and Correct Piano Playing, Dover, New York, 1997*

*Brendel, Alfred Music Sounded Out. Essays, Lectures, Interviews, Afterthoughts, Robson books, London, 1976*

*Elder, Dean Pianists at Play, Kahn's Averill, London*

*Hofmann, Josef Piano Playing with Piano Questions answered, Dover, New York,*

*Gát, József The Technique of Piano Playing, Collet's, London, 1980*

*Leimer, Karl / Giesecking, Walter Piano Technique. Consisting of the two complete books : The shortest way to pianistic perfection and Rhythmics, dynamic, pedal and other problems of piano playing, Dover, New York, 1972*

*Lhevinne, Josef Basic Principles in Pianoforte Playing, Dover, New York, 1972*

*Neuhaus, Heinrich The Art of Piano Playing, Kahn & Averill, London, 1993*

*Philipp, Lillie H. Piano Technique, Dover*

*Wolff, Konrad Schnabel's Interpretation of Piano Music, Faber, London, 1972*

### **Γερμανική**

*Bach, Carl Philipp Emanuel Versuch über die wahre Art das Klavier zu Spielen (Berlin, 1759&1762), (Neudruck) Kahnt, Wasserburg a.B., 1954*

*Bernstein, Seymour Mit eigenen Händen, Schott, Mainz*

*Bigler, Carole L. / Lloyd-Watts, Valery Die Suzuki-Klavier-Methode. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Studenten, Gustav Bosse Verlag, Regensburg*

*Brendel, Alfred Nachdenken über Musik, Piper, München*

*Czövek, Erna Das Kind und die Musik, Zeneműkiadó, Budapest*

*Dichler, Josef Der Weg zum künstlerischen Klavierspiel, Doblinger, Wien-München*

- Dichler, Josef* *Verstand und Gefühl. Intellektuelle und emotionelle Musik,*  
Doblinger, Wien, 1965
- Ernst, Anselm* *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht,* Schott,  
Mainz
- Foldes, Andor* *Wege zum Klavier,* Limes Verlag
- Gát, József* *Die Technik des Klavierspiels,* Bärenreiter, Kassel, 1976
- Georgii, Walter* *das Klavierspieler-Büchlein. Winke für den Klavierspieler,*  
Atlantis, Zürich, 1978
- Heilbut, Peter* *Klavierunterricht mit Gruppen,*  
Heinrichshofen, Wilhelmshaven, 1976
- Heilbut, Peter* *Improvisieren im Klavierunterricht,*  
Heinrichshofen, Wilhelmshaven, 1975
- Langenhen, Anna-Hirzel* *Greifen und Begreifen,* Bärenreiter, Kassel
- Leimer, Karl / Giesecking, Walter* *Modernes Klavierspiel,*  
Schott, Mainz, 1972
- Leimer, Karl / Giesecking, Walter* *Rhythmik, Dynamik, Pedal,*  
Schott, Mainz, 1972
- Martienssen, Carl Adolf* *Schöpferischer Klavierunterricht,*  
Breitkopf & Härtel, Leipzig, 1954
- Neuhaus, Heinrich* *Die Kunst des Klavierspiels,* Gerig, Köln, 1967
- Sahling, Herbert* *Aufsätze Sowjetischer Klavierpädagogen und  
Interpreten.*  
Notate zur Pianistik, Deutscher Verlag für Musik, Leipzig, 1979
- Schaper, Heinz-Christian / Meister, Konrad / Schlie, Ulrich*  
Klavierschule für Erwachsene : 1. Grundkurs, 2. Aufbaustufe,  
Begleitbuch zu Grundkurs und Aufbaustufe, Schott, Mainz, 2001

*Taylor, Kendall* Klaviertechnik und Interpretation, Zimmermann, Frankfurt

*Varró, Margit* Der lebendige Klavierunterricht, Simrock, Hamburg, 1963

*Wolf, Erich* Der Klavierunterricht. Ein Leitfaden durch die  
Unterrichtspraxis,  
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1963

*Verband deutscher Musikschulen (VdM)* Lehrplan Klavier,  
Gustav Bosse Verlag, Regensburg, 1991

*Verband deutscher Musikschulen (VdM)* Lehrplan Cembalo,  
Gustav Bosse Verlag, Kassel, 1998

### **Γαλλική**

*Badura-Skoda, Paul & Eva* L'art de jouer Mozart au piano,  
Büchler-Verlag, Paris, 1974

*Cortot, Alfred* Principes rationnels de la technique pianistique,  
Salabert, Paris

*Descaves, Lucette* Un nouvel Art du Piano. Exposés et documentation  
pianistique, Fayard, Paris, 1966

*Deschaussées, Monique* L'homme et le piano. De la connaissance  
physique à la perception métaphysique,  
Van de Velde, Fondettes, 1982

*Jaëll, Marie* L'art du toucher. Enseignement du piano  
basé sur la physiologie (3 volumes),  
Association Marie Jaëll, Paris, 1983

*Neuhaus, Heinrich* L'art du piano, Van de Velde, Fondettes, 1971

### 3. Εναρμόνιση μελωδίας και αυτοσχεδιασμός στο πιάνο

#### **Ελληνική**

*Κατσίμπας, Δημήτρης* Πιάνο, Αρμονία, Συνοδεία,  
University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1998

*Stumme, Wolfgang* Ο αυτοσχεδιασμός, Νάσος, Αθήνα, 1988

#### **Αγγλική**

*Brings, Allen / Kraft, Leo (et al.)* A New Approach to Keyboard Harmony,  
Norton, New York, 1979

*Dobbins, Bill* The Contemporary Jazz Pianist.

A Comprehensive Approach to Keyboard Improvisation, 3 Books,  
GAMT Music Press

*Mehegan, John* Jazz Improvisation, 4 Books:

I. Tonal and Rhythmic Principles

II. Jazz Rhythm and the Improvised Line

III. Swing and Early Progressive Piano Styles

IV. Contemporary Piano Styles

Amsco Publications, New York, 1984

*Simpson, Kenneth* Keyboard Harmony and Improvisation,  
Alfred Lengnick, South Croydon, UK, 1963

*Wheaton, Jack* Basic Modal Improvisations, Alfred Music

#### **Γερμανική**

*Breuer, Wolfgang* Improvisation, eine systematische Anleitung  
für alle Instrumente, Zimmermann, Frankfurt, 1987

*Heilbut, Peter* Improvisieren im Klavierunterricht,  
Heinrichshofen, Wilhelmshaven, 1975

*Heilbut, Peter* Klavierunterricht mit Gruppen,  
Heinrichshofen, Wilhelmshaven, 1976

*Niggeling, Willi* Klavierimprovisation.  
Methodische Übungen und Anregungen,  
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1964

*Stumme, Wolfgang* Über Improvisation, Schott, Mainz, 1973

#### 4. Θεωρία της μουσικής

##### **Ελληνική**

*Αμαραντίδης, Αμάραντος* Το τονικό μουσικό σύστημα. Η θεωρία της μουσικής, Νάκας, Αθήνα, 1990

*Αντωνόπουλος, Αντώνιος* Από την τονική στη σύγχρονη μουσική θεωρία, Τυτρωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 1999

*Hindemith, Paul* Σύστημα βασικής μουσικής εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία της θεωρίας με ασκήσεις, Νάσος, Αθήνα, 1985

*Καλομοίρης, Μανόλης* Τα θεωρητικά της μουσικής. Στοιχειώδης θεωρία, Γαϊτάνος, Αθήνα, 1924

*Οικονομίδης, Φιλοκτήτης* Θεωρία της μουσικής, Γαϊτάνος, Αθήνα, 1939

*Πυργιώτης, Δημήτρης* Μουσική θεωρία και πρακτική, Fagotto, 2000

##### **Αγγλική**

*Clough, John / Conley, Joyce* Scales, Intervals, Keys, Triads, Rhythm and Meter, Norton, New York

*Hindemith, Paul* Elementary Training for Musicians, Schott

*Jones, George Thaddeus* Music Theory, Harper & Row

*Murray, Brown* Rudiments of Music, Trinity

*Tureck, Ralph* The Elements of Music, Knopf

##### **Γερμανική**

*Grabner, Hermann* Allgemeine Musiklehre, Bärenreiter, Kassel, 1970

*Hempel, Christoph* Neue allgemeine Musiklehre,  
Atlantis, Schott, Mainz, 2001

*Wolf, Erich* Die Musikausbildung, Bd. I : Allgemeine Musiklehre,  
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1967

*Verband deutscher Musikschulen (VdM)*  
Lehrplan musikalische Grundausbildung,  
Gustav Bosse Verlag, Regensburg, 1990

*Verband deutscher Musikschulen (VdM)*  
Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie,  
Gustav Bosse Verlag, Regensburg, 1990

### **Γαλλική**

*Chailley, Jacques / Challan, Henri*  
Théorie complète de la musique, 2 Volumes, Alphonse Leduc, Paris

*Abromont, Claude*  
Abrégé de la théorie de la musique, Volume I / Les bases,  
Fayard - Henry Lemoine, Paris

*Abromont, Claude / Montalembert, Eugène de*  
Guide de la théorie de la musique, Fayard - Henry Lemoine, Paris

## 5. Αρμονία

### Ελληνική

*Αδάμ, Παναγιώτης* Τονική αρμονία, Νάκας, Αθήνα, 1997

*Αμαραντίδης, Αμάραντος*  
*Το τονικό μουσικό σύστημα. Η αρμονία της μουσικής,*  
*Νεφέλη, 1983*

*Διαμαντής, Γιώργος* Αρμονία, Νάκας, Αθήνα, 1987

*Dubois, Théodore* Αρμονική πραγματεία, Θεωρητική & Πρακτική,  
Νάκας, Αθήνα

*Καλομοίρης, Μανώλης* Αρμονία, Τεύχη Α' & Β', Γαϊτάνος, Αθήνα, 1993

*Maler, Wilhelm* Σύστημα διδασκαλίας της αρμονίας, Τόμοι I & II,  
Νάσος, Αθήνα, 1983

*Ξανθουδάκης, Χάρης* Κείμενα για μια λειτουργική θεωρία της μουσικής,  
ΙΕΜΑ

*Piston, Walter / Marc de Votto* Αρμονία, Νικολαΐδης, Αθήνα, 2004

*Πυργιώτης, Δημήτρης* Η αρμονία στην πράξη. Εισαγωγή στην αρμονική  
σύνταξη της κοινής πρακτικής, Τόμος Α', Fagotto, 2001

*Schoenberg, Arnold* Δομικές λειτουργίες της αρμονίας,  
Νάσος, Αθήνα, 1991

*Schoenberg, Arnold* Θεωρητική αρμονία, Νάσος, Αθήνα, 1992

### Αγγλική

*Hindemith, Paul* Traditional Harmony, Schott & Co., London

*Motte, Diether de la* The Study of Harmony – An Historical Perspective,  
Brown

*Persichetti, Vincent* Twentieth-Century Harmony, Norton, New York



- Piston, Walter / Marc de Votto* Harmony, Norton, New York, 1987  
*Rameau, Jean-Philippe* Treatise on Harmony, Dover, New York  
Schenker, Heinrich Harmony, MIT  
*Schoenberg, Arnold* Structural Functions of Harmony, Norton, New York  
*Schoenberg, Arnold* Theory of Harmony, Faber, London  
*Smith, Edwin / Renouf, David* The Oxford Student's Harmony, Oxford

### **Γερμανική**

- Grabner, Hermann* *Handbuch der funktionellen Harmonielehre*,  
Gustav Bosse Verlag, Regensburg, 1974
- Lemacher, Heinrich / Schroeder, Hermann* *Harmonielehre*,  
*Hans Gerig, Köln, 1958*
- Maler, Wilhelm* *Beitrag zur durmolltonalen Harmonielehre*,  
Leuckhardt, München-Leipzig, 1971
- Motte, Diether de la* *Harmonielehre*, Bärenreiter, Kassel, 1976
- Wolf, Erich* *Die Musikausbildung, Bd. II: Harmonielehre*,  
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1972
- Verband deutscher Musikschulen (VdM)*  
Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie,  
Gustav Bosse Verlag, Regensburg, 1990

### **Γαλλική**

- Dubois, Théodore* *Traité d'harmonie, Théorique et pratique*,  
Heugel & Cie, Paris
- Koechlin, Charles* *Traité de l'harmonie. Volumes I, II, III*,  
Max Eschig, Paris, 1928
- Koechlin, Charles* *Étude sur le Choral d'école*, Heugel, Paris

## 6. Μορφολογία & μουσική ανάλυση

### **Ελληνική**

*Αμαραντίδης, Αμάραντος* *Μορφολογία της μουσικής, Νάκας, Αθήνα*

*Βεντούρας, Πάυλος* *Η μορφολογία της μουσικής και αναλύσεις,*  
*Γαϊτάνος, Αθήνα, 1985*

*Κατσίμπας, Δημήτρης* *Μορφολογία της μουσικής,*  
*Κ. Παπαγρηγορίου – Χ. Νάκας, Αθήνα, 1999*

*Machlis, Joseph / Kristine Forney* *Η απόλαυση της μουσικής,*  
*Fagotto, Αθήνα, 1996*

*Michels, Ulrich* *Άτλας της μουσικής, Τόμος Ι, Νάκας, Αθήνα, 1994*

*Ratz, Erwin* *Εισαγωγή στη μουσική μορφολογία, Νάσος, Αθήνα, 1987*

*Walton, Charles* *Βασικές μουσικές φόρμες, Μαθήματα μορφολογίας*  
*της μουσικής, Νικολαΐδης, Αθήνα, 1990*

### **Αγγλική**

*Bent, Ian* *Analysis, Macmillan*

*Dunsby, J. / Whittall, A.* *Music Analysis in Theory and Practice,*  
*London, 1988*

*Casella, A.* *The Evolution of Music throughout the History of the Perfect*  
*Cadence, London, 1964*

*Forte, Allen / Gilbert, Steven* *Introduction to Schenkerian Analysis,*  
*Norton, New York,*

*Lovelock, William* *Form in Brief, W. Elkin, London, 1948*

*Cedric Thorp Davie* Musical Structure and Design, Dover, New York, 1966

*Machlis, Joseph / Kristine Forney* The Enjoyment of Music,  
Norton, New York, 1999

*Spring, Glenn / Hutcheson, Jere* Musical Form and Analysis,  
Wcm. C. Brown Communications Inc., 1995

*Walton, Charles W.* Basic Forms in Music, Alfred, Van Nuys, USA, 1974

### **Γερμανική**

*De la Motte, Diether* Formenlehre der Musik, Bärenreiter, Kassel

*De la Motte, Diether* Musikalische Analyse, Bärenreiter, Kassel, 1972

*Kühn, Clemens* Formenlehre der Musik, Bärenreiter, Kassel, 1987

*Kühn, Clemens* Analyse lernen, Bärenreiter, Kassel, 2002

*Leichtentritt, Hugo* Musikalische Formenlehre,  
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1964

*Lemacher, Heinrich / Schroeder, Hermann* Formenlehre der Musik,  
Gerig, Köln, 1972

*Michels, Ulrich* Atlas zur Musik, 1. Band,  
DTV – Bärenreiter, München, 1977

*Ratz, Erwin* Einführung in die musikalische Formenlehre, Wien, 1973

### **Γαλλική**

*Chailley, Jacques* Traité historique d' Analyse Harmonique, Paris,  
1951



## **Γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**



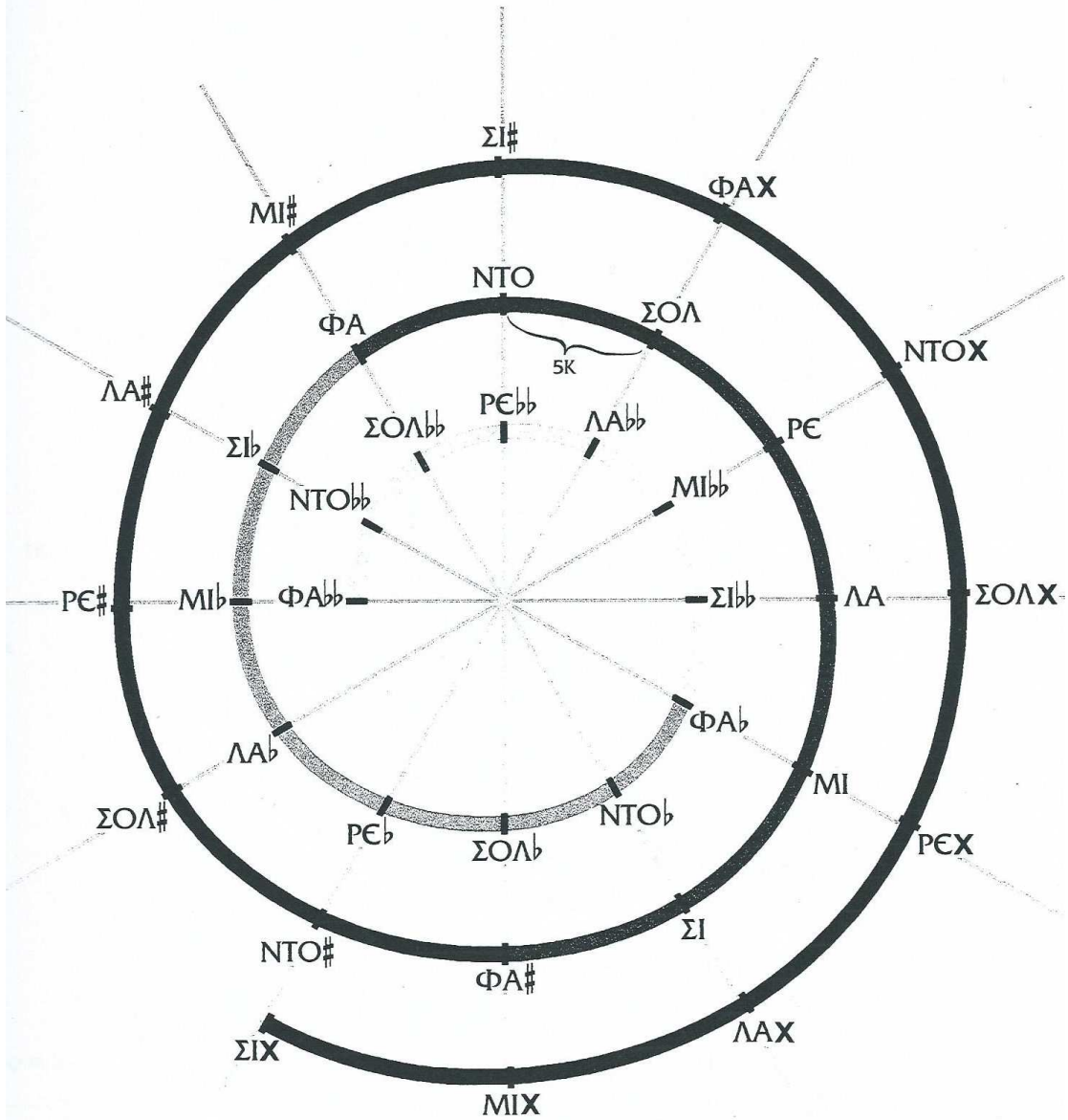
## **ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΡΜΟΝΙΑ**





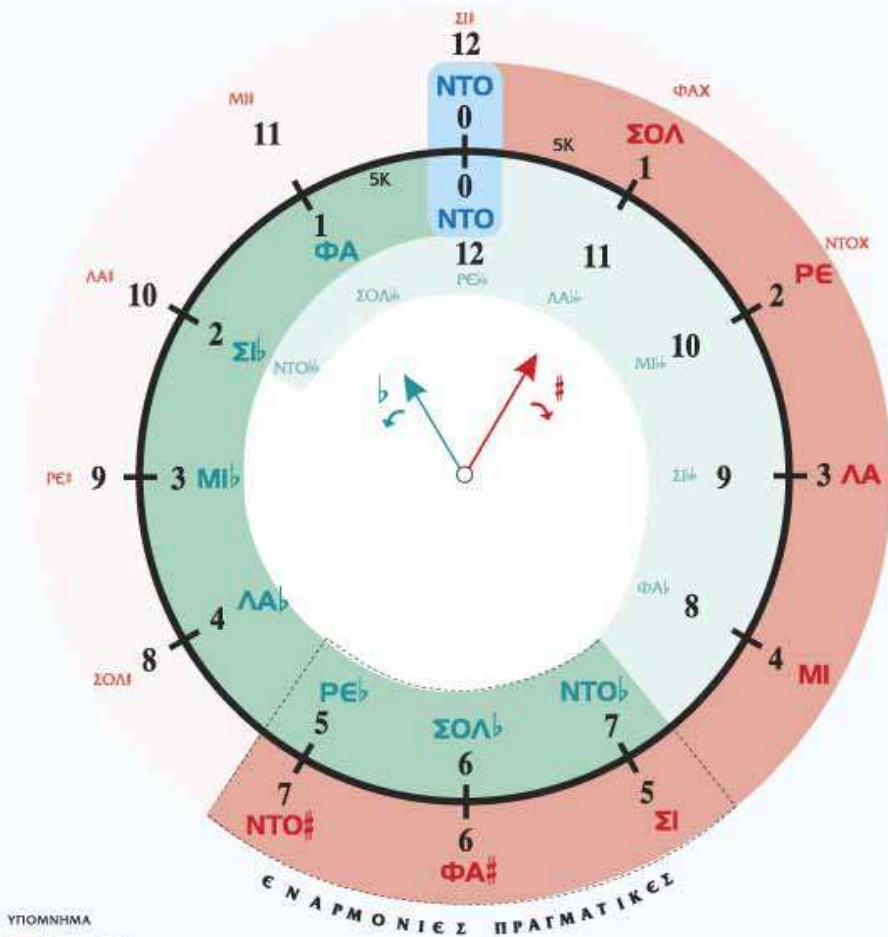
## Η ΣΠΕΙΡΑ ΤΩΝ ΠΕΜΠΤΩΝ

Οι εναρμόνιοι φθόγγοι



# Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΙΖΟΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

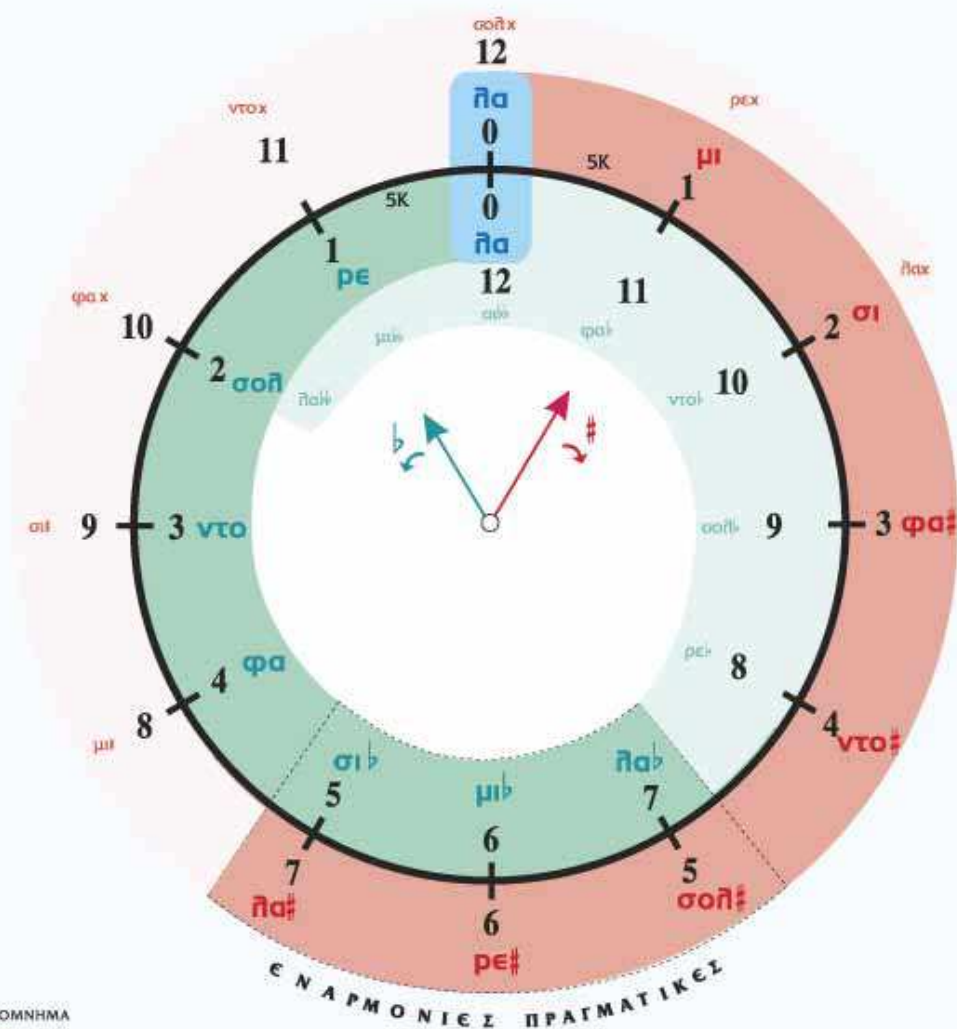
Οι πραγματικές & φανταστικές μείζονες κλίμακες



- ΥΠΟΜΝΗΜΑ
- Φυσικές κλίμακες  
ΝΤΟ, Λα
  - Πραγματικές κλίμακες με δίεσις  
ΣΟΛ, Σι
  - Φανταστικές κλίμακες με δίεσις
  - Πραγματικές κλίμακες με υφέσις  
ΦΑ, Ρε
  - Φανταστικές κλίμακες με υφέσις

# Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΕΛΑΣΣΟΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Οι πραγματικές & φανταστικές ελάσσονες κλίμακες



## ΥΠΟΜΝΗΜΑ

- Φυσικές κλίμακες  
δοῦρε λα
- Πραγματικές κλίμακες με διέσεις  
σιῶρε μι
- Φανταστικές κλίμακες με διέσεις
- Πραγματικές κλίμακες με υφέσεις  
φαῶρε
- Φανταστικές κλίμακες με υφέσεις

## ΣΧΟΛΙΑ ΣΤΟΥΣ ΚΥΚΛΟΥΣ ΤΩΝ ΜΕΙΖΟΝΩΝ & ΕΛΑΣΣΟΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Οι μείζονες & ελάσσονες κλίμακες μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο κύκλους που θυμίζουν ρολόι. Στο ανώτερο σημείο των δύο κύκλων βρίσκεται το 0 (ΝΤΟ μείζων και λα ελάσσων αντίστοιχα) και το 12 (εναρμόνιες φανταστικές κλίμακες με διέσεις και υφέσεις των κλιμάκων ΝΤΟ και λα αντίστοιχα). Στα «ρολόγια» των μειζόνων & ελασσόνων κλιμάκων έχουμε διπλή αρίθμηση : Στην εξωτερική πλευρά των δύο κύκλων (μείζονες & ελάσσονες κλίμακες με διέσεις) οι αριθμοί (πόσες διέσεις έχει κάθε κλίμακα) αυξάνονται προς τα δεξιά, ενώ στην εσωτερική τους πλευρά (μείζονες & ελάσσονες κλίμακες με υφέσεις) οι αριθμοί (πόσες υφέσεις έχει κάθε κλίμακα) αυξάνονται προς τα αριστερά. *Οι κύκλοι των μειζόνων & ελασσόνων κλιμάκων αναδεικνύουν τη θεμελιώδη σημασία του διαστήματος της 5ης καθαρής για το τονικό μουσικό σύστημα.*

Οι δύο κύκλοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν :

- για να γίνει εύκολα κατανοητή η σειρά των πραγματικών μειζόνων & ελασσόνων κλιμάκων με διέσεις και υφέσεις.
- για να δειχθούν οι μείζονες & ελάσσονες πραγματικές εναρμόνιες κλίμακες. Το άθροισμα των αλλοιώσεων δύο εναρμονιών κλιμάκων είναι πάντοτε 12.
- για να δειχθούν οι μείζονες & ελάσσονες φανταστικές κλίμακες με διέσεις και υφέσεις.
- για να φανεί η σχέση των μειζόνων & ελασσόνων φανταστικών κλιμάκων με τις εναρμόνιές τους πραγματικές κλίμακες: Το άθροισμα των αλλοιώσεων δύο εναρμονιών κλιμάκων είναι πάντοτε 12.
- για να φανούν οι κύριες βαθμίδες και συγχορδίες κάθε μείζονος και ελάσσονος κλίμακας και να αναδειχθούν έτσι οι κοινές κύριες βαθμίδες και συγχορδίες μεταξύ γειτονικών κλιμάκων, π.χ.

ΛΑ μείζων : ρε (IV) – **λα (I)** – μι (V)

ΜΙ μείζων :                   λα (IV) – **μι (I)** – σι (V)

σολ ελάσσων : ντο (IV) – **σολ (I)** – ρε (V)

ρε ελάσσων :                   σολ (IV) – **ρε (I)** – λα (V)

- για να φανούν όλοι οι φθόγγοι κάθε κλίμακας και ο σπλισμός των κλιμάκων (η σειρά των διέσεων και υφέσεών τους), π.χ. :

ΝΤΟ μείζων : φα – **ντο** – σολ – ρε – λα – μι – σι

ΣΟΛ μείζων : ντο – **σολ** – ρε – λα – μι – σι – φα#

ΡΕ μείζων : σολ – **ρε** – λα – μι – σι – φα# – ντο#

λα ελάσσων (αιολικός τρόπος) : φα – ντο – σολ – ρε – **λα** – μι – σι

ρε ελάσσων : » σιb – φα – ντο – σολ – **ρε** – λα – μι

σολ ελάσσων : » μιb – σιb – φα – ντο – **σολ** – ρε – λα

- για να δειχθούν (σε πιο προχωρημένους μαθητές) οι αρμονικές συγγένειες κλιμάκων και συγχορδιών που απέχουν διάστημα τρίτης μικρής ή τρίτης μεγάλης, π.χ. :

Μικρές τρίτες : ντο – λα – φα# (σολb) – ρε# (μιb) – σι# (ντο)

(τετράγωνο εγγεγραμμένο στον κύκλο).

Μεγάλες τρίτες : ντο – μι – σολ# (λαb) – σι# (ντο)

(τρίγωνο εγγεγραμμένο στον κύκλο).

- για να δειχθούν οι φθόγγοι των *πεντατονικών κλιμάκων*, π.χ. :

**ντο** – σολ – ρε – λα – μι

φα – **ντο** – σολ – ρε – λα

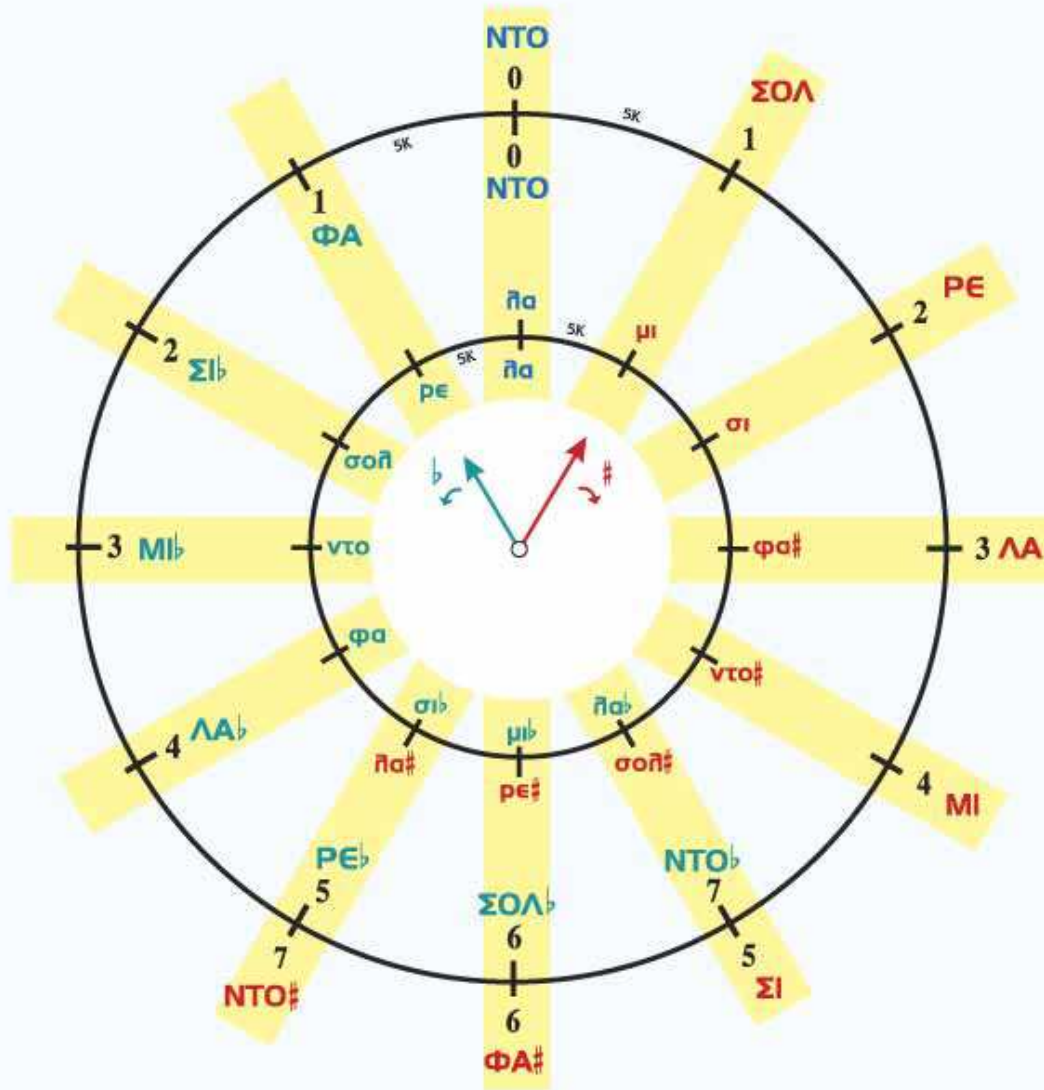
- για να δειχθούν οι φθόγγοι των *ολοτονικών κλιμάκων* :

ντο – ρε – μι – φα# – σολ# (λαb) – λα# (σιb) – ντο

ντο# – ρε# – μι# (φα) – σολ – λα – σι – ντο#

(εξάγωνο εγγεγραμμένο στον κύκλο).

## ΟΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ



### ΥΠΟΜΝΗΜΑ

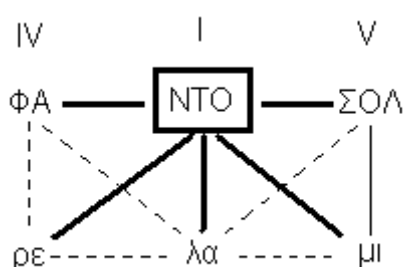
- Φυσικές κλίμακες  
ΝΤΟ ρε
- Πραγματικές κλίμακες με διέσεις  
ΣΟΛ #
- Πραγματικές κλίμακες με υφέσεις  
ΦΑ ρε
- Σχετικές κλίμακες

## ΣΧΟΛΙΑ ΣΤΟΥΣ ΚΥΚΛΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Οι δύο κύκλοι των μείζονων και ελασσόνων κλιμάκων, αν τοποθετηθούν ο ένας μέσα στον άλλο, μας δείχνουν :

- τις *σχετικές κλίμακες* (μείζονες και ελάσσονες κλίμακες με τον ίδιο οπλισμό)
- τη διαφορά οπλισμού μεταξύ των *ομώνυμων κλιμάκων* : Η μείζων κλίμακα «προηγείται» πάντοτε της ομώνυμής της ελάσσονος κατά 3 θέσεις, π.χ. : φα (4 b) – ΦΑ (1b), μι (1#) – ΜΙ (4#).
- τις *συγγένειες 1<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> βαθμού μεταξύ των κλιμάκων* (μετατροπές σε συγγενείς τονικότητες), π.χ. :

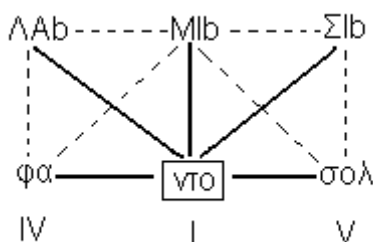
1)



Συγγενείς κλίμακες 1<sup>ου</sup> βαθμού της ΝΤΟ : λα, ΦΑ, ΣΟΛ

Συγγενείς κλίμακες 2<sup>ου</sup> βαθμού της ΝΤΟ : ρε, μι

2



Συγγενείς κλίμακες 1<sup>ου</sup> βαθμού της ντο : ΜΙ b, φα, σολ

Συγγενείς κλίμακες 2<sup>ου</sup> βαθμού της ντο : ΛΑ b, ΣΙ b

Σημείωση : Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί αυτά τα σχήματα για να δείχνει στον μαθητή τις μετατροπές σε συγγενείς τονικότητες που τυχόν εμφανίζονται σε κάθε κομμάτι που παίζει.

## ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΤΡΙΦΩΝΩΝ & ΤΕΤΡΑΦΩΝΩΝ ΣΥΓΧΟΡΔΙΩΝ

### Είδη τριφώνων συγχορδιών

Mείζων                      Ελάσσων                      Αυξημένη                      Ελαττωμένη

3M - 5K                      3μ - 5K                      3M - 5 Αυξ.                      3μ - 5 Ελατ.

The image shows four triads on a treble clef staff. 1. Major triad (Mείζων): notes G4, B4, D5. 2. Minor triad (Ελάσσων): notes G4, Bb4, D5. 3. Augmented triad (Αυξημένη): notes G4, B#4, D5. 4. Diminished triad (Ελαττωμένη): notes G4, Bb4, Dbb5.

### Είδη τετραφώνων συγχορδιών (μεθ' 7ης)

7ης δεσποζούσης                      7ης ελαττωμένης (ντιμινουίτα)

3M - 5K - 7M                      3M - 5K - 7μ                      3μ - 5K - 7μ                      3μ - 5Ελατ. - 7μ                      3μ - 5Ελ. - 7Ελατ.

The image shows five seventh chords on a treble clef staff. 1. Major 7th (7ης δεσποζούσης): notes G4, B4, D5, F#5. 2. Minor 7th: notes G4, Bb4, D5, F5. 3. Dominant 7th: notes G4, B4, D5, F5. 4. Minor 7b9: notes G4, Bb4, D5, F5, Ab5. 5. Diminished 7th (7ης ελαττωμένης): notes G4, Bb4, Dbb5, F5.

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο όλες τις τρίφωνες & τετράφωνες συγχορδίες ξεκινώντας από οποιοδήποτε φθόγγο.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά όλα τα είδη των τρίφωνων και τετράφωνων συγχορδιών.



## ΜΕΙΖΩΝ & ΕΛΑΣΣΩΝ ΣΥΓΧΟΡΔΙΑ ΣΕ ΕΥΘΕΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΡΟΦΕΣ

### Η μείζων συγχορδία σε ευθεία κατάσταση και αναστροφές

Ευθεία κατάσταση                      1η αναστροφή                      2η αναστροφή

The diagram shows three systems of musical notation for the major triad. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system, labeled 'Ευθεία κατάσταση', shows the triad in its standard position with fingerings 1-3-5 in the treble and 5-3-1-3 in the bass. The second system, labeled '1η αναστροφή', shows the first inversion with fingerings 1-2-5-2 in the treble and 5-3-1-3 in the bass. The third system, labeled '2η αναστροφή', shows the second inversion with fingerings 1-3-5-3 in the treble and 5-2-1-2 in the bass. Each system includes repeat signs and a final double bar line.

### Η ελάσσων συγχορδία σε ευθεία κατάσταση και αναστροφές

Ευθεία κατάσταση                      1η αναστροφή                      2η αναστροφή

The diagram shows three systems of musical notation for the minor triad. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system, labeled 'Ευθεία κατάσταση', shows the triad in its standard position with fingerings 1-3-5-3 in the treble and 5-3-1-3 in the bass. The second system, labeled '1η αναστροφή', shows the first inversion with fingerings 1-2-5-2 in the treble and 5-3-1-3 in the bass. The third system, labeled '2η αναστροφή', shows the second inversion with fingerings 1-3-5-3 in the treble and 5-2-1-2 in the bass. Each system includes repeat signs and a final double bar line.

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο όλες τις μείζονες & ελάσσονες τρίφωνες συγχορδίες σε ευθεία κατάσταση και αναστροφές.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά αν μια μείζων ή ελάσσων συγχορδία βρίσκεται σε ευθεία κατάσταση ή αναστροφή.

## ΚΥΡΙΕΣ ΣΥΓΧΟΡΔΙΕΣ ΜΕΙΖΟΝΩΝ & ΕΛΑΣΣΟΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΣΕ ΕΥΘΕΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Οι κύριες συγχορδίες της ΝΤΟ μείζονος  
σε ευθεία κατάσταση

Musical notation showing the main chords of the D major scale in a straight position. The notation is written on a grand staff (treble and bass clefs). The chords are labeled below the staff: I, IV, V, V7, and I.

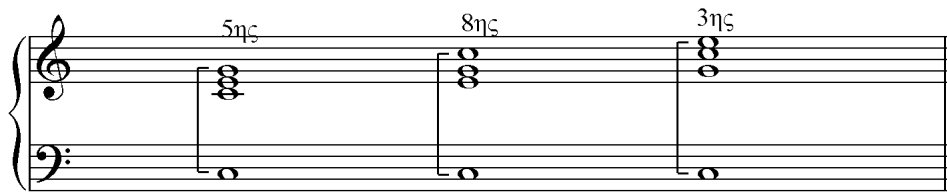
Οι κύριες συγχορδίες της λα ελάσσονος  
σε ευθεία κατάσταση

Musical notation showing the main chords of the A minor scale in a straight position. The notation is written on a grand staff (treble and bass clefs). The chords are labeled below the staff: I, IV, V, V7, and I.

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο τις κύριες συγχορδίες όλων των μείζονων & ελασσόνων κλιμάκων με διέσεις και υφέσεις.

## ΘΕΣΕΙΣ ΤΡΙΦΩΝΩΝ ΣΥΓΧΟΡΔΙΩΝ ΣΕ ΕΥΘΕΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Οι θέσεις της τρίφωνης μείζονος συγχορδίας σε ευθεία κατάσταση



Οι θέσεις της τρίφωνης ελάσσονος συγχορδίας σε ευθεία κατάσταση



Η θέση μιας τρίφωνης συγχορδίας σε ευθεία κατάσταση καθορίζεται από το διάστημα που σχηματίζεται μεταξύ της θεμελίου της (στο basso) και του φθόγγου που βρίσκεται στην υψηλότερη φωνή (στη soprano). Έτσι, έχουμε συγχορδίες σε θέση 5ης, 8ης και 3ης.

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο τις τρεις θέσεις όλων των τρίφωνων μείζονων & ελασσόνων συγχορδιών σε ευθεία κατάσταση.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά τις τρεις θέσεις της μείζονος & ελάσσονος συγχορδίας σε ευθεία κατάσταση.

## ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΚΥΡΙΩΝ ΣΥΓΧΟΡΔΙΩΝ ΜΕΙΖΟΝΟΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΣΕ ΘΕΣΗ 5ης, 8ης & 3ης

### Η σύνδεση I - V - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    V    I
I    V    I
I    V    I

### Η σύνδεση I - IV - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    IV    I
I    IV    I
I    IV    I

### Η σύνδεση I - IV - V - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    IV    V    I
I    IV    V    I
I    IV    V    I

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο τις παραπάνω συνδέσεις σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά τις παραπάνω συνδέσεις σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

## ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΚΥΡΙΩΝ ΣΥΓΧΟΡΔΙΩΝ ΕΛΑΣΣΟΝΟΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΣΕ ΘΕΣΗ 5ης, 8ης & 3ης

### Η σύνδεση I - V - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    V    I            I    V    I            I    V    I

### Η σύνδεση I - IV - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    IV    I            I    IV    I            I    IV    I

### Η σύνδεση I - IV - V - I

Θέση 5ης
Θέση 8ης
Θέση 3ης

I    IV    V    I            I    IV    V    I            I    IV    V    I

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο τις παραπάνω συνδέσεις σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες .

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά τις παραπάνω συνδέσεις σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

## ΤΕΛΕΙΑ & ΠΛΑΓΙΑ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΜΕΙΖΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

### Φυσική μείζων ΝΤΟ

Τέλεια πτώση

Πλάγια ή εκκλησιαστική πτώση

The musical notation shows a grand staff with treble and bass clefs. The treble clef contains chords, and the bass clef contains single notes. The first four measures are grouped under 'Τέλεια πτώση' (Perfect cadence), and the last three measures are grouped under 'Πλάγια ή εκκλησιαστική πτώση' (Plagal or ecclesiastical cadence). The chords are labeled as follows: I, II<sup>6</sup>, I<sup>4</sup>, V<sup>7</sup>, I, IV, I.

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> I IV I

Τέλεια πτώση

Πλάγια ή εκκλησιαστική πτώση

The musical notation shows a grand staff with treble and bass clefs. The treble clef contains chords, and the bass clef contains single notes. The first four measures are grouped under 'Τέλεια πτώση' (Perfect cadence), and the last three measures are grouped under 'Πλάγια ή εκκλησιαστική πτώση' (Plagal or ecclesiastical cadence). The chords are labeled as follows: I, II<sup>6</sup>, I<sup>4</sup>, V<sup>7</sup>, I, IV, I.

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> I IV I

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την τέλεια & πλάγια πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά την τέλεια & πλάγια πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

## ΤΕΛΕΙΑ & ΠΛΑΓΙΑ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΑΣΣΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

### Αρμονική ελάσσων λα

Τέλεια πτώση

Πλάγια  
ή εκκλησιαστική πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> I IV I

Τέλεια πτώση

Πλάγια  
ή εκκλησιαστική πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> I IV I

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την τέλεια & πλάγια πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά την τέλεια & πλάγια πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

# ΑΤΕΛΗΣ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΜΕΙΖΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

## Φυσική μείζων ΝΤΟ

Ατελής πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sub>2</sub> I<sup>6</sup>

Ατελής πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sub>2</sub> I<sup>6</sup> (ή)

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την ατελή πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά την ατελή πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.



# ΑΤΕΛΗΣ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΑΣΣΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

## Αρμονική ελάσσων λα

Ατελής πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>2</sup> I<sup>6</sup>

Ατελής πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>2</sup> I<sup>6</sup>

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την ατελή πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει την ατελή πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

## ΔΙΑΚΕΚΟΜΜΕΝΗ Ή ΑΠΑΤΗΛΗ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΜΕΙΖΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

### Φυσική μείζων ΝΤΟ

Απροσδόκητη ή απατηλή πτώση

Musical notation for the natural minor scale in G major, showing a deceptive cadence from V<sup>7</sup> to VI. The notation is in treble and bass clefs. The chords are: I (G major), II<sup>6</sup> (F# minor), I<sup>4</sup> (G major), V<sup>7</sup> (F#7), and VI (E minor). A bracket above the last two chords indicates the deceptive cadence.

Απροσδόκητη ή απατηλή πτώση

Musical notation for the natural minor scale in G major, showing a deceptive cadence from V<sup>7</sup> to VI. The notation is in treble and bass clefs. The chords are: I (G major), II<sup>6</sup> (F# minor), I<sup>4</sup> (G major), V<sup>7</sup> (F#7), and VI (E minor). A bracket above the last two chords indicates the deceptive cadence.

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την διακεκομμένη ή απατηλή πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά την διακεκομμένη ή απατηλή πτώση σ' όλες τις μείζονες τονικότητες.

## ΔΙΑΚΕΚΟΜΜΕΝΗ Ή ΑΠΑΤΗΛΗ ΠΤΩΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΑΣΣΟΝΑ ΤΡΟΠΟ

### Αρμονική ελάσσων λα

Απροσδόκητη ή απατηλή πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> VI

Απροσδόκητη ή απατηλή πτώση

I II<sup>6</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> VI

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο την διακεκομμένη ή απατηλή πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

Επίσης, ο μαθητής να αναγνωρίζει ακουστικά την διακεκομμένη ή απατηλή πτώση σ' όλες τις ελάσσονες τονικότητες.

## ΠΑΡΕΝΘΕΤΙΚΕΣ ΔΕΣΠΟΖΟΥΣΕΣ

Οι παρενθετικές δεσπόζουσες μεθ' 7ης στη ΝΤΟ μείζονα

I II III IV V VI VII I  
 (V7 της ρε) (V7 της μι) (V7 της φα) (V7 της σολ) (V7 της λα)  
 V<sup>7</sup> της ΙΙ V<sup>7</sup> της ΙΙΙ V<sup>7</sup> της ΙV V<sup>7</sup> της V V<sup>7</sup> της VI

Οι παρενθετικές δεσπόζουσες μεθ' 7ης στη λα ελάσσονα

I II III IV V VI VII I  
 (V7 της ρε) (V7 της μι) (V7 της φα)  
 V<sup>7</sup> της ΙV V<sup>7</sup> της V V<sup>7</sup> της VI

Ο μαθητής να παίξει με τον ίδιο τρόπο τις παρενθετικές δεσπόζουσες μεθ' 7ης σε όλες τις μείζονες & ελάσσονες τονικότητες.

## ΣΧΟΛΙΑ ΣΤΙΣ ΠΑΡΕΝΘΕΤΙΚΕΣ Η ΤΕΧΝΗΤΕΣ ΔΕΣΠΟΖΟΥΣΕΣ

Πολλές φορές εμφανίζεται σ' ένα κομμάτι μια συγχορδία 3φωνη ή μεθ' 7ης η οποία δεν ανήκει στην τονικότητα στην οποία βρισκόμαστε σ' εκείνο το σημείο του κομματιού. Δεν πρόκειται για μετατροπία, γιατί το κομμάτι συνεχίζει κατόπιν στην ίδια πάντοτε τονικότητα. Αν δεν πρόκειται ούτε για μια αλλοιωμένη συγχορδία της τονικότητας στην οποία βρισκόμαστε, τότε είναι πολύ πιθανό ότι συναντήσαμε μια *παρενθετική ή τεχνητή δεσπόζουσα*.

Η παρενθετική ή τεχνητή δεσπόζουσα είναι η δεσπόζουσα μιας μείζονος ή ελάσσονος συγχορδίας της τονικότητας στην οποία βρισκόμαστε (εκτός βεβαίως της συγχορδίας της τονικής). Αυτή η μείζων ή ελάσσων συγχορδία εμφανίζεται αμέσως μετά την παρενθετική δεσπόζουσα και, εκτός της κανονικής της λειτουργίας στην τονικότητα στην οποία βρισκόμαστε (II, III κλπ.) εκλαμβάνεται προσωρινά και ως τονική (ή ως VI) μιας άλλης τονικότητας (μείζονος ή ελάσσονος, ανάλογα με το είδος της συγχορδίας). Στη συνέχεια το κομμάτι προχωρεί στην ίδια, όπως πριν την παρενθετική δεσπόζουσα, τονικότητα.

Παραδείγματα :

1. Το κομμάτι μας βρίσκεται στη ΝΤΟ μείζονα. Σε κάποιο σημείο εμφανίζεται η συγχορδία λα - ντο# - μι - σολ και αμέσως μετά η συγχορδία ρε - φα - λα. Η συγχορδία λα - ντο# - μι - σολ είναι τεχνητή δεσπόζουσα μεθ' 7ης της ρε ελάσσονος και λύνεται στη συγχορδία ρε - φα - λα, η οποία θεωρείται προσωρινά ως I της ρε ελάσσονος, είναι όμως κανονικά η II της ΝΤΟ μείζονος. Έχουμε δηλαδή εδώ την δεσπόζουσα της επιτονικής (V της II). Στη συνέχεια, το κομμάτι προχωρεί πάντοτε στη ΝΤΟ μείζονα.
2. Το κομμάτι μας βρίσκεται στη ΝΤΟ μείζονα. Σε κάποιο σημείο εμφανίζεται η συγχορδία ρε - φα# - λα - ντο και ακολουθεί η συγχορδία σολ - σι - ρε. Η συγχορδία ρε - φα# - λα - ντο είναι τεχνητή δεσπόζουσα μεθ' 7ης της ΣΟΛ μείζονος και λύνεται στη συγχορδία σολ - σι - ρε, η οποία θεωρείται προσωρινά ως I της ΣΟΛ μείζονος, είναι όμως κανονικά η V της ΝΤΟ μείζονος. Έχουμε εδώ την δεσπόζουσα της δεσπόζουσας (V της V ή *διπλή δεσπόζουσα*). Στη συνέχεια, το κομμάτι προχωρεί πάντοτε στη ΝΤΟ μείζονα.
3. Το κομμάτι μας βρίσκεται στη ΝΤΟ μείζονα. Σε κάποιο σημείο εμφανίζεται η συγχορδία μι - σολ# - σι - ρε και ακολουθεί η συγχορδία φα - λα - ντο. Η συγχορδία μι - σολ# - σι - ρε είναι τεχνητή δεσπόζουσα μεθ' 7ης της λα ελάσσονος και λύνεται στη συγχορδία φα - λα - ντο, η οποία θεωρείται προσωρινά ως VI της λα ελάσσονος είναι όμως κανονικά η IV της ΝΤΟ μείζονος. Έχουμε εδώ την δεσπόζουσα της επιδεσπόζουσας (V της VI). Στη συνέχεια, το κομμάτι μας προχωρεί πάντοτε στη ΝΤΟ μείζονα.

Μια παρενθετική δεσπόζουσα εμφανίζεται συνήθως με τις ακόλουθες μορφές :

- 3φωνη μείζων συγχορδία (V),
- μείζων συγχορδία μεθ' 7ης (V7)
- μείζων συγχορδία μετ' 9ης (V9-7),

- 3φωνα ελαττωμένη συγχορδία (VII ή V7 χωρίς τον θεμέλιο φθόγγο της)
- ελαττωμένη συγχορδία μεθ' 7ης ή ντιμινοϋίτα (VII7 του ελάσσονος τρόπου).

Παρενθετικές δεσπόζουσες δεν μπορούν να δημιουργηθούν πριν από αυξημένες ή ελαττωμένες συγχορδίες, καθώς τέτοιες συγχορδίες δεν μπορούν να θεωρηθούν τονικές (ή VI) κάποιας μείζονος ή ελάσσονος τονικότητας.

Έτσι, οι παρενθετικές δεσπόζουσες στον μείζονα τρόπο είναι οι ακόλουθες :

Δεσπόζουσα της επιτονικής (V της II),

Δεσπόζουσα της μέσης (V της III),

Δεσπόζουσα της υποδεσπόζουσας (V της IV),

Δεσπόζουσα της δεσπόζουσας (V της V ή *διπλή δεσπόζουσα*) και

Δεσπόζουσα της επιδεσπόζουσας (V της VI).

Οι παρενθετικές δεσπόζουσες στον ελάσσονα τρόπο είναι οι ακόλουθες :

Δεσπόζουσα της υποδεσπόζουσας (V της IV) ,

Δεσπόζουσα της δεσπόζουσας (V της V ή *διπλή δεσπόζουσα*) και

Δεσπόζουσα της επιδεσπόζουσας (V της VI).

Οι παρενθετικές δεσπόζουσες χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθεί μεγαλύτερος αρμονικός πλούτος σ' ένα κομμάτι, να ενισχυθεί η τάση προς κάποια μείζονα ή ελάσσονα συγχορδία και έτσι να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη συγχορδία αυτή.

Η διπλή δεσπόζουσα (V της V) εμφανίζεται πολύ συχνά πριν από την V της ημιτελούς (ή μισής) πτώσης στο τέλος μουσικών φράσεων ακόμη και πολύ απλών κομματιών που ακολουθούν την μικρή διμερή (AB) ή τριμερή (ABA) ασματική μορφή.

Αναφέραμε ήδη ότι παρενθετικές δεσπόζουσες μπορεί να εμφανιστούν ακόμη και σε πολύ απλά κομμάτια. Η αναγνώριση των συγχορδιών αυτών (στην αρχή από τον δάσκαλο) συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ολοκληρωμένη αρμονική ανάλυση των κομματιών, καθώς εύκολα διακρίνονται κατόπιν οι τονικότητες, οι κύριες και δευτερεύουσες συγχορδίες τους και οι διάφορες πτώσεις.

Παραδείγματα παρενθετικών δεσποζουσών :

Ελληνικός Εθνικός Ύμνος : μ. 17 και 21

Duvernoy op.176 : αρ.8 μ.7, αρ.8 μ.15, αρ.17 μ.7, αρ.18 μ.23 και 39

Burgmüller op. 100 : Arabesque μ.15 και 17.

## **ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**





## ΦΟΡΜΑ ΣΟΝΑΤΑ

ΜΕΡΗ	ΕΚΘΕΣΗ				ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΕΠΑΝΕΚΘΕΣΗ			CODA	
	Περιοχή 1ου θέματος	Περιοχή 2ου θέματος	Κατάληξη ή 3ο θέμα	Κατάληξη ή 3ο θέμα		Περιοχή 1ου θέματος	Περιοχή 2ου θέματος	Κατάληξη ή 3ο θέμα		
ΠΕΡΙΣΧΟΜΕΝΟ	1ο θέμα	Γέφυρα	2ο ή πλάγιο θέμα	Εξέλιξη ή 3ο θέμα	Επεξεργασία των θεμάτων της έκθεσης, εμφάνιση και νέου θεματικού υλικού	1ο θέμα	Γέφυρα	2ο ή 3ο θέμα	Κατάληξη ή 3ο θέμα	Στοιχεία από το υλικό της έκθεσης και της ανάπτυξης (1ο, 2ο, 3ο θέμα κ.ά.)
	Κύρια τονικότητα, π.χ. ΝΤΟ μείζων	Μετατροπή στη ΣΟΛ μείζωνα	ΣΟΛ μείζων (τονικότητα της δεσπόζουσας)	ΣΟΛ μείζων, τέλεια πτώση στη ΣΟΛ μείζωνα	Μετατροπές (σε συγγενείς, γειτονικές ή απομακρυσμένες τονικότητες)	Κύρια τονικότητα, π.χ. ΝΤΟ μείζων	Κύρια τονικότητα, π.χ. ΝΤΟ μείζων	Μετατροπές	ΝΤΟ μείζων, τέλεια πτώση στη ΣΟΛ μείζωνα	ΝΤΟ μείζων, τέλεια πτώση στη ΝΤΟ μείζωνα
ΤΟΝΙΚΟΤΗΤΕΣ	Κύρια τονικότητα, π.χ. Λα ελάσσων	Μετατροπή στη ΝΤΟ μείζωνα	ΝΤΟ μείζων (σχετική μείζων)	ΝΤΟ μείζων, τέλεια πτώση στη ΝΤΟ μείζωνα	Μετατροπές ή ελάσσονες ή ελάσσονες μείζωνες, απομακρυσμένες τονικότητες, π.χ. Λα ελάσσων	Κύρια τονικότητα, π.χ. Λα ελάσσων	Κύρια τονικότητα, π.χ. Λα ελάσσων	Λα ελάσσων, τέλεια πτώση στη Λα ελάσσων	Λα ελάσσων, τέλεια πτώση στη Λα ελάσσων	Λα ελάσσων
ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	Συνήθως ρυθμικός, ενεργητικός, δυναμικός, Γοργή ρυθμική αγωγή.	Δεξιοτεχνικά στοιχεία : κλίμακες, αρτισμοί κ. ά.	Συνήθως μελωδικός, λυρικός, παθητικός. Πολλές φορές αργότερη ρυθμική αγωγή.	Έχει δευτερεύουσα μελωδική σημασία	Συνήθως δραματικός (αντιπαράθεση των θεμάτων της έκθεσης)	Όπως και στην έκθεση	Όπως και στην έκθεση, χωρίς όμως δημιουργεί στην έκθεση η διαφορά τονικότητας μεταξύ 1ου και 2ου θέματος.	Όπως και στην έκθεση	Όπως και στην έκθεση	Σύντομη ανακαταλάωση του θεματικού υλικού

## Η ΦΟΡΜΑ ΣΟΝΑΤΑ ΣΤΟ 1<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΚΟΝΤΣΕΡΤΟΥ

(για ένα ή περισσότερα σόλο όργανα και ορχήστρα)

1 <sup>η</sup> ΕΚΘΕΣΗ	2 <sup>η</sup> ΕΚΘΕΣΗ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΕΠΑΝΕΚΘΕΣΗ	CADENZA	CODA
Μόνο η ορχήστρα (ή και με μικρή εισαγωγή από το σόλο όργανο)	Σόλο όργανο και ορχήστρα	Σόλο όργανο και ορχήστρα	Σόλο όργανο και ορχήστρα	Μόνο το όργανο σόλο	Σόλο όργανο και ορχήστρα
1 <sup>ο</sup> Θέμα 2 <sup>ο</sup> Θέμα 3 <sup>ο</sup> Θέμα ή κατάληξη	1 <sup>ο</sup> Θέμα 2 <sup>ο</sup> Θέμα 3 <sup>ο</sup> Θέμα ή κατάληξη	Επεξεργασία των θεμάτων της έκθεσης, εμφάνιση και νέου θεματικού υλικού	1 <sup>ο</sup> Θέμα 2 <sup>ο</sup> Θέμα 3 <sup>ο</sup> Θέμα ή κατάληξη	Αυτοσχεδιασμός πάνω στα θέματα του κοντσέρτου (του ερμηνευτή ή γραμμένος από τον συνθέτη)	Σύντομη ανακεφαλαίωση, τέλεια πτώση στην κύρια τονικότητα του 1 <sup>ου</sup> μέρους

## ΣΧΟΛΙΑ ΣΤΗ ΦΟΡΜΑ ΣΟΝΑΤΑ

Με τον όρο: *φόρμα σονάτα* εννοούμε μια *μουσική μορφή*, η οποία χρησιμοποιείται συνήθως στο 1<sup>ο</sup> μέρος των ακόλουθων *ειδών ενόργανης μουσικής*:

- σονάτα (για 1 ή 2 το πολύ όργανα, π.χ. βιολί ή βιολοντσέλο και πιάνο κ.ά.)
- έργα μουσικής δωματίου (για 3 – 10 όργανα : τρίο, κουαρτέτο, κουιντέτο, σεξτέτο, σεπτέτο, οκτέτο, νονέτο, ντετσιμέτο)
- κοντσέρτο για ένα ή περισσότερα όργανα και ορχήστρα (με ορισμένες τροποποιήσεις, όπως την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> έκθεση και την καντέντσα)
- συμφωνία.

Η μουσική αυτή μορφή χρησιμοποιείται επίσης συχνά και σε διάφορα άλλα είδη ενόργανης μουσικής με χαλαρότερη μορφή: Εισαγωγή, φαντασία κ.ά.

Η φόρμα σονάτα θεωρείται η σπουδαιότερη μορφή της ενόργανης *ομοφωνικής* μουσικής (αντίστοιχης σημασίας μορφή *πολυφωνικής* μουσικής είναι η *φούγκα*) και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της μουσικής της περιόδου του *κλασικισμού* (1750 – 1830) και του *ρομαντισμού* (1820 – 1900).

Θεμελιωτές της μορφής αυτής θεωρούνται οι *Καρλ Φίλιπ Εμάνουελ Μπαχ* (1714 – 1786) και *Γιόζεφ Χάυντν* (1732 – 1809). Όλοι οι μεγάλοι κλασικοί συνθέτες (Χάυντν, Μότσαρτ, Μπετόβεν, Σούμπερτ), οι περισσότεροι ρομαντικοί συνθέτες (Μέντελσον, Σούμαν, Μπραμς, Σοπέν, Τσαϊκόφσκι κ.ά.) καθώς και πολλοί συνθέτες των *εθνικών μουσικών σχολών* (Γκρήγκ, Ντβόρζακ, Σιμπέλιους κ.ά.) έγραψαν αριστουργήματα στη μορφή αυτή. Έχει χρησιμοποιηθεί και από πολλούς μεγάλους συνθέτες του 20ού αιώνα (ιδιαίτερα όσους ανήκουν στο ρεύμα του *νεοκλασικισμού*, π.χ. Σεργκέι Προκόφιεβ, Ντμίτρι Σοστακόβιτς κ.ά.), παρ' ότι δεν κατέχει πια στην εποχή μας την αναμφισβήτητα κεντρική θέση στην ενόργανη μουσική δημιουργία, όπως κατά την κλασική και ρομαντική περίοδο (1750-1900).

Δεν πρέπει να συγχέονται οι δύο όροι : *σονάτα* και *φόρμα σονάτα*. Με τον όρο *σονάτα* εννοούμε ένα *είδος ενόργανης μουσικής* για 1 ή 2 το πολύ μουσικά όργανα, το οποίο κατά την κλασική και ρομαντική περίοδο αποτελείται συνήθως από 2 – 4 μέρη, εκ των οποίων συνήθως μόνο το πρώτο είναι γραμμένο στη φόρμα σονάτα.



## **ΑΡΜΟΝΙΚΗ & ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΟΜΜΑΤΙΩΝ**



## Άγια Νύχτα

Franz Gruber

**A**

3 4 3 1 5 3 4 1

I I V7 I

**B**

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

IV I IV I

**Γ**

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

V7 I I V7 I

### Οι κύριες συγχορδίες της ΝΤΟ μείζονος

I IV V V7 I

### Συνοδευτικά σχήματα του αριστερού χεριού

I V V7 V7 V7 I IV I

Η μορφή του κομματιού είναι: Μικρή τριμερής ασματική μορφή.  
Έχει τρεις φράσεις των 4 μέτρων (ΑΒΓ).

**Άσκηση:** Να γίνει μεταφορά (transporto) του κομματιού στις γειτονικές κλίμακες  
ΦΑ+, ΣΟΛ+, επίσης ΣΙb+ και ΡΕ+

# Το ταγκό της Νεφέλης

Στίχοι: Χ. Αλεξίου

Μουσική: Loreena Mc Kennitt  
Μεταγραφή Β. Αντωνόπουλος

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of five systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature is one flat (B-flat major). The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings (1-5). Chord symbols are provided below the bass staff of each system. The piece is divided into two main sections, A and B, indicated by boxed letters.

**System 1 (Measures 1-4):** Treble staff has slurs over measures 1-2 and 3-4. Bass staff has chords I, I, V7, V7. Chord symbols: I, I, V7, V7.

**System 2 (Measures 5-8):** Treble staff has slurs over measures 5-6 and 7-8. Bass staff has chords I, I, V7, V7. Chord symbols: I, I, V7, V7.

**System 3 (Measures 9-12):** Treble staff has slurs over measures 9-10 and 11-12. Bass staff has chords II, I, IV, IV. Chord symbols: II, I, IV, IV.

**System 4 (Measures 13-16):** Treble staff has slurs over measures 13-14 and 15-16. Bass staff has chords I, I, V, V7. Chord symbols: I, I, V, V7.

**System 5 (Measures 17-20):** Treble staff has slurs over measures 17-18 and 19-20. Bass staff has chords I, I, I, I. Chord symbols: I, I, I, I.

© Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης  
Θέση Μάριζα Παλλήνη, 153 51, Αθήνα, τηλ.210 6668547



22 Οι κύριες συγχοδρίες της λα ελάσσονος

I IV V V7 I

Η μορφή του κομματιού είναι: Μικρή διμερής ασματική μορφή.  
Έχει δύο περιόδους των 8 μέτρων (AB).

Άσκηση: Να γίνει μεταφορά (transporto) του κομματιού στις γειτονικές ελάσσονες κλίμακες: ρε-, μι-,  
επίσης στις σολ- και σι-

Το χρυσό κουρέλι που στα μαλλιά της φόραγε η Νεφέλη  
να ξεχωρίζει απ' όλους μες στ' αμπέλι  
ήρθανε δυο μικροί μικροί αγγέλοι, και το κλέψανε.

Δυο μικροί αγγέλοι που στα όνειρά τους θέλαν την Νεφέλη  
να την ταΐζουνε ρόδι και μέλι  
να μην θυμάται να ξεχνάει τη θέλει, την πλανέψανε.

Υάκινθοι και κρίνα της κλέψαν τ' άρωμα και το φοράνε  
και οι έρωτες πετώντας σαΐτες την περιγελούν.  
Μα ο καλός ο Δίας της παίρνει το νερό της εφηβείας,  
την κάνει σύννεφο και την σκορπά για να μην την βρουν.

# ΕΘΝΙΚΟΣ ΥΜΝΟΣ

Ποίηση: Δ. Σολωμός  
Μουσική: Ν. Μάντζαρος

**A** ①

5 **B** ① | λα ελάσσων

9 ② | ΝΤΟ μείζων

13 **Γ** ①

17 ②

21

Άσκηση: Να γίνει μεταφορά (transporto) του Εθνικού Ύμνου στις τονικότητες της ΡΕ και ΣΙb μείζονος.



# Σπουδή Νο 18

Duvernoy op.176

*Allegretto*

(A) **λα**

*p*

I I IV<sup>4</sup> I V<sup>6</sup> I

7

VI V I I IV<sup>4</sup> I [IV]

13 **μι**

(B) **ΝΤΟ**

*f marcato*

I<sup>4</sup> I<sup>4</sup> V<sup>7</sup> I I V

στην μι

τέλεια πτώση στην μι

19

I I IV I I V

25

μολή πτώση στην ΝΤΟ

I V IV I I<sup>6</sup> [V/V] V

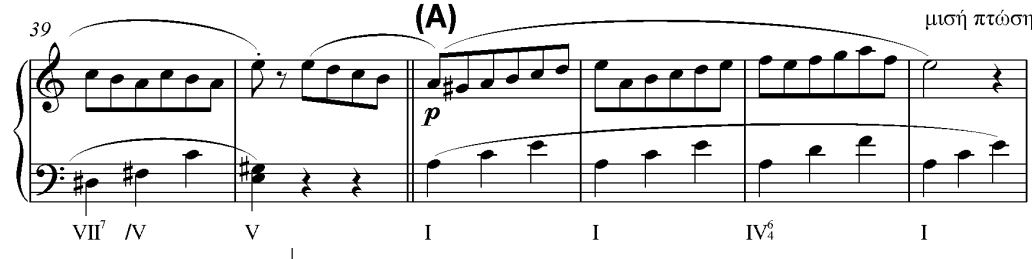
τέλεια πτώση στην ΝΤΟ

I I<sup>6</sup> I<sup>6</sup> V<sup>7</sup> I

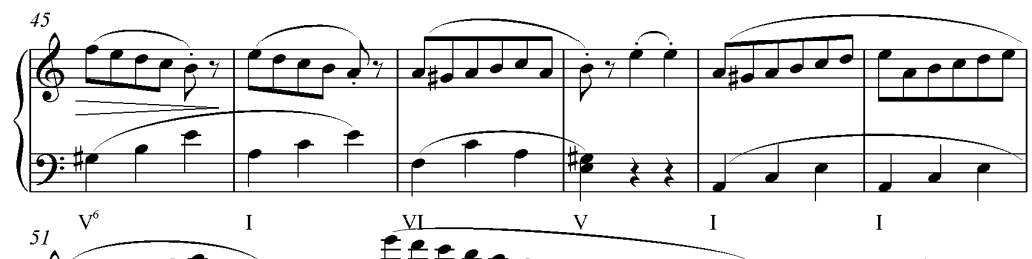
33 **λα (γέφυρα)**



39 **(A)** μισή πτώση στην λα



45



51



τέλεια πτώση στην λα

Συγγενείς τονικότητες: ΦΑ - ΝΤΟ - ΣΟΛ  
ρε - λα - μι

Μορφή: κυκλική τριμερής, A B (γέφυρα) A'



## **ΚΟΜΜΑΤΙΑ ΓΙΑ ΑΠΛΗ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ**





## Ιρλανδική μελωδία



# Το σύννεφο έφερε βροχή

Andante

Μ. Χατζιδάκις

The musical score is written for piano in 4/4 time and Andante tempo. It consists of seven systems of two staves each (treble and bass clef). The first system shows the beginning of the piece with a melodic line in the treble clef and a bass line. The second system features a triplet of eighth notes in the treble clef. The third system includes a repeat sign with first and second endings. The fourth system continues the melodic line with a first and second ending. The fifth and sixth systems show further development of the melody. The seventh system concludes the piece with a final cadence.

Ο μαθητής να παίξει το κομμάτι συμπληρώνοντας την κατάλληλη αρμονική συνοδεία στο αριστερό χέρι

# Τα παιδιά του Πειραιά

Μ. Χατζιδάκις

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a 4/4 time signature. The melody is in the treble clef, and the bass clef contains a rhythmic accompaniment with triplets.

Second system of musical notation, continuing the melody and accompaniment from the first system.

Third system of musical notation, continuing the melody and accompaniment.

Fourth system of musical notation, featuring a repeat sign and a fermata over the final note of the first measure.

Fifth system of musical notation, continuing the melody and accompaniment.

Sixth system of musical notation, continuing the melody and accompaniment.

Seventh system of musical notation, concluding the piece with a first and second ending.

Ο μαθητής να παίζει το κομμάτι συμπληρώνοντας την κατάλληλη αρμονική συνοδεία στο αριστερό χέρι

## Ω Έλατο!

Γερμανικό παραδοσιακό

The first system of musical notation for 'Ω Έλατο!' is written in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of a treble and bass clef. The melody begins with a quarter rest, followed by a quarter note G4, and then a series of eighth notes: A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. The first ending bracket covers the final two measures, which end with a quarter note G4 and a quarter rest.

The second system of musical notation continues the melody from the first system. It starts with a second ending bracket over the first measure, which contains a quarter note G4. The melody then continues with eighth notes: A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, and ends with a quarter note G4 and a quarter rest.

The third system of musical notation concludes the piece. It begins with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a series of eighth notes: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. The system ends with a quarter note G4 and a quarter rest.

Ο μαθητής να παίζει το κομμάτι συμπληρώνοντας την κατάλληλη αρμονική συνοδεία στο αριστερό χέρι.