

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



Nr.1 2006



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



1 / 2006

Bălți

Fondator: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

Redactor șef: **ION GAGIM**, dr. hab., prof. univ.,
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor

Colegiul de redacție:

CARMEN COZMA, dr. în filozofie, prof. univ.
(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)
VLADIMIR AXIONOV, dr. hab. în studiul artelor,
prof. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte
Plastice, Chișinău)
VLAD PĂSLARU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.
(Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)
EDUARD ABDULLIN, dr. hab. în pedagogie, prof.
univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova)
GHENADIE CIOBANU, compozitor (Președintele
Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău)
IULIAN FILIP, poet (Chișinău)
IVAN RUSNAK, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.
(Universitatea Națională *Iurii Fedkovici*, Cernăuți)
ION NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.
(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*,
Chișinău)
VALERIU CABAC, dr. în științe fizico-matematice,
conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)
ZOIA GUȚU, dr. în pedagogie, conf. univ.
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,
Chișinău)
MAIA ROBU, dr. în pedagogie, conf. univ.
(Institutul de Științe ale Educației Chișinău)
CĂTĂLIN DÎRȚU, dr. în psihologie, conf. univ.
(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)
DUMITRU GRICIUC, doctorand (regizor-șef,
Teatrul Național *Vasile Alecsandri*, Bălți)

Redactor literar: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie

Viziune grafică/tehnoredactare: **SILVIA CIOBANU**

Adresa redacției: str. Pușkin, 38
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova
E-mail: artedart@mail.md

Domeniul:

Filozofia artei/educației artistice

Muzicologie

Educație literar-artistică

Pedagogie muzicală

Muzică

Poezie

Pedagogie

Psihologie

Evaluare educațională

Educație coregrafică

Educație artistic-plastică

Psihologia artei

Teatrologie, Educație teatrală

Tel: (231) 24153; (231) 23066
Fax: (231) 23039; (231) 23362
E-mail: gagimi@mail.md

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2006

Prezentul număr este ilustrat cu lucrări ale elevilor Liceului de Arte „Amadeus”

ISSN 1857 – 0445

S U M A R

ARGUMENT

ION GAGIM. CREZUL NOSTRU9-13

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

CARMEN COZMA. DESPRE „TRĂIREA MORALĂ”
PRIN „FRUMUSEȚE” ȘI „ARTĂ”14-19

IRINA CIOBANU-SUHOMLIN. *TĂCERE ALBĂ* DE
GHENADIE CIOBANU ȘI PROBLEMA CONȚINUTULUI
NESPECIAL ÎN MUZICĂ (1)20-25

DUMITRU GRICIUC. ASPECTE ALE COMUNICĂRII SCENICE
ÎN PRACTICA REGIZORALĂ MOLDOVENEASCĂ.....26-29

LILIA ARCEA. INTERPRETAREA MUZICALĂ CA ACT DE
COMUNICARE DINTRE ARTIST ȘI ASCULTĂTOR.....30-33

G.M. DZHERDIMALIEVA. CERTAINS PROBLEMES DE LA
FORMATION MUSICALE EN ALGERIE.....34-38

LARISA MAIKOVSKAIA. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕ-
РАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО
ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....39-44

VALERIU CABAC. EVALUAREA FORMATIVĂ: ESENȚĂ,
FUNCȚII, APLICARE.....45-53

MARINA MORARI. PROBLEMA EVALUĂRII REZULTATELOR
ȘCOLARE LA EDUCAȚIA MUZICALĂ..... 54-62

ELENA SAGAIDAC. РАЗВИТИЕ ПРОТОИНТОНАЦИОННОГО
ПРЕДСЛЫШАНИЯ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....63-68

METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

- VLAD PÂSLARU, AURELIA ZBÂRNEA. METODOLOGIA ELABORĂRII PROGRAMELOR ANALITICE PENTRU CURSURILE UNIVERSITARE.....69-75
- ZOIA GUȚU. MAIA DOHOTARU. EXERCITIUL LA BARĂ CA METODĂ DE PREDARE A DANSULUI SCENIC POPULAR.....76-79
- LILIA GRANEȚCHI. ANALIZA INTERPRETATIVĂ CA TEHNOLOGIE DIDACTICĂ ÎN REALIZAREA IMAGINII MUZICALE A LUCRĂRII ÎN CLASA DE PIAN.....80-87
- VIORICA CRIȘCIUC. STRATEGII SPECIFICE ÎN PREDAREA CUNOȘTINȚELOR MUZICALE LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ.....88-92
- DIANA ANTOCI. CREATIVITATEA ELEVULUI ȘI A PROFESORULUI LA LECȚIILE DE ARTA PLASTICĂ.....93-97

PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

- MARGARETA TETELEA. FILARMONICA DE MUZICĂ PENTRU COPII - FORMĂ DE CULTIVARE A DRAGOSTEI PENTRU ARMONIE ȘI FRUMOS.....98-101

RECONSTITUIRI

- ION GAGIM. DIMITRIE CUCLIN, FILOZOF AL MUZICII.....102-106

ISTORIE

- OLEG CARP. O ȘCOALĂ DE ARTE PLASTICE CU TRADIȚII.....107-108

EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE

ANUL MOZART. EMIL CIORAN DESPRE MOZART	109-110
SĂ-L ASCULTĂM ȘI SĂ-L CÎNTĂM PE MOZART.....	111
MARINA MORARI. SPIRITUL <i>AMADEUS</i> ÎN LICEUL MILENIULUI AL III-LEA.....	112
* CONCURS DE CREAȚIE AL UNIUNII COMPOZITORILOR ȘI MUZICOLOGILOR.....	113
* SERILE SIMFONICE.....	114-115
* FESTIVALUL INTERNAȚIONAL <i>ZILELE MUZICII NOI</i>	116

MAESTRI ÎN ARTĂ – COPILOR

GHENADIE CIOBANU. ULTIMA SEARĂ DE TOAMNĂ.....	117
IULIAN FILIP. AU VRUT MELCII SĂ SE BATĂ.....	118
IULIAN FILIP. PLĂCINȚELE CU MĂRAR.....	119

NOUȚĂȚI EDITORIALE

MANUALE ȘI GHIDURI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ.....	120
--	-----

SUPLIMENT

MOZART W.A. <i>CA O ZI DE PRIMĂVARĂ</i>	121
CD – MOZART (<i>pe copertă</i>)	

S U M M A R Y

ARGUMENT

ION GAGIM. OUR CREED	9-13
----------------------------	------

THEORY, ARTS, AESTHETICS

CARMEN COZMA. <i>ABOUT THE MORAL ART OF LIVING THROUGH BEAUTY AND ARTS</i>	14-19
IRINA CIOBANU-SUHOMLIN. WHITE SILENCE BY GHENADIE CIOBANU AND THE PROBLEM OF NONSPECIAL CONTENTS IN MUSIC (1).....	20-25
DUMITRU GRICIUC. ASPECTS OF STAGE COMMUNICATION IN THE PRACTICE OF MOLDOVAN PRODUCERS.....	26-29
LILIA ARCEA. MUSICAL INTERPRETATION AS A WAY OF COMMUNICATION BETWEEN ARTISTE AND LISTENER.....	30-33
G.M. DZHERDIMALIEVA. CERTAINS PROBLEMES DE LA FORMATION MUSICALE EN ALGERIE.....	34-38
LARISA MAIKOVSKAIA. ETHNO-CULTURAL TOLERANCE AS A PROFESSIONAL QUALITY OF A MUSIC TEACHER.	39-44
VALERIU CABAC. FORMATIVE EVALUATION: ESSENCE, FUNCTIONS, APPLICATION.....	45-53
MORARI MARINA. PROBLEMS OF EVALUATION IN MUSICAL EDUCATION.....	54-62
ELENA SAGAIAC. PRE-LISTENING IN THE DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS VOCAL CULTURE.....	63-68

DIDACTIC-EDUCATIONAL METHODOLOGIES

- VLAD PÂSLARU, AURELIA ZBÂRNEA. METHODOLOGY OF DEVELOPING ANALITICAL PROGRAMS FOR UNIVERSITY COURSES.....69-75
- ZOIA GUȚU. MAIA DOHOTARU. THE EXERCISE WITH A BAR AS A TECHNIQUE IN TECHING THE STAGE FOLK DANCE76-79
- LILIA GRANEȚCHI. INTERPRETATIVE ANALYSIS AS A DIDACTIC TECHNOLOGY IN THE REALIZATION OF THE MUSICAL IMAGE OF A WORK IN THE PIANO CLASS80-87
- VIORICA CRIȘCIUC. SPECIFIC STRATEGIES IN TEACHING MUSIC AT THE LESSON OF MUSICAL EDUCATION.....88-92
- DIANA ANTOCI. AND TEACHER'S CREATIVITY AT THE LESSONS OF FINE ARTS.....93-97

EDUCATIONAL PRACTICE

- MARGARETA TETELEA. PHILHARMONICS OF MUSIC FOR CHILDREN AS A FORM OF DEVELOPING LOVE FOR HARMONY AND BEAUTY.....98-101

RECONSTITUTIONS

- ION GAGIM DIMITRIE CUCLIN, PHILOSOPHER OF MUSIC.....102-106

HISTORY

- OLEG CARP. A SCHOOL OF FINE ARTS WITH TRADITIONS.....107-108

CULTURAL AND EDUCATIONAL EVENTS

THE MOZART'S YEAR. EMIL CIORAN ABOUT MOZART	109-110
LET'S LISTEN AND SING MOZART.....	111
MARINA MORARI AMADEUS SPIRIT IN THE LYCEUM OF THE THIRD MILLENIUM	112
* CREATION CONTEST OF THE UNION OF COMPOSERS AND MUSICOLOGISTS.....	113
* SYMPHONIC HIGHTS.....	114-115
* INTERNATIONAL FESTIVAL: DAYS OF NEW MUSIC XV-TH EDITION.....	116

MASTERS OF ARTS FOR CHILDREN

GHENADIE CIOBANU. ULTIMA SEARĂ DE TOAMNĂ.....	117
IULIAN FILIP. AU VRUT MELCII SĂ SE BATĂ.....	118
IULIAN FILIP. PLĂCINȚELE CU MĂRAR.....	119

EDITORIAL NEWS

TEXTBOOKS OF MUSICAL EDUCATION.....	120
-------------------------------------	-----

SUPLIMENT

MOZART W.A. CA O ZI DE PRIMĂVARĂ.....	121
CD – MOZART (<i>on the cover</i>)	

ARGUMENT

CREZUL NOSTRU

OUR CREED



Ion GAGIM,
redactor - șef

Dragă Cititorule,

Am vrea să răspundem mai întâi la o eventuală întrebare pe care și-o poate pune oricine va hotărî să citească (sau, cel puțin, să frunzărească) publicația noastră: **de ce această revistă?** Oare puține reviste sau alte publicații există astăzi, în acest secol marcat de un adevărat big-bang informațional?

Putem invoca mai multe argumente pentru a motiva apariția lucrării noastre, dar ne vom limita la două care, probabil, ar fi suficiente. În primul rând, în spațiul basarabean nu există o revistă științifică nici în artă, nici în educație artistică. Și ne-am putea limita chiar la acest „în primul rând”. Însă mai există un motiv care nu e mai puțin important și care a și determinat, în fond, apariția revistei. Care este el? Grupul de persoane, care s-a angajat să contribuie la editarea ei are o viziune proprie asupra a ceea ce se numește *educație* și, respectiv, *educație prin artă*. Viziune formată nu doar din lectura cărților, dar și din experiența proprie. Fiecare din noi, fie că este de formație artistică sau nu, și-a construit o anumită relație cu arta - relație de ordin interior, nu „de serviciu”, relație manifestată printr-o atitudine aparte față de acest fenomen neordinar al vieții umane. „Ascultând muzică descoperă-ți capul, căci stai la o masă cu zeii”, zice

Grigore Vieru. Acest dicton al marelui poet poate fi, prin parafrază, aplicat la orice gen de artă. Or raportul celor din colegiul de redacție cu ceea ce omul a numit artă este marcat de spiritul acestui dicton.

Desigur, conceptualizînd o nouă revistă, un colectiv redacțional își dorește ca produsul său să fie original, să-și aibă fața sa. Care ar fi fața noastră sau, altfel spus, care sunt ideile pe care suntem hotărîți să ne sprijinim și care vor constitui, respectiv, **conceptul revistei?**

Deoarece titlul revistei conține cuvîntul *ARTĂ*, vom încerca să explicăm ce sens „turnăm” în această unitate lexicală. Pentru că există multe definiții, firește. Noțiunea de artă noi o înțelegem în sensul ei original - ceea ce au înțeles prin acest cuvînt acei care au stat la leagănul acestui fenomen și ceea ce au dorit ei ca el să fie pentru om și viața lui – fenomen zămislit din adîncul celor mai sacre și sublime sentimente, pe care le poate încerca ființa umană în clipe de trăire deosebită a existenței. Prin artă omul a dorit să creeze ceva care-l *înălță*, ceva care-l *desprinde de contingent, de mărunț, de antiuman și ispititor-pămîntesc* și-l face să retrăiască clipe de *reunire cu originile*, ceva care-l ajută să

redescoperi și să valorifice partea cea mai bună din el, esența sa specific umană. Desigur, pe parcursul veacurilor, această viziune a suferit diverse modificări, s-a lărgit și s-a completat cu alte nuanțe de sens. Prin artă s-a dorit (și, în special, se dorește astăzi) a exprima multe alte aspecte ale ființei umane (deseori se dorește a exprima lucruri chiar absolut contrare celor pe care și le-au dorit cei care au fost la origini). Unele curente artistice moderne doresc să pună pe tavă porniri net contradictorii celor care-l cheamă pe om „spre alte tărîmuri”, porniri care-l fac să descopere în el (și, respectiv, să valorifice) partea sa subumană. Or omul este și ființă biologică. El, natură complexă și contradictorie, are de toate în sine. Și îl poți provoca la orice prin ceea ce reclami în el, prin ceea ce rechemi la suprafață din ascunzăturile interioare și ce-i propui să facă. Depinde ce scop urmărești. Desigur, timpurile noastre par a fi mai umane decât în China Antică. Pentru că atunci, în cazul alcătuirii unei muzici care stîrnește porniri antiumane, era supusă pedepsei capitale nu numai persoana care a compus o astfel de muzică, dar întregul ei neam. În opinia noastră, există, din păcate, multe lucruri în lumea aceasta care prin ele înseși țin omul lipit de pămînt. De ce să le mai înmulțim prin „opere” de artă – „opere” care s-ar înscrie pe deplin în rîndul acestor lucruri, „opere” care ne insuflă că nu suntem altceva decât „viermi ai pămîntului”, că suntem „nimic” sau aproape „nimic” în fața marilor probleme ale vieții și că trebuie să suportăm, resemnat, această condiție, căci ce mai putem face altceva? Mai mult ca atît, zic unii, anume această viață este viața „adevărată”, „obiectivă”, nefalsificată de diverse „deliruri poetice”. Anume ea, vezi bine, este viața

„reală”, pentru că este „material-palpabilă”, și nu cea la care ne cheamă arta – cea „inventată de artiști” și care există doar în visuri și fantezii. Ei bine, realitatea artistică și adevărul artistic nu sunt „fantezii”, „utopii”, „deliruri”. Sunt lucruri foarte reale. O știe oricine le-a cunoscut vreodată. „Desigur, observă Satprem, de existența fripturii te poți convinge ușor și reiese că friptura e mai obiectivă decât bucuria din ultimele cvartete ale lui Beethoven”. Realitatea artistică o poți surprinde doar în clipe aparte, căci ea este de altă natură, este construită și există conform altor legi, se supune altor reguli, căpătînd, de cele mai multe ori, forme impalpabile, invizibile și inaudibile, dar care este prezentă viu-adevărat în fiecare din noi.

Deoarece în titlul revistei se conține și cuvîntul *EDUCAȚIE*, vom încerca să explicăm ce înțelegem și prin acest cuvînt. Au existat și există, desigur, și aici viziuni dintre cele mai diverse. În concepția noastră, adevăratul imperativ (și secret) al educației trebuie să rezide în ajutorul acordat persoanei umane întru a-și descoperi ființa adevărată, pentru a-și construi pe acest pămînt o existență demnă de cuvîntul Om. Însă, cu toate că unul din obiectivele majore ale educației de astăzi este declarat formarea unei personalități libere, armonioase, creative, cu înalte aspirații etc., învățămîntul modern urmărește, în esență, realizarea unui scop de altă natură – pregătirea tînărului pentru viața social-materială prin obținerea unei meserii. Să-și poată construi existența materială – iată imperativul! Iar dacă și se vorbește de celălalt aspect – spiritual – atunci „la desert”. Accentul, astfel, se pune pe *pedagogia existenței* (care are în vedere omul așa cum este el în realitatea actuală, natura elevului fiind tratată empiric, iar formarea lui urmărind viața imediată – educație pentru „aici” și

„acum”), și nu pe *pedagogia esenței* (educația ca modelare a naturii copilului potrivit unui ideal, ideal formulat conform naturii „divine” a omului – ceea ce *ar trebui să fie* el cu adevărat, nu ceea ce a fost și ce este). Artele, prin natura lor, își aduc aportul de neînlocuit în edificarea unei astfel de personalități. Desigur, dacă sunt antrenate sistemic și la modul serios în acest proces. Ca unul din argumente care ar rezista, probabil, oricărei critici, este cazul Greciei Antice – eră când a fost edificată una din cele mai înfloritoare societăți și civilizații din istoria omenirii și pe roadele civilizației căreia s-a constituit ulterior cultura unei jumătăți (cel puțin) a lumii. Gândirea greacă era, în esență, o gândire estetică și filozofică, în raport cu gândirea noastră de astăzi, care este una raționalistă și utilitaristă. Prima făcea apel la esența omului, îl vedea ca spirit, cea de-a doua îl tratează mecanicist, conform cerințelor și caracterului timpurilor moderne – ca „mașină care gândește” și/sau postmoderne cu postulatele sale: „nu există fundamente imuabile; fundament poate deveni orice; valorile tradiționale trebuie revăzute” etc.

„Scopul artei este să prezinte cunoașterea exhaustivă despre lume. În creațiile artistice, natura și omul ne apar într-o realitate mai adâncă decât în știință. Artă ne ajută să pătrundem în eternul omenesc pe o cale mai directă, decum pătrundem prin mijlocirea științei. Lumea eternelor realități este lumea formelor artistice” (Constantin Rădulescu-Motru). „Aceasta este menirea marii arte: să descopere dimensiunile cerești ale omului” (Nichifor Crainic). „Conștiința noastră e înstrăinată de ea însăși și împotmolită într-un strat marginal al sufletului: stratul îndoielilor, impulsurilor obscure, neliniștilor exasperate. Da, și acestea fac parte din natura umană, dar am comite o

eroare tragică, crezând că ele ar reprezenta substratul nostru cel mai intim și că suntem, în mod fatal, predestinați să ne ducem existența sub teroarea lor. Adâncul adâncurilor din om – acela la care n-au ajuns psihanaliztii moderni, dar în care vechii maeștri ai muzicii ancorează de mult – este nu întunericul, ci lumina, nu zbuciumul, ci pacea, nu conflictul, ci iubirea. Lumină, pace, iubire – acestea reprezintă esența intimă a omului” (George Bălan). Și a artei, am adăuga noi. Am invocat aceste adevăruri aparținând marilor gânditori ca argument pentru cazul „Toma Necredinciosul”...

Comunicarea cu arta ne conduce la aprofundare în sine, la regăsirea de sine, la ceea ce se numește autocunoaștere sau cunoaștere de sine, aceasta fiind considerată, din toate timpurile, cunoașterea supremă. În ultimă instanță, *scopul Artei, cât și al Educației, este unul* – sublimarea ființei umane.

Cele afirmate de noi mai sus credem că au constituit răspunsul și la o altă întrebare, care ar putea apărea: de ce am reunit două domenii în unul singur – artă și educație? Deoarece, după cum vedem, *ARTA ESTE O PEDAGOGIE ÎN SINE* – poate chiar e însăși *DIDACTICA MAGNA*, dacă doriți. Ea educă prin materia sa fără povețe moralizatoare și fără nici un fel de didacticism – prin natura sa armonică. Armonia! Cine nu și-o dorește? Or în artă ea este la sine acasă. De aici, marii genii ai creației artistice - Michelangelo, Bach, Eminescu - nu sunt doar mari artiști, dar sunt și mari pedagogi ai omenirii. Artă lor a educat, educă și va educa, prin însăși substanța sa divină, milioane de oameni. Aceasta au înțeles-o bine grecii antici când au situat în vârful valorilor unei societăți, implicit în vârful valorilor educaționale, artă. Cu regret, acest lucru e înțeles mai puțin de către omul modern, „emancipat” de sen-

timentele care nu-l conduc la un rezultat imediat palpabil sub aspect material: sentimentul cosmic, sentimentul divinului, sentimentul sublimului, sentimentul trăirii sacrului etc. – „Fantezii deșarte” (cum afirmă unii și caută în jos, pe când adevărul se află în partea opusă).

Pedagogia, după cum se știe, este și știință, și artă. Artă și știință este și pedagogia artei. Ea are obligațiunea de a purta un caracter artistic și pe motiv că reprezintă un domeniu artistic; or calea didactico - educațională trebuie să se sprijine pe natura domeniului respectiv. Cu toate acestea, ea este și știință – cu legitățile, principiile, tehnologiile sale - și are obligațiunea să respecte rigorile unui demers științific. Este adevărat, e greu să formulezi legi „obiective” pentru ceea ce se întâmplă în artă și în relația om-artă. De aceea arta și știința au fost concepute ca expresii diferite, în mare parte diametral opuse, a două lumi – Ratio și Emotio. E ușor oare să traduci în limbajul emisferei stîngi ceea ce se întâmplă în emisfera dreaptă? De aici și marile probleme cu care se confruntă pedagogia artei. Dar ea trebuie să continue să-și formuleze legile sale (căci deja multe a realizat aici), concepute din natura materiei de studiu – muzică, literatură, pictură, coregrafie etc.

Desigur, vom privi înțelept la lucruri și nu vom cădea pradă ispitei naive de a încerca să discriminăm una din cele

două direcții ale cunoașterii umane – artistică sau științifică, încercare uneori întâlnită chiar la unii oameni „serioși”, care caută argumente (fără sorți de izbîndă, lucru știut) întru demonstrarea supremației uneia din ele. Dorim doar să reamintim și să menținem mereu în stare vie marele adevăr (ne obligă, dacă vreți, „meseria”, dar nu în ultimul rînd conștiința și responsabilitatea civică), că și arta are dreptul deplin de a sta, ca importanță vitală pentru viitorul omului, alături de știință. Și atunci poate și în școli se va schimba situația mult prea tristă cînd artele se află în rol de Cenușăreasă. Căci omul modern este înclinat să cadă ispitei, de care vorbeam mai înainte (și nu este greu să ne imaginăm cărei direcții îi va da prioritate în secolul nostru excesiv tehnologizat și informatizat). Dar, se știe prea bine, dacă vîslești numai cu o vîslă, nu faci altă ispravă decît să te învîrți pe loc, fără nici o perspectivă de a înainta, măreț, în largul cunoașterii lumii și a valorificării plene a *Eu*-lui.

De aici și cele două fațete ale revistei noastre: artistică și științifică. În ea vor fi inserate materiale ce dezvăluie-tratează arta și, respectiv, demersul artistic-educational, ca activitate cu caracter „subiectiv”, „artistic”, dar, concomitent, vom respecta legi stricte, obiective.

Încheind Crezul nostru, te invităm, dragă Cititorule, la colaborare. Aria tematică a revistei este amplă. Vom fi bucuroși dacă ne vei aduce în portofoliul redacției:

- *Materiale științifice în domeniile Artei* (estetică, muzicologie, teorie/critică literară, teatrologie etc).
- *Materiale științifice în Filozofia și Psihologia artei / diverselor arte.*
- *Materiale științifice în domeniul Pedagogiei artei / diverselor arte.*
- *Materiale științifice în domeniile Educației artistice* (educație muzicală, educație artistic-plastică, educație literar-artistică, educație coregrafică, educație teatrală).
- *Materiale metodologice în domeniile Educației artistice.*

- *Materiale de ordin practic* (experiența profesorilor școlari) în domeniile Educației artistice.
- *Creații artistice pentru copii* (cîntece, piese muzicale, poezii, micropovestiri, tablouri, micropiese de teatru, scenarii pentru activități școlare educaționale etc.).
- *Fotografii / imagini* care ilustrează diverse acțiuni artistic-educaționale, personalități în domeniul artistic, cadre didactice cu renume etc.

THE THEMATIC AREA OF THE JOURNAL

- *Resource materials in the fields of arts* (aesthetics, musicology, theory/literary critique, theatre, science, etc.).
- *Resource materials in the philosophy and psychology of Arts/various arts.*
- *Resource materials in the field of pedagogy of Arts/various arts.*
- *Resource materials in the fields of artistic education* (musical education, choreographic education, theatrical education).
- *Methodological materials* in the fields of artistic education.
- *Practical materials* (school teacher's experience) in the fields of artistic education.
- *Creative materials for children* (songs, pieces of music, poetry, micro-stories, pictures, micro-theatre plays, scenarios for extracurricular school activities, etc.).
- *Photo/pictures* illustrating various artistic – educational activities, personalities in the artistic fields, well – known teachers, etc.

ТЕМАТИКА ЖУРНАЛА

- *Научные работы в области искусства* (эстетика, музыковедение, литературоведение и литературная критика, театроведение).
- *Научные работы по философии и психологии искусства.*
- *Научные работы в области педагогики различных видов искусства.*
- *Научные работы в области художественного воспитания* (музыкальное воспитание, художественно-изобразительное воспитание, литературно-художественное воспитание, хореографическое воспитание, театральное-художественное воспитание).
- *Методические работы* в области художественного воспитания.
- *Материалы из практики* художественного воспитания (опыт учителей).
- § *Детское художественное творчество / творчество для детей* (песни, музыкальные пьесы, стихотворения, короткие рассказы, картины, театральные сценки, сценарии для воспитательных мероприятий и т.д.).
- *Фотографии / другие материалы*, иллюстрирующие различные мероприятия по художественному воспитанию, а также *портреты или фотографии* выдающихся деятелей / педагогов в данной области, и др.

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

DESPRE „TRĂIREA MORALĂ” PRIN „FRUMUSEȚE” ȘI „ARTĂ”

ABOUT THE MORAL ART OF LIVING
THROUGH BEAUTY AND ARTS



Carmen COZMA,
doctor în filozofie, profesor universitar,
Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași

A valuable and of topical interest learning focusing on the aesthetic-ethical unity for an authentic ‘moral art of living’ is coming through Friedrich Schiller’s writings about the artistic theory. We find an obvious concern for the humanity ideal, for the “beautiful soul”, for morality in general, which is disclosed in the attempt to highlight the great potential of art to enable the human being. Considering the moral crisis of his times, jeopardizing the human integrity and harmony, the author unfolds a vision of the human restoration. Actually, he undertakes a moral philosophical approach to a man’s complex moral living and continuous fulfillment through education and development of ‘beauty’, following the model of the “aesthetic art” with its function of balancing sentiment and thought, passivity and activity, of suppressing the antinomy and revealing the perfect compatibility; finally, of emphasizing the conciliation of physical and moral nature in the unity of the “most sublime humanity”

O viziune organică asupra unei “arte de a trăi”, a punerii în act și a dezvoltării ‘umanului’ din om, cu întemeiere în valoarea *frumuseții* – și, în special, a *artei* - transpare din textele de estetică și teorie artistică ale lui Friedrich Schiller.

Faimoasele *Scrisori privind educația estetică a omului*, ca și studiile – unele “mari disertații” - *Despre folosul moral al deprinderilor estetice*, *Despre grație și demnitate*, *Considerații sporadice asupra unor probleme estetice*, *Despre poezia naivă și sentimentală* [1] stau mărturie pentru o cu totul justificată preocupare a poetului, dramaturgului și filozofului german privind importanța resurecției *umanității* în legătură cu

frumusețea, respectiv rolul artei de a oferi o cale viabilă pentru moralitatea omului întru apărarea și dezvoltarea continuă a identității sale specific *umane*, mai ales în vremuri de bulversare a valorilor culturale. Pentru autorul nostru, constituie o adevărată misiune preocuparea pentru *frumusețea socială* a artei și inserția acesteia întru împlinirea ‘trăirii morale’, grija pentru puterea artei de a marca noblețea morală, strădania de a afla în educația și cultura estetică însuși cadrul de realizare a ‘adevărata libertăți umane’.

Firească socotim a fi înclinația lui Schiller către problemele morale, în vremuri de manifestare tot mai acută a

laturii materiale a vieții; când arta pare a nu proba nici un interes “pe piața zgomotoasă a secolului” [2]. Semnificativă luare de atitudine, la urma urmelor este expresia unei necesități vitale, pentru *moralitate*, clamate de artificializarea mediului vieții, de atomizarea spiritului – așa cum Schiller identifică la nivelul contemporaneității sale. Tabloul pe care îl creionează pentru sfârșitul de veac XVIII - al “indiferenței față de caracter”, cu dubla rătăcire a omului: brutalitatea pe de o parte, moliciunea și depravarea pe de altă parte, făcând tot mai vădite corupția, perversiunea, zeflemeaua, egoismul, orgoliul excesiv, sălbăticia, amorțeala, punând în pericol ‘integritatea’ și ‘armonia umană’ – prezintă multe similitudini cu timpurile noastre, ale unei accentuate crize morale; de unde, o mai mare luare aminte la învățătura schilleriană privind un benefic salt din astfel de stare, pentru salvarea a chiar *idealului de umanitate*, prin artă, “în profitul spiritului” [3].

În ton cu celebrul artist-filozof, distincție capătă teza potrivit căreia în *noblețea artei* ar sta șansa păstrării valorii intrinseci a omenirii. “Educația simțirii” fiind “nevoia cea mai stringentă a epocii”, prin evidențierea unității ‘sensibil-formal’, ‘în afară-înăuntru’, ‘etern-schimbător’, “conceptul rațional al frumuseții” ridică la “conceptul pur de umanitate” [4].

Un aparat categorial relevant pentru filozofia morală poate fi articulat în tratarea schilleriană a problemelor estetice, în spiritul umanismului clasic german, focalizând asupra ‘personalității’ în integralitatea și armonia sa, aflându-și desăvârșire în “sufletul frumos”. Îndoe-sebi, se impun categoriile ‘libertății’, ‘demnității’, ‘virtuții’, ‘fericirii’, ‘bine-lui’; acesta din urmă, înțeles ca “acel ceva pe care rațiunea îl recunoaște ca

fiind în conformitate cu legile teoretice sau practice” [5], îl aflăm în chiar grupa categoriilor definitorii esteticului, alături de: ‘agreabil’, ‘frumos’ și ‘sublim’.

Într-o cartografiere a topicii *Scrisorilor privind educația estetică a omului*, deslușim pilonii unei filozofii a *frumosului* în acord cu o multitudine de chestiuni etice ori rezonante (și) etic, în termenii activării clasicei paradigme a ‘kalokagathia’-ei. Întoarcerea la înțelepciunea vechilor greci este aproape permanentă, justificată de receptivitatea la “sublima deșteptare a forțelor spirituale” [6], la armonizarea imaginației cu rațiunea, a contemplării cu acțiunea lucrativă, pe temelia unității ființei umane.

În ansamblu, viziunea morală a gânditorului german este una bazată pe teoria medianității a lui Aristotel – cu explorarea termenului al treilea, de conciliere între caracterul ‘natural’ și cel ‘moral’, în câmpul esteticului, în câmpul “farmecului artei”, care nu poate fi disociat, în fond, de “demnitatea înțelepciunii” [7]. În consecință, recursul este permanent la valoarea și principiul *măsurii*, la temperanță și prudență, dat fiind că “prin oricare exces, omul își poate rata destinația” [8], anume: continua sa *umanizare*.

Definitorie poziției lui Schiller este căutarea *armoniei*, a acordului între poli antagonici, întru refacerea unității morale a omului prin afirmarea “*întregii sale umanități*” – ce presupune și experiența tensiunii, dar și capacitatea orientării către și a ridicării într-un nou nivel de realitate, al echilibrului optim. Doar prin aducerea în consonanță a senzațiilor și afectelor cu rațiunea, crede Schiller, în devenirea sa, omul se apropie tot mai mult de “infinitul” numit “*ideea umanității sale*”, “perfectiunea ființei sale” [9].

Valorizarea permanentă a *echilibrului* în omul care simte și cugetă, dar și acționează, omul care are ideea ‘virtuții’, a ‘fericirii’, dar și trăiește ‘fericirea’, exercită ‘virtuți’ luminează asupra mult râvnitei ‘stări de bine’ din punct de vedere etic, aceea a armoniei înlesnite – dacă nu chiar întemeiate – de *frumusețe*. În *frumusețea* care “suprimă antinomia” – astfel zicând împreună cu Schiller -, unind sentiment și gândire, pasivitate și activitate, materie și formă, se cuvine a desluși domeniul coexistenței, al compatibilității perfecte, al concilierii naturii fizice și morale, prin trăirea “cele mai sublime umanități” [10].

Plămădindu-se “în idee”, omul moral este “problematic” [11]; ca ‘experiență morală’, agent al cugetului liber, el își poate împlini destinația valorificând *trăirea morală* în relație cu *frumusețea* și cu *arta*, îndeobște în câmpul autoraportării. În maniera de a concilia exigența morală cu arta, ca exercițiu al deplinei libertăți, al reprezentării vieții în semnificația ei integratoare, Schiller are conștiința valorii ‘trăirii estetice’ așa cum va fi consacrată, în secolul al XX-lea, de hermeneutica fenomenologică a lui Hans-Georg Gadamer, ca fiind “în-suși tipul esențial al trăirii în general”; căci, “în experiența artistică este prezentă ... totalitatea de sens a vieții”, iar o “artă a trăirii” se află în identitate cu “arta propriu-zisă” [12]. Elevată expresie este chiar “trăirea estetică” în deschisul moralității, într-o complexă experiență a unității ‘ethos-aisthetos’, probate în întregul operei artistice și filozofice de către genialul creator asupra căruia stăruim aici.

Delimitând între stările: fizică, estetică și morală, Friedrich Schiller vede însăși *devenirea întru umanitate* a omului ca trecere prin aceste trei stări; respectiv, trecere de la supunerea față de natură,

prin eliberare de puterea naturii, până la dominația acesteia. Iar totala armonie a desăvârșirii ansamblului facultăților umane, “liberă de orice constrângere, dar nicidecum scutită de legi”, este dată de “*starea estetică*” – “cea mai fructuoasă în privința cunoașterii și a moralității”; “numai din *starea estetică* ... se poate dezvolta *starea morală*” [13].

Valoare mult apreciată, ‘libertatea’ poate fi înțeleasă doar în raport cu natura mixtă – sensibil-rațională – a omului; prioritate, cronologic, revenind “impulsului sensibil” ce se desprinde din “*starea estetică*” [14]; numai opera de artă autentică putând transpune omul în ‘libertate’; și, corelat, în ‘demnitatea’ care angajează o apreciere etico-estetică a structurii de personalitate, proiectate în orizontul unei ființări specific *umane* paradigmatică, potrivit principiului clasic al identității ‘bine-frumos’.

Însăși ‘fericirea’ individului este funcție de *frumusețe* – singura care “îi poate da [omului] un *caracter social*” [15]. Ca ființă demnă, omul are a acționa pentru făurirea “statului estetic”. Expresie metaforică, amintind de *Politeia* lui Platon, “statul estetic” este imaginat ca existând “după necesitate, ... în orice suflet înzestrat cu simțire delicată; în fapt – scrie Schiller -, l-am putea găsi ca pe o biserică pură sau o republică pură, în câteva puține cercuri alese, în care, păstrându-ne originalitatea, luăm ca regulă de conduită nu o imitație searbădă de moravuri străine, ci propria natură frumoasă și în care omul, străbătând relațiile cele mai complexe cu o simplitate îndrăzneată și o liniștită candoare, n-are nevoie nici să rănească libertatea altuia pentru a și-o menține pe a sa, nici să-și lepede demnitatea pentru a-și arăta grația” [16].

În viziunea schilleriană, cu precădere *viața estetică* vine cu “darul suprem, darul umanității”; *frumusețea* – o “feri-

cită influență” exercitată asupra vieții morale, tocmai întrucât contribuie la a actualiza umanitatea latentă din om - dovedindu-se, astfel, a fi “a doua noastră creatoare” [17].

Categoria estetică a *frumosului* dobândește valențe sporite în ordinea *trăirii morale*, prin activarea idealului ‘frumuseții de caracter’. O sintagmă reiterantă este aceea a “sufletului frumos” – în esență, expresie a ‘caracterului’ (moral), cu armonizarea rațiunii și simțurilor, a datoriei și înclinațiilor. Asociat ‘seninătății’ și ‘libertății’, “un suflet frumos nu cunoaște nici constrângere, nici efort” [18].

Este nota proprie în care Friedrich Schiller încearcă a statua desăvârșirea *umanului* din om pe baze estetice; respectiv, a explica *trăirea morală* în corespondență cu *frumosul artistic*. Miza, în viziunea sa, este *o umanitate* afirmată prin conștiința de sine și prin voință, într-o “artă a vieții”, care implică educarea și dezvoltarea frumuseții după modelul “artei estetice”, angajând și ‘jocul’ - aplicat “la seriozitatea datoriei și la seriozitatea destinului” [19].

Luând distanță de “falsa interpretare” a eticii lui Immanuel Kant, autorul nostru izbutește o apreciere pe măsură a acesteia, înțelegând prea bine contextul în care “nemuritorul autor al *Criticii [rațiunii practice]*” [20] și-a elaborat doctrina în replică la morală vremii ce necesita “un șoc, un cutremur”; și care a însemnat aducerea în prim plan a *legii morale* ca “cea mai puternică manifestare a libertății morale” [21] întru ‘acțiunea din datorie’.

Sub pecetea kantiană a tezei ‘omului-scop-în-sine’, a ‘demnității’ ca valoare absolută a omului ‘dincolo de orice preț’, se desfășoară studiul *Despre folosul moral al deprinderilor estetice*. Legătura de intimitate cu filozoful din

Königsberg transpare din chiar modul de a aborda moralitatea, în raport cu *voința* “determinată direct de legile rațiunii”; moralitatea existând acolo “unde o voință spre bine devine mobilul unei acțiuni”. Schiller nuantează, însă, conceperea realizării-de-sine a omului, a ‘creației-de-sine’, a *trăirii morale* în ansamblu, prin ideea echilibrării între ‘poftă’ și ‘rațiune’, între ‘instincte naturale’ și ‘voință’ [22].

Cu deosebire, elogiata valoare kantiană a ‘demnității’ se conturează în estetica lui Friedrich Schiller. Pentru aceasta, ‘demnitatea’ - “expresie a spiritului dominant” și a “unei simțiri sublime”, însăși “libertatea sufletului” – sintetizează conținutul moral al vieții omului [23]. ‘Demnitatea’ reprezintă, în concepția schilleriană, emanciparea, independența de instincte, de mișcările involuntare, fiind înlesnită, în mare măsură, de instanța: ‘voință morală’. ‘Demnitatea’ este cea care dă nota de maiestate cuceritoare a ‘libertății’, îngăduind omului înscrierea pe un traiect ascendent, respectiv urcușul spre transcendentul divin. Intervin, aici, și sentimentele morale ale ‘stimei’ și ‘respectului’, culminând cu acela al ‘iubirii’ – “*măreția absolută* însăși”, căci “este legislatorul însuși” [24], concomitent obiect și subiect, natură sensibilă și natură morală.

Diada ‘grație-demnitate’ – “de o prea mare valoare” [25] – este tratată aproape obsesiv, la nivelul persoanei, al stărilor ei, în interconexiunea funcțiilor de atracție-respingere, de justificare-eliberare, ca potențându-se reciproc, întru desăvârșirea *umanității* persoanei. În eseul *Despre grație și demnitate*, cele două valori își găsesc transpunere în artă, ca edificatoare pentru “sufletul frumos” - suflet al ‘libertății morale’ socotite a fi “sfânt palladium al onoarei umanității”. Referitor la categoriile în

discuție, autorul ține a sublinia: “singură grația garantează și certifică demnitatea, și numai demnitatea dă valoare grației” [26].

Explorînd în semantica fenomenalitate-esență, Schiller delimitează între falsa și adevărata grație, respectiv demnitate – ilustrînd gradații în manifestarea acestora. Accentul cade, mereu, pe ‘demnitate’, alături de care sînt afirmate ‘simplicitatea’, ‘echilibrul’, ‘libertatea’, ca atribute ale “sufletului frumos”. Ca “valoare personală a unui om”, ‘demnitatea’ este înțeleasă în strînsă legătură cu *frumusețea*; “nedemnitatea morală” însoțindu-se cu “neputința estetică” [27].

Atașat gîndirii clasice grecești, Friedrich Schiller concepe ‘virtutea’ în termenii unei speciale învățături întru ‘frumos și bine’, ca și ai unui perseverent exercițiu întru ‘ordine și armonie’; nu o așezase Platon “printre cele mai frumoase lucruri” [28]? Pentru Schiller, ‘virtutea’ este “întotdeauna propria ei operă”, realizată în acord cu ‘bunul-simț’, ca lege estetică a omului

civilizat, și cu ‘gustul’ “în sufletele rafinate estetic” [29]. Intervenția ‘gustului’ în operațiile voinței facilitează o *practică a binelui*, prin inculcarea ‘nobleței’, a ‘ordinei’, a ‘armoniei’, a ‘perfectiunii’. ‘Gustul’, scrie Schiller, “poate folosi adevăratei virtuți în mod *pozitiv*”; căci “gustul determină sensibilitatea noastră să ia partea datoriei, făcînd în așa fel, încît și o forță redusă a voinței morale să fie de ajuns pentru exercitarea virtuții” [30].

Chemare la a reflecta mai profund asupra importanței cultivării *frumuseții*, a “stării estetice”, a artei în genere, pentru o veritabilă ‘ființare morală’ și, deopotrivă, la a dobîndi o adevărată înțelepciune a vieții cu bucuria ‘*kalogathia*’-ei vor fi rămînînd elaborările teoretice ale lui Friedrich Schiller, artistul și filozoful care continuă a impresiona prin ‘trăirea etico-estetică’ de unicitate a unui crez de nezdruccinat în menirea *culturii* – aînt a sensibilității, cît și a rațiunii.

Referințe

1. A se vedea antologia în limba română, Schiller, Friedrich. *Scrisori estetice*, traducere și note de Ciorogaru, Gheorghe, Ed. Univers, București, 1981.
2. Schiller, Friedrich. *Scrisori privind educația estetică a omului*, în loc. cit., p. 253.
3. *Idem*, pp. 266, 260-262, 263; 293.
4. *Idem*, pp. 274, 278, 281-282.
5. Schiller, Friedrich. *Considerații sporadice asupra unor probleme estetice*, în loc. cit., p. 175.
6. Schiller, Friedrich. *Scrisori privind educația estetică a omului*, în loc. cit., p. 263.
7. *Idem*, p. 263.
8. *Idem*, p. 291.
9. *Idem*, p. 294.
10. *Idem*, pp. 307, 337.
11. *Idem*, p. 256.
12. Gadamer, Hans-Georg. *Adevăr și metodă*, Ed. Teora, București, 2001, p.63.

13. Schiller, Friedrich. *Scrisori privind educația estetică a omului*, în loc. cit., pp. 316, 319; 325.
14. *Idem*, p. 314.
15. *Idem*, p. 350.
16. *Idem*, p. 352.
17. *Idem*, p. 318.
18. Schiller, Friedrich. *Despre grație și demnitate*, în loc. cit., p. 230.
19. Schiller, Friedrich. *Scrisori privind educația estetică a omului*, în loc. cit., pp. 309, 300.
20. Schiller, Friedrich. *Despre grație și demnitate*, în loc. cit., p. 224.
21. *Idem*, pp. 226; 227.
22. Schiller, Friedrich. *Despre folosul moral al deprinderilor estetice*, în loc. cit., pp. 165; 166
23. Schiller, Friedrich. *Despre grație și demnitate*, în loc. cit., pp. 223, 231, 239.
24. *Idem*, p.245.
25. *Idem*, p.247.
26. *Idem*, p.241.
27. Schiller, Friedrich. *Scrisori privind educația estetică a omului*, în loc. cit., p. 342.
28. Platon. *Lahes*. 192c.
29. Schiller, Friedrich. *Despre folosul moral al deprinderilor estetice*, în loc. cit., p. 167.
30. *Idem*, p. 170.

Decembrie, 2005



Mocan C.



Butnari V.



TĂCERE ALBĂ DE GHENADIE CIOBANU ȘI PROBLEMA CONȚINUTULUI NESPECIAL ÎN MUZICĂ (1)

**WHITE SILENCE BY GHENADIE CIOBANU
AND THE PROBLEM OF NONSPECIAL CONTENTS IN MUSIC (1)**

**Irina CIOBANU - SUHOMLIN,
doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău**

The aim of this article is to present a detailed analysis of the musical language of White Silence by Ghenadie Ciobanu. It is an attempt to decode some codes of the composer's sonorous message. Numerous and various associations, allusions and parallels contained in the above mentioned work have been discovered and examined. The author gives her own interpretation of white silence, sound from the semantic, semiotic, mythological, natural-acoustic, psychological, aesthetic, philosophical and literary points of view managing to depict the rich cultural context of Gh. Ciobanu's work.

Creația lui Gh.Ciobanu *Tăcere albă* (*White Silence*) pentru ansamblu de 7 instrumentiști (1997) constituie cea de-a treia piesă din ciclul *Studii sonore*, zămislită de compozitor în anii 90. Premiera Studiului a avut loc la Chișinău în cadrul Festivalului Internațional „Zilele Muzicii Noi”, în interpretarea ansamblului „Ars poetica”.

Scopul acestui articol constă nu atât în analiza detaliată a elementelor limbajului muzical al lucrării, cât în descrierea unor coduri ale mesajului sonor al compozitorului. Primul și cel mai evident obstacol întâlnit în cale rezidă în faptul că perceperea muzicii este de altă natură decât perceperea cuvântului sau a caracterelor alfabetului. Din această cauză, redarea unei arte (muzica) prin mijloacele alteia (textul scris) este, practic, imposibilă. Și aceasta nu e doar o formulă retorică, ci o corijare în procesul de stabilire a parametrilor actualei cer-

cetări. O altă dificultate constă în faptul că raționamentul muzicologic se raportează, de obicei, la analiza textului scris, iar o mare parte a influenței emoțional-imagistice produse de muzica respectivă poate fi trecută la pierdere.

Altă rectificare importantă se referă la subiectivitatea percepției, care poate fi raportată la numărul de ascultători. Însă muzicologia, ca știință, face abstracție de subiectivism, cercetând muzica nu sub aspectul „cum se percepe”, dar din punctul de vedere „ce reprezintă”. Adică, drept obiect al cercetării devine materia sonoră, care, relativ integral, se supune fixării în formă de partitură muzicală. Dar în cazul artei muzicale contemporane situația se complică. În primul rând, distanța temporală fiind insuficientă, criteriile de apreciere nu reușesc să se formeze, iar, în cel de al doilea, aparatul analitic se află încă în faza de elaborare. Fără a ne aprofunda în această problemă, vom face referire la

opinia lui Iu. Holopov [2]. Trăsînd contururile unor paradigme noi ale esteticii muzicale ale secolului al XX-lea, cercetătorul rus remarcă „imposibilitatea de a reproduce verbal profunzimea muzicii, conţinutul ei specific şi frumuseţea formelor sonore, mai ales cu referire la ideile muzicale inovatoare, formularea căroră necesită cuvinte percepute de către toţi, dar care încă nu există nici măcar în limbajul special al teoriei muzicale” (sublinierea ne aparţine). Scopul cercetătorului este de a lua în consideraţie la maximum toate adnotaţiile şi definiţiile compozitorului şi, extrapolîndu-le asupra partiturii, de a se convinge de veridicitatea lor.

Dar compozitorul tinde să fie înţeles nu doar de muzicologi, ci şi de ascultători, dorind ca operele sale să fie şi *ascultate*, şi *auzite*. Autorul caută diverse modalităţi pentru a suscita atenţia ascultătorilor şi a o îndrepta în albia dorită. În spatele creaţiilor lui Gh. Ciobanu întotdeauna se află o imensă memorie culturală. Drept chei ale multitudinii de sensuri pot fi considerate, mai întîi de toate, asociaţiile extramuzicale enunţate în titlul sau în comentariile autorului. Sfera imagistică a lucrării muzicale se constituie cu ajutorul mijloacelor de expresie muzicală, însă şi titlul, şi epigraful piesei pot fi considerate drept componente ale întregului, drept ton necesar pentru acordarea verbal-asociaţivă. Importanţa unui asemenea punct de pomire pentru perceperea ascultătorului este greu de supraestimat. Creatorul remarcă o anumită sursă, spulberînd toate incertitudinile ascultătorului, impulsioniîndu-i memoria spre lucrul în direcţia respectivă.

Lucrarea pe care o analizăm conţine o adnotaţie a autorului pe care o vom cita integral. „*Studiul No.3 „Tăcere albă” continuă seria „Studiilor sonore” (înce-*

pută în anul 1995), fiecare dintre piese reflectînd anumite fenomene artistice, estetice şi tehnice ale muzicii secolului al XX-lea. Lucrarea se bazează pe contrapunerea armoniilor în formă de acorduri de o structură familiară, aproape clasică, pe de o parte, şi consonanţelor spectrale ale modurilor armonice şi multifonicelor naturale ale instrumentelor aerofone de lemn, pe de altă parte. Conform concepţiei mele, alternanţa zonelor respective intensifică impresia despre armonie ca despre o categorie nu doar structural-sintactică, dar şi una estetică: armonia Universului, armonia sferelor”.

Doar simpla cuplare a titlului întregului ciclu – *Studii sonore* – cu titlul creaţiei – *Tăcere albă* – ne oferă o opoziţie binară „sunet-tăcere”, fiind completată de imaginea vizuală a culorii – „albă”, care este „acordată”, deopotrivă, la sunet şi la tăcere. În acest mod, *Tăcere albă*, ca titlu al unuia dintre studii (apropo, este oportună asociaţia cu genurile artei plastice datorită adjectivului „albă”) devine drept noţiune concretizantă. În acest caz sunetul şi tăcerea capătă sensuri sinonime, iar, prin urmare, se evidenţiază şi linia vitală a gândirii componistice: de a auzi şi de a sonoriza tăcerea.

Graţie titlului, creaţia lui Ghenadie Ciobanu este încadrată într-un context semantic anumit. Să menţionăm doar câteva dintre paralelele semantice.

Tăcere albă – titlul romanului cunoscut de Jack London (Jack London. *The White Silence*). Pe lîngă componentul peisagistic, în lucrare se evidenţiază motivul psihologic principal: consacrarea naturii, o forţă cosmică mare. Nu e departe şi pînă la tratarea mitologică. Imensa Paragină populată de puteri supraomeneşti, care stîrnesc vîntul, viscolul etc., nu este atît de sumbră. Tăcerea albă se prezintă, în

acest context al mitului cosmogonic, ca un fenomen primordial, ce a existat mereu, încă pînă la apariția Lumii, dinaintea Facerii, înaintea primului păcat. În acest loc se dezlănțuie stihiiile, spațiul este sfîșiat de puteri extremale, iar omul se simte stingherit. Aceasta este întruchiparea stării de pînă la consolidarea armoniei universale. Dar sintagma „tăcere albă” adesea află o continuare, care îngustează (sau concretizează) cîmpul semantic: tăcerea albă a Alaskăi, a ghețarilor Arkticii, ale întinderilor înzăpezite etc.

Tăcerea albă, reprezentînd unul dintre „obiectele semiotice potențiale” (Iu. Levin), impune tema unei alte lumi, „lunii de dincolo”, a unui spațiu de după hotar. Proprietățile acestei imagini sunt legate în artă, în primul rînd, de unele calități bilaterale: tăcerea albă cuprinde, deopotrivă, particularități ale lumii reale, precum și ale celei mentale. Pe de o parte, tăcerea albă nu există ca teritoriu, ca o zonă reală care poate fi vizualizată. Pe de altă parte, ea se caracterizează prin parametri spațial-vizuali și poate fi raportată la anumite coordonate geografice, prezentîndu-se ca un teritoriu al solitudinii, ca o lume exclusiv a naturii, dispensată de ființe umane, adică de unele caracterizări antropologice, opusă lumii sociale. Fiind nu numai separată, dar și îndepărtată de lumea principală, tăcerea albă, inițial, nu presupune mișcare, acțiune, cel puțin de tip linear. În același timp, tăcerea albă, drept urmare a izolării sale, reprezintă o zonă marginală, unde poate fi efectuată transformarea dintr-o stare în alta. Însă, fiind o zonă inanimată (nepopulată), e clar că se are în vedere starea de transformare spirituală (acest fapt este reflectat și în citatul lui J. London), cel puțin putem să ne referim la un teritoriu al perturbațiilor și al zguduiriilor. Însă, pe această cale numai intenția compozitorului

poate fi apreciată ca o tentativă de a ne reaminti de timpurile antebiblice, de a ne redeștepta memoria despre Marele Nimic. Totul ce urmează reprezintă memoria despre Calea ascendentă, memoria experienței parcurse și uitate, memoria Cunoașterii arhaice. Pentru unii, această cale înseamnă istoria războaielor, pentru alții – istoria Kabalei, Vedelor sau a revoluțiilor tehnologice ale societății. Pentru Gh. Ciobanu, această Cale reprezintă nu numai calea evoluției sunetului muzical, dar și a atitudinii noastre pentru el, iar, în consecință, și a sistemelor (mitologice, filozofice, estetice, tehnologice etc.), care, în mod direct sau indirect, se bazează pe el. Însă lucrarea muzicală nu este o lecție de istorie a muzicii. Compozitorul nu indică „o adresă” geografică sau istorică precisă a construcțiilor sale sonore, evocînd diverse asociații, aluzii, simboluri, spre deosebire, de exemplu, de „Istoriile” lui Liviu Dănceanu. Lucrarea lui Gh. Ciobanu presupune trăiri emoțional-psihologice, care provoacă ecouri în sufletele ascultătorilor, invitîndu-le să se scufunde în diversele sonorități.

Tăcerea, în creația artistică, se prezintă adesea în rolul unei metafore, înălțîndu-se uneori pînă la cota unui simbol. De exemplu, motivul tăcerii Muzei este frecvent întîlnit în poezie, iar în literatura spirituală același motiv devine simbol al faptei eroice sau al ascezei (legămîntul tăcerii). Tăcerea se asociază cu fenomenele naturale: deșertul, noaptea, obscuritatea, întunericul, pădurea; expresia „tăcere și liniște” a devenit un veritabil clișeu. Tăcerea este adesea însoțită de calificative, precum “mare”, “solemnă”, “amenințătoare”; tăcerea domină, absoarbe, în tăcere se scufundă, ea poate să răsune, să fie tulburată și ruptă. Dintre celelalte pro-

prietăți ale tăcerii, vom evoca ostilitatea față de om și presimțirea unor evenimente și fapte tragice sau solemne (span. *silencio* – *siniestro*).

În aceeași legătură cu „starea naturală” a tăcerii albe, se impune încă o asociație naturală: așa-numitul „zgomot alb” sau „sunet alb”. Sunetul alb, sau mai precis zgomotul alb, este un termen din teoria comunicațiilor. El înseamnă suprapunerea tuturor semnalelor posibile sau haos nefiltrat. Orice semnal informațional se conține în zgomotul alb, însă, atâta timp cât nu este efectuată sintonizarea rezonanței, el nu poate fi auzit. Dar și aici suntem aproape de cuvântul - imagine – metaforă (zgomotul lovirii valurilor de țărniș și foșnetul ploii, la hotarul audibilității). Termenul teatral „voce albă” semnifică vocea lipsită de armonie, de culoare. În aceste sintagme calitatea definitorie este marcată prin adjectivul „albă”.

Culoarea albă, complet lipsită de pigment, de cromatism, de obicei se asociază cu *puritatea și inocența* (seninătatea, neprihănirea, castitatea, virginitatea), cu *liniștea și pustietatea* (tăcerea, muțenia), cu *spiritualitatea* (înstrăinarea de bucurii pămîntești, reculegerea, singurătatea, lumina divină), cu *simplitatea* (arhaică) și *reînnoirea* (plinătatea de posibilități potențiale), dar și cu o calitate superioară.

Alb este un calitativ cromatic, *tăcerea* – o caracterizare a unui spațiu; expresia completă se raportează la senzațiile vizuale. Dar, cum se știe, din timpurile lui Aristotel și Platon, muzica nu dispune de capacități de expresie vizual-plactice, adică nu este mimetică. Cu toate acestea, în istoria muzicii sunt cunoscute numeroase încercări (care au avut loc predominant în secolul al XX-lea) de a contrazice sau, cel puțin, de a revizui această teză. Să ne amintim de auzul în culori, protuberanțe de foc ale

lui Messiaen, Klangfarbenmelodie (sunete-culori) sau de sinestezia limbajului științific despre muzică, în general, cu noțiunile de „cromatism” și „colorit tonal”. Evident, timbrului drept culoare a sunetului îi revine un rol important în lucrările cu aluzii coloristice pitorești, iar instrumentele au de rezolvat nu atât problema dezvoltării intonaționale, cât cea a unei interpretări coloristico-sonore. Așadar, secolul al XX-lea ne demonstrează un anumit compromis în domeniul transferurilor dintre tipuri, în pofida faptului că, în comunitatea artelor, muzica ocupă un loc aparte, neconjugându-se cu activitatea estetică vizuală sau cu cea verbală. La temelia fenomenelor respective se află mecanismul psihologic al asociațiilor concrete intersenționale (3). Așadar, alături de coordonatele „ecologiei” muzicale și ale semanticii multilaterale ale lucrării lui Gh. Ciobanu, *Tăcerea albă* poate fi apreciată ca o manifestare artistică a fenomenului de *sinestezie*. Bazându-se pe etimologie (din gr. *syn* – împreună și *aisthesis* – a simți), lucrarea respectivă poate fi privită ca o exprimare artistică multidimensională a compozitorului care a intuit o viziune (percepere) holistică, integrativă a lumii universale, a Absolutului.

O altă asociație literar-filozofică este generată de cultura Zhen-Buddhismului, în interiorul căreia, pe parcursul unui mileniu, s-au dezvoltat artele, de exemplu, poezia clasică japoneză. Absolut contrar culturii creștine europene, care este o cultură a cuvîntului, cultura Zhen poate fi asemuită pauzelor dintre cuvinte, care sunt mai importante decât cuvintele propriu-zise. Tăcerea europeanilor e de culoare neagră, care semnifică lipsa luminii, tăcerea japonezului este albă însumînd toate culorile posibile. Sentimentul provocat de sunet sau cu-

vînt într-un spațiu pustiu, în tăcere, cu cît este mai laconic, cu atît mai expresiv.

Asociațiile muzicale ale lucrării lui Gh. Ciobanu se raportează la „tendința spre tăcere”, pe care E. Zinkevici o atribuie suficient de convingător post-modernismului muzical (4). Tăcerea în muzică, manifestîndu-se ca un vid concentrat sau ca un vacuum vidat, “sună” într-un număr mare de creații muzicale ale secolului al XX-lea. Însă așa-numitele “sunete ale tăcerii” & sunetele respirației, bătăilor de inimă, sunetele deglutiției și altele reprezintă sonorități ale lumii “populate”, niște “urme” antropologice. Iar Tăcerea Albă constituie lumea de pînă la toate sau de la începutul începuturilor.

În tradiția (teoria) muzicală clasică se postulează că muzica reprezintă o îmbinare organizată a sunetului și a tăcerii. Atît sunetul, cît și tăcerea conține expresii numerice – sunetul caracterizîndu-se prin patru parametri acustici: înălțimea, intensitatea, timbrul și valoarea, iar tăcerea – doar prin valoare. Așadar, “decuplînd” trei dintre cei patru parametri, vom obține efectul dorit. Există o singură problemă: în ce mod se va obține decuplarea și cu ce scop?

Pe lîngă expresia numerică abstractă, muzica, aidoma altor domenii ale artei, se caracterizează prin unele proprietăți absolut materiale, care pot fi sesizate și receptate de organele de simț. Partitura poate fi privită, clapele palpate, iar coarda sau coloana de aer pot fi forțate să vibreze cu ajutorul unui aparat sonor concret (buzele, gîtul, degetele etc.). Dar cînd ascuți muzica lui Wagner, Messiaen sau a contemporanului nostru, Alemdar Karamanov, îți amintești, într-adevăr, de caracterul cosmic al muzicii, care, prin simbolul numeric, stabilește legătura dintre microcosmos și macrocosm, dintre bioritmurile fiziologice ale

omului, mișcarea particulelor elementare, a planetelor și a galaxiilor. În alte cazuri, ascultînd muzica lui Chopin sau a lui Debussy, te scufunzi în universul sentimentelor, cu toate că proprietățile fizico-acustice ale muzicii au rămas aceleași. Cauza acestei diferențieri constă în parametrii „acordării”.

Din punctul de vedere al civilizației europene, mai ales al Istoriei contemporane, tăcerea absolută este o stare a unei pauze statice nenaturale. Tăcerea e în stare să producă sunete, precum statica poate să impulsioneze mișcarea. Este o tăcere umplută pînă la margini de potențialitatea sunetului, o tăcere care acoperă totul. Tăcerea poate să aibă și densitate sonoră, în acel sens ca și culoarea albă: armonicile (spectrele) sunetelor se contopesc, se înmărmuresc, pentru ca în clipa următoare să se evidențieze în sunet (sau în sunetele ce se conțin în tot ce există în jur). Or „sunetul alb al tăcerii, ce dă naștere muzicii”, constituie o posibilă concepție în tra-tarea „motivului tăcerii”. Această concepție, spre exemplu, este pusă la baza piesei pentru pian „Semne pe alb” de Edison Denisov.

„Tăcerea albă” de Gh. Ciobanu nu conține ilustrativism în redarea directă a sunetelor lumii înconjurătoare, însă expresivitatea lucrărilor sale se bazează pe o metodă aprobată în creația compozitorului – metoda arhetipală. Abordarea muzical-artistică a motivului „tăcerii” în lucrarea compozitorului necesită un comentariu detaliat.

Am schițat, în mod fugitiv, contextul imagistic asociativ, în care se află și lucrarea lui Gh. Ciobanu datorită titlului său. Însă stratul ce se raportează la conținutul muzical *special*, adică la nivelul structural, morfologic și sintactic al creației respective, este la fel de bogat în sensuri.

Bibliografie:

1. „Acel strat al conținutului muzical, care îi este propriu doar artei muzicale poate fi numit drept conținut special. Iar stratul conținutului, care este prezent atât în muzică, cât și în zonele extramuzicale poate fi definit ca un conținut nespecial. Termenul de „zone extramuzicale” se referă la un spectru larg de fenomene: alte domenii ale artei, diverse domenii ale conștiinței și activității umane, ca, de exemplu, știința și religia, realitatea obiectivă existentă – cosmosul, natura, stihiiile, activitatea practică a oamenilor, raporturile lor sociale și interpersonale etc.” (В.Холопова. *Специальное и неспециальное музыкальное содержание* // Harmony: Междуна-родный музыкальный, культурологический журнал. Вып. 2.
2. - <http://harmony.musigi-dunya.az>).
3. Холопов, Ю., *Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века* // Российская музыкальная газета. 2003. № 7–8. С. 12–13; Musiqi Dünyasi (Baku). 2003. № 3–4. (С. 34–43).
4. Să ne reamintim despre *sugestie*, care este strâns legată de sinestezie. Unul dintre teoreticienii simbolismului, Ch. Moris a determinat sugestia în modul cel mai desfășurat: „este un limbaj al conformităților, al concordanțelor dintre spirit și natură. Ea nu tinde să întruchieze imaginea obiectului, ci pătrunde în esența naturii lui, devine drept glas al obiectului”. Ea nu descrie, nici nu numește obiectul, dar redă cele mai profunde senzații legate de el, ivind, într-un mod concentrat, „relația primordială dintre toate lucrurile”. Citat după: *Лексикон неоклассики. Художественно-эстетическая культура XX века*. / Под ред. В. В. Бычкова.— М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003.- 607 с. (Серия «Summa culturologiae») – С. 425.
5. Зинькевич, Е., *Музыка как молчание* // Зеленая лампа: Учебный культурологический журнал по семиотике культуры. 2002, № 1; //“Музыка і мистецтво абсурду ХХ ст.” - Суми, 1997.

Noiembrie, 2005

Recenzent: *Elena Mironenco*,
doctor în studiul artelor, profesor universitar





ASPECTE ALE COMUNICĂRII SCENICE ÎN PRACTICA REGIZORALĂ MOLDOVENEASCĂ

ASPECTS OF STAGE COMMUNICATION
IN THE PRACTICE OF MOLDOVAN PRODUCERS

Dumitru GRICIUC,
doctorand,
regizor-șef al Teatrului Național *Vasile Alecsandri*, Bălți

The author reveals some aspects of stage communication at the producer – actor level in the modern Moldovan theatre pointing out some ways of solving the problems related to this type of communication.

Teatrul născut și promovat de vechiul sistem a murit. Cel puțin în conștiința unora dintre noi. Prioritățile de regenerare a procesului teatral însă au fost ratate într-o astfel de măsură, încât un alt teatru, ca sistem de funcționare, e încă în stare incipientă. Nu i se cunoaște nici măcar genul. Urmărindu-și consecvent atingerea scopurilor, practica de administrare teatrală a Cortinei de Fier ne-a lipsit aproape integral de posibilitatea cunoașterii reperelor valorice istoricizate ale teatrului european. Necunoscând prea multe din creația teatrală europeană postbelică, ceea ce nouă ne pare a fi de domeniul modernității, în practica spectacologică (și nu numai) civilizată a devenit demult obiect de studiu. Dorind cu tot dinadinsul a “merge în pas” cu lumea teatrală modernă, pe de o parte, și, cunoscând doar fragmentar, superficial exercițiul teatral practic al acesteia, pe de alta, noi am determinat involuntar activarea unor procese teatrale într-o manieră foarte bine cunoscută la noi: IMITAȚIA, fapt care, la rîndul său, pe lângă alte compartimente ale procesului creativ a in-

fluențat considerabil și condiția existenței profesionale a actorului.

Practica spectacologică din ultimii ani ne duce tot mai des spre ideea că caracterul autentic, veridic al comunicării scenice cu presupusa lui agerime și bogăție ideatică, cu emotivitatea captivantă a relațiilor dintre personaje și profunzimea și originalitatea gândirii actoricești formează epicentrul neliniștilor teoretice în raport cu modelele de dezvoltare continuă a artei mizanscenării. Ce se întîmplă cu relațiile personajelor / actorilor din spectacolele de ultimă oră, de ce procesul comunicativ, în foarte multe cazuri, se dovedește a fi unul formal, mort, schematic, cu iz respingător de “făcătură”?

Concluziile trase în baza procesului repetițiilor ne determină a crede că motivul unei asemenea stări a lucrurilor e mai grav decît diletantismul ori proasta pregătire a actorilor în instituțiile de învățămînt artistic, despre care s-a vorbit și s-a scris vărsînd rîuri de cerneală. Supus ambițiilor regizorale (adesea nici pe departe motivate logic și profesionist) și pierzîndu-și identitatea, ÎMBĂTRÎNEȘTE pustiindu-se prema-

tur sufletul actorului, “instrumentariu” definitoriu în procesul de creație, pierzându-și uneori irecuperabil capacitatea de a păstra mereu vii și nealterate contactele de nivel diferit cu lumea exterioară și cea din scenă. Agerimea și prospețimea receptării a tot ceea ce se întâmplă în juru-i se împânzește de indiferență și pasivitate, transformând actorul din creator în meseriaș. O estetică străină, adusă doar din motivul că se crede a fi modernă (în fond, de cele mai multe ori, demult clasicizată) și “implantată” în aria unor tradiții, străine și ele acesteia, dezorientează actorul. Impus, prin însăși condiția profesionistă, să activeze sub bagheta tipului de regizor devenit uzurpator în tendințele, s-ar părea laudabile, de a părăsi teritoriile cunoscutului ori pe cele ale realismului plat ale spectacolului ca simplă reproducere fără vlagă a unui text dramatic în favoarea descoperirii valorii semnului teatral, a forței limbajului non-verbal, actorul se simte înlocuit din ce în ce mai insistent de mijloace de expresie regizorală ce-și au “domiciliul” în afara personalității dînsului. Regretabil faptul că, în goana după spectacole de imagine, acești directori de scenă, absorbiți de fascinația formei, uită că, dacă teatrul se face cu / pentru oameni, actorului i-e sortit, prin excelență, să rămână mereu unica sursă pe deplin capabilă să întrețină la nivelul artistic cuvenit procesul comunicării sub diferitele lui aspecte. Transformat astfel din personaj în funcție, impus să existe în condițiile viziunilor regizorale ce implică tratamente de parțială ori totală libertate nechibzuită a reordonării textelor, a unor trucuri regizorale nemotivate, utilizate doar în scopul de a părea original ori la modă, precum și în cele ale altor “ingrediente” subordonate aceluiași idei nefaste, încet-încet actorul

se prinde la gîndul că personalitatea lui nu mai este necesară, iar ceea ce-l caracteriza drept individualitate artistică și era prețuit nu mai are nici o valoare. Umilit de tot ce e contextul unei regii care și-a asumat funcția de autor deplin al spectacolului, lui îi vine greu, dacă nu imposibil, a se reorganiza pentru a comunica în echipă. Devenit amorf, el încetează să-și mai asume prin jocul său, pe lîngă alte deziderate, și pe cel al satisfacției sentimentului adevărului artistic. Dispare caracterul profund, spiritual, inventiv și credibil (ce nu face corp comun cu platitudinea) al comunicării scenice “pe viu”, în contextul căreia actorul și spectatorul se întîlnesc pentru prima oară, fac cunoștință, apoi stabilesc contacte de diferite nivele. Nici-odată neglijarea inconștientă a antrenării actorului în procesul elaborării concep-tului spectacolului și înlocuirea acestuia prin mijloace de expresie regizorală ce-și au “viza de reședință” în afara ariei căutărilor actricești nu a fost calea ce ar fi dus spre o reușită incontestabilă. Despre orice fel de teatru nu ar fi vorba.

Un exemplu elocvent, în această ordine de idei, ne furnizează Lev Dodin prin “Gaudeamus-ul” său. La moment, nu cunosc un alt spectacol în care regia de autor s-ar fi manifestat mai amplu, după cum nu cunosc un alt spectacol în care regia ar fi oferit actorului atîtea diverse posibilități de manifestare a capacităților profesionale. Pesemne, noi mai avem de învățat democrația relațiilor regie-actor, precum și pe cea a talentului.

Să afirmăm că doar un teatru antrenat într-un proces de comunicare viu și complet, în care actorul împreună cu regia și spectatorul parcurg cu demnitate calea regăsirii identității naționale și de sine, a recuperării sensurilor existențiale, un teatru în care lungul drum

spre un anumit stil, manieră, poetică individuală poate să redobîndească “Simplitatea din Complexitate” și “Coerența” din mijlocul unei “Dezordini Superioare”, să afirmăm că doar un astfel de teatru poate deveni veritabilă școală a adevărului? Eu unul astfel cred. În rest... Cine mai știe de unde poate sări iepurele? Modalitățile de exprimare teatrală sunt infinite și asta face practic imposibilă posibilitatea unui pronostic cert.

Ideea categoric afirmată în cronicile și discuțiile despre arta mizanscenării din ultimul deceniu, precum că teatrul de imagine ar forma la noi avangarda gândirii regizorale, pare a fi prematură. Într-un articol din cartea “Godot eliberatorul”, Irina Nechit scrie: “Abandonarea unor procedee tradiționale de construcție a mizanscenelor s-a produs și datorită teatrului de imagine, care a devenit emblematic pentru Naționalul din Chișinău”. Chiar dacă am admite că nu observăm, trecînd cu vederea incoerența logică din interiorul acestei fraze, ori am presupune, precum autoarea acestor rînduri, că teatrul de imagine aidoma unei forțe puternice fantastice vine din exterior, indiferent de căutările regizorale, să ne schimbe radical mijloacele de expresie și “sugîndu-l din deget” am formula un răspuns explicit la întrebarea: cine deține monopolul teatrului de imagine în regia contemporană moldovenească, nu ar fi destul de greu să ne dăm seama că astfel înțelese lucrurile, un asemenea teatru ar însemna doar o cale de atac comunicativ prin utilizarea celor mai generoase dimensiuni ale deschiderii scenice, precum scenografii fastuoase, mizanscene în care un actor ori o echipă, prin mișcare plastică ori coregrafie, acoperă integral spațiul spectacolului, partituri cît mai complicate posibil ale luminilor scenice. Nu ar trebui, bineînțeles, să lipsească acestui

stil de montare nici translarea mută a semnificațiilor textului în limbaj de comunicare vizuală prin deconstrucție ori lichidare totală a acestuia. Nici un cuvînt însă despre ce se va întîmpla cu actorul, care va fi locul și modalitatea de existență scenică a acestuia într-un astfel de spectacol? Atunci, firește, ne întrebăm: Dar care teatru al “furioșilor” cu mulțimea lui de “zone de tăcere”- pauze de joc axate pe acțiune fizică ori psiho-fizică, caractere profund individualizate psihologic, nu oferă o deschidere suficientă spre imagine, nu are dreptul la ea? Oare un astfel de teatru nu ar avea șansa de a fi “mai total” de imagine?

Greșeala se comite atunci / acolo cînd / unde începem și credem că supradimensionarea spațiului spectacolului implică, inevitabil, și amplificarea efectului comunicării imagistice, iar apropierea cadrului scenic de spectator denotă doar interes pentru psihologizarea jocului actoricesc. Memoria artistică nu admite astfel de discriminări. Existența unui teatru de imagine presupune mai întîi o dramaturgie ce nu are referent literar ori, avîndu-l, ponderea acestuia este ușor neglijabilă, ea fiind gîndită prin efectul plastic al jocului scenic. Ar mai presupune un astfel de teatru și ambiguitatea ca modalitate de existență scenică a actorului și gîndirii regizorale, finaluri deschise și o RIGUROASĂ INTERIORIZARE a muncii de grup. Să fie oare acesta tipul teatrului pe care-l practică regizorii basarabeni? Credem că nu. Și nici nu este posibil din moment ce tradiția occidental-europeană de punere în scenă ne-a lipsit aproape in-tegral, ea fiind unica ce utilizează din plin toate “ingredientele” teatrului de imagine. Chiar și în cele mai valoroase creații scenice din ultimul deceniu ale regizorilor noștri (perioadă în care s-a produs o schimbare la față a

procesului teatral) nu s-a reușit depășirea predominării consistente a analizei fenomenologice, teatralitatea modelelor de comunicare regizorală normativă fiind printr-o logică internă clasicizată.

Trage acest tip de comunicare “greutatea” modelului teatrului de imagine?

Se pare că nu. Ori mai exact spus, încă nu. Cel mult, îl implică parțial în practica mizanscenării. Esențial, credem, rămîne faptul că el conține elemente ale depășirii, structura imagistică a căroră, în anumite condiții, s-ar putea dezvolta în contexte diferite, posibil și în cel al teatrului de imagine.

Referințe

1. Berger, R., *Artă și comunicare*, București, 1976.
2. Durand, J., *Formes de comunicatio*s, Paris, 1981.
3. Nechit, I., *Godot eliberatorul*, București, 1999.
4. Straasberg, L., *Le travail a l'Actors studio*, Paris, 1969.

Ianuarie, 2006

Recenzent : **Angelina Roșca**,
doctor în studiul artelor, conferențiar universitar



Butnaru V.



INTERPRETAREA MUZICALĂ CA ACT DE COMUNICARE DINTRE ARTIST ȘI ASCULTĂTOR

**MUSICAL INTERPRETATION AS A WAY OF COMMUNICATION
BETWEEN ARTISTE AND LISTENER**

Lilia ARCEA,
magistru în muzică, lector universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

The problem of interpretation is a widely spread one which is analyzed from different points of view and in different subjects, fields, etc. Music interpretation gives the opportunity to discover a new world of communication (specific and universal), that is individual. It is important the goal of an interpreter as a creative artist and, at the same time, as a “researcher”.

A teacher is like a guide for the student of music (while becoming an interpreter) having an individual approach to each student during the whole teaching process.

“Munca, valoarea muncii interpretului constă în a se apropia cât mai mult de sensul profund al muzicii pe care o execută și care, într-o epocă mare, ne dă o bogată complexitate pe care semnele scrise nu ne-o pot transmite în întregime. Interpretul, cu sau fără voia lui, rămîne un interpret ce ne dă lucrarea văzută prin prisma sa personală”.

Pablo Casals

Interpretarea muzicală, drept una din verigile triadei tradiționale *creare – interpretare – receptare*, urmărește un scop bine definit: transformarea unei lucrări muzicale în operă de artă, “*căci o lucrare muzicală se înfățișează ca operă de artă numai ca desfășurare sonoră în timp, cîntare*” [4, 96]. De aici – rolul interpretului în calitate de *artist-creator* ca personalitate complexă (care posedă cunoștințe muzicale ample, manifestă dăruire de sine și dorința de a cuceri inefabilul).

Scopul major al interpretului–muzician este “*de a-l înțelege pe autor mai bine decît s-a înțeles el însuși*” [5, 118], de a pătrunde în intenția compozitorului (chiar dacă interpretarea, de cele mai dese ori, presupune descifrarea la o dis-

tanță de secole), sesizînd sensul irepetabil, unic, trecut prin propria stare interioară, prin prisma înțelegerii adecvate a mesajului muzical-artistic și decodificat prin procesul de *interpretare* instrumentală *profesionistă*, care “*presupune atît accedere la sensul (sintactic) muzical, imanent operei, cît și realizarea semnificației, ca transcendere a realității pur sonore, acustice*” [4, 99].

La prima vedere, se pare că interpretarea este un proces unidirecțional. În realitate însă ea este un *act de comunicare* și nu există o comunicare mai specifică, mai intimă și mai *universală* decît *comunicarea muzicală*, o operă muzicală fiind comunicabilă “*în măsura în care semnifică, adică trimite la ceva*

exterior sistemului muzical – afecte, manifestări ale psihicului, “trăiri” [4, 98]. Cele din urmă, în special “trăirea”, era considerată de W. Dilthey și M. Heidegger condiția obligatorie a oricărei opere de artă, ea fiind “sursa principală atît pentru desfătare, cît și pentru creația artistică. Totul este trăire” [3, 20].

Interpretul tinde anume spre o astfel de stare, transmisă inclusiv ascultătorului activ, căci interpretarea sub formă de comunicare presupune decodificarea mesajului muzical pentru ascultătorul capabil să perceapă semnificația acestuia. Interpretarea unei lucrări muzicale este de neconceput în afara cadrului participativ, format din *compozitor-interpret-ascultător*. Activitatea, efortul celor doi interactanți (*compozitor-interpret*) vor fi valorificate anume prin prezența și aprecierea ascultătorului. Ion Gagim menționează că noțiunile “a interpreta”, “a cînta”, “a reproduce” nu sunt identice cu acțiunea de “a transmite”, “a comunica” mesajul muzical, primul grup avînd un sens mai general în comparație cu cel de-al doilea grup: “Orice sonorizare a textului muzical presupune interpretare. Dar nu orice interpretare este și comunicare. Aceasta din urmă include un conținut concret, special, specific” [2, 66]. Astfel, vom deosebi *interpretul – executant* și *interpretul – creator*, cel din urmă avînd un rol deosebit de important în procesul de comunicare muzical-artistică.

Fără îndoială, interpretarea instrumentală este eficientă și percepută ca valoare în prezența (adresată) ascultătorului cultivat/pregătit, care, după părerea lui George Bălan, tinde spre o ascultare “cercetătoare” a muzicii: “Ascultarea conștientă începe în momentul cînd îți dai seama că muzica nu poate fi un simplu mijloc de distracție. Odată “trezit” din starea de pură euforie pe care i-o producea auzul unei compoziții,

melomanul nu mai poate accepta ca munca de creație a compozitorului și a interpretului să sfîrșească într-o formă de divertisment oferită lui, ascultătorul pasiv, confortabil instalat într-un fotoliu” [1, 22]. Prin urmare, actul interpretativ presupune *aspectul dialogal* al procesului, în care atît interpretul, cît și ascultătorul dețin roluri importante.

“Contactul” muzical va presupune două direcții: prima va fi orientată de la interpret la ascultător (*interpret* → *ascultător*) prin influențarea percepției ascultătorului, iar cea de-a doua direcție reliefează acțiunea inversă a auditoriului la cele auzite (*ascultător* → *interpret*). În așa mod, se creează un contact bilateral, care condiționează interacțiunea și influența reciprocă dintre participanți. Astfel are loc mobilizarea, stimularea acțiunilor interactanților și, totodată, flexibilitatea procesului interacțiunii. Însă rolul hotărîtor îl are totuși *interpretul*, chemat să “stăpînească” situația.

Interpetul, asemenea acultătorului, poate fi format, educat, orientat spre un proces de interpretare eficient în transmiterea tezaurului muzical universal generațiilor din prezent și viitor. O astfel de responsabilitate își asumă profesorii de *instrument muzical*, care își împărtășesc trăirile personale, cunoștințele, experiența, dăruindu-se total discipolilor.

Formarea muzicianului ca interpret în cadrul procesului de instruire muzical-interpretativă la facultate se prezintă drept un proces complex, care presupune, pe lîngă achiziționarea unui ansamblu de abilități profesionale, un *sacrificiu* veritabil în numele Muzicii. Odată cu dezvoltarea deprinderilor, aptitudinilor și capacităților muzical-interpretative este deosebit de necesar de a face ca studentul, viitorul pedagog, să fie îndrăgostit de muzica propriu-zisă.

Cu acest scop, studentul se va afla în centrul procesului de instruire, avînd posibilitatea de a privi global asupra activităților didactice (prin multitudinea lor de aspecte). Din aceleași motive profesorul va lua în considerație preferințele studentului, gustul său estetic-muzical, de asemenea, pregătirea sa anterioară (și nu doar cea muzicală). Aceasta va permite elaborarea unui program individual de activitate pentru fiecare student în parte și, odată cu aceasta, urmărirea dezvoltării calitativ progresive a culturii muzical-interpretative conform criteriilor și principiilor concrete. Un astfel de program va ajuta studentul să conștientizeze starea reală a lucrurilor la fiecare etapă de studiu și perspectivele pe viitor, apreciind, în mod obiectiv, realizările personale și trasînd noi obiective pentru ameliorarea / perfecționarea artei interpretative instrumentale. Desigur, tot efortul profesorului va fi orientat spre crearea unei atmosfere psihologic agreabile, creative, care ar contribui la generarea ideilor novatoare, activității constructive, transformînd o sală de clasă simplă într-un laborator eficient de cultură muzical-interpretativă.

Alegerea unui repertoriu individual (personalizat), variat după conținut, asigură dezvoltarea eficientă a *muzicalității* studentului: “*Muzicalitatea omului depinde de predispozițiile înnăscute. Dar ea este rezultatul dezvoltării, rezultatul educației și instruirii*”, afirma B. M. Teplov [6, 13]. Lucrarea muzicală este cea care provoacă interpretul la contemplare, la meditații. Este suficient de a atinge clapa (coarda) instrumentului ca să te desprinzi de realitatea imediată obiectivă, evadînd într-o realitate nouă – artistică și psihologic personală. Anume atunci în sufletul interpretului se produc miracole necesare. Pe măsura

pătrunderii în esența unei piese muzicale, studentul-interpret caută și descoperă noi sensuri, semnificații prin concentrarea maximală și crearea efectului de infinit. În așa mod, se descoperă universul propriu, necunoscut pînă atunci. Anume astfel are loc cultivarea interiorului sensibil. Orice etapă a instruirii muzicale este ghidată de profesor, căruia îi revine rolul decisiv de a modela, a transforma, a perfecționa abilitățile studentului cu precauție, fără denaturarea “individualității” sale.

Un *interpret-creator* este chemat să gîndească liber, să re-creeze mesajul muzical-artistic, să analizeze profund țesutul complex al discursului muzical, să transmită, în mod original și individual, “adevărul” lucrării muzicale. Studentul-interpret este în continuă căutare. Munca sa poate fi asemuită cu cea a unui cercetător, frămîntat de numeroase întrebări, probleme, căutînd răspunsurile uneori în literatura de specialitate (dar și în literatura din diferite domenii limitrofe: psihologie, filozofie, semiotică, hermeneutică etc.), în înlănțuirea complexă a sunetelor, în experiența marilor muzicieni-interpreti sau în propria personalitate.

În conturarea aspectului interpretativ un lucru este cert: cît timp muzicianul va respira în unison cu suflul muzicii, neîncetînd să-și perfecționeze măiestria interpretativă, și să caute soluția în dependență de necesitatea spirituală, copleșit de dorința de a afla misterul de dincolo de sunete, atîta timp el va trezi interesul ascultătorilor în calitate de *interpret*: artist de scenă sau profesor.

Referinte

1. Bălan, G., *Cum să ascultăm Muzica*, Ed. Humanitas, București, 1998, 131 p.
2. Gagim, I., *Corelația dintre formarea interpretativă și metodică a studenților-instrumentiști ai facultății muzical-pedagogice*, Moscova, 1987.
3. Ghidirmic, O., *Hermeneutica literară românească*, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1994, 236 p.
4. Moș, D., *Introducere în hermeneutica discursului muzical*. Muzica, nr.2-2002, p. 91
5. Ricoeur, P., *Eseuri de hermeneutică*, Ed. Humanitas, București, 1995, 300 p.
6. Любомудрова Н., *Методика обучения игре на фортепиано*. – Москва, Изд. Музыка, 1982, 141 p.

Decembrie, 2005

*Recenzent: Ion Gagim,
doctor habilitat, profesor universitar*



Astafieva A.



CERTAINS PROBLEMES DE LA FORMATION MUSICALE EN ALGERIE

UNELE PROBLEME ALE EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN ALGERIA

G.M. DZHERDIMALIEVA,
docteur ès philosophie,
République Algérienne

În articolul „Unele probleme ale învățămîntului muzical în Algeria”, autorul scoate în evidență problemele stringente ale educației muzicale în această țară. Soluționarea lor se află în funcție de un șir de factori de ordin obiectiv. Sunt propuse unele căi eficiente, care țin atît de formarea inițială, cît și de formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul pedagogiei muzicale, cum ar fi organizarea cursurilor pregătitoare de un an la facultățile respective, în care studenții fără pregătire muzicală vor asimila cunoștințele muzicale elementare, perfecționarea calitativă continuă a tinerilor muzicieni ș.a.

Nous sommes d'avis ferme qu'il n'y a aucune nécessité de démontrer que l'enseignement musical a une spécificité comparable à rien, qui prend son début dans la nature de l'art, et par conséquent ne peut pas être mécaniquement transféré aux conditions de la formation ordinaire de l'école supérieure. La formation et l'éducation du musicien est loin d'être pareille à celle de l'ingénieur, du biologiste ou du physicien. Peut-être cela sonne-t-il un peu catégorique, mais le musicien ne peut pas être médiocre, ou pire encore, mauvais – il doit être ou bon, ou ne pas être du tout. D'ici on voit que le problème primordial, auquel nous nous heurtons dans l'enseignement de la musique, où que ce soit, en Algérie, y compris, c'est aussi le problème de la formation qualitative des musiciens – professionnels habiles et compétents, capables de réaliser leur génie créateur dans n'importe quelles conditions sociales, dans n'importe quel milieu professionnel et devant toute espèce de public.

C'est une tâche assez difficile et personne n'a encore réussi à trouver la voie universelle uniquement possible de sa solution. La situation est explicable, car cette solution dépend de plusieurs facteurs objectifs.

La pratique pédagogique de longue haleine en Algérie a suggéré à l'auteur du présent article certaines généralisations, qui pourraient provoquer un vif intérêt et serviraient d'impulsion pour un dialogue animé et constructif entre les professeurs, l'administration et le ministère, c'est-à-dire entre tous les groupes formant le système de l'enseignement musical dans le pays. Ainsi, ayant analysé les circonstances dans lesquelles on forme les musiciens actuels en Algérie, nous avons tenté de désigner certains aspects, les directions principales, selon lesquelles, à notre avis, peut et doit se développer le processus de la formation musicale.

Avant tout, on a avancé une série de recommandations méthodologiques, les plus importantes, à notre

avis, devenues le point de départ pour la discussion du Projet du Standard d'Etat de la formation supérieure musicale en Algérie, qui, s'il lui faut recevoir le droit à l'existence, deviendra le document réglementaire contenant les buts, les tâches, le contenu et les méthodes assurant le fonctionnement réel du procès d'instruction musicale en voie de son universalisation ultérieure.

C'est, pour ainsi dire, un programme - maximum, dont la réalisation est conçue pour plusieurs années. Quant au programme - minimum, c'est, avant tout, la création, dès aujourd'hui, des conditions optima pour la réalisation fructueuse du système de la formation musicale, y compris l'école supérieure. Ainsi, on parle, avant tout, de l'élimination la plus rapide de la non-conformité qu'il y a entre les exigences assez hautes, présentées par la société moderne algérienne envers le musicien - le musicologue, l'interprète, le compositeur, le critique, etc. et ce niveau minimisé, qui est formé chez les musiciens débutant dans différentes écoles, que ce soit la capitale ou une ville provinciale. Il n'y a pas de plan strictement organisé, selon lequel on doit aligner tout le système de la formation musicale, il n'y a pas de programmes communs coordonnés, sur lesquels doit se fonder le procès lui-même de l'enseignement, mais l'essentiel est qu'il n'y pratiquement pas de bons spécialistes, ou il y en a très peu qui soient responsables de l'avenir de la jeunesse commençant leur voie dans l'art musical.

Qu'est-ce que nous avons comme résultat ? Nous avons, par exemple, ce que dans la classe, où on fait de telles disciplines musicales théoriques complexes, comme l'harmonie, l'analyse des œuvres musicales et la polyphonie il y a des jeunes gens qui n'ont au

moins quelques connaissances des notions dans le domaine de la théorie musicale, bien que plusieurs d'entre eux aient déjà suivi des cours de formation musicale initiale. Pour eux, il faut partir dès le début, ce qui prend beaucoup de temps. D'autres étudiants formés, en particulier, à l'Institut régional de musique et ses filiales, perdent en vain le temps, mais le programme d'enseignement reste, dans une grande mesure, irréalisé.

D'autre part, il est tout à fait évident que pour les spécialistes qui ont reçu une formation secondaire, mais sans une formation musicale satisfaisante, on doit créer des conditions spéciales. Personne ne peut empêcher leur désir d'apprendre la musique, au contraire, il est nécessaire par tous les moyens de les encourager et les soutenir, car ils ne peuvent pas se trouver dans une même salle de conférence avec des étudiants ayant déjà une base musicale. Autrement, ils sont condamnés de rester toujours en arrière des camarades, et ceux-là, comme on l'a déjà dit, maîtriseront le programme partiellement et à un rythme ralenti. Mais le programme est unique et son exécution est l'affaire obligatoire, indépendamment des conditions de l'activité pédagogique. Mais les conditions sont : il n'y a pas assez de spécialistes compétents pour assurer le fonctionnement normal du procès d'études avec la coexistence parallèle des groupes d'étudiant avec un niveau différent de maîtrise musicale.

Cependant on peut trouver une solution réelle de l'impasse formée : il est clair que le problème bute contre l'absence des écoles musicales spécialisées, responsables pour la formation du potentiel professionnel du musicien de demain, qui à présent sont absentes en Algérie, et on ne sait pas, quand il y en aura. On ne peut pas espérer qu'elles

apparaissent dans le temps prochain, bien que, avec une attitude sérieuse envers le problème apparu, on puisse créer, par des efforts communs, une école musicale spécialisée de onze ans ou un collège musical auprès de l'Institut d'Etat de musique. Alors les examens d'entrée à l'Institut d'Etat de musique seront organisés en base de concours entre les promus de l'Institut régional de musique et ceux de l'école musicale spécialisée. Alors la formation des spécialistes à l'école supérieure deviendra réellement prestigieuse. Les examens d'admission et les concours serviraient de tamis et arrêteraient tout candidat qui n'a rien à voir dans le monde de l'art musical.

Pour le moment l'enseignement est conduit, en particulier dans l'Institut d'Etat, qui à présent est la seule institution supérieure d'études musicales en Afrique du Nord, selon différents niveaux, mais dans le même groupe : les étudiants n'ayant pas d'études musicales, et il y en a beaucoup, les étudiants « avancés », par exemple, ceux-ci maîtrisant déjà l'abc de la mentalité harmonieuse ; mais il y en a aussi de ceux, qui étudient, parallèlement avec les derniers, les sons non accordés et la modulation dans le cadre de la théorie de la musique.

Incontestablement, tout dépend du cas concret : il y a des étudiants, qui à la sortie de l'Institut régional de musique, sont incapables de se manifester, et vice versa, il y en a des jeunes gens doués et laborieux, qui, guidés par le professeur, dans un court délai, ont pu obtenir des résultats impressionnants. Certes, il est agréable pour n'importe quel professeur d'observer les fruits réels du travail obtenus par un travail échinant, mais d'autre part, personne ne niera que l'enseignement dans des circonstances pareilles demande une

flexibilité professionnelle spéciale, des efforts supplémentaires de son côté, et l'essentiel, une haute maîtrise pédagogique dont la majorité est dépourvue, malheureusement.

Pour éviter toutes ces difficultés professionnelles et nombre d'autres qui leur sont analogues, il est nécessaire, à notre avis, de créer une section préparatoire d'au moins une année d'enseignement, au cours de laquelle les étudiants sans formation de base pourraient assimiler les notions musicales élémentaires à l'aide d'une méthode accélérée, car même en les divisant en groupes différents, en fonction de leur niveau, le cycle musical de quatre ans d'études serait insuffisant. En d'autres termes, il faut convenir sur la décision de cette question d'une manière différenciée et non formelle, quand toute la responsabilité des résultats positifs dépend du professeur obligé de se mettre à « la navigation libre » et de chercher lui-même, à partir de ses ressources, la solution des situations professionnelles complexes.

C'est quand même, seulement une des voies possibles pour la solution du problème, la question du « lendemain », tandis que la nécessité de la création de la base d'études pour la formation du musicien est déjà mûre pour être tranchée aujourd'hui. Mais, puisque dans son règlement il faut se servir d'autres moyens non traditionnels, c'est-à-dire sans la triade obligatoire « école – collège – école supérieure », ici, à notre avis, on peut utiliser deux voies réelles, dont une est liée, en particulier, à offrir un champ large pour l'activité des professeurs – musiciens expérimentés dans les écoles de l'enseignement musical initial pour ainsi dire dans les studios nommés en Algérie conservatoires, où à présent, travaillent essentiellement des promus et des

spécialistes non diplômés incapables, dans la plupart des cas, de cultiver chez les étudiants les notions élémentaires de la théorie musicale. Il faut se rappeler comment on le fait, par exemple, en Russie : les meilleurs professeurs – professionnels forment les cadres musicaux à partir de l'École Centrale de Musique ou des écoles musicales et en finissant par le conservatoire.

Un autre côté de la formation qualitative des futurs musiciens est lié à l'absence, à présent, de l'échange régulier de l'expérience pratique entre les spécialistes travaillant dans des régions différentes du pays, par la participation constante des professeurs aux conférences, aux séminaires, aux leçons publiques, aux examens d'état, etc. Une pratique semblable est réalisée partiellement, mais pas au volume total. Cependant, les professeurs – musiciens de la capitale ont quoi partager avec les autres spécialistes : pendant plusieurs années de génie créateur ils ont acquis un professionnalisme à en faire part – il y a de tels musiciens dans la province de même. Des liaisons de ce type entre diverses écoles de l'Algérie, sans doute, peuvent contribuer non seulement à améliorer le niveau de la formation musicale, mais aussi, ce qui n'est pas moins important, à l'intégration du procès de l'enseignement musical et de l'éducation dans le système éducationnel général.

Il est nécessaire de prendre en considération aussi le fait que la formation de la base d'études pour la préparation des futurs musiciens est indissolublement liée au problème du reclassement des promus des écoles musicales supérieures ayant reçu une spécialisation diverse, y compris celle de « musicologue, professeur ». Plusieurs d'entre eux continuent l'enseignement et travaillent

dans d'autres pays du monde, et, malheureusement, seulement quelques-uns, à cause de l'absence des postes de travail, restent en Algérie. Il se trouve qu'on forme les effectifs pour l'étranger, et, si une telle situation se prolonge, certes, la question sur le développement de la formation musicale en Algérie restera parole vaine.

Donc, quel tableau de la situation avons-nous ? Le bon musicien devient un cas rare, et les spécialistes médiocres – de plus en plus nombreux. Il faut honnêtement reconnaître qu'assez souvent, des écoles musicales de la capitale, sans parler des autres, lancent dans la vie créatrice des jeunes gens non prêts à une activité professionnelle indépendante, que ce soit pédagogique, exécutive, etc. Outre cela, ce fait risque de devenir un certain modèle, le critère, la norme au-delà de laquelle il est très difficile d'échapper dans notre réalité, quand les philosophes, les sociologues, les psychologues, les critiques d'art, les professeurs – musiciens parlent de la personnalité du futur spécialiste possédant l'ensemble entier des qualités professionnelles et individuelles nécessaires, dont l'inoculation et le perfectionnement est notre tâche obligatoire, si nous voulons vraiment ne pas rester en arrière du niveau de la formation musicale moderne.

Certes, parler de l'introduction de tous les phénomènes novateurs caractéristiques pour le procès artistique mondial au système d'instruction de l'Algérie est têt encore, dans une certaine mesure, prenant en considération une série de problèmes sans solution. Mais personne n'interdira à aspirer à ce qu'ils deviennent une norme de la vie musicale de demain. Il faut commencer ici, comme nous l'avons déjà remarqué, avant tout, par l'amélioration substantielle du niveau de la formation

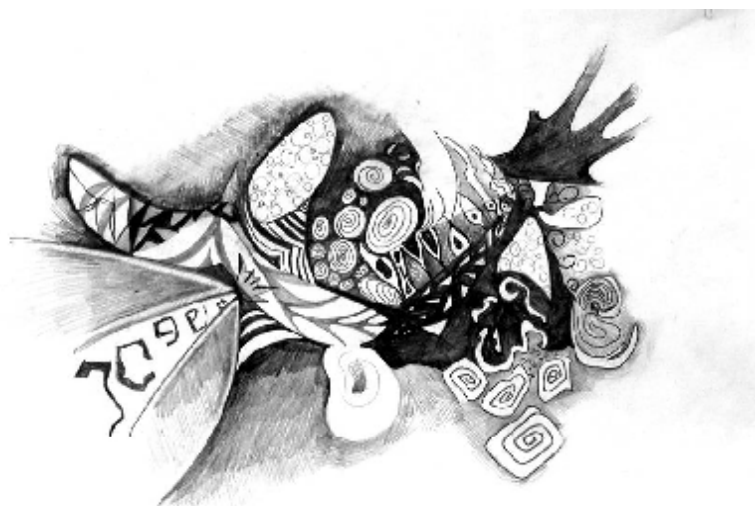
musicale initiale – seulement de cette manière on peut trouver la solution au problème de l'éducation des musiciens professionnels compétents.

Il est clair que les problèmes liés au développement et au fonctionnement fructueux du procès de l'enseignement, sont très vastes et divers, et, certes, dans les limites d'un l'article si court il est impossible d'embrasser tous leurs aspects. Nous soulignerons que dans notre tâche n'entraîne pas de donner les « recettes » prêtes des solutions pour tous les problèmes apparus et accumulés ces dernières années, car c'est impossible. Il faudrait encore beaucoup de temps pour obtenir des résultats définis. Notre but est d'attirer l'attention sur les points les plus « douloureux » battant au centre du système de la formation musicale et de l'éducation en Algérie, dont le sort, on voudrait croire, n'est pas indifférent pour ceux qui participent directement ou indirectement à sa transformation qualitative.

Octombrie, 2005



Papiuc E.



Poting A.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА – МУЗЫКАНТА



**ETHNO – CULTURAL TOLERANCE AS A PROFESSIONAL
QUALITY OF A MUSIC TEACHER**

Larisa MAIKOVSKAIA,
doctor în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Cultură, Moscova

The author touches upon one of the major social problems of mankind, the problem of tolerance. Analyzing the interethnic relations in the society today she works out the criteria necessary for the development of future music teachers' professional qualities. The article is based on the "Declaration of Principles of Tolerance" (Paris, 1995) and the author's social research. Acknowledging the great role of Music in the development of people's spiritual culture the author points out the fact that teachers of music should possess these qualities. The study of musical traditions of different ethnic groups may considerably contribute to the development of ethno-cultural tolerance.

Проблема межнациональных отношений в нашей стране, как, впрочем, и во всем мире, в настоящее время настолько усугубилась этническими конфликтами, ксенофобией, откровенно фашистскими настроениями и т.п., что это никак не могло не отразиться на всех сферах жизни общества, в том числе и на образовании. Почти ежедневно в средствах массовой информации обсуждается эта болезненная проблема, многие вопросы которой требуют немедленного решения на государственном уровне. Несмотря на националистические выступления некоторых общественных деятелей и политиков, радует тот факт, что большая часть здравомыслящих людей высказывается за регулирование межэтнических конфликтов без применения насилия, выступает за толерантность и мирное сосуществование разных народов,

понимая, что в такой многонациональной стране, как Россия невозможно жить иначе. Это в такой же мере касается и взаимоотношений с другими странами.

Прекрасно сознавая важность данной проблемы, Организация Объединенных Наций в 1995 году приняла «Декларацию принципов терпимости», в которой предлагаются пути реализации данных принципов. В Декларации указывается, что «Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости является *воспитание*. Оно должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений,

основанных на моральных ценностях» (1. С.7).

Исследования ученых и наш собственный опыт свидетельствуют о том, что в современной школе затруднена межэтническая коммуникация, растёт процент негативизма в межэтнических отношениях, снижаются показатели этнической толерантности. Так, по данным проведенного исследования (Мольденгауэр Н.В.), каждый пятый школьник характеризует межэтнические отношения как недостаточно благоприятные, каждый седьмой не удовлетворён местом, занимаемым в обществе своей этнической группой, каждый третий был свидетелем несправедливого отношения к человеку по этническому признаку, 68 % школьников – представителей национальных меньшинств — желали бы переехать на свою историческую родину.

Воспитание этнокультурной толерантности – задача чрезвычайно сложная, тем не менее, решаемая. К такому выводу пришли учёные и педагоги-практики, которые успешно внедрили разработанные ими методики по воспитанию этнокультурной толерантности в процесс преподавания различных учебных дисциплин (Абдулкаримов Г.Г., Безюлева Г.В., Ильченко Л.П., Мольденгауэр Н.В., Мубинова З.Ф., Степанов П.В., Шеламова Г.М., и др.).

Однако в области музыкального образования данная проблема совершенно незаслуженно остается в тени. И это притом, что музыкальное искусство, как никакое другое, является мощным средством формирования духовной культуры личности. Именно через познание культуры разных народов можно, по нашему мнению, более эффективно развивать такое качество личности, как толе-

рантность. Л.П. Ильченко справедливо полагает, что «культура может стать тем средством, с помощью которого люди находят взаимопонимание и увлечённость другой, не менее интересной культурой, искусством, традициями, фольклором, что способствует формированию у них этнокультурной толерантности» (2. С. 53).

Огромная роль в решении данной проблемы принадлежит учителю общеобразовательной школы, и в особой мере – учителю музыки. Личность учителя является мощным фактором в формировании мировоззрения ученика, так как учитель, передавая учащимся свои знания и определяя отношение к ним, тем самым оказывает на детей и воспитательное воздействие. Поэтому так важно, чтобы сам учитель обладал этнокультурной толерантностью, развивать которую он призван у детей и подростков.

Необходимость изучения противоречий, лежащих в основе исследуемой проблемы в музыкально-педагогической практике, потребовала проведения специального социологического исследования. Его основными задачами было, с одной стороны – выявление того, насколько отчетливо отражается в сознании будущих учителей музыки такой феномен, как этнокультурная толерантность, с другой – диагностика уровня сформированности этнокультурной толерантности у респондентов — будущих учителей музыки. Основу исследования составил опрос студентов, имеющих практический опыт работы с учащимися общеобразовательных школ.

Опрос проводился методом аудиторного анкетирования в 2005 году в городе Москве. Было опрошено 155

человек. Для отбора респондентов использовалась двухступенчатая квотная выборка.

Анкета была условно разделена на два раздела. Первый раздел включал диагностический опросник, содержащий утверждения, в которых в явной или скрытой форме выражалась позиция человека по отношению к людям других культур. Данный опросник позволил выявить, насколько опрошиваемые разделяют эти мнения, и в зависимости от этого определить, каков у них уровень сформированности этнокультурной толерантности.

В исследовании мы использовали шкалу градаций уровней сформированности этнокультурной толерантности (3), согласно которой было выделено четыре таких уровня: 1) высокий уровень толерантности, 2) невысокий уровень толерантности, 3) высокий уровень интолерантности и 4) невысокий уровень интолерантности.

Результаты диагностического опроса показали, что *высоким* уровнем сформированности этнокультурной толерантности обладают менее 20 % респондентов (всего 19,3 %). При этом *высокий уровень этнокультурной толерантности* характеризуется признанием и принятием иных культур и прав людей на иной образ жизни, свободное выражение взглядов и ценностей; наличием повышенной восприимчивости к любым проявлениям культурной дискриминации; пониманием особенностей психологии разных этносов; умением адаптироваться или ассимилироваться (слияние с другим народом через освоение культуры - традиций, языка и т.д.) в любой этнической среде.

У большей части опрошенных был выявлен *невысокий уровень* сформиро-

ванности *этнокультурной толерантности* (72 %), который определяется, с одной стороны, признанием и принятием культурного плюрализма, уважением к самым разнообразным социокультурным группам, с другой стороны — склонностью человека разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предубеждения, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур; неумением самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни; равнодушием к проблемам, с которыми сталкиваются культурные меньшинства, мигранты или беженцы.

Невысокий уровень интолерантности был зафиксирован у 8,9 % участников опроса. Он характеризуется тем, что человек на словах признает права других на культурные отличия, декларирует принцип равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп. Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости человек пытается оправдать ссылками на общественное мнение («все так считают»), аморальное поведение, якобы свойственное представителям этих групп («все они такие»), личный неудачный опыт взаимоотношения с ними («я встречал таких людей и уверен, что...»).

Эта позиция основана на культуроцентризме, ксенофобии, признании вины другого. Отрицая такие наиболее вопиющие проявления интолерантности, как фашизм, геноцид, апартеид, человек при этом может

легко «навешивать» на людей других культур ярлыки типа «недостойн уважения», «опасен». Такого рода интолерантность проявляется не только в непринятии других культур, но и в непонимании их, рассмотрении их сквозь призму только собственных культурных установок.

Высокий уровень интолерантности, (который выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать представителей иных культур; в склонностях человека характеризовать культурные отличия как отклонения от некоей нормы, как девиантность; в нежелании признавать равные права на существование тех, кто имеет иной физический облик или разделяет иные ценности; в проявлении ярко демонстрационной враждебности и презрительности к таким людям, в желании «очистить» от них пространство собственного бытия), выявлен не был.

Полученные данные мы сопоставили с самооценкой респондентов данного качества личности и обнаружили, что практически все из них (96%) объективно оценили уровень развития *собственной* толерантности. Несколько заниженной оказалась самооценка у тех учащихся, которые по результатам диагностики обладают высоким уровнем развития этнокультурной толерантности.

Второй раздел анкеты включал открытые и закрытые вопросы, благодаря которым мы смогли выяснить: 1) отношение респондентов к исследуемой проблеме; 2) их знания о сущности и содержании этнокультурной толерантности; 3) желание или нежелание студентов развивать в себе данное качество личности; 4) мнения учащихся о роли музыкального искусства в процессе формирования этнокультурной толерантно-

сти; 5) их знания о содержании, формах и методах развития этнокультурной толерантности детей и подростков.

Одной из задач опроса было выяснение того, насколько совпадают мнения ученых и респондентов относительно сущности этнокультурной толерантности. Для этого в анкету были включены следующие вопросы: «Знаете ли Вы, что такое этнокультурная толерантность?»; «Из каких качеств личности складывается этнокультурная толерантность?».

Примерно пятая часть опрошиваемых (19,2%) не смогла дать убедительных ответов на эти вопросы или вообще отказалась отвечать. Остальная группа респондентов проявила достаточную осведомленность, отмечая, что сущность этнокультурной толерантности выражается в «проявлении терпимости к культуре, обычаям и традициям разных народов», «уважительном отношении к представителям различных этнических групп», «осознании места различных этнических культур в мировом сообществе» и т.д.

Среди важных качеств личности, характеризующих этнокультурного человека, были названы такие, как доброта, чувство сострадания, сопереживание, способность поставить себя на место другого, терпение, уважение, готовность выслушать, понять, дать положительную оценку, отзывчивость, любознательность и др.

Полученные данные мы сопоставили с представлениями учёных о сущности и содержании этнокультурной толерантности. Качественный анализ показал, что мнения учёных и участников опроса в определённой мере совпадают, хотя последние ха-

рактизируют данное понятие еще не совсем осознанно.

Тем не менее, необходимо отметить, что большая часть респондентов хорошо ориентируется в поставленных проблемах. Однако, почему тогда так высок процент учащихся, у которых уровень сформированности этнокультурной толерантности оставляет желать лучшего? Как студенты, хорошо осознавая важность данной проблемы (100%), могут положительно реагировать на такие позиции в диагностическом опроснике, как, например: «Несправедливо ставить людей с темным цветом кожи руководителями над белыми людьми»; «Все чеченцы по своей натуре одинаковы»; «Есть нации и народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились»; «Мне трудно представить, что моим другом станет человек другой веры»; «Мужа (жену) лучше выбирать среди людей своей национальности».

Таким образом, весьма частотным является факт, когда студент обладает знаниями об этнокультурной толерантности, её сущности, но это ни в коей мере не отражается на его мировоззрении, характере, отношении к этому явлению. Поэтому, как положительный момент можно расценивать желание почти большей части опрошенных (82 %) развивать этнокультурную толерантность в себе, а также в детях на уроках музыки (89 %).

Нас также интересовало мнение респондентов относительно роли му-

зыкального искусства в формировании этнокультурной толерантности. На вопрос: «Можно ли с помощью искусства и музыки как вида искусства, в частности, развивать этнокультурную толерантность у школьников?» 100% опрошенных ответили положительно; 46,7 % респондентов смогли обосновать свой ответ, намекая при этом возможные способы развития данного качества. Наиболее часто встречались такие позиции, как: необходимо изучать музыкальную культуру и традиции разных народов; важно давать детям знания о великих музыкантах мира и их произведениях; нужно формировать интерес к музыкальной культуре разных стран, что положительно отразится на воспитании у школьников этнокультурной толерантности; изучать искусство разных народов, что позволит лучше познать себя, расширит кругозор, круг общения и интересов.

Полученные в результате социологического исследования данные позволяют сделать выводы о том, что: во-первых, необходимо специальное, углублённое исследование данного явления с учётом его специфики в условиях музыкально-педагогического образования; во-вторых, очевидна актуальность проблемы целенаправленного воспитания этнокультурной толерантности у будущего учителя музыки как профессионального качества личности.

Литература

1. *Декларация приверженности терпимости*. Париж. 1995.
2. Ильченко Л.П. *Формирование этнокультурной толерантности школьников в процессе знакомства с культурой родного края // Этнопедагогика: проблемы*

- обучения и воспитания: Сб. науч. тр., вып. 3 / Предисл. и общ. ред. В.А. Худика. СПб. 2004.*
3. Степанов П.В. *Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под ред. Л.И. Новиковой. М.: АПК и ПРО. 2005.*

Octombrie, 2005

*Recenzent: Eduard Abdullin,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar*



Astafieva A.

EVALUAREA FORMATIVĂ: ESENȚĂ, FUNCȚII, APLICARE

FORMATIVE EVALUATION:
ESSENCE, FUNCTIONS AND APPLICATION



Valeriu CABAC,
doctor în fizică și matematică, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article contains the definition of the concept of formative evaluation. It also focuses on the analysis of the evolution of this concept in the latest twenty years. The author points out the ways of applying formative evaluation during the lessons.

Unul din obiectivele majore ale reformei ce se desfășoară în sistemul de învățământ din Republica Moldova constă în formarea unui nou sistem național de evaluare – un obiectiv ambițios, dar absolut necesar și dificil în realizare. În „calendarul” reformei componenta „Evaluare” a rămas întrucitva în „umbră”, avînd o acoperire financiară modestă. Or un sistem educațional nu poate fi schimbat fără a modifica procedurile de evaluare. Evaluarea, la rîndul său, modifică practicile educaționale.

Schimbările care s-au produs în sistemul național de evaluare se referă mai mult la așa-numita evaluare externă. Rezultatele evaluărilor externe sunt făcute publice și se află în atenția mai multor categorii ale populației: părinți, elevi, manageri în învățământ, politicieni. Evaluarea internă, realizată/care trebuie să fie realizată de profesor în clasă, rămîne mai mult o chestiune personală a profesorului, fiind, mai degrabă o „cenușăreasă” în lumea evaluării.

Definiția conceptului „evaluare”

Din numărul impunător de definiții existente a conceptului „evaluare”

propunem atenției următoarele trei definiții:

1. Evaluarea semnifică:

§ culegerea unui ansamblu de informații suficient de pertinente, valide și fidele,

§ examinarea gradului de adecvare între acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii adecvate obiectivelor fixate la început sau ajustate pe parcurs

§ în vederea luării unei decizii [1].

2. Evaluarea este un proces prin care sunt definite, obținute și furnizate informații utile, care permit a se pronunța asupra deciziilor posibile [2].

3. Evaluarea este un act de confruntare între o situație reală și așteptările referitoare la această situație [3].

Din definițiile de mai sus desprindem că evaluarea se reduce la confruntarea unor informații care se referă la unul și același obiect – *obiectul evaluării*. Aceste informații, după cum indică prima definiție, sunt de două tipuri: informație *obiectuală* sau **de constatare** și informație **de referință** (așteptările). Informația de referință este o informație

prescriptivă (cum trebuie să fie obiectul evaluării). Informația de constatare este o informație *descriptivă* (cum este obiectul evaluării). Informația de constatare este confruntată cu informația de referință și prin această confruntare se conferă o **valoare** aspectelor constatate (sunt ele, de exemplu, satisfăcătoare sau dezamăgitoare în raport cu așteptările).

Informația de referință în unele cazuri deja există; evaluatorul trebuie numai să o selecteze. Astfel, în calitate de informație de referință pot fi utilizate: *standardele educaționale*, formulate în termeni de *competențe*; ansambluri de *obiective* curriculare; *norme* statistice (de exemplu, media clasei); *norma individuală* (rezultatele evaluării precedente a elevului).

În alte cazuri informația de referință nu există ca atare și trebuie elaborată de către evaluator. În acest scop evaluatorul își formează o reprezentare, un model ideal al obiectului evaluării. Această reprezentare se numește *referent*.

Vom face o scurtă trecere în revistă a etapelor procesului de evaluare. Detaliile pot fi consultate în [4].

La prima etapă se precizează *scopul* evaluării. Scopul evaluării răspunde, de fapt, la întrebarea: pentru ce fel de decizii se realizează evaluarea? Pentru profesorul școlar sunt importante următoarele scopuri: (a) de a **estima** șansele de reușită a elevului într-un ciclu de învățămînt, an de studii, la o disciplină de studii, într-o secvență de instruire; (b) de a **înțelege** modalitățile de învățare ale elevului și cauzele insucceselor; (c) de a **verifica (controla)** achizițiile elevului. După formularea scopului se determină obiectul evaluării, adică se răspunde la întrebarea: ce evaluăm? Obiect al evaluării poate fi **procesul** de

achiziționare a cunoștințelor, formare a capacităților și atitudinilor, dobîndire a competențelor, dar și **produsul** învățării.

La etapa a doua se definesc informațiile care vor fi culese. Informația de referință – referentul va conține un șir de criterii. **Criteriul** este o *caracteristică calitativă* sau o *proprietate* a obiectului evaluării care permite a formula asupra lui o *judecată de valoare*. Dacă obiectul evaluării este procesul învățării, atunci referentul va conține descrierea **criteriilor de realizare**, iar dacă obiectul evaluării este produsul învățării, atunci referentul va conține descrierea **criteriilor de reușită**. Informația de constatare va fi culeasă în procesul evaluării. În acest scop, evaluatorul trebuie să proiecteze, să construiască și să valideze dispozitive speciale pentru extragerea informației, numite **instrumente de evaluare**. În unele cazuri, informația de constatare poate fi colectată în condițiile *situațiilor* obișnuite de *învățare*, iar în alte cazuri, pentru colectarea informației de constatare trebuie create situații speciale, numite *situații de evaluare*. **Situația de evaluare** este un ansamblu constituit din enunțul unei *sarcini*, enunțul unui *consemn* și *obiectul evaluării*. **Sarcina** este o activitate prescrisă elevului în vederea atingerii unui obiectiv într-un cadru dat cu ajutorul unor acțiuni sau operații. **Consemnul** reprezintă totalitatea indicațiilor care explicitează cerințele evaluatorului / profesorului și condițiile de realizare a sarcinii.

La etapa a treia sunt elaborate (sau selectate din cele existente) instrumentele de evaluare. Elaborarea instrumentelor de evaluare este un exercițiu dificil și impune, de obicei, implicarea altor persoane (colegi de lucru, experți).

La etapa a patra are loc colectarea informației de constatare. Operația respectivă se numește *măsurare*. Menționăm că noțiunea de măsurare în științele despre om se deosebește de noțiunea respectivă în științele fizice. Într-un sens foarte general, **măsurarea** este procesul de atribuire de numere obiectelor sau evenimentelor, în conformitate cu niște reguli bine precizate. Definiția de mai sus a fost propusă de S. Stevens în anul 1951. Precizăm că, de fapt, nu se măsoară obiectele sau evenimentele, ci caracteristicile (însușirile, proprietățile, trăsăturile) lor. Aceste caracteristici, de la caz la caz, pot fi constante sau variabile.

Vom preciza noțiunea de măsurare, utilizând în continuare următoare definiție:

“Măsurarea prezintă determinarea gradului de manifestare a unei proprietăți oarecare a obiectului. Măsurarea se efectuează prin stabilirea unei legături între numere și obiectele care sunt suporturi ale proprietăților ce urmează a fi măsurate. Procesul de măsurare se bazează pe transformarea omeoformă (care păstrează structura) a unui sistem empiric cu relații într-un sistem numeric cu relații ... Prezența acestei transformări omeomorfe servește drept criteriu al faptului, poate fi considerată "măsurare" stabilirea legăturii dintre numere și obiecte sau nu...” [5].

Baza măsurării o constituie *diferența observabilă*. Diferența observabilă este o relație de tipul “mai mare-mai mic”, care relevă situația în care, în unul și același timp, în aceleași circumstanțe, o caracteristică oarecare este mai pronunțată la obiectul A în comparație cu obiectul B. Măsurarea unei caracteristici se bazează întotdeauna pe anumiți *indicatori* ai acesteia. Un **indicator** este un fapt observabil, care permite să se aprecieze prezența sau absența caracteris-

ticii, eventual gradul în care această caracteristică se manifestă. Datele căpătate prin măsurare se fixează în diferite moduri.

La etapa a cincea are loc interpretarea datelor și formularea unei judecăți de valoare și a recomandărilor pentru o posibilă decizie. *Interpretarea datelor* constă în compararea datelor culese cu un criteriu de referință ales. Sunt posibile trei modalități de interpretare:

§ normativă;

§ criterială;

§ în raport cu o performanță anterioară a elevului.

Judecata de valoare constă în examinarea meticuloasă a datelor culese cu ajutorul instrumentelor de evaluare, ținând cont de situația particulară a elevului, momentul evaluării, varietatea de resurse disponibile etc. și formularea unei opinii relative la progresul elevului sau la nivelul realizării obiectivelor de învățare.

La etapa a șasea evaluatorul analizează eficacitatea etapelor precedente. Realizarea acestei etape are drept scop influențarea evaluărilor ulterioare din perspectiva îmbunătățirii calităților lor.

Funcțiile evaluării. Strategiile de evaluare

Lucrările de specialitate evidențiază mai multe funcții ale evaluării. De exemplu, în lucrarea [6] sunt enumerate următoarele funcții ale evaluării:

- (a) funcția praxiologică sau operațională;
- (b) funcția axiologică;
- (c) funcția constatativă sau de diagnoză;
- (d) funcția de reglare;
- (e) funcția de prognoză;
- (f) funcția morală interferentă cu cea axiologică;
- (g) funcția socială sau de selecție și status.

În alte lucrări sunt evidențiate și alte funcții ale evaluării. Considerăm că

evaluarea are o singură funcție– funcția **informațională**. Informația căpătată în rezultatul evaluării servește pentru luarea deciziilor. Deciziile luate se pot referi fie la reglarea procesului de învățămînt, fie la formularea unei prognoze, fie la realizarea unei selecții etc.

Strategia de evaluare denotă modul de *integrare* a acțiunii de evaluare în structura de funcționare a activității de predare-învățare.

În structura strategiilor de evaluare pot fi evidențiate următoarele componente:

§ *tipurile* de evaluare, care vizează modalitățile de *organizare* a acțiunii de evaluare în raport cu activitatea de predare-învățare;

§ *formele* de evaluare, care vizează modalitățile de *exprimare* a acțiunii de evaluare într-un cadru *formal* (examene, colocvii, examinări curente) și *neformal* (aprecieri, observații etc.);

§ *metodele* de evaluare, care vizează modalitățile de *demonstrare* de către cel evaluat a achizițiilor sale;

§ *tehnicile* de evaluare, care vizează modalitățile de *realizare* a acțiunii de evaluare.

Clasificarea strategiilor de evaluare poate fi realizată în raport cu câteva criterii relevante.

În raport cu *momentul* în care acțiunea de evaluare este integrată în activitatea de predare-învățare, pot fi identificate trei strategii de evaluare:

(a) *inițială*, angajată la început de: ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, secvență de instruire, lecție;

(b) *dinamică/continuuă*, angajată pe tot parcursul unui ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, respectiv pe tot parcursul unei ac-

tivități (lecție, realizarea unei sarcini de învățare);

(c) *finală*, angajată la sfîrșit de: ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, secvență de instruire.

În raport cu *funcția pedagogică specifică, realizabilă predominant* pot fi identificate următoarele strategii de evaluare: *predictivă, diagnostică, formativă și sumativă*.

Evaluarea *predictivă* este o evaluare inițială, are drept scop *estimarea* șanselor de reușită a educatului într-o secvență de instruire și drept obiect al evaluării – produsul învățării anterioare. Evaluarea *diagnostică* poate fi realizată în orice moment oportun al activității de predare-învățare, are drept scop *reperarea* punctelor forte și a celor slabe ale educatului și *înțelegerea* cauzelor insucceselor sale. Obiectul evaluării diagnostice poate fi atît procesul, cît și produsul învățării. Evaluarea *formativă* este o evaluare (cvasi)continuuă, are drept scop *înțelegerea* modalităților de învățare a educatului și drept obiect al evaluării – procesul învățării. Evaluarea *sumativă* este o evaluare finală, are drept scop *aprecierea* achizițiilor educatului într-o secvență mai mare de predare-învățare și drept obiect al evaluării – produsul învățării. Ne vom referi în continuare la evaluarea formativă.

Evoluția conceptului „evaluare formativă”

Există dovezi că evaluarea era utilizată pe larg din cele mai vechi timpuri [7]. De exemplu, în Babilonul Antic aproximativ cu 5.500 ani în urmă se realizau probe finale în școlile care pregăteau copiiști. În aceeași perioadă, în China Antică se organizau concursuri pentru ocuparea posturilor de funcționar de stat. Se poate face concluzia că evaluarea sumativă și cea predictivă au fost

primele strategii de evaluare utilizate practic. Evaluarea diagnostică și cea formativă au apărut cu mult mai târziu.

Conceptul de evaluare formativă a fost introdus în anul 1967 de către M. Scriven într-un articol referitor la programele de formare (curriculum) [8]. În accepțiunea lui Scriven, evaluarea formativă se utilizează pentru furnizarea datelor ce ar permite adaptarea succesivă a unui program nou pe parcursul fazei de concepere și implementare a lui.

Conceptul a fost preluat de către B. S. Bloom [9] cu referire la învățarea elevilor în modelul „pedagogiei învățării depline”. Conform acestui model, o unitate de formare este divizată în mai multe faze succesive. În prima fază se realizează activități de predare-învățare în conformitate cu obiectivele unității de formare. După finisarea acestei faze are loc o evaluare formativă a elevilor sub forma unui test „creion-hârtie”. Rezultatele evaluării produc o informație în retur (feed-back) care este utilizată pentru conceperea unor demersuri de corecție pentru elevii care nu stăpinesc încă obiectivele unității de formare. Acțiunile corective se pot realiza sub diferite forme: exerciții suplimentare, redarea materiei de studii sub o altă formă (de exemplu, grafică), discuții în grupe mici, utilizarea mijloacelor informatice, lucru individual dirijat. În toate cazurile scopul este de a depăși obstacolele de învățare care au fost identificate prin evaluarea formativă. Fiecare din cele trei faze (predare-învățare, evaluare, corecție) este planificată, pregătită și condusă de profesor.

Grație aportului mai multor specialiști, în special a Lindei Allal, a lui Ph. Perrenoud (Elveția), J.-M. de Ketele (Belgia), în Europa conceptul de evaluare formativă a căpătat o semnificație mai largă decât cea propusă de B. S.

Bloom. Evaluarea formativă nu mai este privită ca o activitate ce urmează după faza de predare-învățare, dar ca o activitate *integrată* în procesul de predare-învățare. Integrarea presupune diversificarea mijloacelor/instrumentelor de evaluare. În afară de testele „creion-hârtie” cu itemi cu alegere multiplă destinate verificării înțelegerii conținutului lecției de către elevi, în evaluarea formativă se utilizează și metode neformale: observarea directă a elevului, evaluarea mutuală a elevilor la diferite etape ale lecției etc.

În semnificația lărgită a conceptului de evaluare formativă ideea *remedierii* dificultăților de învățare (informație în retur + corecție) este înlocuită cu ideea *reglării* învățării (informație în retur + adaptarea procesului de predare-învățare).

După cum în triada predare-învățare-evaluare activitatea de învățare tinde să ocupe locul central, la fel, între toate tipurile de evaluare, evaluării formative îi revine un rol din ce în ce mai important. Aplicarea evaluării formative readuce în învățămînt *principiul pozitiv* al educației.

Într-o accepțiune foarte generală, *formativă* este acea evaluare care îl **ajută** pe elev să învețe, iar pe profesor – să instruiască.

Într-un demers de evaluare *formativă*, deosebim următoarele *etape*:

1. **culegerea informației** referitoare la progresul și dificultățile / obstacolele de învățare întâlnite de elevi;
2. **interpretarea** informației culese din perspectivele unor criterii stabilite în prealabil și *diagnosticarea*, în măsura posibilităților, a factorilor care se află la originea dificultăților de învățare observate la elev;

3. **adaptarea** activităților de instruire și de învățare în funcție de interpretarea informației culese.

Etaple descrise constituie o condiție necesară a *individualizării* modurilor de acțiune și interacțiune pedagogică necesare pentru atingerea obiectivelor esențiale de către un număr maximal de elevi.

Descrierea celor trei etape constituie o *definiție a evaluării formative* în termeni de *acțiune pedagogică*. Înainte de a realiza evaluarea formativă, este necesar de a preciza:

- (1) aspectele învățării elevului care trebuie observate, procedurile utilizate pentru culegerea informației;
- (2) principiile care vor ghida interpretarea datelor culese și diagnoza problemelor de învățare;
- (3) demersurile ce urmează a fi realizate în vederea adaptării activităților de instruire și învățare.

Linda Allal a contribuit la evidențierea a trei forme de reglare a procesului de predare-învățare asociate cu evaluarea formativă.

Evaluarea formativă punctuală, reglarea proactivă

Înainte de a începe instruirea, este rezonabil de a se interesa ce cunosc deja elevii, care sunt dispozițiile lor de învățare, de care resurse dispun ei, care sunt dificultățile pe care ei riscă să le întâmpine. În acest scop se realizează un control în scris. În principiu, profesorul poate utiliza în acest caz testul/lucrarea de control de la finele secvenței de instruire precedente. Informația culeasă în acest mod este folosită de profesor pentru *ajustarea sarcinilor și situațiilor de învățare* la diferențele individuale ale elevilor. Un principiu al pedagogiei postmoderne spune: Ceea ce influen-

țează cel mai mult învățarea, este ceea ce știe elevul la plecare. Profesorul trebuie, mai întâi, să afle ce știe elevul, ca apoi să-l instruiască. Reglarea în acest caz are un caracter *proactiv* (*proactiv* – care se aplică unor fapte în viitor).

Evaluarea formativă punctuală, reglarea retroactivă

Tradițional, modalitatea de aplicare a evaluării formative este următoarea: după o primă perioadă de predare / învățare, a cărei întindere este determinată de obiectivele de învățare, se organizează o evaluare formativă a *tuturor* elevilor care prevede *testarea tuturor obiectivelor* preconizate. Evaluarea se realizează în formă scrisă (test, lucrare de control). Rezultatele acestei evaluări permit profesorului și elevilor de a identifica obiectivele de învățare care sunt atinse și cele care nu sunt atinse. În perioada următoare profesorul organizează activități de remediere (a *remedia* – a îndrepta, a îmbunătăți o situație, o stare etc.), definite în funcție de profilul de rezultate obținut de fiecare elev.

În consecință, secvența de instruire este divizată în activități succesive: predare/învățare, evaluare formativă, adaptarea predării/învățării (remediere), reevaluare, adaptare nouă etc.

Deoarece evaluarea intervine într-o manieră *punctuală* sub forma unui control scris, interpretarea se limitează la constatarea performanțelor elevului în raport cu obiectivele preconizate. Informația culeasă nu permite, în general, o diagnosticare a factorilor care se află la originea dificultăților de învățare. Adaptarea activităților pedagogice se realizează într-o manieră „standardizată”: doi elevi cu același profil de rezultate vor realiza aceleași activități de remediere. Deoarece dificultățile întâlnite de elev nu sunt reperate în procesul de în-

vățare, reglarea are un caracter *retroactiv*: are loc un „retur” la obiectivele care nu au fost stăpînite în prima perioadă de instruire (*retroactiv* – care se aplică unor fapte din trecut). La limită, evaluarea formativă punctuală, urmată de o reglare retroactivă, se confundă cu o evaluare *semisumativă*.

Modalitatea descrisă de aplicare a evaluării formative nu rezolvă toate problemele ce țin de reglarea predării și învățării. În condițiile reale de organizare a procesului de învățămînt (efectivul de elevi în clasă, rigiditatea programelor și orarului școlar, lipsa literaturii metodice respective), este dificil de a realiza activități de evaluare care ar avea o eficiență mai ridicată decît evaluarea formativă punctuală, urmată de o reglare retroactivă. De altfel, *introducerea* acestei modalități de evaluare *constituie* deja un *progres* apreciabil în funcționarea unităților școlare în care domină numai evaluarea sumativă.

Evaluarea formativă continuă, reglarea interactivă

Axioma „Toți copiii sunt diferiți” impune căutarea unor modalități de organizare a procesului de învățămînt, care ar asigura o veritabilă *individualizare* a instruirii. O variantă promițătoare în rezolvarea acestei probleme constă în *integrarea* evaluării formative în activitatea de instruire și învățare. Organizînd o situație de învățare, profesorul propune elevilor o sarcină și observă elevii, căutînd să identifice dificultățile care apar, să diagnosticheze factorii care se află la originea dificultăților pentru fiecare elev (aflat în dificultate) și să formuleze adaptări individualizate ale activității pedagogice. Din această perspectivă, toate interacțiunile elev-profesor, elev-elev, elev-sarcină de realizat constituie ocazii de evaluare (sau de

autoevaluare), care permit adaptarea predării și învățării la particularitățile elevului. Reglarea acestor activități este de natură *interactivă*.

Caracteristicile esențiale ale evaluării formative

- (a) Evaluarea formativă schimbă statutul erorii, care, în principiu, este acceptată și devine o sursă a învățării. În procesul învățării elevul abia își formează anumite reprezentări, deprinderi și poate comite erori. A-l pedepsi (prin note) pentru aceste erori, ar însemna să-l demotivăm complet. În consecință, **evaluarea formativă și notarea elevilor sunt lucruri incompatibile**.
- (b) Evaluarea formativă elimină caracterul de *sondaj* al evaluărilor sumative.
- (c) Evaluarea formativă este *continuuă*, adică este realizată pe tot parcursul secvenței de instruire.
- (d) Evaluarea formativă *dinamizează* procesul de învățămînt, oferindu-i elevului o informație în retur (feed-back) despre atingerea sau neatingerea unui obiectiv și propunîndu-i activități de învățare, dacă obiectivul nu a fost atins. Deciziile luate în baza evaluării formative sunt numite *reechilibrări*: în baza informației în retur fiecare elev își reechilibrează, reajustează mijloacele cognitive de care dispune pentru a stăpîni competențele vizate.
- (e) Evaluarea formativă este *discriminantă*, deoarece permite identificarea problemelor de învățare în momentul apariției lor.
- (f) Evaluarea formativă este *economă*, deoarece se referă la sec-

vențe mici de instruire, scurtând returul în caz de eșec.

- (g) Evaluarea formativă este *perturbantă*, conducând la o individualizare a învățămîntului, la respectarea ritmului de învățare a fiecărui elev, la complicarea rolului profesorului școlar, care trebuie să fie concomitent organizator și facilitator al învățării elevilor.
- (h) Fiind fondată pe principiul că marea majoritate a elevilor trebuie și poate atinge obiectivele preconizate, evaluare formativă *democratizează* și *umanizează* procesul de învățămînt.
- (i) Evaluarea formativă este o expresie a principiului *pozitiv* în educație.

Reglarea socială și reglarea pedagogică: evaluarea sumativă și evaluarea formativă

În contextul învățămîntului evaluarea este, în primul rînd, un mijloc de *reglare*. Deosebim două forme de reglare: *reglarea socială* realizată prin gestiunea fluxului de elevi; *reglarea pedagogică* a sistemului predare-învățare.

Funcțiile de reglare a evaluării se pot manifesta în moduri diferite.

Asigurarea corespunderii caracteristicilor elevilor exigențelor prestabilite ale sistemului de învățămînt este o formă de reglare. În acest caz evaluarea este un *mijloc de control* al gradului de pregătire și al progresului elevilor în punctele de intrare (decizii de admitere sau de orientare), de trecere (decizii de promovare) și ieșire (decizii de certificare) din sistem. În cazul controlului accesului la un ciclu de învățămînt sau la un an de studii, evaluarea are o funcție **predictivă**; în cazul controlului operat la finele unei

perioade de studii, evaluarea are o funcție **sumativă**. Rezultatul evaluării cu funcție sumativă se traduce într-o **notă** sau într-o **formă de recunoaștere a achizițiilor** (*certificat*).

O altă formă de reglare constă în asigurarea *adaptării* operative a mijloacelor de formare propuse de sistemul școlar caracteristicilor elevilor. În acest caz, scopul evaluării este de a furniza informații care permit adaptarea instruirii la diferențele individuale de învățare și evaluarea are o funcție **formativă**. Această formă de reglare intervine în perioada de timp consacrată unei secvențe de instruire.

Aspectul sumativ se referă la funcția socială a evaluării. Aspectul formativ se referă la funcția pedagogică a evaluării. O evaluare formativă trebuie să fie, în primul rînd, *utilă*, iar evaluarea sumativă – *fidelă* și *obiectivă*.

Funcția *socială* orientează evaluarea, mai întîi, la *controlul rezultatelor* învățării, în timp ce funcția *pedagogică* relevă, în mod prioritar, *reglarea condițiilor* învățării.

Perspective

În sistemul de învățămînt din Republica Moldova evaluarea formativă adesea este substituită prin evaluări sumative. O posibilă cauză ar fi existența în reprezentările despre evaluare a profesorilor școlari a noțiunii de *notă*. Mulți profesori nu concep evaluarea fără *notă*. La substituirea amintită contribuie regulamentele ministerului de resort, care cer de la profesor cît mai multe note. Există un șir de obstacole obiective în aplicarea evaluării formative. Este dificil de a utiliza evaluarea formativă în clasele cu efective mari de elevi. Profesorul nu poate încetini, în caz de necesitate, ritmul de „parcurgere” a disci-

plinei predate, deoarece este obligat să parcurgă întreg programul.

Ce se poate face pentru a favoriza practica evaluării formative? Pistele posibile ar fi următoarele [10]:

- § acordarea priorității evaluării formative în documentele oficiale (legi, concepții, regulamente);
- § încurajarea exploatării datelor căpătate la evaluările sumative cu scop formativ la nivelul clasei / unității școlare;

§ conceperea și difuzarea instrumentelor eficace pentru evaluarea formativă;

§ investirea în programele inovative vizînd implementarea în clasă a demersurilor evaluative cu scop formativ;

§ investirea în programele de formare continuă a cadrelor didactice dedicate evaluării formative.

Referinte

1. De Ketele, J.M., Gerard, F.-M., Roegiers, X. *L'évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires*// Éducatio – Revue de diffusion des savoirs en éducation, n° 12, 1997.
2. Stufflebeam, D. I. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. – Ottawa: Edition NHP, 1980.
3. Hadji, C. *L'évaluation démystifiée*. – Paris: ESF, 1997.
4. Cabac, V. *Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea* // Didactica Pro..., nr. 5-6 (33-34), 2005.
5. Orth, B. *Einfurung in die Theorie des Messens*. – Stuttgart: Kohlhammer, 1974.
6. Strungă, C. *Evaluarea școlară*. – Timișoara: Editura de Vest, 1999.
7. Аванесов В. С. *История тестов* // <http://testolog.narod.ru/index.html>
8. Scriven, M. *The Methodology of Evaluation / Perspectives of Curriculum Evaluation* / R. Tyler, R. Gagne and M. Scriven, Eds. – Chicago: McNally, 1967.
9. Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus G. F. *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. – New York: McGraw-Hill Book. Co, 1971.
10. *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. – Paris: Les Édition de l'OCDE, 2005.

Decembrie, 2005

Recenzenți:

Vladimir Gușu,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,

Aglaida Bolboceanu,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător





PROBLEMA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE LA EDUCAȚIA MUZICALĂ

PROBLEMS OF EVALUATION IN MUSICAL EDUCATION

Marina MORARI,
doctor în pedagogie, lector superior universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Musical culture, as a major objective of musical education that consists of musical experience (the qualitative-formative aspect) and musical competence (the quantitative-informative aspect). The level of students' musical culture of the students may be evaluated by comparing the level of knowledge acquisition with the students' experience and musical competence.

The criteria of qualitative evaluation of students' musical culture are the basic indices for determining and getting musical experience: students' activity, the presence/absence of emotional experience, positive attitudes towards music.

The author points out that musical experience is expressed by sensibility, perception, intelligence, attitudes etc. while musical competence is expressed by musical knowledge and musical capacities.

Reforma învățământului în R. Moldova a antrenat elaborarea și implementarea curriculumului școlar, iar acesta - reconceptualizarea evaluării școlare - acțiuni importante de modernizare a învățământului. În practica școlară, principiile docimologiei vin deseori în contradicție cu natura artistică, emoțional-psihologică a muzicii. Problema evaluării rezultatelor școlare la Educația Muzicală (EM) gravitează în jurul câtorva întrebări esențiale pentru activitatea cadrului didactic: Ce rezultate școlare se evaluează la EM? Care este formula modernă a evaluării rezultatelor școlare la EM? În baza căror criterii se va efectua evaluarea la EM?

Examinarea problemei evaluării denotă multiple și semnificative preocupări pentru reglementarea teoretică și praxiologică a EM. Au fost deja realizate investigații în domeniile teoriei cunoașterii artistice (N. Bagdasar, C. Birzea,

G. Bălan, C. Cozma etc.), educației estetico - artistice (G. Văideanu, N. Kuşaev, Vl. Pâslaru, I. Gagim etc.), teoriei aptitudinilor muzicale (B. Teplov); a fost creat modelul hexadic al situației de receptare a operei de artă (L. Bârlogeanu), modelul actului perceptiv (U. Neisser) și modelul actului de trăire a muzicii (D. Scurtulescu). Domeniul EM moderne este fertilizat cu idei semnificative de către B. Abdullin, L. Șkolear, I. Gagim, Al. Borș, A. Popov etc.; aspecte ale EM sunt elucidate în lucrările lui Vl. Babii, E. Coroi, A. Stângă, M. Tetelea, M. Vacarciuc ș.a. Sugestii prețioase ne oferă studiile generale de evaluare școlară (H. Piéron, B.-S. Bloom, A. Bonboir, G. de Landsheere, P. Popescu, D. Vrabie, D. Muster, V. Pavelcu, I. T. Radu, A. Stoica, V. Cabac, S. Musteață etc.). Deși abordată, într-o măsură mai mare sau mai mică, evaluarea școlară la EM rămâne a fi un

domeniu puțin explorat. În R. Moldova a fost conceptualizat suficient de bine domeniul EM, a fost elaborat și se implementează curriculumul de EM – fenomene nu atât contradictorii, cât mai ales diminuate în valoarea lor de suficiența unei concepții de evaluare școlară a EM.

Din perspectivă curriculară, finalitatea EM - cultura muzicală, trebuie concepută ca *fenomen și posibilitate spirituală*. În acest sens, rezultatele școlare la EM vor reprezenta nivelul culturii muzicale atinse de către elev.

Experiența elevului în perceperea adevărată, trăită și conștientizată a muzicii este temelia tuturor formelor de familiarizare cu muzica. Ca proces psihic-spiritual, **percepția muzicii** (auzirea, simțirea, trăirea și înțelegerea) este proprie tuturor activităților muzicale (N. Vetlughina, D. Kabalevski, O. Aprakšina, A. Abdullin). Fără această experiență n-are rost învățarea teoretico-abstractă, nu poate fi formată cultura muzicală [22, p.29]. În acest context, constituentele cunoașterii și ale asimilării artei muzicale – cunoștințele, capacitățile, atitudinile - rămân a fi, în linii mari, *competențe muzicale*, care-și capătă dreptul la existență doar în raport cu *experiența muzicală*. Desprindem în structura culturii muzicale două componente: *experiența muzicală* și *competențele muzicale*. **Experiența muzicală** reprezintă totalitatea stărilor sensibilității emoționale trăite, în mod nemijlocit, în procesul actului muzical (de audiție, interpretare, creație), punând în valoare autonomia personală a elevului prin „descoperirea” spiritualității în mesajul sonor, prin crearea și stimularea nevoilor pentru valori culturale. **Competențele muzicale** identifică nu numai totalitatea de cunoștințe, ci și capacitățile muzicale de interpretare, audiție, creație. Or în

structura culturii muzicale, experiența muzicală și competențele muzicale constituie două componente, dintre care prima este fundamentală / esențială. Cultura muzicală nu poate fi interpretată ca un produs separat de activitatea elevului; ea se formează în cadrul *formelor practice de cunoaștere* și asimilare a muzicii (audiție, interpretare, creație).

În pedagogia contemporană s-au cristalizat două perspective în **tipologia rezultatelor școlare**:

I Delimitarea rezultatelor școlare după natura lor, raportându-le la structura personalității (cognitive, afective, psihomotorii), cu mențiunea că un rezultat aparține predominant uneia din aceste componente ale personalității, incluzând însă, în proporții variate, și elemente (intenții) proprii celorlalte. B.- S. Bloom consideră că este mai potrivit să se vorbească nu de comportamente cognitive, afective, psihomotorii, ci de intenții de natură cognitivă, afectivă, psiho-motorie în cadrul unui comportament.

II Ordonarea ierarhică a obiectivelor în funcție de procesele cognitive, operând clasificarea fiecăreia după complexitatea comportamentului, după nivelul performanței.

Clasele comportamentale în cazul obiectivelor cognitive se grupează în: obiective care presupun stocarea și capacitatea de redare a informației; obiective care privesc capacități de a opera cu informația dobândită. Din această determinare, potrivit lui I. Radu [13], decurg mai multe consecințe cu referință la rezultatele școlare, care:

§ vizează acumularea de cunoștințe, formarea abilităților, dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor trăsături de personalitate.

§ se pot prezenta la diferite niveluri de realizare (cunoștințe ample, pro-

funde, temeinice, superficiale, restrinse).

§ includ efecte teoretice, practice și efecte de ordin afectiv.

Raportând considerațiile de mai sus la specificul cunoașterii și educației

muzical-artistice, remarcăm următoarele concluzii:

- Tipurile de rezultate școlare la educația muzicală corespund componentelor structurale ale conceptului de cultură muzicală (Vezi Figura №1):

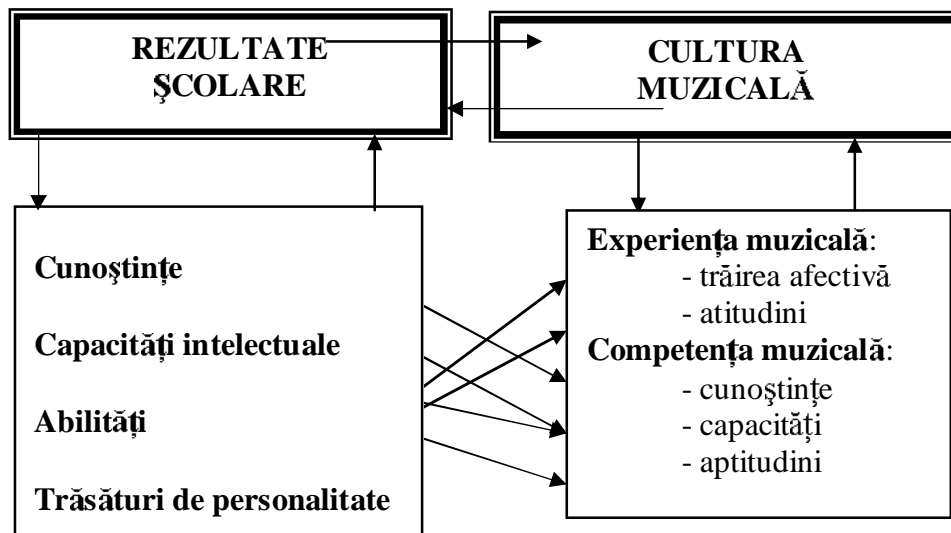


Figura №1. Corespondența dintre elementele structurale ale culturii muzicale și tipologia rezultatelor școlare la EM (Rezultatele școlare sunt clasificate după modelul lui I. Radu [13])

- Conform concepției EM, materializată de *Curriculumul educației muzicale*, rezultatele școlare reprezintă experiența și competențele muzicale ale elevilor.
- Experiența muzicală este în funcție de trăsăturile de personalitate, care reprezintă anumite rezultate ale formării elevului: sensibilitate muzicală; perceperea muzicii; sentimentul muzical; inteligența muzicală; motivația; atitudinile.
- Cunoștințele și capacitățile de

aplicare a cunoștințelor în actul muzical reprezintă competența muzicală a elevului: cunoștințe muzicale; cunoștințe despre muzică; capacități de aplicare a cunoștințelor în actul muzical de *interpretare, audiție, creație, reflecție*.

Rezultatele școlare obținute la finele procesului educațional indică/stabilesc gradul de formare a culturii muzicale a elevilor. În acest context, raportul dintre experiența muzicală și competența muzicală devine una din exigențe în realizarea *Curriculumului de educație muzicală*.

În actul de evaluare la EM intervin factorii (vezi Figura №2):

- § Curriculumul de EM, prin specificul cunoașterii și educației muzicale și tipologia rezultatelor școlare adecvate educației muzicale;
- § Elevul, prin solicitarea particularităților de personalitate, traduse în experiența generală de viață;
- § Profesorul, prin realizarea unei ecuații „personale” în cadrul notării, în lipsa unor criterii specifice prestabilite.

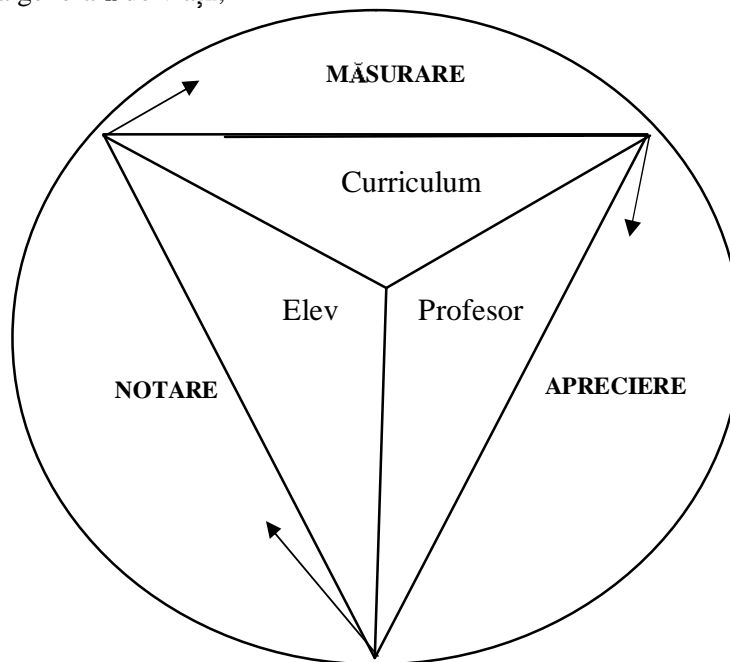


Figura №2. Factorii implicați în acțiunea de evaluare

Actualmente, cercetătorii tot mai des conștientizează limitele unei notări, menționând imposibilitatea de a folosi perfect scara de măsurare, din punct de vedere matematic. Cum s-ar putea de evaluat, în mod riguros, fenomene ca spiritul critic, spiritul de observație, creativitatea etc. altfel decât prin performanțele speciale reprezentative pentru fenomenul respectiv?, se întreabă D. Vrabie [16, p. 20-21]. În același context, C. Pîrvulescu [Apud: 8, p.37] indică capacitatea notelor de a măsura atribute numeroase și complex amalgamate: inteligență, memorie, intuiție, talent, muncă etc.

Considerațiile de mai sus ne conduc la concluziile: a) notarea este validă

(corectă) atunci când exprimă în modul cel mai întemeiat obiectul pe care-l măsoară (achizițiile cunoștințelor, capacitățile și atitudinile adecvate); b) criteriile de notare diferă de la o disciplină la altă, în funcție de caracteristicile (specificul) acestora; c) delimitarea scării de măsurare la fiecare disciplină se efectuează în raport cu performanțele speciale, precizate și clasificate în obiectivele de referință.

Sistemul actual de notare, centrat pe evaluarea cunoștințelor, vine în contradicție cu noul concept educațional, reprezentat, în mare parte, de curriculum, care este axat pe formarea de competențe. Prin sistemul respectiv de notare, cadrul didactic

depistează insuccesul elevului. Or sistemul modern de notare trebuie să se axeze pe stabilirea și **aprecierea succesului** elevului în orice activitate educațională. Pe prim plan, menționează I. Gagim, se situează funcția stimulativă (etică) a notei (vizavi de celelalte funcții – educativă, instructivă, de sancțiune etc.) [5, p.177]. N. Levitov [19] avansează ideea cu privire la sensul educativ al aprecierilor pozitive ale pedagogului, despre rolul notei pozitive în procesul educațional: nota are legătură directă cu sentimentele elevului. Nota de încurajare îl face pe elev să încerce sentimente bune, la care încearcă să revină. F. Skinner menționează: nu întărim pronunția corectă a elevului, pedepsindu-l pentru neîndemânare; nu-l facem pe elev harnic, pedepsindu-l pentru lene etc. [14, p.132].

Or nu acordăm notă pentru măsura / gradul de dragoste, afecțiune către muzică, ci pentru modalitatea de realizare (manifestare) a elevului prin muzică, afirmă N. Levitov [20, p.74]. N. Seleznirov scoate în relief realizarea cu succes a obiectivelor didactice cu ajutorul bunelor intenții ale profesorului și priceperea de a crea cu ajutorul aprecierii o situație stimulatorie specifică. Dacă elevul posedă aptitudini slab pronunțate, atunci, oricât nu l-ai stimula cu ajutorul notei, el totuna nu-și va depăși limita capacităților. Eforturile elevului pot fi dirijate doar în limita acestor capacități. Prin urmare, în limita efortului depus de elev, profesorul poate modela (cultiva) interesul, dorința, activismul (gradul de participare), atitudinea pozitivă a elevului pentru fenomenul muzical, acestea fiind niște *variabile* importante în acumularea *experienței muzicale* a elevului. Particularitățile personalității elevului, în acest caz, pot indica progresul

realizat, pot determina saltul calitativ al rezultatelor școlare în plan atitudinal, consemnează autorul [21, p.76].

Sensibilitatea, atitudinile, inteligența muzicală se manifestă în cadrul lecției, însă se formează și se dezvoltă pe parcursul întregii vieți. Cultura muzicală a elevului reprezintă o sinteză dintre rezultatele școlare formate la lecție și a experienței de viață. De aceea este important să determinăm care aspecte din activitatea elevilor pot fi considerate ca definitorii în notare și care din ele pot fi notate. E. Abdullin atenționează că nu trebuie să identificăm acțiunea de apreciere cu aceea de notare [17, p.71]. Dacă aprecierea este posibilă pentru toate activitățile de învățare, relevă ideea I. Gagim, apoi notarea nu este binevenită în toate momentele de contact a elevilor cu arta muzicală [5, p.173], „în special în cazurile când ea [muzica – M. M.] l-a dizolvat în sine totalmente pe elev, l-a purtat prin alte lumi, i-a șoptit adevăruri inexprimabile în termeni pămîntești”.

V. Pavelcu [10] afirmă că profesorul nu apreciază răspunsul, ci, prin intermediul lui și dincolo de el, determină anumite particularități ale personalității elevului. **Esența notei**, în opinia lui B. Ananiev, nu se reduce numai la realizările elevului în planul cunoștințelor și al capacităților, ci desemnează și trăsături individuale de personalitate [18, p. 64]. „Nota este sau trebuie să fie un indicator sintetic al realizării elevului în raport cu materia respectivă de învățămînt, informația asimilată considerată în contextul capacității, atitudinii, efortului” [Ibidem, p.70].

Or în cadrul educației muzicale, nota trebuie să exprime, mai mult calitativ decât cantitativ, realizarea elevului în actul muzical. Cunoștințele muzicale cunosc uzura morală în cazul lipsei necesității de aplicare a lor în practica mu-

zicală. Este mult mai simplu de notat *aspectul cantitativ* al rezultatelor școlare – cunoștințele muzicale și despre muzică.

Aspectele calitative – trăirea emotivă, capacitatea de a aplica cunoștințele, atitudinile etc. – pot fi apreciate printr-un calificativ doar atunci când rezultatele școlare evoluează dinamic: de la sfârșitul primului semestru la sfârșitul semestrului al doilea, la finele unei trepte de învățământ (a unui an școlar). P. Popescu critică practica școlară în care predomină obișnuința de a se lua în considerație situația, și nu evoluția elevilor la învățatură [11, p.37]. În acest context, **factorul timp** este definitoriu în acumularea experienței muzicale, în formarea atitudinilor și gusturilor este-tice. O achiziție de cunoștințe rămîne a fi un volum, o cantitate de informație despre muzică, pe cînd aspectul calitativ poate evolua doar în actul muzical, adică în cadrul creației / interpretării / audiției.

D. Kabalevski menționa că toate temele la clasele I-VIII constituie, în fond, trepte ale unei „scări” destul de înalte; urcînd-o, copiii însușesc bazele culturii muzicale [19, p.68]: – Această scară D. Kabalevski o reprezintă ca pe o *canava tematică*, pe care profesorul își construiește treptat drumul activităților muzicale cu elevii.

Or anume **principiul tematismului** scoate în relief incertitudinea aprecierii și notării gradului de formare a aptitudinilor muzicale a elevilor (interpretare la un instrument, cînt coral, muziciere etc.). Potrivit acestui principiu, tema – subiectul lecției, determină direcția și obiectivele necesare pentru realizare în diverse forme ale actului muzical. Muzica de audiție și muzica pentru interpretare se studiază în raport cu / din unghiul de vedere al subiectului/temei lecției. Prin urmare,

profesorul trebuie să apreciere/noteze nu aptitudinile muzicale, situația la zi, ci măsura în care elevul a realizat obiectivul lansat, punîndu-se accent pe evoluția aptitudinilor muzicale în actul muzical. Este necesară aprecierea/notarea **gradului de acoperire a temelor** cu experiența și competența muzicală a elevului. Or temele, ca unități de conținut, reprezintă nivelul necesar a fi atins pentru formarea culturii muzicale.

Poziția favorabilă acțiunii de evaluare a rezultatelor școlare la educația muzicală pornește de la ideea cuplului obiectivelor afective și cognitive în realizarea procesului educațional, care determină necesitatea alegerii instrumentelor de evaluare corespunzătoare. Trăirile afective sunt mai puțin sesizabile decît activitățile cognitive, de aceea uneori nu pot fi măsurate cu precizie. Între procesele cognitive și trăirile/stările afective se produce o interacțiune care le „sudează”, făcînd imposibilă delimitarea lor netă. Pentru a evalua procesele afective, care nu pot fi întotdeauna observate / măsurate, sunt necesare practici didactice, în care elevii exteriorizează (învață a exterioriza), trăirea emoțională fiind tradusă în alt limbaj: *tehnica melogestică, imagini plastice* (liniile, pata de culoare) etc.

Dacă taxonomia obiectivelor cognitive cuprinde *cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea*, taxonomia obiectivelor afective cuprinde achiziționarea unor *valori, atitudini, interese* etc. prin activitățile:

- receptare - conștiința, dorința de a primi, atenția dirijată sau preferențială;

- răspuns afectiv - asentimentul, dorința de a răspunde, satisfacția răspunsului;

- valorizare - acceptarea unei valori, preferința pentru o valoare, angajarea;

- organizare - conceptualizarea valorii, organizarea unui sistem de valori;

- caracterizare - dispoziția generalizată, caracterizarea [5, p.7].

După D. Potolea „cele cinci clase de obiective descriu un continuu afectiv, marcând etape posibile în asimilarea și practicarea unor valori. Într-un prim stadiu, elevul conștientizează prezența unor valori, exigențe, fenomene, activități dezirabile și le acordă atenția (*receptarea*), în al doilea *reacționează* adecvat, în mod voluntar, le caută, simte satisfacție în contact cu ele, în stadiul al treilea le *valorizează*, le prețuiește, le preferă și se angajează în raport cu ele; în al patrulea, le conceptualizează, le sedimentează și organizează, pentru ca în ultimul stadiu, sistemul de valori conștient să „caracterizeze” și să exprime personalitatea [12, p.16].

Metodologia operaționalizării obiectivelor, conform lui S. Cristea, presupune valorificarea modelelor taxonomice evocate la nivelul unor *finalități microstructurale de referință*, deschise în direcția atingerii unor competențe și performanțe la nivelul activității didactice prin angajarea resurselor informa-

tiv-formative ale curriculumului școlar [2, p.269].

Traduse în termeni de produse ale învățării, criteriile de reușită (acceptabile) la EM sunt exprimate prin rezultatele școlare – experiența muzicală și competența muzicală. Dacă experiența muzicală se reflectă în dinamica personalității elevului și este, prin excelență, un produs calitativ al învățării, apoi competența muzicală este un produs cantitativ.

În rol de **criterii de evaluare calitativă** la EM pot fi considerați indicii de bază, care determină dobândirea (acumularea) experienței muzicale:

§ gradul de participare a elevului / elevilor în actul muzical este exprimat prin interes și dorința de a participa în activitățile de cânt, audiție, creație, reflectare;

§ trăirea afectivă a elevului în actul muzical (prezența / absența și intensitatea trăirii);

§ dinamica evoluției atitudinilor elevilor, exprimate prin aprecieri și comportament.

Produsul cantitativ – competențele muzicale, vor fi evaluate în baza finalităților microstructurale de referință raportate la temele generale (*Vezi Tabelul №1*).

Tabelul 1. Specificarea comportamentelor observabile pentru fiecare din activitățile muzical-didactice

N	Activități muzicale	Finalități microstructurale de referință
1	A. Interpretare vocală:	- solo / ansamblu / cor; - poziția corpului; - respirația, - emisia sunetului; - intonația și acordajul, - dicțiunea, - echilibrul sonor; - expresivitatea;
	B. Interpretare instrumentală:	- emisia sunetului,

		- diferențierea timbrală; - solo / ansamblu / orchestră
2	AUDIȚIE	- urmărirea (cercetarea) discursului; - atenția auditorului; - tăcerea (triplă: până la audiție, în cadrul audiției nemijlocite, după audiție); - concentrarea
3	CREAȚIE A. Axată pe muzică B. Muzicală propriu-zisă C. Improvizație D. Muziciere E. Compunere	- elemente de gramatică muzicală (valori de note, notele pe portativ, măsură, tempo, nuanțe dinamice etc.); - tehnici de îmbinare (a valorilor, a tonurilor cu diferite valori, a intonațiilor, a nuanțelor dinamice, a gradațiilor timbrale, a gradațiilor de tempo etc.); - tehnici mixte
4	REFLECȚIA	- vocabular general; - vocabular muzical; - argumentarea / motivarea; - caracterizarea muzicală; - aprecierea artistică; - aprecierea valorică; - atitudinea personală

În concluzie, actul de evaluare concepe eficiența învățământului prin prisma obiectivelor proiectate și a rezultatelor obținute. Acțiunea de evaluare la EM se va axa nu pe aprecierea / măsurarea / notarea cunoștințelor – capacităților – atitudinilor, ci pe **evoluția experienței muzicale și a gradului de formare a competențelor muzicale** a elevilor în

raport cu tema curriculară – o **formulă de evaluare** adecvată specificului educației muzical-artistice din învățământul general. În cadrul acțiunii de apreciere didactică, profesorul va cunoaște și va cerceta liniile de realizare / nerealizare a elevului/elevilor, în raport cu parametrii materiei de studiu – temele generale ale disciplinei EM.

Referințe

1. CABAC, V., *Concepția evaluării rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar*, Presa universitară bălțeană, Bălți, 2004.
2. CRISTEA, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera & Litera Internațional, Chișinău – București, 2000.
3. CURRICULUM ȘCOLAR. EDUCAȚIA MUZICALĂ. CLASELE V-IX / Ministerul Educației, Coroi, E., Croitoru, S., Borș, A., Gagim, I., Cartier, Chișinău, 2000.
4. GAGIM, I., *Despre scopul educației muzicale* // Univers Pedagogic, 2004. nr.2., (p.38-44).
5. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Editura ARC, Chișinău, 1996.
6. KABALEVSKII, D., *Cultivarea cugetului și sufletului*, Editura Lumina, Chișinău, 1987.
7. MORARI, M., *Conceptul de cultură muzicală în context curricular* // Didactica Pro, 2004, nr. 3 (25), (p.25-28).

8. MUSTER, D., *Asupra notelor școlare. Cercetări docimologice*, Editura geniului, București, 1940.
9. PÂSLARU, VL., *Educația artistic-estetică: reconstituirea esenței*. În: *Educația prin artă în învățământul preuniversitar. Materialele Conferinței Republicane, Chișinău, 8-9 decembrie 2001*, (p. 10-15).
10. PAVELCU, V., *Principii de docimologie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.
11. POPESCU, P., *Încercări de îmbunătățire a sistemului de notare // Revista de pedagogie*, 1973, nr. 5, (p.75-79).
12. POTOLEA, D., *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*, Curs de pedagogie / coord. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., Tipografia universitară, București, 1983.
13. RADU, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura didactică și pedagogică, București, 2000.
14. SKINNER, F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.
15. STRUNGĂ, C., *Evaluarea școlară*, Editura de Vest, Timișoara, 1999.
16. VRABIE, D., *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*, Editura Porto-Franco, Galați, 1994.
17. АБДУЛЛИН, Э., *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Просвещение, Москва, 1983.
18. АНАНЬЕВ, Б., *Психология педагогической оценки*, Музыка, Ленинград, 1935.
19. КАБАЛЕВСКИЙ, Д., *Еще о педагогических оценках на уроке музыки*, Музыка в школе, 1986, №4, (p. 11-16).
20. ЛЕВИТОВ, Н., *Очерки педагогической психологии*, Учпедгиз, Москва, 1948.
21. СЕЛЕЗНЕВ, Н., *Нота или функция ей образователъ*, Лумина, Кишинэу, 1985 .
22. ШКОЛЯР, Л., *Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе*, Автореферат. Москва, 1995.

Ianuarie, 2006

*Recenzent: Vlad Pâslaru,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar*



Butnaru V., Morari D., Pasat C.

РАЗВИТИЕ ПРОТОИНТОНАЦИОННОГО ПРЕДСЛЫШАНИЯ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



*PRE-LISTENING IN THE DEVELOPMENT
OF JUNIOR PUPILS VOCAL CULTURE*

Elena SAGAIDAC,
doctorandă, lector superior universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

This scientific article deals with one of the problems of musical education - the development of intonational pre-listening and setting up children's vocal culture of at music lessons. The article highlights the problem of the development of protointonational pre-listening and its influence upon intonational listening.

В основе музыкального языка лежит система музыкальных интонаций, которая многогранно воздействует на эмоциональную сферу человека. Построены они как элементы музыкальной ткани по логической системе звуковысотных отношений с продолжительностью звучания во времени, динамикой, тембровой окраской и структурой созвучий. В сознании человека, слушающего или исполняющего музыку, отражается характер и процесс развития музыкального произведения, т.е. сложнейшая система музыкальных интонаций.

Интонирование как проявление музыкальной мысли определяет сущность и эстетическую направленность всей интонационной теории Бориса Асафьева. Сущность интонационного подхода учёный видел в исследовании слуховых навыков и культуры слышания, в умении вскрывать слуховые законы музыки как интонации. «Интонация – первостепенной важности фактор осмыс-

ления звучания. Без интонирования и вне интонирования музыки нет» [1, 198].

Одной из важных задач обучения пению является формирование вокальной культуры учащихся на основе развития интонационного слуха. Воспроизведение мелодии – эта та деятельность, которая невозможна без слуховых представлений, в процессе которых они прежде всего и возникают, пройдя путь от внутреннего созидания до созидания исполнительского. Интонация, зарождающаяся внутри, появляется непосредственно при восприятии и следующего за ним первичного слухового образа, что способствует точности в воспроизведении звука. Наши исследования показали, что успешному развитию интонационного слуха должно предшествовать формирование ощущения протointонации как основы развития интонационного предслышания, формирующего вокально-хоровую культуру учащихся на уроках музыки.

Протоинтонация, как следует из этимологии слова, – это то, что *предшествовало* музыкальной интонации, в современном понимании данного термина, *предваряло* её. Она соединяет отражение телесно-физиологического состояния человека с нацеленностью на внешний мир – сигнал опасности, призыв, побуждение к действию, а также является биологической *голосовой реакцией* живого существа на воздействие среды или *внутренней потребности*.

Интонационный слух возник еще тогда, когда древнейший человек не мог пользоваться собственно музыкальным звуком, обладающим строго определённой высотой и длительностью. Однако уже в ту пору, согласно данным науки, древнейший человек воспринимал окружающий его звуковой мир вполне осмысленно и эмоционально. Эти звуки несли определённую информацию об отношении «объекта» к «субъекту»: гремел ли гром, хрустели ли ветки от передвижения каких-либо животных, слышались ли звуки камнепада, журчал ли ручей – все это вызвало к ответной реакции, побуждало к ответному действию, являвшемуся логическим следствием полученной звуковой информации. Эти качества звукового восприятия легли в основу древнейших сигналов, которые впоследствии вели к возникновению музыкальной речи. Воспринимая такие сигналы живой и неживой природы и по-своему расшифровывая их, на протяжении миллионов лет формировался интонационный слух человека.

Пение является процессом формирования музыкально-слуховых представлений и становится той активной деятельностью, которая обеспечивает совершенствование этих представле-

ний. Первая попытка связать простейшую музыкальную интонацию с внутренним слышанием, а затем и с воспроизведением её голосом требует сложной аналитико-синтетической деятельности. Для воспроизведения звуков необходимо условный звук предслышать, то есть представить себе «в уме» его звучание до того, как он будет воспроизведён голосом, а затем утвердить правильность воспроизведения через слуховой самоконтроль. При этом происходит сложное взаимодействие между представлениями, созданными протоинтонацией, предслышанием предполагаемого звука и представлениями двигательными, обуславливающими те или иные двигательные функции голосового аппарата. Протоинтонация, формируя предслышание, настраивает голосовые движения, придавая им необходимую направленность, выразительность и точность в воспроизведении звука.

Развитие протоинтонационного предслышания через музыкально-слуховые представления может иметь большую амплитуду градаций по степени яркости и живости – от схематических до наглядных и конкретных, – которая и позволит говорить о действительном внутреннем слышании в отсутствие внешних звуков. Благодаря слуховым представлениям, рождающимся внутри, появляется точность и эмоциональность в воспроизведении звука. Однако наше исследование показало, что, помимо самой музыки, развитие протоинтонационного предслышания как такового может происходить как за счет слуховых представлений, так и при восприятии зрительных представлений. Всё, что окружает ребёнка (природа разных времен года, созерцание картин различного содержа-

ния, окружающая его обстановка и т.п.), всё это тем или иным образом влияет на его эмоциональное состояние, способствующее выразительному исполнению. Соединение звуковой интонации и зрительного образа усиливает восприятие услышанного, что в свою очередь помогает обогатить эмоциональный мир ребёнка. Рожденные таким образом новые ощущения и являются «зародышем» протоинтонационного предслышания будущей интонации.

Школьники младших классов – в силу возрастных особенностей – динамичны. Однако они не обладают достаточным опытом слушания и умением анализировать услышанное, у них нет необходимых правильных (качественных) навыков в хоровом или сольном пении. Поэтому формирование музыкального опыта должно опираться на активные, деятельные виды восприятия, сопровождаемые собственным пением. Соотнесение музыкального произведения, его характера и языка с жизненным контекстом имеет большое значение. У детей возникают важные для дальнейшего музыкального развития ассоциативные связи между особенностями музыки того или иного жанра и коммуникативной ситуацией. Постепенно с опытом они начинают слышать и выделять выразительную интонацию, изобразительные моменты, начинают различать регистры, тембры, штрихи, динамику и т.д.

Умение предслышать – это один из важных факторов успешного формирования вокальной культуры и качественного её интонирования. С этой целью следует использовать определенную систему творческих заданий, с помощью которых дети получают представления о различной высоте и

продолжительности музыкальных звуков, тембровой, динамической, регистровой окраске, связи музыкальной и речевой интонаций, о жанре, форме произведения. При выполнении таких заданий дети учатся согласовывать свои действия с характером звучащей мелодии, изменением её *интонации*. Развитию протоинтонационного предслышания способствуют движения, которые помогают ощущать характер, смену настроения, динамики, фактуры. Зрительная наглядность в сочетании со слуховой, двигательной опущениями даёт представление об особенностях музыкального языка. Система этих заданий проецируется в двух плоскостях: обязательность постоянного обращения к личностному опыту ребёнка, к жизненным примерам, впечатлениям детей, а с другой стороны – к произведениям искусств, в которых запечатлены знакомые им ситуации, образы, явления. В момент выполнения творческих заданий возникают музыкальные и внемузыкальные представления, иными словами, начинает «работать» и *развиваться внутреннее ощущение предслышания*.

Общеизвестно, что детям в раннем возрасте свойственно словотворчество, которое иногда происходит стихийно, поэтому можно предположить, что усвоение законов музыкальной речи на начальной стадии обучения также происходит во многом спонтанно. Следовательно, необходимым условием развития протоинтонационного предслышания является неосознанное формирование устойчивых музыкально-слуховых представлений, которые будут «оседать» и закрепляться в долговременной памяти в виде музыкально-интонационных представлений. Для формирования интонационного запаса

ребёнок отбирает те музыкальные образцы, которые вызвали у него положительную эстетическую реакцию. Наряду с интонационным запасом следует отметить явление *внутреннего слухового фона* как понятия внутренней речи, т.е. мысленного интонирования. Внутренне-слуховое звучание фона прерывается только в моменты сосредоточенности сознания при сильном эмоциональном переживании, а также при реальном звучании музыки. Иногда дети, идя по улице или находясь дома и играя с различными игрушками, напевают вслух совершенно незнакомую им мелодию (часто делая это совершенно неосознанно, непроизвольно, незамечено для самого себя). Такие «песни» являются продуктом их эмоционального настроения и *интонационной* памяти, построенным на основе комбинированных элементов музыкального протоинтонационного предслышания.

Память человека неразрывно связана со *слышанием* и видением. Мы помним то, что слышим и видим. Но, говоря о слышании, следует обратить внимание на способность человека уметь *предслышать*, предчувствовать, предположить то, что в конечном итоге выливается в виде интонации, или речевой, или музыкальной. *Слух инициирует восприятие, восприятие – образное мышление, которое, действуя на внутреннее состояние ребёнка, даёт, в свою очередь, внутреннюю слуховую настройку (предслышание) на пение или внутреннее интонирование.* Процесс протоинтонационного предслышания включает в себя единство существующего и несуществующего, звучащего и подразумеваемого нашим *предслышающим* слухом. Одну и ту же мелодию разные дети воспри-

нимают по-разному. И зависит это от многих факторов: генетических, этнических, возрастных, интеллектуальных и т. д. Всё, что окружает ребёнка: социум, устная речь, устные каналы информации и коммуникации, устное творчество, обучение, – всё направлено на слух, а точнее, на внутреннюю слуховую настройку. Процесс функционирования музыкального слуха включает в себя не только восприятие, отбор и обработку звуковой информации, но и создание другой, новой информации. «Слушание активизирует не только слышание, но и *предслышание*, и послеслышание, и параллельного самослышания, активизирует разнообразие звучания, скрытые в слуховой памяти помимо нашей воли». [4, 5] Все приходящие звуки, звуки, звучащие или возникающие в нас изнутри, вступают во взаимодействие неосознанно с особой силой индивидуального восприятия. Все разновидности музыкального звучания объединяются в восприятии ребёнка в виде: музыки, звучащей по радио, телевидению, или в звукозаписи; исполнении вокальной или инструментальной музыки в присутствии ребёнка; музыки, связанной с танцами; с игрой; музыки, сопровождающей какие-либо осмысленные, понятные для ребёнка действия. Дети, как правило, любознательны, пытливы, открыты для внешних впечатлений и воздействий, их почти всё интересует, привлекает внимание. Этот «рычаг», созданный самой природой, следует использовать на уроках музыки для развития и формирования внутреннего протоинтонационного *предслышания* как основы формирования вокально-певческой культуры.

Анкетирование, проведённое в общеобразовательных школах респуб-

лики (1642 учащихся начальных классов), показало, что более 70% учеников не обладают проинтонационным предслышанием, что в свою очередь сказывается на качестве интонации и вокально-певческой культуры в целом.

В исследовании роли предслышания как фактора, влияющего на культуру интонации, мы применяем различные варианты творческих заданий. Система этих заданий проецируется в двух плоскостях: обязательность постоянного обращения к субъективному опыту ребёнка, к жизненным примерам, впечатлениям детей, а с другой стороны – к произведениям искусств, в которых запечатлены знакомые им ситуации, образы, явления. Например, при освоении интонации радости и грусти можно воспользоваться импровизацией, основанной на принципе «ролевой игры»: предложить взглянуть на одно и то же явление глазами человека, находящегося в разных эмоциональных состояниях. На примере этого задания дети устанавливают взаимосвязь между внутренним и внешним миром.

Развитию проинтонационного предслышания способствует не только восприятие музыки, но и размышление о ней. Здесь важным является содержание и форма самого рассуждения, а также выразительность интонации речи ученика и учителя. Речевая интонация, тесно связанная с проявлением психического состояния ребёнка, даёт возможность услышать много интересного. Уже в самой эмоциональной окрашенности речи (в случае восхищения, радости, равнодушия, раздраженности) проявляется отношение ребёнка к музыке, к ее интонационной выразительности.

Наше исследование, которое коррелирует с избранным содержанием предполагает такие практические методы и художественно-творческие формы работы, как импровизация, ритмизация, устная и письменная графика, театрализация, шпастическое интонирование, инструментальное музицирование, вокально-хоровое музицирование, интонирование в заданном образе, сочинение текстов к музыкальным фразам, ритмизация текстов и другие музыкально-дидактические игры.

Методика нашего исследования предусматривает экспериментальное обучение на уроках музыки учащихся с I по IV классы. С этой целью применяются отобранные методы и соответствующим образом построенного содержания. В ходе исследования ведётся как наблюдение за классом в целом, так и индивидуальные наблюдения за отдельными учащимися. Среди отобранных для индивидуального наблюдения есть разные дети, как по уровню своего развития, так и по своим особенностям: активные, инертные, дети, плохо координирующие голос со слухом, не умеющие сосредоточиться, со слабой музыкальной восприимчивостью и т.д. Основные задания направлены на формирование вокально-певческой культуры через умение предслышать внутреннюю слуховую настройку, т.е. внутреннюю интонацию, влияющую на развитие певческих и слуховых навыков. Показателями развития данных навыков для нас являются: осмысление музыкальной ткани; активность в оперировании музыкально-слуховыми представлениями, и главное – качество и выразительность интонирования как результат успешного развития и оперирования

внутренним протоинтонационным предслышанием.

Литература

1. Асафьев, Б., *Музыкальная форма как процесс*. - Москва: Музыка. Ленинградское отделение, 1971, с. 376.
2. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Timpul, Iași, 2003, p. 280.
3. Гуревич, К., *Лабиринты развития таланта*. //Искусство в школе, 1993, № 1, с. 9-13.
4. Земцовский, И., *Апология слуха*. //Музыкальная академия, 2002, № 1, с. 1-12.
5. Кирнарская, Д., *Интонация как смысловая первооснова музыки*. //Психология музыкальной деятельности. Под ред. Г. Цыпина - Москва: Academia, 2003, с. 367.
6. Назайкинский, Е., *Звуковой мир музыки*. - Москва: Музыка, 1988, с. 254

Ianuarie, 2006

*Recenzent: Vladimir Axionov,
doctor habilitat în studiul artelor, profesor univertar*



Balica V.

METODOLOGII DIDACTIC – EDUCAȚIONALE

METODOLOGIA ELABORĂRII PROGRAMELOR ANALITICE PENTRU CURSURILE UNIVERSITARE

METHODOLOGY OF DEVELOPING ANALITICAL PROGRAMS
FOR UNIVERSITY COURSES



Vlad PÂSLARU,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău,
Aurelia ZBÂRNEA,
doctor în pedagogie, lector superior universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

The authors focus on the theory of psycho-pedagogical university curriculum. The analytical program is seen as the materialization of this theory. Concrete examples are provided. The field of application: school and university teacher training.

Conform tradiției universitare, activitatea cadrului didactic universitar este una pedagogică prin definiție, deoarece are ca obiect formarea în profesie, științifică și generală a tinerilor studioși și, respectiv, proiectarea acestei acțiuni. Proiectarea acțiunii de formare profesională a studenților presupune, în primul rând, elaborarea, construirea pieselor curriculare: plan de învățământ, programe analitice, suporturi de curs, ghiduri metodologice, proiecte didactice etc.

Programa de învățământ este un document care configurează conținutul procesului de învățământ la o disciplină / curs / modul. Programa este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activităților didactice universitare.

Elaborarea programei este un proces complex de revizuire în viziune curriculară, care presupune o proiectare, în interacțiunea lor, a obiectivelor, con-

ținuturilor, activităților de învățare și a principiilor și metodelor de evaluare.

Viziunea curriculară de construcție a programelor analitice permite o mai bună orientare a predării / învățării în raport cu obiectivele de formare, care vizează competențe de nivel superior, de aplicare a cunoștințelor și capacităților în contexte noi și de rezolvare a problemelor teoretice și practice. În acest sens, conținuturile nu devin deloc neimportante, dar sunt văzute în mai mare măsură decât înainte ca vehicule de formare a competențelor intelectuale și relaționale de nivel superior, a atitudinilor și comportamentelor necesare viitorului specialist.

Programele *au statut de documente scrise*, publicate, cu o circulație restrânsă, funcționale în situații particulare (disciplină, curs, modul). Ele pot servi drept sursă de inspirație și pentru o nouă viziune didactică în elaborarea ma-

nualelor, ghidurilor metodologice etc., care, prin rolul lor de instrument curricular și didactic, orientează demersul de predare / învățare, inclusiv evaluarea studenților.

Pentru fiecare disciplină /curs pot fi elaborate câteva tipuri de programă. Astfel, în literatura de specialitate se identifică următoarele tipuri de programe:

- *gramaticală sau structurală*, organizată pe baza unei liste de structuri gramaticale;
- *funcțional-noțională*, bazată pe folosirea comunicativă și interpersonală a limbajului;
- *situatională*, organizată pe baza unui “set” de situații cotidiene;
- *centrate pe procesul învățării*, care structurează conținuturile în funcție de activitățile de învățare în baza ideii, conform căreia comunicarea este proces, și mai puțin produse-acțiuni. Aici activitățile evoluează de la simplu la complex, dinspre unitate spre text;
- *centrate pe cel educat* (copil / elev / student / formabil), care se elaborează în baza datelor despre cei educați/formați, își organizează materiile în funcție de scopul educaților, de strategiile lor de învățare, de modul în care înțeleg ei demersul pentru învățarea, de exemplu, unei limbi străine.

Valabile pentru orice disciplină/curs se identifică următoarele tipuri de programe:

- *cadru* (organizată pe baza unităților de conținut și formelor de evaluare);
- *modulară*, structurată pe baza unor seturi de cunoștințe, situații de învățare, strategii speciale de predare-învățare-evaluare (submodule), care facilitează

realizarea independentă a sarcinilor de instruire într-un timp pedagogic optim;

- *lineară*;
- *concentrică*;
- *centrată pe finalitatea cursului*: selectează conținuturile predării învățării-evaluării în funcție de scopul final. La sfârșitul acestui curs studentul va fi capabil să
- *construită pe raportul profesor – student*: preconizează negocierea de către cele două părți a conținutului, metodologiei, atribuțiilor și sarcinilor fiecăruia;
- *bazată pe deprinderi*, de ex., concentrată asupra competențelor lingvistice;
- *bazată pe teme și subiecte*: programe tematice.
- *centrată pe metode de predare*;
- *syllabus*.

Prin *syllabus* se înțelege un document cu un pronunțat caracter contractual, prin care profesorul comunică din timp studentului ce cunoștințe și capacități vor fi formate / examinate în cadrul cursului pe care îl va preda, prin ce modalități vor fi examinate acestea (se pot furniza exemple de probe, subiectele pentru examen), în ce context tematic (cu specificările pe capitole, secvențe, module sau alte unități de conținut) va opera examinarea, precum și programul de lucru cu studenții al profesorului (consultații, examene și colocvii, manifestări științifice etc.).

Nici unul dintre tipurile de programe indicate însă nu se înlănțește în stare pură. Fiecare programă analitică concretă include elemente aparținând celorlalte tipuri. Cele mai multe programe reprezintă o rezultată a două sau trei dintre tipurile indicate mai sus. Altele pot indica un principiu ordonator primar și

unul secundar (în cazul programelor situaționale sau tematice, unde vom sesiza tendința de asociere a unui segment gramatical cu o temă inedită).

Profesorul modern este liber să opteze pentru un anumit tip de programă, în funcție de specificitatea situației educaționale, sau pentru o combinație de elemente deduse din programe diferite.

La elaborarea programelor analitice pot fi luați în considerare atât factori educaționali, cât și metaeducaționali:

A. Reperete conceptuale:

- *Ce concept / concepte va antrena cursul / modulul universitar pe care îl voi preda?*

- *Cum va fi conceput cursul / modulul?*

B. Profilul studentului: personalitatea studentului, inclusiv nivelul de formare profesională și motivația lui pentru formare, vîrstă, așteptări, strategii de învățare, noțiuni-bază de limbă etc.

C. Constrîngerii legate de timp, fonduri, atitudini, orizont de așteptări, resurse umane și materiale.

D. Finalitatea demersului: profil, termen scurt / lung, individual / profesional.

E. Probleme instituționale: legate de specificul universității, facultății.

F. Tipul de universitate și așteptările față de programele analitice: sistemul de exigențe profesionale, așteptări față de programe.

G. Sistemul scopurilor, obiectivelor specifice specializării conform standardelor profesionale / referențialului de formare.

Aceștia pot fi definiți cu ajutorul chestionarelor, interviurilor, asistenței la oră, realizate de către studenți, absolvenți,

profesori, care își stabilesc cerințele (vizînd tipul / forma de comunicare), temele ce vor fi abordate, precum și deprinderile specifice, care fac obiectul interesului lor. Pe baza cerințelor indicate se întocmește *schiza programei*.

Următorul pas îl reprezintă *evaluarea materialelor existente*, realizată de studenți și profesori, pe baza metodologiei adoptate, a rezultatelor obținute la examene, a verificării permanente. Se constată astfel că programa analitică este elementul esențial de legătură între *ceea ce trebuie/se cere făcut* și *ceea ce se pune în practică*.

Criterii privind proiectarea programei analitice:

- A. Filozofice
- B. Psihologice
- C. Tehnologice
- D. Practice.

Criterii filozofice:

- determinarea priorităților și scopurilor urmărite în conceperea programei cursului;
- identificarea orientărilor pedagogice de bază, care vor ghida design-ul procesului de predare – învățare – evaluare;
- selectarea și ierarhizarea valorilor fundamentale;
- proiectarea finalităților pragmatice (formare de competențe profesionale);
- conceperea programei în spiritul creativității și profesionalismului (dezvoltarea creativității, inițiativei, motivației studenților etc.);
- reflectarea nivelului actual de dezvoltare a științei, culturii, tehnicii, precum și problematica prioritară a lumii contemporane;
- construcția programei analitice din perspectiva învățării active

(studentul să fie subiect activ al propriei formări);

- deschiderea pentru experiențe naționale, internaționale și prospective (integrarea cunoștințelor profesionale).

Criterii psihologice:

Profesorul, prin convingerile sale asupra mecanismelor psihologice ale învățării și a rolului lor, influențează concepția programei analitice.

În proiectarea cursului se conturează două poziții specifice:

- poziția profesorului cu viziune închisă asupra cititoriilor / strategiilor de învățare;
- poziția profesorului cu o viziune deschisă asupra procesului de învățare.

Aceste două poziții se regăsesc foarte rar în formă pură la cadrele didactice. Pentru universitari este important să-și autoevalueze modul de a gândi, de a proiecta cursul, de a analiza punctele forte și slabe ale concepției privind activitatea de învățare, și anume conceperea unei programe realiste.

Criterii tehnologice:

- centrarea pe sistemul obiectivelor și competențelor funcționale, care l-ar ajuta pe student să se realizeze social, profesional și să se implice, *hic et nunc*, motivat și responsabil, în rezolvarea diverselor probleme, luând decizii adecvate;
- selectarea și definirea obiectivelor pe ansamblul de valori, deprinderi, competențe, capacități (ce trebuie să cunoască, să facă, să fie studenții la sfârșitul cursului și cum măsurăm), ce se dobândesc prin anumite strategii de predare-învățare-evaluare (accentul cade pe obiective, conținutul devine instrument);

- prezentarea într-o ordine logică și pedagogică a elementelor componente ale programei, astfel încât acestea să fie coerente și ușor utilizabile ca instrument;
- asigurarea corelației între obiective-conținuturi-metode-activitate de învățare-evaluare;
- selectarea conținuturilor din perspectiva criteriilor funcționale de structurare (*accesibilitate, esențializare, relevanța conținuturilor; flexibilitate și deschidere a cunoștințelor din perspectivă inter-pluri-transdisciplinară, asigurarea echilibrului formativ-informativ, selecția, dozarea și ierarhizarea datelor, faptelor, evenimentelor, conceptelor etc. în funcție de factorul timp*);
- selectarea acelor tehnologii de predare-învățare-evaluare care să ofere un cadru formativ și interactiv al studenților;
- evaluarea studentului să fie centrată pe confirmarea progreselor (nu pe constatarea eșecului);
- asigurarea feed-back-ului instructiv;
- evaluarea să reflecte nu numai produsul învățării, ci și modul în care învață studentul.

Criterii practice:

- selectarea și crearea experiențelor de învățare (datorită căror experiențe de învățare se pot obține rezultatele așteptate);
- oferirea oportunităților de studiu (diferențiate și individualizate);
- asigurarea unui dialog activ între profesor și studenți;
- recomandarea bibliografiei obligatorii și suplimentare;

- determinarea criteriilor de evaluare a prestației la curs, temelor de examen etc.
- evaluarea trebuie să fie o experiență de învățare și de auto-evaluare.

Structura programelor

Programele reglează discursul educațional/de formare profesională în cadrul unei discipline pe cele două niveluri de generalitate: obiectivele generale/cadru și obiectivele de referință. Celelalte componente ale programei reprezintă mijloacele de realizare și validare a obiectivelor și finalităților educaționale.

Programa indică obiectivele, temele și subtemele la disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea:

- Mențiuni cu privire la importanța și valoarea disciplinei / cursului / modulului în formarea profesională a studenților.
- Obiectivele de realizat în procesul studierii disciplinei / cursului/modulului: generale, de referință (specifice).
- Unitățile de conținut (materiile de studiu) ale disciplinei / cursului / modulului; structurarea acestora în obligatorii și suplimentare.
- Timpul didactic prevăzut pentru predarea unităților de conținut.
- Metodologiile de predare-studiu-evaluare.
- Bibliografia: generală și pe unități de conținut; de referință și suplimentară.
- Lucrările practice și de laborator.
- Forme și modalități de aplicare în practică a achizițiilor academice (competențele profesionale/generale: cunoștințe + capacități + atitudini).

Programele de învățământ se structurează în compartimentele: *notă de prezentare, obiective generale/cadru, obiective de referință, tipuri ale activităților de învățare, conținuturi educaționale recomandate, metodologii specifice, standarde de performanță, bibliografia generală.*

Nota de prezentare indică scopul studierii disciplinei, argumentează fiecare componentă structurală a cursului, marchează unitățile de conținut, prezintă recomandări generale cu privire la predare-studiu-evaluare.

Obiectivele generale / cadru sunt obiective cu grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele prezintă *cunoștințele, capacitățile și atitudinile* generale, care urmează a fi formate / dezvoltate în cadrul predării-studiului disciplinei cursului / modulului.

Obiectivele de referință specifică rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc progresia în formarea / dezvoltarea studentului de achiziții academice.

Valorile și atitudinile sunt componente ale obiectivelor de formare profesională și reprezintă dimensiunea axiologică și afectiv-atitudinală a formării personalității din perspectiva fiecărei discipline.

Conținuturile educaționale / de formare profesională sunt mijloace prin care se urmărește atingerea obiectivelor-cadru/generale și de referință propuse. Unitățile de conținut pot fi organizate tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.

Metodologiile specifice sunt deduse din obiectul cunoașterii (materiile de studiu), obiectul formării (teleologia), subiectul formării (particularitățile studenților).

Sugestiile metodologice cuprind recomandări generale privind predarea-

învățarea-evaluarea în cadrul disciplinei / cursului / modulului și se referă la:

- principiile metodologice specifice predării disciplinei / cursului / modulului;
- metodele, procedeele, tehnicile, formele etc. de predare-învățare;
- structurarea activităților de învățare;
- desfășurarea efectivă a procesului de predare-învățare;
- dotarea materială pentru desfășurarea în condiții optime a procesului instructiv-educativ;
- evaluarea continuă etc.

Programa analitică se configurează și în funcție de metodologiile de predare-învățare-evaluare, angajând cât mai multe strategii de învățare: ea trebuie să aibă relevanță pentru elevi / studenți / formabili. Din punctul de vedere al scopului urmărit de profesor, programa reprezintă principiul general organizator al materiilor de studiu.

Activitățile de învățare propun modalități de organizare a activității studentului. Sunt organizate pe diferite tipuri (pentru fiecare obiectiv de referință).

Standardele de performanță sunt criterii de evaluare a calității formării profesionale a studenților. În mod concret, standardele constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, capacitățile, atitudinile și comportamentele dobândite/realizate de studenți prin studiul unei discipline.

Standardele permit evidențierea progresului academic și profesional realizat de student.

Ele trebuie să fie exprimate inteligibil și sintetic, fiind concepute drept bază pentru evaluarea și notarea studenților.

Standardele sunt relevante din punct de vedere al motivării studentului pentru învățare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia,

motivează pentru formarea profesională continuă și conduc la structurarea capacităților proprii învățării active.

Recomandările bibliografice ar putea include surse obligatorii și suplimentare cu referințe recente în domeniu.

O programă eficientă trebuie să aibă în vedere și tipul de curs pe care-l reglementează. În această calitate, programa oferă motive solide pentru activitatea de formare profesională pentru:

- baza practică de inițiere a programării și selectării materiilor de studiu, a perioadei de învățare, a verificării periodice (din necesitatea divizării întregului în unități eficiente);
- certitudinea că acțiunea de învățare poate fi controlată, ceea ce reprezintă un suport moral atât pentru student, cât și pentru profesor;
- un rol “asigurator”, sau, în termeni economici, o investiție sigură;
- indici pentru stabilirea secvenței și modalității de acțiune educațională;
- criteriile de selectare a materialelor (texte, exerciții, activități de învățare);
- baza concretă în activitatea de testare și evaluare finală [4, p.122-130].

Exigente privind structurarea programelor:

- Demersul centrării programelor analitice pe obiective trebuie consolidat.
- Formularea obiectivelor de referință va răspunde rigorilor:
 - progresia în achizițiile și dezvoltarea profesională, de la un an de studiu la altul;

- finalitatea practică (pragmatică) a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor;
 - prezența unui singur verb, care să exprime o acțiune evaluabilă.
 - Selecția și organizarea conținuturilor în cadrul fiecărei discipline trebuie să aibă în vedere repere necesare pentru repartizarea echilibrată a conținuturilor la nivelul unei discipline, exprimate în număr de teme de atins sau set de noțiuni și tehnici.
 - Activitățile de învățare proiectate ar trebui:
 - să poată fi organizate efectiv;
 - să presupună activitatea nemijlocită a studentului;
 - să permită învățarea prin cooperare;
 - să conțină referiri la utilizarea resurselor materiale.
 - Pentru a asigura coerența proiectării, este necesar a dezvolta, în funcție de specificul disciplinelor, de la caz la caz, tabele, organizatoare, grafice, matrice de corelare, "hărți" de conținuturi etc.
- Astfel concepută, programa de învățământ:
- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaștere și formare profesională;
 - prezintă un instrument de conceptualizare, proiectare și desfășurare a procesului de predare-studiu-evaluare în formarea profesională a studenților;
 - proiectează o dezvoltare progresivă în achizițiile academice și profesionale;
 - oferă o hartă clară a evoluției competențelor profesionale formate, posibilitatea detectării / înlăturării oportune a restanțelor de formare / dezvoltare a unor achiziții academice și profesionale;
 - centrează discursul educațional și de formare profesională pe personalitatea studentului.

Bibliografie

1. Crețu, C., *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Universității „Al.I.Cuza”, Iași, 1999.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Crișan, Al., Guțu Vl., *Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic*, Tip-Cim, Cimișlia, 1997.
4. Hutchinson, T., *Engleza în scopuri specifice. O abordare bazată pe procesul de învățare*, Cambridge University Press, 1987.
5. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1997.
6. Maciuc, I., *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
7. Negură, I., Papuc, L., Pâslaru, Vl., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază* // Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, 2000.



EXERCIȚIUL LA BARĂ CA METODĂ DE PREDARE A DANSULUI SCENIC POPULAR

*THE EXERCISE WITH A BAR AS A TECHNIQUE
IN TEACHING THE STAGE FOLK DANCE*

Zoia GUȚU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău
Maia DOHOTARU,
lector superior universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The author analyses the exercise with a bar as a technique in teaching the stage folk dance. Choreography exercises represent initial actions in the process of developing plasticity and in training body muscles. The modern exercise with a bar is a unique and perfect system consisting of elements, techniques and choreographic combinations.

Dansul popular se caracterizează printr-o multitudine de mișcări, preluate din miile de jocuri, obiceiuri, tradiții, printr-o mare diversitate a stilurilor proprii fiecărui popor și prin vigoarea, veselia, temperamentul și dinamismul interpretării. Dansurile populare diferă de la un popor la altul. Există o mulțime de forme, o varietate infinită de tempouri și o ritmică variată, bogată și plină de nuanțe.

Dansul popular este o manifestare artistică colectivă și exprimă, în forme diferite, viața socială a poporului. Legătura dintre mișcările exterioare și ritmul lăuntric se îmbină într-o unitate desăvârșită. Trăirea dansului în toată spontaneitatea de exprimare este justificarea și satisfacția interpreților.

Caracterul dansului popular variază în funcție de regiune, diferența de peisaj și de atmosferă, generând o mare va-

rietate de ritmuri, de compoziții muzicale, de costume și de stiluri de dans.

Ca obiect de studiu, dansul popular a apărut la sfârșitul secolului al XIX –lea la S. Peterburg, în școala coregrafică imperială. Apariția lui a fost dictată de necesitatea interpretării dansului popular în spectacole de balet (dansurile spaniol, ungar, polonez, rus ș.a).

Ideea de a forma un sistem (în baza sistemului dansului clasic) de pregătire a interpreților de dans scenic îi preocupă pe coregrafi de mult. Sistemul elementelor de dans popular, care a apărut în baza dansului clasic cu terminologie franceză, s-a stabilit ca disciplină autonomă. Acest sistem continuă să se dezvolte și să se perfecționeze până la ora actuală, constituind un obiect de studiu în școala superioară. Elementele lui de bază au un colorit național și s-au dezvoltat după metoda de la simplu la complex, îmbinându-le cu noi elemente de dans la

mijloc de sală. În baza elementelor și mișcărilor de dans la mijloc de sală se alcătuiesc compoziții noi, mai desfășurate, precum și studii de dans.

Predarea sistematică a dansului de caracter în formă de exerciții la bară și la mijloc de sală asigură executarea oricărui exercițiu cu ambele picioare, astfel amîndouă părți ale corpului dezvoltându-se egal și armonios.

Bara a fost introdusă în studiul dansului scenic cu scopul de a dezvolta corpul dansatorului, mîndiind oasele, articulațiile, tendoanele, ligamentele și mușchii. Exercițiile la bară dezvoltă anumite grupuri de mușchi necesari interpretării dansului popular, mărind mobilitatea și elasticitatea articulațiilor. Ele dezvoltă în corp ritmul, precizia și viteza efectuării mișcărilor specifice.

Exercițiile coregrafice (*exersisul*) reprezintă acțiunile inițiale de formare a plasticității, de antrenare a mușchilor corpului și de dezvoltare a culturii motrice. *Exersisul* contemporan este un sistem unic și perfect, alcătuit din elemente, procedee și combinații coregrafice. Toate elementele au devenit o parte componentă a *exersisului*, după ce au fost selecționate natural. Aceste elemente se aplică în procesul dezvoltării și antrenării aparatului psihologic al studentului. *Exersisul* este temeiul plastic al însușirii tehnicii coregrafice și are drept scop formarea capacității de a se mișca expresiv. El permite dansatorului să-și dezvolte aparatul motrice, să-și perfecționeze capacitățile plastice și artistice. *Exersisul* este supus obiectivului de bază al instruirii coregrafice, adică urmărește formarea unui corp multilateral dezvoltat și bine antrenat din punct de vedere fizic.

Exersisul constă din două componente:

1. *Elementele și procedeele caracteristice dansului clasic și popular.*
2. *Materialul muzical, în baza căruia se realizează elementele exersisului.*

Componentele respective se integrează într-un proces de dezvoltare plastică și coregrafică a studentului. Integrarea mișcărilor și a muzicii formează o bază artistică, constituind temelia viitorului dans. Prin intermediul exersisului se poate obține un nivel înalt de dezvoltare a coordonării mișcărilor și a tehnicii coregrafice, în general [4,21].

Exersisul coregrafic este alcătuit din două părți:

1. *Exersisul bazat pe dansul clasic.*
2. *Exersisul bazat pe dansul scenic popular.*

Exersisul coregrafic bazat pe dansul clasic și-a relevat valoarea sa în ce privește afirmarea artei coregrafice, în baza lui dezvoltându-se alte exersisuri, îndeosebi exersisul scenic popular.

Însușirea mișcărilor exersisului dansului scenic popular, în baza elementelor dansului popular, constituie etapa inițială de studiere a dansului popular scenic, ceea ce reprezintă un training coregrafic special, deosebit de exersisul clasic. Acesta din urmă continuă dezvoltarea mișcărilor dansurilor și ajută dansatorilor să asimileze specificul plasticității dansului popular.

Unele elemente ale exersisului scenic popular s-au constituit în baza elementelor dansului clasic și a exersisului clasic, în același timp, apropierea dansului scenic popular de sursele folclorice, îmbogățește, în mare măsură, exersisul scenic popular cu elementele specifice dansului popular: mișcările mînilor, picioarelor și ale corpului [5,17].

Exersisul scenic popular dezvoltă la dansatori mușchii, ligamentele, articulațiile, care n-au fost dezvoltate suficient în cadrul exersisului clasic. În primul rînd, aceasta se referă la articulațiile gambiere, coxofemorale și la articulațiile genunchiului. Specificul exersisului scenic popular îl constituie mișcarea piciorului de bază. În exersisul sce-

nic popular, se aplică pe larg principiul contrapunerii, adică alternarea diferitelor tipuri de exerciții cu elementele constituente. Aceasta permite dezvoltarea expresivității interpretării, reproducerea stilului dansurilor populare.

Exersisul scenic popular reprezintă o modalitate instructiv-didactică de dezvoltare a tehnicii și expresivității în interpretarea dansurilor populare. În cadrul exersisului scenic popular se realizează trecerea la compoziții bazate pe materialul unui anumit dans popular. Aceste compoziții exprimă apartenența națională și istorică a dansului. Particularitățile respective se reflectă în fragmentele muzicale, în baza cărora sunt alcătuite combinații coregrafice.

La perfecționarea interpretării elementelor coregrafice este necesar de realizat un nivel mai înalt al expresivității coregrafice scenice. O etapă importantă în învățarea elementelor exersisului o constituie asimilarea complexității elementelor acestuia. Aceasta se referă, în primul rând, la aspectele tehnico-compozițional, muzical etc.

Așadar, prin interpretarea elementelor simple ale exersisului, coerente cu formele muzicale accesibile, se realizează trecerea treptată către interpretarea compoziției coregrafice complicate, bazate pe elementele dansurilor populare.

Exersisul dansului scenic se construiește după tipul exersisului de dans clasic, având drept scop plasarea corectă și încălzirea treptată a corpului, dezvoltarea muzicalității și a ritmicității corporale, însușirea tehnicii specifice și a diferitelor stiluri.

Compozițiile la bară trebuie să cuprindă exerciții create pe baza mișcărilor specifice tuturor regiunilor, pentru ca dansatorul să se familiarizeze, de la început, cu diverse stiluri și să redea exact caracterul dansului propus.

Exercițiile la bară, în dansul scenic, nu au numai scopul de a plasa corpul și a dezvolta ritmic părțile corpului, ci și de a încălzi rapid și sistematic dansatorii, a dezvolta muzicalitatea și ritmica corporală, a însuși tehnici specifice diferitelor stiluri regionale.

În ce privește structurarea lecțiilor, profesorul va urmări:

- *încălzirea treptată a corpului, începând de la extremitatea lui inferioară;*
- *distribuirea corectă a puterii cu pierderi minime de energie;*
- *înlănțuirea normală a mișcărilor și trecerea exercițiului de pe un mușchi pe altul;*
- *antrenarea metodică a aparatului muscular, a sistemului articular și a ligamentelor;*
- *însușirea mișcărilor de tehnică a stilurilor și caracterelor dansului popular.*

Insistând asupra executării corecte și expresive a mișcărilor asupra înțelegerii stilului de interpretare, propriu coregrafiei naționale, pedagogii coregrafi nu trebuie să neglijeze nici arta coregrafică a altor popoare, astfel ei obținând cunoștințe despre modul de trai și obiceiuri, despre artă și cultură.

Lecțiile trebuie să poarte un caracter cât mai variat și mai atractiv.

O mare importanță o are partea muzicală a lecțiilor.

Acompaniamentul muzical – de preferință la acordeon, pian – trebuie să fie unul din elementele de bază în pregătirea muzicală a dansatorilor, să contribuie la înțelegerea bogățiilor de expresie a melodiilor, la cunoașterea formulelor lor ritmice. Corepetitorul, ajutat de pedagogul coregraf, trebuie să aleagă, cu multă grijă, pentru exerciții cele mai potrivite piese muzicale, ținând cont, totodată, și de necesitatea varietății exercițiilor, să nu practice exerciții mecanice.

Studiul dansului popular începe cu însușirea exercițiilor la bară din fiecare grupă:

- *genuflexiuni;*
- *exerciții pentru mobilitatea tălpii;*
- *exerciții pe tocul piciorului activ;*
- *aruncări scurte ale piciorului activ;*
- *rotirea piciorului pe podea;*
- *întoarceri lente ale piciorului;*
- *mișcări cu talpa liberă a piciorului;*
- *mișcări tehnice;*
- *mișcări mari ale piciorului activ*

În cadrul lecției exercițiile se vor studia începând cu mișcările simple și trecând, treptat, la cele compuse.

Exercițiile la mijlocul sălii încep cu însușirea pozițiilor și a atitudinilor de picioare și brațe, de corp și cap, trecând treptat la combinații de pași caracteristici stilului propus, pornind de la mișcările fundamentale cele mai simple în ritmuri diferite (pași în timp, contratimp, sincopați, cu sărituri, cu lovituri în podea). Se vor efectua grupuri de mișcări ale dansurilor caracteristice zonelor (regiunilor) propuse de profesor. Odată cu avansarea stilului, mișcările reprezentative vor fi înlănțuite în mici episoade co-

regrafice. Paralel se urmărește formarea unei bune orientări a dansatorului în colectivul coregrafic, a legăturilor cu partenerii, sporirea rolului său în cadrul spectacolului de dansuri, crearea propriilor exerciții la bară, studiul lor la mijloc de sală.

Dobândirea de cunoștințe privind elementele de bază ale dansului scenic popular, formarea unor deprinderi practice (în cadrul orelor de predare practică), realizarea unor elemente de pre-profesionalism prin practicarea dansului scenic, formarea și dezvoltarea capacităților și a aptitudinilor profesionale, imaginația și gândirea vor dezvolta gândirea creativă a viitorului coregraf.

Cultivarea dragostei față de profesie și față de munca ce o va desfășura se va efectua pornind de la ideea că omul este creatorul muncii, și nu instrumentul ei, că munca trebuie să-i producă plăcere și să nu fie efectuată prin constrângere, aceasta fiind o condiție importantă a succesului său profesional, a realizării scopurilor personale. Nu poți obține rezultate înalte în mod constant, fără dragoste de profesie.

Referințe

1. Bontaș, T., *Pedagogia*, Ed. ALL, București, 1996.
2. Bucșan, A., *Specificul dansului popular românesc*, București, 1972.
3. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Ed. a 2-a, ARC, Chișinău, 2004.
4. Гусев, Г.П., *Методика преподавания народного танца. Упражнения у станка*. Москва: Изд-во Владос, 2003.
5. Зацепина, К. и др., *Народно-сценический танец*. Москва: Изд-во Искусство, 1976.
6. Matei, N.C., *Învățarea eficientă în școală*, Editura Didactica și Pedagogică. București, R. A., 1995.

Decembrie, 2005

Recenzent: **Viorica Aderov**,
doctor în filozofie, conferențiar universitar



ANALIZA INTERPRETATIVĂ CA TEHNOLOGIE DIDACTICĂ ÎN REALIZAREA IMAGINII MUZICALE A LUCRĂRII ÎN CLASA DE PIAN

*INTERPRETATIVE ANALYSIS AS A DIDACTIC TECHNOLOGY IN THE
REALIZATION OF THE MUZICAL IMAGE OF A WORK IN THE PIANO CLASS*

Lilia GRANEȚCHI,
doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat **Alecu Russo**, Bălți

The article focuses on the creation of artistic image of a musical piece in the piano class. The author treats the interpretative analysis of musical image as a didactic technology. The components of this technology are: the analysis of musical language from the aesthetic, stylistic, musicological, interpretative points of view; the determining of semantics of musical expressiveness that contributes to the creation of artistic image; identification of interpretative means; development of the interpretative plan of the work.

Interpretarea artistică este un act de creație. Or misiunea interpretului nu se limitează numai la sonorizarea formală a semnelor muzicale, ci constă în reactualizarea, reînvierea trăirilor emoționale și ideilor compozitorului. Elevul - pianist, pentru realizarea obiectivă a imaginii muzicale, are nevoie de a putea „traduce” limbajul muzical, expus ca text grafic în partitură, în reprezentări auditive cu scopul „personalizării” mesajului muzical (transferul reprezentărilor vizuale în reprezentări auditive și, concomitent, în trăiri interioare personale). Numai în acel caz când interpretul își aproprie mesajul muzicii apare *imaginea artistică* – condiție obligatorie a procesului de interpretare. Transformarea *semnelor vizuale* în *semne auditive (sonore)* cere de la elev un auz muzical dezvoltat și o experiență de operare cu sunetele muzicale. Dar pentru transformarea sunetelor

„abstracte” din partitură în reprezentări auditive este necesară sesizarea sensului imagistic-emoțiv al mișcărilor sonore.

Acest proces implică activitatea gândirii muzicale, în special a *gândirii muzical-interpretative*. Dacă gândirea muzicală reprezintă capacitatea de a opera cu imagini sonore, atunci gândirea muzical-interpretativă este capacitatea de a opera cu imagini sonore în ansamblu, cu sesizarea / actualizarea mișcărilor motrice. Corelarea armonică între reprezentările auditive și cele motrice devine obiectiv important, care dictează unele căi (tehnologii) de realizare / rezolvare a problemei. Drept tehnologie didactică eficientă, în acest scop, este *analiza interpretativă a imaginii muzicale*.

Crearea imaginii artistice se va realiza etapizat: de la general (ansamblu) la particular (detalii) și invers. Metodele acestei *analize interpretative a imaginii muzicale* sunt:

- Analiza limbajului muzical de pe poziții estetice, stilistice, muzical-teoretice, interpretative.
 - Determinarea semanticii fiecărui element de expresivitate muzicală, care participă la formarea imaginii artistice.
 - Identificarea mijloacelor interpretative în baza analizei efectuate.
 - Elaborarea „topografiei” (planului interpretativ) a (l) lucrării.
- Proiectul didactic propus reflectă unele momente / aspecte de lucru asupra imaginii artistice conform tehnologiei prezentate / descrise.

(Proiectul didactic a stat la baza unei lecții de pian, realizată de autoare cu studenta facultății Muzică și Pedagogie muzicală a Universității de Stat ”Alecu Russo” Ceresău I.)

Proiect didactic

Disciplina: Instrument muzical (pian)

Tema generală: Imaginea muzical-interpretativă a lucrării.

Subiectul lecției: Crearea imaginii muzical-interpretative a miniaturii romantice în baza cunoașterii și percepției mijloacelor de expresivitate muzicală: J. Brahms. *Intermezzo* A dur.

Obiectiv cadru: Dezvoltarea componentei imagistice a gândirii muzical-interpretative în procesul realizării lucrării muzicale

Obiective de referință la nivel de:

Cunoștințe:

- a) cunoașterea potențelor artistice/semantice ale limbajului muzical propriu creației compozitorilor romantici;
- b) cunoașterea particularităților specifice ale stilului muzical-pianistic al lui J. Brahms;

- c) conștientizarea mijloacelor de expresie muzicală caracteristice piesei studiate;

Capacități:

- a) formarea reprezentărilor auditive în baza receptării integrale a lucrării și sesizării diferențiate a elementelor limbajului muzical;
- b) formarea reprezentărilor motrice raportate la reprezentările auditive;
- c) intergrarea reprezentărilor auditive cu cele motrice.

Atitudini:

- a) apropierea (la nivel de „eu” personal) a imaginii artistice a piesei studiate în rezultatul analizei, interpretării și recepției/trăirii demersului artistic;
- b) realizarea în executarea lucrării a atitudinii artistice și interpretativ-creative personale;
- c) dezvoltarea gustului muzical și experienței artistice și spirituale în baza muzicii lui J. Brahms.

Obiective operaționale:

- O-1) să perceapă și să redea caracterul / imaginea artistică a muzicii studiate;
- O-2) să interiorizeze și se exteriorizeze adecvat conținutul muzical-artistice al piesei;
- O-3) să creeze imagistic „programul artistic” al piesei;
- O-4) să analizeze limbajul muzical al piesei studiate din perspectiva determinării mesajului artistic;
- O-5) să deosebească diverse semnificații ale elementelor limbajului muzical;
- O-6) să opereze practic-interpretativ și teoretic-analitic cu elementele limbajului muzical;
- O-7) se interpreteze expresiv *Intermezzo* de J. Brahms prin identificarea / selectarea mijloacelor in-

terpretative adecvate mesajului artistic al piesei;

O-8) să redea în interpretare adecvat stilului, genului și formei imaginea artistică a piesei.

O-9) să elaboreze planul interpretativ al piesei.

Strategii didactice

I. Tehnologii:

Metode general-didactice: conversația, demonstrarea, povestirea, descrierea, explicația, metoda euristică.

Metode specifice (muzical-pedagogice): caracterizarea poetică a muzicii, modelarea procesului artistic-creativ, vocalizarea melodiei instrumentale, notarea grafică a melodiei.

B) Mijloace

- *intuitive:* J. Bahms. *Intermezzo*. A-dur (audiere, interpretare); Fr. Chopin. *Nocturna nr.1* în b-moll, op. 9 (audiere); L. v. Beethoven. *Sonata nr.21*, op. 53, partea I (audiere).

- *tehnice:* CD-uri cu muzică din Fr. Chopin și L. v. Beethoven.

C) Activități muzical-didactice: audierea muzicii; însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică, caracterizarea artistică a muzicii; interpretarea muzicii.

Desfășurarea lecției

(Lecția se va desfășura sub formă de dialog între profesor și student - nota red).

Profesorul: Subiectul lecției de astăzi este: *Crearea imaginii muzical-interpretative* a lucrării lui Johannes Brahms *Intermezzo* în A-dur. Vom începe travaliul prin determinarea traseului (planului general) de lucru tehnic-artistic asupra piesei. Pe parcursul lecției vom determina și vom realiza, la nivel interpretativ, imaginea artistică a piesei. Cuvintele-cheie ale temei / subiectului lecției sunt: *imagine artistică, imagine*

muzicală, imagine muzical-interpretativă, reprezentări auditive, reprezentări motrice, limbaj muzical, elemente ale limbajului muzical, mijloace de expresivitate muzicală, stil muzical romantic.

Vom aplica două tipuri de percepere și creare interpretativă a imaginii artistice:

1. *Calea auditivă* conform formulei lui B. Asafiev: *ascult – aud – trăiesc mesajul muzical – înțeleg sensul intonațional – creez imaginea artistică;*

2. *Calea interpretativă* conform formulei lui K. A. Martienssen: *văd – aud – simt/înțeleg imaginea muzicală – determin mișcările / procedeele interpretative – emit sunetul.*

Vom încerca să mergem pe ambele căi: atât alternativ, succesiv, cât și sub formă sintetică. Ca o primă variantă, voi interpreta eu, dar tu vei încerca să sesizezi imaginea în integritatea ei (caracterul general, coloristica timbrală, pulsația ritmică, forma etc.). În varianta a doua, vei interpreta tu, dar respectând formula lui Martienssen, apelând continuu la reprezentări interioare privind fluxul sonor / imaginea muzicală. Reieșind din ele, vei obține calitatea respectivă a sunetului, frazarea, articulația etc.

Reamintesc că procesul de ascultare / auzire a muzicii necesită un acordaj psihologic și spiritual: relaxează-te, respiră liber, ritmic, închide ochii, încearcă să obții liniște interioară, „meditând” pe fundalul muzicii audiate. Conform unei condiții obligatorii, formulate de teoria audiției muzicale, la încetarea muzicii este necesar de păstrat, pentru un anumit timp, tăcerea și concentrarea asupra a ceea ce e sunet. La această fază se constituie primele impresii generale despre lucrare: imaginea artistică, stilistica generală, particularitățile sonore ale facturii pianistice etc. (*Răsună Inter-*

mezzo A-dur de J. Brahms în interpretarea profesorului).

Ca rezultat: ce poți spune despre această lucrare?

Studenta: Piesa are un caracter liniștit cu respectivul tempo lent, periodic apar unele agitații sonore/emoționale cu nuanțe de dramatism. Muzica mi-a trezit anumite amintiri cu caracter pasional, am „revăzut” un vis de mai demult... În sens stilistic muzica parcă ar reprezintă o îmbinare a stilului elegant al lui Chopin cu cel dramatic al lui Beethoven. (O-1, O-2).

Profesorul: Destul de bine ai prins imaginea și corect ai apreciat stilistica muzicii lui J. Brahms. Adevărat, romanticismul muzicii lui J. Brahms întru-chipează în sine psihologismul romantic al lui R. Schumann, înțelepciunea și dramatismul lui L.V. Beethoven, disciplina cugetului și a simțului a lui J. S. Bach. Arta lui Brahms poate fi caracterizată astfel: „formă clasică – inspirație romantică”. Acum propun să auzim două fragmente din muzica lui Chopin și Beethoven pentru a ne convinge de acest lucru. (*Răsună în imprimare fragmente din Nocturna nr. 1, op. 9 de Chopin și din Sonata nr 1, op. 53 de Beethoven*)

Să ne adresăm vizual textului muzical al piesei și să încercăm, fără a apela la instrument, să „ascultăm mintal” imaginea muzicală. Care este forma lucrării?

Studenta: Piesa este scrisă în formă tripartită. (O-4, O-5).

Profesorul: Cum crezi, de ce autorul a apelat la asemenea formă și cât de reușit reflectă această formă ideea muzicală?

Studenta: Autorul expune un gând muzical care este reluat, la sfârșit, cu scopul de a-l consolida psihologic, în partea medie urmărind scopul de a dez-

volta ideea muzicală de bază. (O-2, O-3, O-5, O-4).

Profesorul: Ești foarte aproape de adevăr. Dar acum vom examina următoarea problemă: din ce este compus acest „gând muzical care necesită consolidare”? Vom începe cu studierea melodiei. Fiindcă „Le rythme a la priorité, mais la mélodie a la primauté” („Ritmul are prioritatea, dar melodia are primordialitatea”), după cum afirmă Willems Edgar [5, pag.22]. Analizăm melodia și observăm intonațiile duble de „întrebare”, care în măsurile a 3-a și a 4-a sunt supuse unei transformări cu caracter de „răspuns”. Această perioadă din 4 măsuri reprezintă leitmotivul întregii piese, leitmotiv, care în a doua perioadă, capătă o creștere emoțională: accentul în „întrebare” cade pe sunetul „la” susținut de basul „re diez”, factura (acordică) fiind mai plină. Concomitent, observăm cum se modifică și „răspunsul”. El se desfășoară la un interval de terță superioară, fapt ce ne vorbește despre o anumită intensitate emoțională, reieșind din care vom determina gradația sonoră (nuanțele dinamice) și, respectiv, poziția mâinilor/degetelor și caracterul tuchelui (atacului sunetului).

(*Studenta interpretează momentele analizate*). (O-2, O-7, O-8).

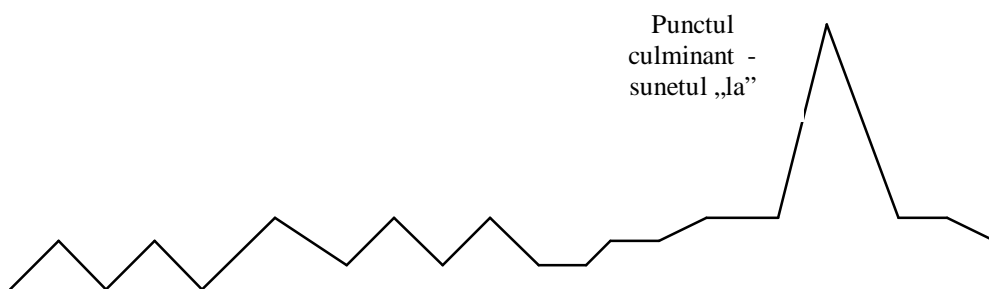
Profesorul: Este bine. Dar trebuie să fii conștientă de faptul că în muzică repetările nu poartă un caracter mecanic, ele semnifică dezvoltare, desfășurare a discursului muzical, intensificare sau moderare a ideii muzicale și interpretul are drept scop transmiterea acestei dezvoltări a imaginii muzicale ascultătorului prin mijloace interpretative concrete. Vom lucra în detalii asupra aspectelor dinamic (intensității sonore) și timbral ale interpretării. Interpretează în-că o dată lucrarea, concentrându-te asupra acestei probleme...

(Studenta interpretează fragmentul în discuție). (O-3, O-7).

Profesorul: Observă că dezvoltarea dinamică se produce prin descreșterea treptată a sonorității de la nuanța *piano* la nuanța *pianissimo*. Acest procedeu nu este simplu, cum ar părea la prima vedere, el necesită sesizarea/palparea „adâncimii” clapelor, obținând, totodată, o anumită „delicatețe-finețe” a sunetului, evitând sonoritatea „aspră”, „bru-

tală”. În măsurile 17-34 are loc expunerea unui alt material muzical. Aș vrea să-ți atrag atenția asupra dezvoltării liniei melodice. Pentru aceasta (ca procedeu eficient) este util de a efectua notaarea grafică a melodiei. Eu voi interpreta lucrarea, iar tu încearcă să realizezi acest lucru.

(În rezultat, studenta prezintă imaginea grafică a liniei melodice a lucrării) (O-4, O-6):



Studenta: Conform acestei imagini grafice, observăm creșterea treptată a liniei melodice în sens ascendent. La un moment dat, ideea muzicală, reprezentată prin melodie, atinge punctul culminant – sunetul “la” din octava a 2-a. Spre acest sunet, consider, voi tinde pe parcursul dezvoltării melodiei, dezvoltând, gradat, intensitatea sunetului.

(Studenta interpretează respectiv linia melodică). (O-2, O-3, O-7).

Profesorul: Dacă analizăm rolul armoniei în redarea imaginii artistice a lucrării, observăm o serie de acorduri contrastante ca sonoritate: *C – cis micșorat – E – F – dis micșorat – E – a – as – E – A* și, în sfârșit, acordul *D-dur* – punctul culminant, care brusc modulează în *d-moll*. Cu ce am putea asocia acest procedeu armonic „șocant” – modulația subită din major în minor?

Studenta: Am putea presupune că „eroul” parcă a rămas surprins-șocat de bucuria și fericirea dobândită în rezultatul unei lupte sufletești. (O-2, O-3).

Profesorul: Procedeu este tipic pentru stilistica lui Brahms. Putem presupune aici că trăirile intime ale compozitorului față de Klara Vick (soția lui R. Schumann, de care Brahms a fost amoretat, dar dragostea căruia a rămas fără răspuns), adică visurile de fericire și dragoste nerealizate și-au lăsat amprenta.

Dacă revenim la planul dinamic al lucrării, vreau să subliniez faptul că în măsurile 33-34 intensitatea descrește, autorul indicând *calando* – un tip specific de *rubato/ritenuto*, care ne reîntoarce la imaginea inițială, dar cu mici schimbări. Prin aceasta demersul sonor capătă o nouă dezvoltare. Aici are loc „lupta” modurilor major și minor, compozitorul indică *un poco animato*, un *crescendo* ca, în sfârșit, I parte s-o încheie cu *A-dur* la nuanța *piano* în tempo „*lento*”.

Ceea ce se întâmplă în „Trio” – partea medie a lucrării – ne conduce la ideea că evenimentele care au avut loc pînă

acum au fost, într-un fel, de ordin exterior. Coliziile interioare adevărate abia acum încep... Fii atentă la modificările ritmice ale acompaniamentului.

Studenta: Această pulsație ritmică este redată prin triolete.

Profesorul: Dar melodia?

Studenta: Ea este expusă în mă-sură binară.

Profesorul: Cum crezi, ce ne-am putea imagina ascultând sau redând interpretativ această poliritmie din măsurile 49-56?

Studenta: Una din variante (una simplă, care mi-a venit în minte spontan) ar fi lupta binelui cu răul. (O-1, O-2, O-3, O-4).

Profesorul: Iar dacă presupunem că aceasta luptă se petrece în forul interior al omului, încearcă să-ți imaginezi întregul dramatism al situației... Cît ești de surmenat interior în rezultatul unei asemenea lupte! „Conflictul” dintre ritmul binar cu ritmul format din triolete atribuie acestui moment forma de dialog (de exemplu, dintre Eu-l exterior și Eu-l interior). La redarea acestei situații de „conflict” se alătură și melodia expusă polifonic în formă de canon. Caracterul agitat al acestui dialog este redat și prin creșterea și descreșterea intensității sonore.

În sens tehnic, drept dificultate reprezintă executarea liniei melodice de la vocea „tenor”, ea fiind împletită (pe alocuri „ascunsă”) în factura acompaniamentului. Pentru o sesizare clară a acestei voci vom lucra cu ambele mâini reliefând clar linia melodică.

(Studenta interpretează partea mâinii stângi cu ambele mâini, intonând paralel cu vocea linia melodică).

Profesorul: Această „luptă” este întreruptă de un coral, care este construit pe materialul melodic al canonului, dar

având un caracter contrastant: liniște, pace, contemplare a valorilor divine... Observăm cum toate mijloacele de expresivitate muzicală sunt îndreptate spre crearea acestei atmosfere: 1. *forma de coral* – gen de muzica religioasă, care creează o atmosfera de mister; 2. *schimbarea tempoului* de la *moderato* la *lento*, (*ritenuto*); 3. *dinamica* – variază de la *piano* la *pianissimo*; 4. *modalitatea de articulare* – *legato*. *Coroana (fermata)* la sfârșitul fragmentului este aplicată pe punctul culminant al părții medii – acordul *Cis 7*, plin de dramatism, care pregătește reîntoarcerea temei inițiale a părții medii, reexpuse în rezultatul unor „revelații divine” cu un caracter plin de pasiune, dar și fermitate.

(Studenta interpretează fragmentul analizat). (O-1, O-2, O-6, O-7).

Profesorul: Aș vrea să ne reîntoarcem la momentul cu *fermata*. El trebuie trăit profund, or oprirea aici nu este o formalitate. În timpul ei interpretul își consolidează forțele interioare pentru redarea pasionată a temei inițiale, reluate în continuare.

(Studenta revine la fragmentul indicat). (O-4, O-7, O-8).

Profesorul: Acum ai redat mult mai adecvat acest moment important al lucrării. Cu măsura 76 începe repriza. În ea observăm unele modificări, în raport cu materialul expus inițial: melodia este mai categorică și cu aceasta, mai expresivă. Ea este expusă în sexte, pe dinamica *forte*, unele momente fiind accentuate prin *sforzando*. Acestea ne-ar sugera ideea că personajul / eroul, în rezultatul coliziilor interioare trăite, își modifică „comportamentul” exterior. Sau, cel puțin, își dorește acest lucru...

Drept rezultat al analizei interpretative efectuate, să încercăm să schițăm, împreună, planul interpretativ al piesei.

A**B****A1**

<p align="center"><u>Imaginea inițială.</u> <u>Situația reală</u> <u>(expoziția):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expunerea variată de 4 ori a temei. 2. Sesizarea culminației în noul material melodic. 3. Repriza. 	<p align="center"><u>„Trio”. Transformări interioare</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Poliritmia. 2. Melodia (canon). 3. Coralul: profunzimea acordurilor. 4. Repriza: caracter emoțional pronunțat 	<p align="center"><u>Ca rezultat - Schimbarea realității</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamica pronunțată. 2. Ritmul agitat. 3. Finalul: liniște, pace, satisfacție interioară.
--	---	--

În linii generale, ai realizat corect planul interpretativ al lucrării. (O-9).

Acum este necesar de a integra rezultatul obținut în travaliul tehnic-interpretativ. Vei interpreta piesa integral. În timpul interpretării, vei încerca să urmărești, mintal, toate evenimentele piesei, despre care am discutat, avînd ca orientare acest plan interpretativ, pe care-l ai în față. Imaginea artistică (muzical-interpretativă) va fi mereu prezentă „viu” în imaginație.

Tema pe acasă:

- Citirea vizuală a partiturii cu scopul reactualizării repre-

zentărilor muzicale și motrice.

- Interpretarea în tempo lent a piesei cu o analiză detaliată a textului din perspectiva discuției de astăzi.
- Lucrul asupra dificultăților tehnice prin diverse modalități cunoscute pentru depășirea lor.
- Lectură:
Monografia Друскин, Н., *Иоханнес Брамс*, Ленинград, 1988.

Referințe

1. Balan, G., *Sensurile muzicii*, Editura tineretului, București, 1965.
2. Друскин, Н., *Иоханнес Брамс*, Ленинград: Музыка, 1988. 95р.
3. Коган, Г., *Избранные статьи*. вып.3, Москва: Советский композитор, 1985.
4. Коган, Г., *Уврат мастерства*, Москва: Музыка, 1969.
5. Корыхалова, Н. П., *Интерпретация музыки*, Ленинград: Музыка, 1979.
6. Кабалеvский, Д. Б., *Как рассказывать детям о музыке?* Москва: Просвещение, 1989.
7. *Музыкальное исполнительство и педагогика*, сб. статей, сост. Гайдамович Т. А., Москва: Музыка, 1991.
8. Сохор., А., *Вопросы социологии и эстетики музыки*, ч. 2, Советский Композитор, Ленинград, 1981.
9. Giuleanu, V., Iușceanu, V., *Tratat de teorie a muzicii*, vol. I, Editura muzicală, București, 1963.

10. Gagim, I., *Imaginea muzicală în: Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii*, Timpul, Iași, 2003.
11. Granețchi, L., *Rolul imaginației în crearea imaginii artistice a lucrării muzicale (în cadrul instruirii pianistice)*. Bălți, 2000 (cu titlu de manuscris).
12. Христов, Д., *Теоретические основы мелодики*. Москва: Мелодия, 1980.

Ianuarie, 2006

Recenzent: **Tetelea Margareta**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar



Papeniuc A



STRATEGII SPECIFICE ÎN PREDAREA CUNOȘTINTELOR MUZICALE LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

SPECIFIC STRATEGIES IN TEACHING MUSIC
AT THE LESSON OF MUSICAL EDUCATION

Viorica CRIȘCIUC,
doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat **Alecu Russo**, Bălți

This article underlines the problem of didactic strategies from the point of view of Musical Education and its specific features. The author offers a structural model of the strategies related to musical activities and musical knowledge being conceived as a connection between them. Thus we offer a new way of teaching music – new strategies that are based on creativity, a peculiarity of the artistic field.

Reforma învățămîntului muzical din R. Moldova a declanșat un larg proces de renovare și restructurare a componentelor sistemului educațional, a produs schimbări în domeniul curricular, acestea generînd, la rîndul lor, schimbări la nivelul celorlalte componente ale sale: obiective, conținut, metodologie, evaluare. În conformitate cu aceasta, au fost alcătuite noi manuale de Educație muzicală, ghiduri metodologice, a fost stabilită o structură a învățămîntului cu orientare spre standardele învățămîntului European, precum și un sistem axiologic modern, care se materializează în curricula disciplinară. Cu toate acestea, în pofida transformărilor de structură și conținut, în ultimii 10 ani, în sistemul învățămîntului muzical general nu s-a produs o reformă deplină a componentei **predare**, aceasta continuînd să rămînă segmentul cel mai discutabil al învățămîntului atît în ce privește abordarea științifică, cît și în ce privește realizarea practică. Drept consecință, la nivelul

practicii cotidiene, actul didactic la lecția de Educație muzicală în școală se realizează deseori într-un mod confuz și incoerent, iar profesorii mai consideră că predarea trebuie să se rezume, ca regulă, la expunerea cunoștințelor în cadrul lecției. În același timp, ei invocă anumite inconveniențe cu care se confruntă în activitatea didactică. În special, se referă la lipsa unei **strategii didactice** clare în predare, specifice domeniului artistic.

Modelul tradițional de predare, care are la bază principiul de expunere a cunoștințelor muzicale s-a dovedit a fi insuficient și inadecvat, dat fiind că nu vizează direct finalitățile Educației muzicale - „formarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale”. Iar activitățile de predare sunt proiectate, în special, din perspectiva domeniului academic, nu și din perspectiva celui educat, adică formarea elevului, și nu doar informarea lui. Potrivit exigențelor curriculare, constituentele cunoașterii și asimilării artei

muzicale sunt considerate cunoștințele, capacitățile și atitudinile, acceptate, în această calitate, la toate disciplinele din învățământul preuniversitar. Acțiunea de predare la Educația muzicală solicită abordarea muzicii ca gen specific de artă, astfel reconceptualizarea actului predării în învățământul muzical înaintea respectarea specificului Educației muzicale, precum și necesitatea dezvoltării *capacităților de operare* cu cunoștințele muzicale în diverse activități didactice.

Elaborarea strategiilor didactice valorifică două căi de acțiune:

1) *o cale de acțiune teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și metode într-o „metodă de bază”, cu extrapolarea calității acesteia la nivelul unei noi structuri, care asigură creșterea funcționalității pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung;

2) *o cale de acțiune practică*, bazată pe stilul educațional al profesorului, care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia, dar și propriile sale resurse de inovație didactică [3, p.80].

După ce criterii se va stabili o strategie didactică? *Elaborarea unei strategii eficiente este în funcție de:* concepția pedagogică (didactică); obiectivele educaționale; natura conținutului; tipul de experiență; principiile / normele, regulile didactice; dotarea didactico-materială a școlii; timpul școlar disponibil [3, p. 82].

Prezența unui sistem de predare bine definit constituie o condiție obligatorie în formarea competențelor muzicale, ce reprezintă un ansamblu funcțional de cunoștințe, capacități, care vor fi valorificate în activitatea educațională. Cunoștințele muzicale trebuie să contribuie, în mod direct, la pătrunderea în imaginea sonoră a operei

muzicale, la perceperea artistică a muzicii. Teoria educației muzicale atestă două categorii de cunoștințe muzicale:

cunoștințe-cheie, fundamentale, care contribuie la crearea unei viziuni generale a artei sunetelor (cum ar fi muzica – fenomen specific al lumii; muzica – mișcare; lucrarea muzicală ca proces; specificul formei muzicale, dramaturgia muzicală etc.); *cunoștințe particulare*, care contribuie la formarea competențelor muzicale și cunoașterea muzicii din interior (cum ar fi sunetul și însușirile sale, relațiile specifice dintre sunete, elementele ritmice, melodice, armonice ale discursului sonor, limbajul muzical cu tot arsenalul de legi specifice muzicii etc.) [1, p. 24].

Ambele categorii de cunoștințe muzicale coexistă și interacționează, subordonându-se una alteia. Prin însușirea cunoștințelor muzicale elevii vor pătrunde în “tainele unui laborator”, unde, prin interacțiuni și legi stricte, sunetele cu cele 4 însușiri – durata, înălțimea, intensitatea, timbrul, – formează limbajul muzical. Apoi ritmul, măsura, melodia, armonia, dinamica, coloristica sonoră, care construiesc imaginea sonoră. În Educația muzicală, asimilarea cunoștințelor muzicale și despre muzică parcurge trei faze: 1) Simțire-trăire; 2) Aplicare practică sub diferite forme (executare, audiție, creație, caracterizare artistică); 3) Conștientizare “teoretică”. Inițial, fenomenul muzical va fi sesizat, trăit pe viu, va fi urmărit (descoperit), în baza lui se vor acumula anumite impresii muzicale, el va fi conștientizat și abia după aceea va fi formulat într-o definiție / regulă și fixat în memorie.

Cunoștințele muzicale se clasifică, la rândul lor, în: *cunoștințe despre muzică*, ce permit cunoașterea ei “din exterior”

(despre stiluri curente artistice, epoci, despre muzică, în general, și locul ei în viața omului etc.); *cunoștințe muzicale* propriu-zise, ce vor duce la cunoașterea muzicii “din interior” (sunetul ca element primar, elementele ritmic, melodic, dinamic, armonic al discursului muzical, melodie-acompaniament, structură, formă etc.). Studiarea pânzei sonore din interior va contribui la cunoașterea limbajului muzical [4, p. 138-139].

Apreciind importanța practică și aplicativă a problemei, menționăm că anumite aspecte ale activității de predare-învățare a cunoștințelor muzicale rămân insuficient cercetate. Actualmente puțin este studiată interdependența dintre strategiile didactice, cunoștințele muzicale și aplicarea lor în activitățile practice la lecție. Educația muzicală are menirea de a deschide elevilor modalitățile generale de pătrundere în tainele muzicii. În primii ani de școală, ei, pe lângă întrebările de tipul: „Ce este muzica?”, „Ce redă / exprimă ea?”, trebuie să cunoască răspunsul și la întrebarea „**Cum** povestește muzica?”.

Investigația noastră a avut ca scop interacțiunea componentelor strategiilor didactice și a activităților muzicale, elementul de coordonare fiind cunoștințele muzicale. Propunem un posibil Model (tabelul 1) de structurare a strategiilor didactice în raport cu activitățile muzicale și cunoștințele muzicale. Elaborarea Modelului a avut la bază două acțiuni esențiale: 1) proiectarea strategiilor didactice; 2) eșalonarea cunoștințelor muzicale conform activităților didactice la lecție.

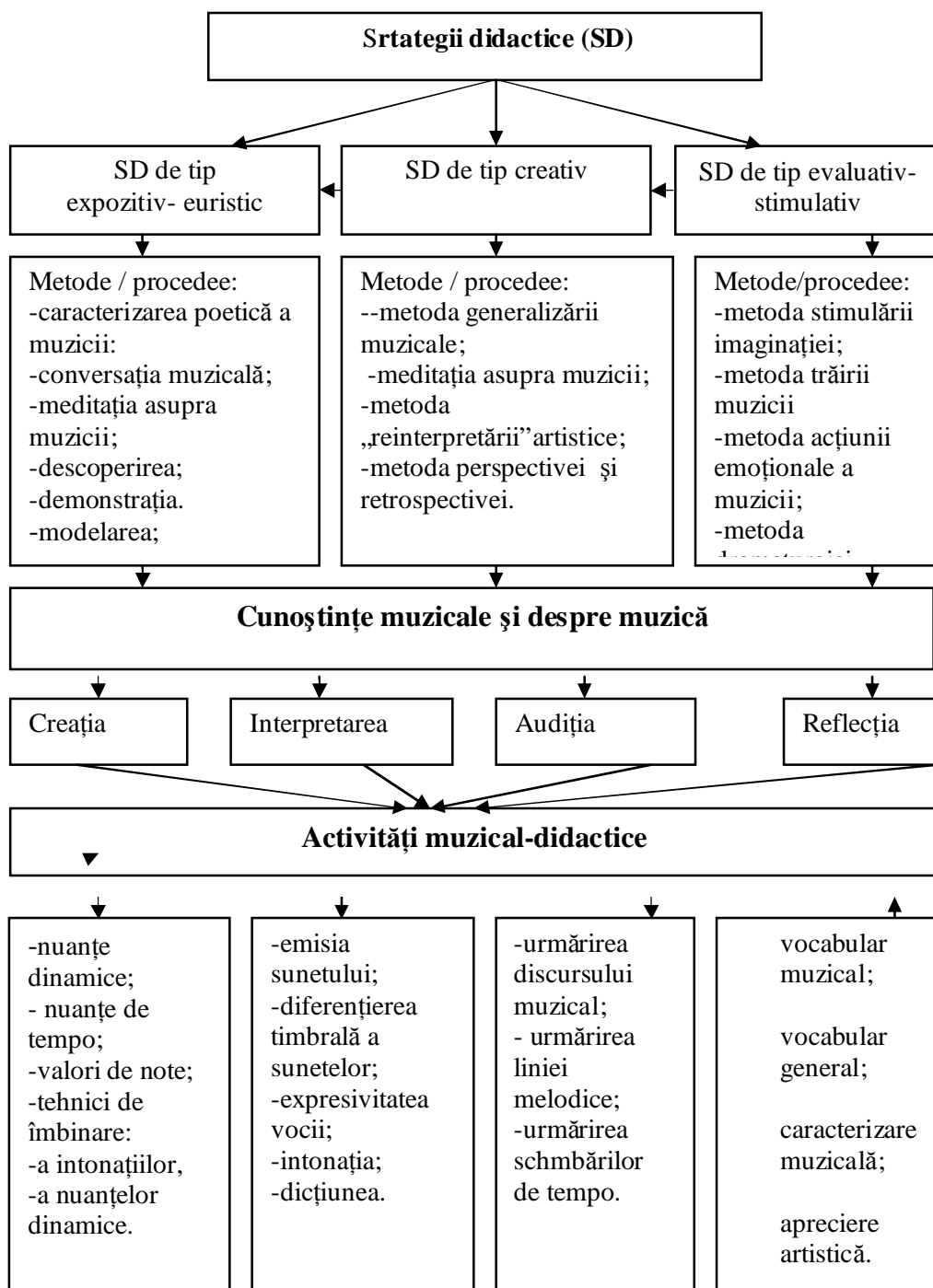
Orientându-ne după cele de mai sus, am stabilit următoarele categorii de strategii didactice propuse de pedagogia generală: strategii didactice de tip expositiv-euristic, strategii didactice de tip evaluativ-stimulativ, care, prin problematica și actualitatea sa, urmează să se subordoneze specificului artistic al Educației muzicale. Întrucât predarea-învățarea la disciplina Educația muzicală necesită o abordare specifică a metodelor și procedeelelor în cadrul conținuturilor curriculare, am introdus o componentă specifică artei sunetelor – **strategii didactice de tip creativ**.

Deoarece prin strategie didactică înțelegem un ansamblu de metode și procedee prin care se realizează conclucrarea dintre profesor și elevi [5, p.160], am selectat acele metode care corespund tipurilor respective de strategii didactice. Ca fenomen complex, muzica poate fi studiată sub diferite forme, fiind urmărită din punctul de vedere al creării și interpretării, poate fi privită de pe pozițiile ascultătorului, de pe poziții generale, estetice etc. În această ordine de idei, am clasificat cunoștințele muzicale conform activităților muzical-didactice, iar acestea, la rândul lor, s-au subordonat strategiilor didactice specifice Educației muzicale.

În concluzie, menționăm că, procesul de predare-învățare a cunoștințelor muzicale necesită elaborarea unui traseu de lucru – *strategii didactice specifice Educației muzicale*, care vor fi aplicate în activitățile didactice proiectate la lecție.



Tabel I. Structurarea strategiilor didactice în raport cu activitățile didactice și cunoștințele muzicale.



Bibliografie

1. Абдуллин, Э. Б., *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, Academia, 109 стр.
2. Cerghit, I., Radu, I., *Didactica*, București, 1993, 147 p.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, 2000, 398 p.
4. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Ed: a 2-a ARC, Chișinău, 2004, 221 p.
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2000, 480 p.

Decembrie, 2005

*Recenzent: Anton Popov,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar*



Molofeeva Iu., Frunze V., Astafieva A.



CREATIVITATEA ELEVULUI ȘI A PROFESORULUI LA LECȚIILE DE ARTA PLASTICĂ

PUPIL AND TEACHER'S CREATIVITY AT THE LESSONS
OF FINE ARTS

Diana ANTOCI,
cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

The author focuses on the possibilities of developing pupils' creativity during the lessons of Fine Arts with the help of special activities. Developing creativity is very important as it helps the teacher raise the pupils' interest in studying Fine Arts.

Termeni-cheie: *aptitudini generale, aptitudini pentru arta plastică, interdependența, creativitatea, vîrstă pre-adolescentină, particularități individuale.*

Ori de cîte ori mă aplec asupra desenele copiilor, mă întreb: de ce unele desene sunt interesante, iar altele mai puțin sau chiar deloc? Cum să intuim într-un copil un viitor pictor și cum pot fi dezvoltate aptitudinile lui pentru arta plastică? Cum poate fi trezit interesul elevilor față de arta plastică? Aici se pare că ar trebui să vorbim despre creativitatea profesorului de artă plastică, care, la rîndul său, poate dezvolta nu numai aptitudinile artistice (speciale), ci și cele creative (generale).

În acest articol vom încerca să evidențiem importanța dezvoltării ambelor tipuri de aptitudini pentru arta plastică și creativității în unison. De ce anume creativitatea?

Creativitatea este una dintre caracteristicile cele mai importante ale personalității. Rezultatele creației se regăsesc în toate cele ce ne înconjoară: în științe și arte, în toate invențiile civi-

lizației umane. Predispunerea pentru creativitate este o manifestare superioară a naturii umane. Această tendință de a crea ceva nou, original, este o calitate care se poate manifesta în orice sferă a activității umane. Dimensiunea și rezultatele creației pot fi diverse, însă orice creație aduce prin sine ceva inedit [6].

Procesul de creație este influențat benefic de dezvoltarea spiritului de observație, de facilitățile combinării informației extrase din memorie, de acceptarea unui efort de voință, de receptivitate la apariția problemelor și multe altele. Se consideră, de exemplu, că creația științifică «*este legată de căutarea "posibilului logic", spre deosebire de "necesarul logic", fapt care permite atingerea rezultatelor neprevăzute*» [6].

În «Grand dictionnaire de la psychologie» creativitatea (créativité) este definită drept capacitatea de a produce idei și lucruri noi, de a utiliza metode și tehnici noi de comportare, de a găsi soluții noi și inedite la o anumită problemă [1]. Această capacitate este caracteristică, într-o măsură mai mare sau mai mică,

fiecărui individ și se poate manifesta la orice vîrstă.

Psihologul G.Filipciuc, în cartea sa destinată părinților, pune întrebarea: „Ce se poate afla despre copil, analizînd desenele sale, decupările sau bibelourile din plastilină?”. Examinarea desenelor și a altor obiecte de artă oferă părinților un material interesant despre dezvoltarea aptitudinilor generale și plastice ale copilului. Calitatea executării, de exemplu, vorbește nu numai despre atitudinea față de muncă (desenele unor copii sunt îngrijite și executate sîrguincios, ale altor – murdare, neglijente), dar și despre dezvoltarea aptitudinilor pentru arta plastică (aici se ia în considerare și vîrsta copilului) [9].¹

Dacă în perioada vîrstei preșcolare și școlare mici pentru copil nu este importantă prezența sau lipsa aptitudinilor pentru arta plastică, apoi pentru cei de o vîrstă mai mare această problemă le creează disconfort. De aceea primii desenează cum pot, mult și cu plăcere orice, iar ultimii, fiind mai autocritici, nu desenează cu plăcere, cînd nu pot reda lucrurile cum și-ar dori (din această cauză preadolescenților nu le mai place să deseneze, cu excepția copiilor dotați cu aptitudini artistice).

G. Filipciuc menționează următoarele cauze care generează lipsa de interes pentru arta plastică și erorile grave în desenele elevilor: cunoștințele insuficiente despre ceea ce încearcă a reprezenta; incapacitatea de a expune pe hîrtie particularitățile caracteristice ale obiectului sau ale evenimentului etc. După desen se poate judeca despre spiritul de observație al copilului, despre felul lui de a vedea lumea [9].

Preadolescența este o vîrstă destul de favorabilă pentru dezvoltarea unui complex variat de aptitudini. Elevii încep să conștientizeze mai bine înclinațiile sale individuale: exprimă preferința unor discipline față de altele, se implică în activitatea cercurilor după interes. În același timp, pe ei nu-i mai satisface caracterul tipic educativ al orelor de artă plastică din clasele 4-7. La sfîrșitul anului 6 de studii se observă, în general, o tendință de diminuare a interesului elevilor față de arta plastică. Majoritatea cercetătorilor explică aceasta prin creșterea atitudinii critice a elevilor față de calitatea lucrărilor lor, în special în cazurile cînd orele de desen nu oferă progres continuu în dezvoltarea abilităților plastice.

Una din sarcinile investigației noastre a fost studiul raportului dintre aptitudinile pentru arta plastică și creativitate în diverse perioade de vîrstă școlară. Rezultatele obținute au demonstrat că interdependența dintre ele crește de la puternică (în mica școlaritate) la foarte puternică (în adolescență).

În urma acestei cercetări s-a stabilit că coeficientul de corelație între creativitate și aptitudinile pentru arta plastică a subiecților pe întregul eșantion este egal cu 0,776 ($p \leq 0,01$), ceea ce denotă o legătură reciprocă foarte puternică între variabilele studiate. Interdependența dintre aceste două variabile este confirmată și de rezultatele analizei predictive liniare multiple – 57% din componența aptitudinilor pentru arta plastică pot fi explicate în baza scorului obținut la creativitate.

Pentru cercetarea în profunzime a legăturii dintre aptitudinile generale și aptitudinile pentru arta plastică am aplicat metoda experimentului formativ. Scopul acestei cercetări a fost obținerea unui material factologic suplimentar despre posibilitatea de a influența asupra dez-

¹ Fiecare desen se apreciază numai în comparație cu lucrările copiilor de aceeași vîrstă.

voltării aptitudinilor pentru arta plastică și creativității. Fiecare activitate conține elemente destinate stimulării tuturor componentelor de structură a aptitudinilor pentru arta plastică și creativitate; majoritatea sarcinilor au avut un caracter complex.

În baza datelor obținute după realizarea activităților formative ale aptitudinilor pentru arta plastică și creativitate, se degajă ideea, conform căreia creșterea nivelului aptitudinilor plastice influențează creativitatea. Rezultatele activităților demonstrează că, odată cu ridicarea nivelului aptitudinilor pentru arta plastică, au loc schimbări ale nivelului creativității generale; sporesc, în primul rând, indicii originalității și flexibilității – componentele principale ale creativității. Devine evidentă deci direcția inversă a interacțiunii: dependența creativității generale de aptitudinile pentru arta plastică.

Literatura studiată și rezultatele obținute în urma cercetărilor efectuate au demonstrat că interesul elevului față de activitatea pentru arta plastică și satisfacerea lui în școală depinde, în mare măsură, de condițiile concrete de instruire. Creativitatea elevilor poate fi dezvoltată de către profesorii de artă plastică, folosind pentru aceasta doar 5-10 minute, la începutul sau la sfârșitul fiecărei lecții.

Elevilor li se poate sugera ideea de libertate a creației, excluzând aprecierile critice ale creației copiilor începători, permanent li se va stimula inițiativa și

independența; are o mare importanță și cunoașterea de către profesori a relațiilor interumane, a naturii, a culturii, a conștiinței și a autoconștiinței.

Spre exemplu, lecția pe o temă liberă poate fi începută în felul următor: se propune o însărcinare: “Exprimă gândul prin alte cuvinte”. Pe tablă sunt scrise frazele:

Iarna aceasta va fi foarte friguroasă.

Eu am citit o carte interesantă.

Trebuie să propuneți câteva variante de exprimare a aceluiași gând, dar cu alte cuvinte. De exemplu: „Mintea mea a pătruns în conținutul unei surse de cunoștințe distractive”. În același timp, nici unul dintre cuvintele date nu poate fi folosit în propozițiile noi. Urmăriți să nu se schimonosească sensul celor exprimate. Se distinge acel copil care va avea un număr mai mare de variante de propoziții noi.

În același fel poate fi realizată și următoarea activitate numită “Antonime și sinonime”. Toată clasa poate fi împărțită în 2 echipe (rîndul 1 și 2). Condiția jocului: profesorul numește un adjectiv, de exemplu – “*fierbinte*”. Prima echipă numește sinonimul acestui cuvînt, iar a doua - antonimul. Apoi se numește alt cuvînt și prima echipă numește antonimul, iar a II-a – sinonimul și așa mai departe. Pentru fiecare cuvînt numit – 1 punct. Dacă careva elev din echipă nu poate selecta antonimul sau sinonimul, atunci i se oferă posibilitatea echipei adverse.

<i>CUVINTE</i>	<i>ANTONIME</i>	<i>SINONIME</i>
fierbinte	rece	cald
mișcare	repaos	inertie
a forma	a distruge	a crea
analiză	sinteză	examinare
viață	moarte	dezvoltare
vesel	trist	fericit
rapid	încet	accelerat
respingător	atrăgător	antipatic
rezistent	slab	trainic

În cadrul altei lecții, spre exemplu, elevilor li se poate propune să descrie un obiect după ce a avut loc amplificarea sau reducerea unui element esențial al acestui obiect: “Cunoașteți cu toții funcția de bază a autobuzului – de a transporta persoane. Încercați să inventați și să descrieți un mecanism nou, care ar putea să transporte toți locuitorii unui oraș, în același timp, sau să ofere

posibilitatea deplasării concomitente a oamenilor în diverse direcții”.

La una din lecții poate fi propusă și rezolvarea “Anagramelor”. De exemplu, din fiecare pereche de cuvinte, prin mutarea locului literelor, trebuie de alcătuit denumirea unui oraș mare sau de alcătuit un cuvânt. Trebuie folosite toate literele.

I. Lin+lat	Tallin
Tip+ești	Pitești
Suc+avea	Suceava
Foc+Nișa	Focșani
Vie+an	Viena
II. lbco	Bloc
raei	Arie
ecridt	credit
Umizac	muzica
Cemonoiem	economie
Tiprene	prieten
ropts	sport
Efericir	fericire

Oferă multe oportunități de dezvoltare a creativității jocul “Inventarea modalităților de utilizare a unui obiect”. Elevilor li se propune să găsească cât mai multe posibilități de utilizare, spre exemplu, a unei cutii goale de conserve în viața de toate zilele. Se evidențiază acel copil, care descoperă cât mai multe și cât mai neobișnuite utilizări ale obiectului dat.

Evident, aceste activități sunt orientate spre dezvoltarea gândirii creative.

Dar există în cultura pedagogică strategii și tehnici didactice destinate dez-

voltării aptitudinilor speciale pentru arta plastică, unde elevii își exprimă gândurile, preponderent, prin desen, dezvoltându-și capacitățile de manipulare cu formele vizuale, imaginația reproductivă și creativă, încercând să reproducă imagini verbale în desen.

De exemplu, “Jocul vietnamez”. Profesorul din timp pregătește un cerc, tăiat din carton și divizat în 7 părți. Pe mese se pune câte un astfel de cerc, puțin mai mic decât al profesorului, la fel divizat în 7 părți (Figura Nr.1).

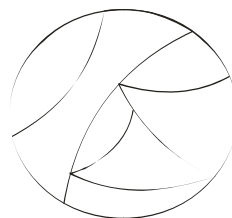


Figura Nr.1

Elevii sunt stimulați să compună din părțile acestui cerc figuri de vietăți (curcan, focă, fluture, câine) mai întâi în imaginație, iar apoi să le deseneze pe foaie. Pentru lucru li se oferă 10-15 minute. Figurile desenate pot fi vopsite.

În cadrul jocului “Imagine fantastică” copiii pot fi solicitați să reprezinte ceva ce nu au văzut niciodată și ce ar putea nici să nu existe pe pământ. În caz dacă ar fi ceva foarte neordinar și vor fi momente neclare, elevii ar putea să le descrie, fără să le dea o denumire.

Spre exemplu, pentru dezvoltarea gândirii în desen, pot fi propuse pînă la 11 teme (“Lecția de educație fizică”, “Toamna în Moldova”, “Odihna la

mare” ș. a.). De la elevi se cere să deseneze cît mai multe imagini, care ar reflecta temele date.

Cercetările efectuate ne orientează spre o nouă posibilitate de dezvoltare a aptitudinilor creative și a celor speciale, care ar presupune îmbinarea armonioasă a metodelor de dezvoltare a creativității cu cele de dezvoltare a aptitudinilor speciale.

Aplicarea acestei strategii va permite cîștigarea timpului, valorificarea posibilităților învățămîntului școlar atît pentru dezvoltarea profesională, cît și pentru creșterea personalității și stimularea interesului pentru lecțiile de artă plastică.

Referințe

1. *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1994.
2. Roșca, Al., *Creativitatea*, Editura enciclopedică română, București, 1972.
3. Roco, M., *Creativitatea și inteligența emoțională*, Polirom, Iași, 2001.
4. Игнатъев, Е.И., *Психология изобразительной деятельности детей*. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
5. *Изобразительное искусство в школе*. Под ред. В. В. Колокольникова, М.: Педагогика, 1975.
6. *Психология одаренности детей и подростков*. Под ред. Н.С. Лейтеса, М.: Академ. А., 1996.
7. Рубинштейн, С. Л., *Проблема способностей и вопросы психологической теории*. // «Вопросы психологии» № 3, 1960.
8. Теплов, Б. М., *Способности и одаренность*. // Сб.: „Проблема индивидуальных различий”, М.: АПН РСФСР, 1961.
9. Филипчук, Г., *Знаете ли вы своего ребенка?* Книга для родителей. Перевод с польского, М.: Прогресс, 1978.

Februarie, 2006

Recenzent: **Ion Negură**,
doctor în psihologie, conferențiar universitar



PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



FILARMONICA DE MUZICĂ PENTRU COPII – FORMĂ DE CULTIVARE A DRAGOSTEI PENTRU ARMONIE ȘI FRUMOS

*PHILHARMONICS OF MUSIC FOR CHILDREN AS A FORM OF
DEVELOPING LOVE FOR HARMONY AND BEAUTY*

Margareta TETELEA,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
decanul facultății Muzică și Pedagogie muzicală
a Universității de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Procesul actual de Educație muzicală este asigurat de către profesorul de muzică, a cărui activitate muzical-pedagogică reprezintă un complex de elemente pedagogice și artistice. Caracterul creator în posedarea acestor elemente este o condiție importantă a măiestriei pedagogice a profesorului.

La facultatea Muzică și Pedagogie muzicală a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, preocupările pentru elaborarea unei metodologii de formare a unui astfel de specialist sunt derivatele unui concept amplu, care include tehnologii eficiente, orientate nu numai spre formarea *profesorului de muzică*, dar și a *promotorului culturii muzicale*. Cu acest scop, pe lângă activitățile instructiv-metodice tradiționale, la facultate se valorifică și metodologii noi de formare a viitorului specialist. Actualmente aria activităților cultural-artistice și extracurriculare depășește sfera obișnuitelor activități. Ele contribuie la conștientizarea fenomenului estetic de pe pozițiile triviumu-

lui existenței și al creativității muzicale: *compozitor-interpret-acsultător*.

Acest concept estetic, pus la baza Educației muzicale contemporane, a favorizat și o viziune deosebită asupra procesului formării capacităților de interpretare și percepție a muzicii de către viitorul specialist – constituirea unui astfel de mecanism, care ar conduce la realizarea eficientă a posibilităților de asimilare și dezvoltare a culturii muzicale a personalității, transformînd-o în cultura ei spirituală. Aplicarea acestui mecanism este calificată ca o nouă variațiune a creației profesorului de muzică în vederea dirijării procesului cultural-educational în școală.

În acest context, conceptul pregătirii specialistului la facultate determină perspectiva profesională și cerințele de calificare a specialistului pregătit atît pentru activitatea instructiv-educativă, metodică, științifică și managerială (*în calitate de profesor de muzică*), cît și pentru cea extracurriculară în sistemul învăță-mîntului muzical-artistice (*în calitate de promotor al culturii muzicale în mase*).

Reieșind din aceste deziderate ale învățămîntului artistic contemporan, Facultatea Muzică și Pedagogie muzicală formează viitorii specialiști pentru realizarea procesului de educație-instruire muzicală atît în **învățămîntul artistic general** (*școlile de cultură generală*), cît și în **învățămîntul artistic de specialitate** (*școlile /liceele de muzică /artă*).

Învățămîntul artistic de specialitate în Bălți se realizează la *Școala de Muzică „George Enescu”*, *Școala de Arte „Ciprian Porumbescu”*, *Școala de Arte Plastice*, *Școala de Muzică a Liceului „Mihai Eminescu”*, *Clasele cu profil artistic „Amadeus” ale Liceului „Ion Creangă”*, *Colegiul Muzical-Pedagogic Republican*. Toate aceste instituții realizează procesul de promovare și dezvoltare a elevilor dotați, care dispun de aptitudini deosebite, oferindu-le posibilitatea de a se realiza cu succes în activitatea muzical-artistică.

Învățămîntul artistic general se realizează în școlile, gimnaziile și liceele bălțene prin disciplinele artistice, în special la lecția de Educație muzicală, conceptul și scopul căreia se bazează pe asimilarea artistică și creativă a artei muzicale, fiind direcționat spre formarea spiritualității elevului în baza unei culturi muzicale ample.

Reieșind din necesitățile practicii educaționale, Facultatea abordează o viziune largă asupra problemei educației artistice, viziune care necesită și permite realizarea unui act educațional-cultural integrat. Eficiența acestei poziții se relevă prin activitatea, pe lângă facultate, a **Filarmonicii de muzică pentru copii**.

Filarmonica a fost inițiată de autorul acestor rînduri și fondată la 10 decembrie 1999 în baza colaborării ins-

tructiv-metodice și educative a Facultății Muzică și Pedagogie muzicală cu școlile din domeniul învățămîntului artistic și general din Bălți. Datorită faptului că studenții facultății promovează practica pedagogică în aceste școli, s-a creat posibilitatea firească de a organiza în comun diverse spectacole muzicale tematice, unde *elevii școlilor de artă / de muzică și studenții facultății* sunt **artiști** ce interpretează, prezintă și comentează muzica, iar *elevii școlilor de cultură generală – spectatorii* ce audiază și vizionează aceste spectacole, pentru a-și aprofunda cultura muzicală.

Obiectivul major al Filarmonicii este promovarea tinerelor talente. Pe lângă aceasta, activitatea ei creează posibilitatea de realizare a altor obiective importante:

- popularizarea artei muzicale prin intermediul creației elevilor dotați;
- aprofundarea culturii muzicale a elevilor ce duc firească la întregirea culturii lor spirituale;
- instituirea unor noi metode și forme de educație muzicală a copiilor și tineretului în scopul aprofundării culturii lor generale;
- consolidarea și lărgirea experienței instructiv-educative și formarea inițială a măiestriei pedagogice a studenților;
- orientarea profesională a viitorilor profesori prin acumularea experienței de organizare și desfășurare a activităților educative extracurriculare;
- dezvoltarea capacităților creative și a experienței interpretative a elevilor din învățămîntul artistic și a studenților facultății.

Existența Filarmonicii de Muzică pentru Copii se manifestă prin diferite evenimente cultural-artistice. Timp de 7 ani deja, instituția își desfășoară activitatea conform unui program anual, cu stagiuni în

perioada lunilor decembrie - mai, care includ, de regulă, următoarele activități:

- Deschiderea stagiunii printr-un spectacol tematic muzical, cu interpreți dotați (*elevii din școlile de învățământ artistic și studenții facultății Muzică și Pedagogie muzicală*), însoțit de o expoziție de lucrări de artă plastică a *elevilor Școlii de artă plastică și ai Liceului de arte „Amadeus”*;
- Săptămînal (perioada ianuarie – mai) sunt promovate spectacole muzical-artistice în *școlile de cultură generală și la Universitatea de Stat „Alecu Russo”*, prin intermediul cărora elevii au posibilitatea de a pătrunde mai profund în tainele muzicii .

Printre cele mai reprezentative spectacole ale **Filarmonicii de muzică pentru copii**, care ar prezenta o pagină „istorică” a ei au fost:

- Spectacolul de folclor muzical *„Te cînt, Moldovioara mea”* și spectacolul de muzică de estradă *„Vocile primăverii”*, prezentat prin concursul elevilor din școlile de învățământ artistic și a studenților de la Facultate la *Festivalul Internațional „Mărțișor 2003”*;
- Spectacolul de muzică vocală *„A apărut pe cer o stea”*, susținut de Valeria Tarasova, laureată a concursurilor naționale și internaționale, eleva *Școlii de Muzică „George Enescu”*.
- *„Farmecul și misterul muzicii”*, *„Muzica Epocii Barocului”*, *„Cîntecele de leagăn – cîntecele mamei”*, specta-

celele muzical-artistice, unde elevii au cunoscut diverse genuri ale muzicii vocale și instrumentale, interpretate de *cei mai talentați elevi, laureați ai diferitor concursuri de creație naționale și internaționale*.

În cadrul Filarmonicii sunt invitate și colective artistice de copii din alte localități, interpreți-profesioniști din Chișinău și din străinătate. În scena Filarmonicii au evoluat elevii școlii de muzică din Glodeni, Soroca, Chișinău, Moscova, Germania, România, Orchestra Națională de Cameră a Republicii Moldova. Conducerea Filarmonicii contribuie la crearea condițiilor favorabile pentru realizarea cu succes a tuturor spectacolelor muzicale în scenele filarmonicii.

Un alt aspect al activității Filarmonicii constă în organizarea anuală a excursiilor la concertele din alte orașe, precum și la Filarmonica de Stat și Sala cu Orgă din Chișinău, la diferite reprezentații teatrale din Iași, Kiev, unde copiii vizionează spectacole muzicale de valoare.

Tinerele talente, pasionate de crearea și interpretarea muzicii, sunt promovate de către Filarmonică prin participarea lor la diferite festivaluri internaționale: participarea *corului Filarmonicii „Doinița”* în anul 2000 la *Festivalul Internațional de muzică din Italia*; participarea *ansamblului de dans și a orchestrei de muzică populară „Alunelul” a Facultății Muzică și Pedagogie muzicală la Festivalul Folcloric Internațional din Grecia, 2001*; participarea *colectivului de dans de copii din Pelenia la Festivalul Internațional de creație pentru copii din Iugoslavia, Belgrad, 2002*; participarea *celor mai talentați interpreți ai școlii de muzică „George Enescu” la Festivalul Internațional „Cearivna Svicika” din Kiev, 2001*.

Pe parcursul activității sale **Filarmonica de muzică pentru copii** este susținută și colaborează cu Direcția Cultură Bălți, Mi-

nisterul Culturii al Republicii Moldova, cu Filarmonica de Stat din Moldova și cu Sala Națională cu Orgă din Chișinău. Filarmonica colaborează cu Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova, în persoana Președintelui, maestrului în arte, Laureat al Premiului Național, Doctor Honoris CAUSA – **Ghenadie Ciobanu**, care promovează în cadrul Filarmonicii întâlniri de creație cu lansări de cărți, concerte de muzică camerală și corală, susținute de formația muzicală „Ars poetica”, precum și de alți interpreți din Chișinău.

Activitatea Filarmonicii este permanent monitorizată în presa și televiziunea locală și Națională (emisiunea „Templul muzicii” din 2002, 2004 ș.a.).

Filarmonica în traducere din greacă înseamnă *dragoste de armonie*. Anume dorința de a educa dragostea pentru muzică și pentru cultura artistică în general a servit drept imbold la crearea *Filarmonicii de muzică pentru copii* în cadrul învățământului artistic din Bălți și a Facultății de Muzică și Pedagogie muzicală a USB „Alec Russo”.





RECONSTITUIRI

DIMITRIE CUCLIN, FILOZOF AL MUZICII

DIMITRIE CUCLIN, PHILOSOPHER OF MUSIC

Ion GAGIM,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

DIMITRIE CUCLIN, personalitate profundă și complexă în manifestările sale – **compozitor** (e suficient să amintim doar de cele 20 de simfonii care îi aparțin), **estetician** (lucrarea sa „Tratat de estetică muzicală”, apărută în anul 1933, este prima în domeniu în spațiul european), **filozof** (reflecțiile sale filozofice asupra fenomenului sonor surprind prin originalitatea sa), **scriitor** (scrie texte poetice și dramatice), om de o largă cultură artistică și generală – a rămas să fie puțin sau chiar foarte puțin cunoscut (și deloc valorificat) în mediul muzical și cultural românesc, în special în cel basarabean [1].

Considerăm o datorie în fața culturii noastre de a readuce la lumina zilei și a include în circuitul cultural contemporan numele și ideile filozofice și estetice ale acestui veritabil artist și gânditor original, care a îmbinat armonios simțirea artistică cu gândirea logică. Avem certitudinea că meditațiile lui Dimitrie Cuclin despre sunet, despre relația om-sunet, despre sunetul muzical ca un caz aparte al sunetului lumii, despre om, viață, muzică sunt utile tuturor acelor care își au deschise sufletele pentru muzică, fenomen definitoriu, în concepția lui Cuclin, al lumii și al vieții umane. Mînați de dorința de a întreprinde ce-va în acest sens, dar cu

prea puține surse la îndemînă (apropo, ele nici nu există în număr mare) pentru pregătirea unui studiu, fie modest sau chiar foarte general asupra personalității și operei lui Dimitrie Cuclin, am considerat că ar fi acceptabilă, pentru început, o altă variantă – de a reproduce spicuri dintr-o lucrare consacrată acestui nume. Pentru aceasta ne-am adresat lucrării Ellei Istratty și a lui Dan Smântănescu *Convorbiri cu Dimitrie Cuclin* (București, Editura muzicală, 1985).

Pentru prezentarea de față ne-am propus ca subiect problema filozofică a artei sunetelor, adică personalitatea lui Dimitrie Cuclin ca filozof.

Este incitant să urmărești dialogul viu al maestrului cu autorii cărții sus-numite. Am hotărît să ne limităm însă (pentru crearea unei imagini generale asupra concepției lui Cuclin) la expunerea unor pasaje din studiul introductiv, semnat de ALEXANDRU TĂNASE și intitulat *Un sistem filozofic și estetic original al muzicii*.

Așadar, să oferim cuvîntul autorului prefeței.

Reflecțiile despre muzică sînt aproape tot atît de vechi ca și arta sunetelor, iar originile acesteia se pierd în negura timpului [...]. Se poate spune că muzica era cea mai adecvată expresie a unor

valori incipiente prin care oamenii își celebrau actele lor instituite de civilizație[...].

Muzica trebuie asociată cu concepția pitagoreică a armoniei și frumosului [...]. Viziunea despre muzică a grecilor în ansamblul ei are o puternică coloratură estetică, iar aceasta este evident mai cu seamă în estetica pitagoriciană, care este, prin excelență, o estetică a armoniei. Pitagora și discipolii săi nu foloseau încă termenul de frumos – to kalon, ci acela de armonie [...]. Este o concepție idealizantă despre frumos care a avut o mare influență asupra concepției despre artă a grecilor în general, care priveau frumosul ca pe o proprietate a lumii vizibile, însă această teorie pitagoriciană despre frumos a fost, la rîndul ei, influențată cel mai mult nu de artele plastice, ci de muzică.

Presupunînd că fiecare mișcare regulată este un sunet armonios, pitagoricienii au presupus că întregul univers produce o muzică a sferelor, o simfonie pe care noi n-o auzim numai din cauza că răsună continuu așa cum nu vedem, nu sesizăm mișcarea pămîntului. Muzica – expresie a proporțiilor cosmice și muzica – modelatoare a sufletului nu trebuie contrapuse ca stări diametral opuse, ci ca dimensiuni complementare ale etosului muzical. Una din marile lecții date Eladei de neasemuitul ei educator Homer a fost și aceea că inspirația lirică nu destramă, nu împușinează ființa lăuntrică a omului, ci dimpotrivă, o întărește... Estetica pitagoriciană a frumosului muzical – ca expresie a sufletului, dar și ca expresie naturală unică, fără egal și fără termen de comparație – s-a impus în cultura greacă în ciuda adversităților pe care le-a stîrnit. Am amintit-o aici, întrucît este prima schiță de filozofie a muzicii [...]. Sînt foarte puține încercările de a construi o estetică muzicală specifică și

cu atît mai puține acelea care au ambiționat să elaboreze o filozofie a muzicii. Mai mult decît atît: puținele încercări în acest sens vin din partea unor filozofi, [...] și nu din partea muzicienilor [...].

În lumina celor spuse cazul Cuclin ne apare foarte interesant, aproape singular. De ce am spus „cazul Cuclin”? În primul rînd, pentru că el [...] a rămas încă un mare necunoscut. Nici puținele articole ce s-au scris despre el, nici monografia ceva mai veche a lui Vasile Tomescu [2], nici cuvintele nestemate [...] ale lui Geo Bogza n-au fost urmate de o acțiune mai amplă, concertată și atît de necesară de valorificare a unei opere monumentale[...]. În al doilea rînd, este un caz, deoarece opera sa este într-adevăr monumentală prin proporții, prin idei novatoare și prin diversitate; este un exemplu unic – nu numai în propria noastră istorie culturală, ci în cea universală – cînd un mare muzician este, în același timp, un mare estetician și filozof, ilustrînd toate aceste domenii cu opere de amploare și profunzime unice.

Aici Al. Tănase face trimitere la lucrarea lui Alexandru Bogza, *Realismul critic*, București, 1982 (cartea a treia fiind intitulată *Bazele filosofice ale muzicii*), lucrare în care „se poate întrevădea o anumită influență a lui Dimitrie Cuclin”, după afirmația lui Al. Tănase. În continuare, autorul inserează un pasaj din Al. Bogza vizavi de problema unității dintre intuiții/percepții și concepte, formulat în spirit cuclinian: „Și dacă astfel percepțiile muzicii cîștigă lumina cunoștinței, în schimb, cunoștința cîștigă în sensibilitate, devine mai intuitivă, cei doi factori ai cunoștinței filozofice - sensibilitatea și gîndirea abstractă - regăsindu-se într-o desăvîrșită sinteză: aici avem filozofia muzicii, care, la urma urmei, este însăși

Filozofia în genere". Iar compozitorul Anatol Vieru relevă că Al. Bogza „vede în structura sunetului o expresie a esenței universului” (în stilul concepției pitagoreice, reactualizată de D. Cuclin [3]).

[...] Cuclin deosebește: **Esența**, ca modul prim, elementar, existența pură, nimicul (hegelian), care conține totul și toate și **Substanța**, ca modul secund, complex, în discontinuitate atomică în infinitul material și spațial [...] „Substanța este „palpabilă”, să-i zicem „materie”; Esența este „impalpabilă”, să-i zicem „spirit” [...] Substanța este doar un mod al Esenței ...”, îl citează Al. Tănase pe D. Cuclin [4]. *Esența spirituală este „potențialul” existent al lumii, iar Substanța materială este „actualul viu” al lumii. Sînt două infinituri coexistente [...].*

[...] „Două sînt elementele artei ca și cele ale universului: Esența și Substanța”. „Esența se substanțializează, Substanța se reesențializează”, iar „viața omului este drumul dintre Substanță și Esență”.

Vorbind despre relația inefabil-psihic, Cuclin se referă la magnetism cu tainele lui nedezlegate, ca o punte de legătură între om și univers, între inefabilul magnetic și inefabilul poetic. Acest postulat al lui Cuclin despre magnetism poate fi interpretat în felul următor: mișcarea materiei este determinată de ceva. De ce? De magnetism (=atracție-respingere, gravitație). Așadar, magnetismul ține de Esență, iar materia care se mișcă sub diferitele ei forme – de Substanță. *Substanța* (materia) e vizibilă, palpabilă etc., *Esența* (magnetismul) – nu [5].

Că marele gînditor român are în vedere o perspectivă axiologică și demiurgică asupra ființei o dovedește și modul în care interpretează și alte trepte (ipostaze) ale raportului esență-substanță, suflet-corp: universul, omul,

opera omului – totul e ființă, avînd suflet și corp, iar puterile active și creatoare derivă din spirit (esență), dar pre-supune unitatea suflet-corp, fond-formă, fără de care opera de artă nu înseamnă nimic. Din punctul de vedere al subs-tanței, al devenirii cosmosului, la în-ceput a fost materia, corpul; din punct de vedere al creației, la început a fost conștiința și tocmai acest din urmă aspect (unghi de vedere) îl are mereu în vedere Cuclin – cu alte cuvinte, la început a fost conținutul esențial care înseamnă chintesență, inefabil, suflet, concepție, idee, după care urmează forma substanțială (substanță-psihic-corp-realizare-construcție). Cel dintîi este la nivelul (și competența) geniului, în timp ce realizarea, construcția, supusă unor legi, unor canoane, reclamă talent [...].

În concepția lui Cuclin, esența nu se află dincolo de lume, nu este o transcendență supranaturală de natură ideală sau mistică, ci constituie potențialul creator al lumii, este ceea ce asigură trăinicie, permanență, viabilitate oricăror întocmiri cosmice sau culturale [...]. Și nimic nu ne apropie mai mult de această izvodire perpetuă de acest joc infinit al armonicelor ascendente și descendente, al consonanțelor și disonanțelor, decît muzica; lumea însăși „nu e decît o muzică realizată” – după o vorbă a lui Shopenhauer și pentru că, adaugă Cuclin „lumea e o mișcare, mișcarea e viață, viața e muzică și muzica e armonie în mișcare”. Nu e de mirare că muzica e socotită singura putere care ar fi în stare să restabilească echilibrul tuturor forțelor substanțiale [...].

Cum singur mărturisește, Cuclin a făcut ca – pentru prima dată – să răsunе vocea muzicii la un Congres mondial de filozofie: la al VIII-lea Congres din 1934, la Praga, el a prezentat comunicarea „Musique: arte et philosophie”, pe baza unei sinteze a conținutului Tra-

tatului său de estetică muzicală. O teză fundamentală pe care o repetă nu o dată: Muzica este viața însăși – dar nu viața redusă la structurile ei biopsihice, ci viața întregului univers, oglindă și întruchipare a legilor de viață, amplificând mișcările și stările sufletești dincolo de orice limită imaginabilă.

Într-un discurs asupra muzicii Cuclin spunea: "Muzica este viața însăși. Dar viața cuprinde întregul univers. Muzica deci este viața întregului univers. Și numai ca făcând parte din universul întreg, noi înșine putem zice că muzica este însăși viața noastră" [...]. Muzica este Viața și prin faptul că este oglinda legilor de viață – omenească și universală [...]. Viața se manifestă printr-un complex de mișcări [...]. Muzica fiind însăși Viața, înseamnă că, cercetând legile mișcării, cercetăm legile Vieții, adică și legile Muzicii" [...]. Un prim stadiu definitor al Vieții este Muzica..." [6]. În viziunea lui Cuclin, muzica este deci mai mult decât „oglinda vieții” – deși acceptă și acest înțeles [...] – ea devine modelul paradigmatic pentru orice armonie posibilă – a omului, a corpurilor cerești. „Iată deci, spune Cuclin, că expresiile: armonia omului, armonia evoluției spiritului omenesc, armonia corpurilor cerești sînt locuțiuni proprii, a căror înțelegere trebuie căutată în armonia constituirii sunetului muzical” [...].

Atît de mare s-a dovedit a fi puterea spirituală a muzicii din cele mai vechi timpuri, încît oamenii s-au obișnuit să-i confere caracter divin, s-o considere însăși imaginea Ființei, expresie concentrată a armoniei universale, putere armonizatoare dătătoare de viață.

„Negarea supremelor cuceriri ale spiritului uman, care sînt legile construcției muzicale, duce la confuzie, haos și moarte pentru spirit și simțire”, menționează Cuclin.

[...] În ființa omului, dualitatea Esență-Substanță se stinge, magnetismul universal devine Eul sensibil, voluntar și conștient, dotat cu putere creatoare, iar, în acest sens, „muzica este omul însuși” – omul ca individualitate, dar întemeiată pe umanitate, ca subiectivitate, dar întemeiată pe obiectivitatea umană. În și prin om, prin conștiința de sine a omului, dualitatea Esență-Substanță devine o unitate creatoare [...].

Întrebat ce este omul pe care el îl identifică, precum am văzut, ca expresia cea mai înaltă a vieții, cu muzica, Cuclin întrezărește ipotetic un fel de vîrstă de aur, înainte de „catastrofa atlantică” a omului muzical, de firească alianță a Esenței cu Substanța, în lumina conștiinței de ideal muzical, după care apar semne ale degradării; el distinge trei stadii umane, din punct de vedere al influenței esențiale, modelatoare a muzicii: omul-animal, omul-uman, omul-spiritual [...].

[...] Cuclin face unele precizări care ne ajută să-i înțelegem mai bine sistemul său funcțional [7]: „Că noi nu facem muzică cu sunetul, ci cu sufletul. Nu cu sunetele. Ci cu stările și mișcările sufletești. Că nu sunetul este elementul muzicii. Ci funcțiunea psihică pe care sunetul o poartă numai [...] și o transmite de la creator la auditor [...] Ce-i aceea funcțiune? Un grad de mișcare sufletească. Ce fel de mișcare sufletească? De bucurie, sau întristare” [...]. Evoluția umanității, revelația funcțiunii muzicale „coincide cu saltul calitativ al omului din faza instințelor și a inspirației mistice, a sonorului, în faza conștiinței intelectuale și morale”.

[...] „Percepția sunetului muzical a fost semnul evoluției ființei animale în ființă umană. Înțelegerea funcțiunii a fost semnul evoluției ființei umane în ființă spirituală”. „Muzica este barometrul cultural al omenirii”.

[...] *Ca descoperitor al funcționismului în muzică, o adevărată revoluție în estetica artelor, - Dimitrie Cuclin arată că aceasta înseamnă „transpunerea centrului de greutate de pe terenul sonor, sensorial, pe terenul funcțional, psihologic” [...]*

[...] *Este un mod de a înțelege muzica prin care ne explicăm rolul proeminent al Eticii în sistemul său filozofic și muzical: este „suprema inerență a creației, condiția vieții”, ceea ce presupune idealul de adevăr, de dreptate și de progres al artistului, ideal întemeiat pe ceea ce a oferit umanitatea mai exemplar prin spiritele ei reprezentative”; ea „corespunde adevărului Esenței, care există în eternitate, în timp ce materialul și construcția corespund realității Substanței...”. Funcțiunea reunește, solidarizează eticul și esteticul în subs-*

tanța unitară a artei [...]. Arta nu are un alt destin decât cel al umanității și de aici uriașa ei capacitate expresivă și transformatoare, generatoare de ordine spirituală și de plenitudine umană [...].

Încheiem prin aceste postulate apoteotice prezentarea omului-filozof Dimitrie Cuclin. Desigur, pentru a pătrunde pe deplin și adecvat în conceptul său filozofic-estetic-muzical complex este necesar de a apela la sursă – de a-l citi pe însuși autorul sau de a-l „asculta”, meditativ și interesat, în dialogurile sale cu cei ce l-au provocat la destăinuire. În această ordine de idei, expunem (în ordine cronologică) lista lucrărilor principale existente la temă, lucrări care vor putea alimenta, sperăm, curiozitatea cititorilor asupra acestei personalități și a operei sale:

- Cuclin, Dimitrie, *Tratat de estetică muzicală*, Tiparul Oltenia, 1933.
- Tomescu, Vasile, *Drumul creator al lui Dimitrie Cuclin*, Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor, București, 1956.
- Bogza, Alexandru, *Realismul critic* (cartea a treia *Bazele filosofice ale muzicii*), Ediție îngrijită de Al. Tănase și Al. Boboc. Editura științifică și enciclopedică, București, 1982.
- Cuclin, Dimitrie, *Correspondența. O istorie polemică a muzicii*, Ediție critică de Viorel Cosma pe marginea corespondenței Doru Popovici – Dimitrie Cuclin, Editura „Junimea”, Iași, 1983.
- Istratty, Ella; Smântânescu, Dan, *Convorbiri cu Dimitrie Cuclin*, Editura Muzicală, București, 1985.
- Bârsan, Ion, *Convorbiri cu Dimitrie Cuclin – filozof, muzician, scriitor*, Editura „Porto-Franco”, Galați, 1995.

Referințe

1. În acest sens, considerăm, nu este lipsit de interes faptul că Dimitrie Cuclin s-a născut la Galați.
2. E vorba de lucrarea: Vasile Tomescu. *Drumul creator al lui Dimitrie Cuclin*. București, 1956 (n. n. – I.G.).
3. N. n. – I.G.
4. Aici și în continuare: frazele luate între ghilimele îi aparțin lui D. Cuclin – I.G.
5. N. n. – I.G.
6. Ca mișcare vibratorie armonică – I.G.
7. Artistul-savant tratează muzica ca un sistem de *funcții* de natură interioară, psihică. Esența teoriei funcționale cucliniene a muzicii se fundează pe astfel de postulate ale gânditorului: „Nu sunetul este elementul Muzicii, ci funcțiunea lui (psihică)”; „Adevăratul sistem al Muzicii este nu sonor, ci funcțional – un sistem de funcțiuni”; „Sunetul nu este decât un purtător și transmițător de funcțiuni”; „Funcțiunea este un grad de mișcare sufletească”; „Opera de artă este un monument funcțional” (n.n.-I.G.)

ISTORIE

O ȘCOALĂ DE ARTE PLASTICE CU TRADIȚII

A SCHOOL OF FINE ARTS WITH TRADITIONS



Oleg CARP,
directorul Școlii de Arte Plastice din Bălți

În decembrie 1958 pe ușa unei case obișnuite din strada „Pionierilor” a apărut un afiș: „Bine ați venit, tineri pictori!”. În așa fel, în orașul Bălți a fost înființată o nouă instituție de învățământ artistic, **Școala de Arte Plastice pentru copii** – prima de acest gen în republică. Fondatorul și conducătorul școlii, pe parcurs de un sfert de secol, a fost Galcinschi Grigore, absolvent al Liceului Republican de Arte.

Inițial, școala avea la dispoziție doar două săli, unde pătrundeau în tainele culorilor, luminilor, formelor artistice cei 30 de copii înmatriculați în primul an de studii. Majoritatea absolvenților promoției 1962 și-au continuat studiile artistice în instituțiile de profil din Moldova și din alte țări, devenind sculptori, arhitecți, artiști plastici. Doi din ei, Nicolae Ghibalenco și Vladimir Zaiat au devenit membri ai Uniunii Artiștilor Plastici, iar Vladimir Arzamazov, după absolvirea Institutului Poligrafic din Lvov, se reîntoarce în orașul natal, ca să activeze pînă în prezent în școala pe care a absolvit-o cîndva.

Din an în an numărul elevilor creștea, fapt care cerea mărirea numărului sălilor de studii. În 1973, prin hotărîrea administrației locale, școala trece în altă clădire, ceea ce a creat posibilitatea mării numărului de doritori de a însuși arta picturii.

Din anul 1984 director al instituției devine Rumeanțev Alexandru, care a contribuit substanțial la îmbunătățirea calității instruirii și mărirea numărului de elevi.

Școala e în drept să se mîndrească cu absolvenții săi, care, la moment, depășesc cifra de 2000, mulți din ei activînd în domeniul artelor plastice în diferite colțuri ale lumii. Geografia instituțiilor de învățământ, unde își fac studiile absolvenții noștri este foarte largă: Paris, Moscova, București, Sankt-Petersburg, Krakov, Tel-Aviv, Chișinău etc. Absolventul școlii L. Filițan activează în laboratorul de creație al renumitului plastician Ernst Neizvestnîi din New York, iar L. Moroșan, autoare a trei lucrări în domeniul educației artistic-plastice a copiilor, a devenit un pedagog de performanță la Moskova.

Actualii profesori ai școlii – foștii ei elevi de cîndva – după absolvirea diferitelor instituții superioare de profil s-au reîntors pentru a destăinui altora meseria. Aceștea sunt O. Carp, L. Platon, D. Lipcovschi, G. Vrîncean, A. Alexeeva, L. Cerimpei, T. Pinte, E. Camenschih.

Corpul didactic al școlii creează condițiile necesare pentru a menține nivelul înalt al învățămîntului artistic din municipiul Bălți și de a duce faima școlii prin lucrările copiilor în țară și peste hotarele ei. Ca dovadă a celor spuse sunt rezultatele participării elevilor la diverse

concursuri de specialitate în Germania, China, România, Uzbekistan, Ucraina ș.a., unde elevii și școala au fost distinși cu diferite premii.

... Chiar dacă din zece elevi doar unul devine plastician de profesie, munca noastră nu este înzadar: ceilalți 9 deschid pentru sine o lume nouă, devenind mai bogați sub aspect spiritual.



Mocan C.



EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE

Anul 2006 este declarat ANUL MOZART

250 DE ANI DE LA NAȘTERE



COPILUL-MINUNE MOZART

Pictor J. van der Smissen

EMIL CIORAN DESPRE MOZART

(Selecție din cartea: *Cioran și muzica*. Ediție îngrijită de Vlad Zografi. Editura Humanitas, București, 1996)

- În muzica lui Mozart, aeriană, ușoară, transparentă și grațioasă, fină dincolo de orice închipuire și imaterială pînă la iluzie, dispar crisperile, suficiența și moartea. Recomand muzica lui Mozart ca remediu împotriva disperării, căci în evoluțiile ei nu poți simți altceva decît o luminoasă poezie a existenței. Ea este echivalentul sonor al azurului.
- Oare numai de la Mozart am învățat adîncimea seninătăților? De cîte ori ascult această muzică, îmi cresc aripi de înger. Nu vreau să mor, fiindcă nu pot concepe că odată îmi vor fi definitiv străine aceste armonii. Muzica oficială a paradisului...
- Mozart mă face să regret eroarea lui Adam.
- De ce iubesc pe Mozart? Fiindcă el mi-a descoperit ce puteam fi, dacă nu eram opera durerii.
- De ce nu m-am prăbușit? M-a salvat ceea ce este mozartian în mine.

- Ceea ce Maurice Barres scria odată despre înțuile compoziții ale lui Mozart, despre înțuile menuete de la vârsta de șase ani, îmi stăruie în minte ca o remușcare, ca un regret și o obsesie: faptul că un copil a putut să întrevadă astfel de armonii este o dovadă a existenței paradisiului prin *dorință*. Barres are dreptate: toată muzica lui Mozart, pură și aeriană, ne transpune în altă lume sau poate într-o amintire...
- Iubești pe Mozart când suprimi vieții direcția, când convertești elanul în zbor, când aripile poartă soarta, iar nu fatalitățile... Muzica aceasta pentru îngeri ne-a revelat categoria planantului. Și la Haydn înțuim grație și puritate, și la el absența metafizicului are un farmec atât de intim. Dar spre deosebire de Mozart, el se adresează prea mult oamenilor, visul său e pastoral, grația sa, mai mult terestră decât aeriană. Farmecul planant este tulburat de atracția lumii noastre. Pentru Mozart și pentru orice muzică îngerească, privirea în jos, înspre noi, este o trădare. Dacă nu este cea mai mare trădare a te simți om...
- Nu se poate iubi lumea lui Mozart, dacă în adâncimile sufletului tău n-o regăsești.
- Cele mai mari regrete mi le-au provocat visurile de fericire: Botticelli, Claude Lorrain, Mozart, Watteau și Corot. Fost-am prea slab pregătit pentru fericire? Sau am cunoscut numai melancoliile ce o preced și tristețile ce îi urmează? Fericirea este o pauză fermecătoare, pe care am bănuțit-o în meditațiile pastorale ale muzicii secolului al XVIII-lea.
- Sursele sublimului la Bach sunt meditația morții și nostalgia cerului. Mozart nu are nici una, nici cealaltă. De aceea muzica lui poate fi divină; în nici un caz, sublimă. Nu cunosc un muzician mai a-cosmic decât Mozart.
- A fost o vreme în care, neconcepînd o eternitate care să mă despartă de Mozart, nu mă mai temeam de moarte. La fel s-a întîmplat cu fiecare muzician, cu întreaga muzică...
- Fără patimile tulburi ale muzicii, ce-am face oare cu simțirea caligrafică a filozofilor? Și ce-am face cu timpul alb, golit și dezbinat de viață, cu timpul alb al plictisului? Nu iubești muzica decât pe litoralul vieții. Cu Wagner asști la o ceremonie a clarobscurului, la o cosmogonie a sufletului, iar cu Mozart la florile Paradisului visînd alte ceruri.
- Aș vrea ca adevărurile să fie purtate pe armonii mozartiene.
- Aș vrea ca-n om viața să curgă pură ca muzica lui Mozart...



SĂ-L ASCULTĂM ȘI SĂ-L CÎNTĂM PE MOZART

Pentru aceasta redacția revistei pune la dispoziția cititorilor (care, prin „transfigurare”, se vor face ascultători și cîntăreți):

- O partitură pentru interpretare: W.A. Mozart. *Cîntec de primăvară*
- Un CD pentru audiție din muzica lui W.A. Mozart cu următorul conținut:

1. Mică serenadă nocturnă: *Allegro*.
2. Concert pentru pian, A major, K 488: *Adagio*.
3. Concert pentru flaut, D major, K 314: *Allegro*.
4. Simfonia nr. 40, G minor: *Molto allegro*.
5. Concert pentru clarinet, KV 622: *Adagio*.
6. Serenadă, K 375: *Menuet*.
7. Sonata A dur, K 331: *Alla turca*
8. Concert pentru vioară, K 216: *Allegro*.
9. Divertisment, K 334: *Menuet*.
10. Concert pentru corn, K 447: *Allegro*.
11. Casațiune, K 99: *Allegro*.



Butnaru V.

SPIRITUL AMADEUS
ÎN LICEUL MILENIULUI AL III-LEA
AMADEUS SPIRIT IN THE LYCEUM OF THE THIRD MILLENIUM



Marina MORARI,
doctor în pedagogie, director-adjunct al Liceului *Ion Creangă*
al Universității de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Arta tot mai mult devine o necesitate a spiritualității omului de astăzi. *Homo sapiens... Homo faber... Homo ludens...* În rîndul definițiilor care ni se pot atribui nouă, oamenilor, își face tot mai mult loc și cea de *Homo musicus*. Și nu numai pentru că trăim într-un mediu încărcat de sunurile magnetolelor, radio-televiziunii, dar și pentru că avem nevoie de a ne alimenta sufletul și cu o anumită categorie de muzică. În această „necesitate” se cuprinde firesc, spornic și pregnant coregrafia, artele plastice, teatrul. Toate își află începutul, impulsul, legătura și finalitatea, în necesarul țesăturii ce întrepătrunde fără destrămare în viața zonei de Nord a Republicii Moldova.

În februarie 2002, cu ocazia vizitei de lucru a Președintelui Republicii Moldova la Universitatea de Stat „Alecu Russo”, a fost lansată ideea deschiderii unui liceu de arte la Bălți. În temeiul Ordinului Ministerului Educației, Tineretului și Sportului Nr. 417 din 18 august 2003, a fost deschisă prima clasă liceală cu profil artistic în cadrul Liceului „Ion Creangă” (Bălți). Astăzi trei clase de elevi își cultivă sensibilitatea, spiritul, măiestria artistică în domeniul muzicii, artelor plastice, coregrafiei și al artei teatrale. Pe parcursul a doi ani au fost editate calendare cu desenele liceenilor, ale căror creații plastice au fost distinse în cadrul Concursului Internațional de postere de la New York - concurs

anunțat de O.N.U. Liceenii de la Specializările Muzică și Coregrafie participă frecvent în programele de concert ale Filarmonicii de muzică pentru copii de pe lângă Facultatea de Muzică și Pedagogie muzicală a universității. Dacă formarea în domeniul interpretării la instrumentul muzical și coregrafie are loc și în alte licee din Chișinău, apoi studiile bălțene la Dirijat coral, Teatru de păpuși sunt unice, în felul său, nu numai pentru zona de Nord, ci și pentru întreaga republică.

Spiritul *Amadeus* vine din muzica clasicului vienez Wolfgang Amadeus Mozart, care va lumina mileniile, deoarece el rămîne printre acei artiști creația cărora nu îmbătrânește niciodată, cuce-rindu-ne prin *generalul uman*, prin pros-pețimea de idei și sentimente. *Ama- Deus* – dragoste pentru Dumnezeu. Acest titlu cu multiple semnificații lan-sează necesitatea cultivării estetice, ten-dința spre ideal, armonie, perfecțiune continuă. Actualii liceeni de la profilul Arte și-au dorit pentru liceu numele de *Amadeus*. Anume în anul 2006, anunțat *Anul Mozart*, vor susține examenele de bacalaureat liceenii primei promoții.

În programele de studii, în activitățile de audiții muzicale, în evaluări publice, expoziții de picturi etc. – pretutindeni domină spiritul *Amadeus*, un semn bun al cultivării spirituale prin intermediul artelor frumoase.

CONCURS DE CREAȚIE AL UNIUNII COMPOZITORILOR ȘI MUZICOLOGILOR ANUL 2005

La 11 decembrie 2005 a avut loc decernarea premiilor Concursului de compoziție și muzicologie al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova (UCMM). La compartimentul Compoziție juriul a fost compus din muzicologii *Vladimir Axionov* (președinte), *Margareta Belâh*, *Tatiana Berezovicova*, *Zinovii Stolear*. Juriul la compartimentul Muzicologie a fost constituit din compozitorii *Ghenadie Ciobanu* (președinte), *Vladimir Ciolac*, *Vlad Burlea*, *Marian Stârcea*.

Conform Regulamentului, au fost admise creații componistice la categoriile: operă și creații muzical-scenice, creații simfonice, creații camerale, creații corale.

Compartimentul Muzicologie a cuprins următoarele categorii: articole științifice, lucrări didactico-științifice, lucrări în etnomuzicologie, articole de popularizare a creației muzicale contemporane, emisiuni televizate.

COMPARTIMENTUL COMPOZIȚIE

Premiu pentru operă și creații muzical-scenice

Ghenadie Ciobanu. Mono-opera *Ateh sau Revelațiile prințesei khazare*

Premii pentru creații simfonice

Vlad Burlea. *Ora eternă*

Oleg Palymski. *Nullus doloris sensus II*

Valentin Dânga. *Fantezia pe teme de Chick Corea*

Premii pentru muzică de cameră

Vladimir Rotaru. *Trio no 2*

Zlata Tkaci. *Sonata pentru pian*

Vladimir Beleaev. *Cîntec de leagăn pentru inimă*

Boris Dubosarschi. *Sonata pentru vioară*

Elena Fiștic. *Scherzo pentru flaut*

Oleg Negruța. *Concert pentru marimbă, vibrafon și orchestră de cameră*

Snejana Pâslari. *Flauto Marcya*

Premii pentru creații corale

Vladimir Ciolac. *Magnificat* pentru cor mixt și orchestră,

Teodor Zgureanu. *Cinci coruri* (din *Coruri selecte*)

Gheorghe Mustea. *Lucrări corale*

COMPARTIMENTUL MUZICOLOGIE

Premii pentru articole științifice

Vladimir Axionov. *Simfonia în contextul muzicii simfonice din Republica Moldova la confluența sec. XX-XXI* (Arta' 2004)

Margareta Belâh. *Particularități compoziționale în Rapsodia de Vasile Zagorschi*;
Tatiana Berezovicova. *Repere arhitectonice în suita compozitorilor din Republica Moldova*

Elena Mironenco. *Новые реалии в музыкальной культуре постсоветской Молдовы* (В: Сб. статей, Ростов-на-Дону)

Svetlana Țircunova. *Miniaturile pentru vioară de Zlata Tkaci*

Premii pentru lucrări didactico-științifice

Galina Cocearova, Victoria Melnic. *Manual Istoria armoniei, vol.II*

Ion Gagim. *Музыка как великая педагогика* (В: Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XX веков, Москва)

Victoria Tcacenco. *Ciclul de prelegeri Istoria muzicii de estradă și jazz*

Premiu pentru lucrări în etnomuzicologie

Iaroslav Mironenco pentru cercetarea folclorului român din Caucazul de Nord.

Premii pentru articole de popularizare a creației muzicale contemporane

Elena Vdovina. *Судьба и время* (В: Мария Биешу: Юбилейный сборник)

Irina Ciobanu-Suhomlin. *Персонаж культового романа на молдавской сцене «Атех или Откровения хазарской Принцессы» Г.Чобану* (Журнал Кодры)

Elena Uzun. *Принцесса Атех* (В: Молдавские ведомости).

Premiu pentru emisiuni televizate

Natalia Moraru, pentru propagarea creației muzicale autohtone în ciclurile de emisiuni *Templul muzicii* și *Agenda Festivalului*.

SERILE SIMFONICE

Filarmonica Națională și Asociația Moldovenească de Muzică Contemporană au inițiat un proiect unic intitulat *Serile simfonice*. Proiectul prevede prezentarea unui ciclu anual de concerte însoțit de comentarii, dedicat unor teme deopotrivă marcante, inedite și captivante. În concertele acestui proiect vor fi prezentate creații clasice ale compozitorilor celebri din diverse țări, reprezentând diverse stiluri și epoci. Ciclul va cuprinde zece

concerte comentate, câte un concert pe lună începînd cu ianuarie 2006. Manifestările din cadrul proiectului se vor desfășura la Filarmonica Națională în a treia vineri a fiecărei luni. Maeștri notorii, tinere talente din Moldova, precum și din alte țări, își vor da concursul la acest proiect alături de Orchestra Simfonică a Filarmonicii Naționale. Comentariile vor fi prezentate de compozitorul Ghenadie Ciobanu, Maestru în artă, Laureat al Premiului Național, Doctor Honoris Causa. Proiectul este adresat prietenilor artei muzicale, tuturor amatorilor de muzică.

Programul ciclului

I.	20 ianuarie	<i>George Enescu și contemporanii săi</i>
II.	17 februarie	<i>Muzica Naturii</i>
III.	17 martie	<i>Intriga shakespeareană și pasiunea muzicală</i>
IV.	21 aprilie	<i>Muzica și Biblia</i>
V.	19 mai	<i>Opus Ultimum</i>
VI.	16 iunie	<i>Muzica generată de arta plastică</i>
VII.	22 septembrie	<i>Muzică simfonică. Contribuție rusească.</i>
VIII.	20 octombrie	<i>Motive țigănești în muzică</i>
IX.	17 noiembrie	<i>Motive evreiești în muzică</i>
X.	15 decembrie	<i>Muzica amintirilor. Sărbătorile copilăriei</i>

În primul concert (20 ianuarie), George Enescu și contemporanii săi, au fost interpretate creațiile:

George Enescu. *Menuet din Suita nr.1*

Maurice Ravel. *Pavane*

Gabriel Faure. *Muzica la drama "Pelleas și Melisande": Suita*

Bela Bartok. *Muzică pentru coarde, percuție și celesta, p.I*

Arthur Honegger. *Pacific 231*

George Enescu. *Simfonia Es-dur, p.1*

Interpreți:

Orchestra simfonică a Filarmonicii Naționale, *dirijor Oleg Palymski*

.....

Programul concertului din 17 februarie 2006:

Muzica și Natura

Ludwig van Beethoven *Scena la izvor (p. II); Furtuna (p. IV) din Simfonia No. 6, Pastorală*

Antonio Vivaldi *Vara din ciclul de concerte pentru vioară și orchestră Anotimpuri*

Claude Debussy
Anatoly Leadov
Mikolajus Ciurlionis

Norii din ciclul *Nocturnes*
Lacul fermecat
În pădure, poem simfonic

Interpreți:
Alexandra Conunov, Laureat al concursurilor internaționale (vioară)
Orchestra simfonică a Filarmonicii Naționale
Dirijor Oleg Palymski

**FESTIVALUL INTERNAȚIONAL
ZILELE MUZICII NOI**
Ediția a XV-a
15-20 iunie 2006

Festivalul Internațional *Zilele muzicii noi* rămîne unica manifestare artistică de promovare a muzicii culte moderne în Republica Moldova. În decursul celor 15 ani de existență (în anul 1999 la Chișinău în baza festivalului au fost organizate *Zilele Mondiale ale muzicii*). Festivalul, prin programele de manifestări, a abordat diverse teme, fenomene artistice, curente stilistice, obiectivele generale fiind:

- *familiarizarea* unui public cît mai extins cu valorile și tendințele artei contemporane;
- *conectarea* creatorilor și interpreților din Moldova la procesele muzicale universale.

Ediția a XV-a a Festivalului Internațional *Zilele muzicii noi* va avea loc la Chișinău în perioada 15-20 iunie 2006. Manifestările festivalului se vor desfășura în cele mai prestigioase săli de concerte din Chișinău.



MAEȘTRI AI ARTEI - COPIILOR

Prima seară de toamnă

muzică Ghenadie Ciobanu

versuri Victor Pânzaru

Andante malinconico. ♩=64

Piano

p cresc. *dim.* rit.

6 a tempo

Au de ce nu vi - ne as - tăzi gre - ie - ra - șul să ne cân - te ia - ră doi - na se - rii noi? Poa - te a scă - pat în

11 ier - buri flu - ie - ra - șul spe - ri - at de vîn - turi, a - lun - gat de ploii? *p*

15

The musical score is written for piano and voice. It consists of four systems of music. The first system is an instrumental introduction for the piano, marked 'Andante malinconico' with a tempo of ♩=64. It features a piano part with a dynamic of *p* and a crescendo leading to a decrescendo. The second system begins with the vocal entry, marked 'a tempo'. The lyrics are: 'Au de ce nu vi - ne as - tăzi gre - ie - ra - șul să ne cân - te ia - ră doi - na se - rii noi? Poa - te a scă - pat în'. The piano accompaniment continues with a steady accompaniment. The third system continues the vocal line with lyrics: 'ier - buri flu - ie - ra - șul spe - ri - at de vîn - turi, a - lun - gat de ploii?'. The piano part has a dynamic of *p*. The fourth system is an instrumental conclusion for the piano, mirroring the first system's structure.

IULIAN FILIP

AU VRUT MELCII SĂ SE BATĂ

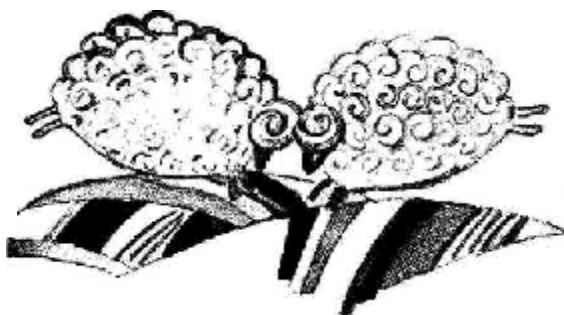
Pe-o tulpină de stejar, au
încremenit doi melci și privesc
cum jos în vale se bat crâncen doi
berbeci.

...Ați crezut că au să se bată? Și eu astfel
am crezut, dar... vedeți, cât coborâra,
melcii au uitat ce-au vrut.

Își fac vânt din două dealuri, cap
în cap se bat berbecii - tocmai sar
scânteii din coarne! Doamne, nici
nu suflă melcii.

- Hai și noi ca să ne batem...
- Faceți loc, măi frați berbeci!

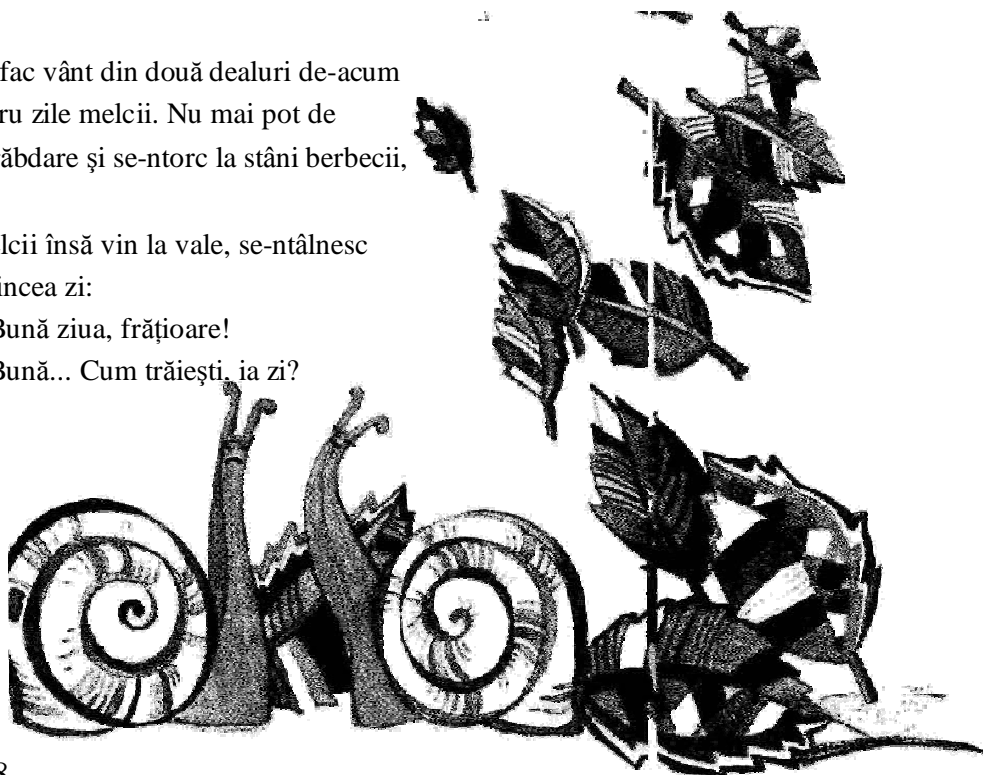
Au încremenit berbecii:
oare cum se bat doi melci?



Își fac vânt din două dealuri de-acum
patru zile melcii. Nu mai pot de
nerăbdare și se-ntorc la stâni berbecii,

Melcii însă vin la vale, se-ntâlnesc
a cincea zi:

- Bună ziua, frățioare!
- Bună... Cum trăiești, ia zi?



PLĂCINȚELE CU MĂRAR

A ajuns un mușchetar
la o moară: – Hei, morar,
noapte e și frig afară,
lasă-mă să intru-n moară!

Cum era morarul bun,
nu avea să-l lase-n drum:
– Da, e frig și noapte-afară,
intră, omule, în moară!

Cum era morar cuminte,
l-a poftit și la plăcinte:
– Plăcințele cu mărar ...
– Mulțumescu-ți, bun morar ...

După ce s-a săturat,
mușchetarul s-a culcat,
dar ... nu apucă s-adoarmă,
auzi afară larmă.

Căci ajunse un tâlhar
Lângă moară: – Hei, morar,
noapte e și frig afară,
lasă-mă să intru-n moară!

Cum era morarul bun,
nu avea să-l lase-n drum:
– Da, e frig și noapte-afară,
intră, omule, în moară!

Cum era morar cuminte,
l-a poftit și la plăcinte:
– Plăcințele cu mărar ...
Dar strigă acel tâlhar:

– Mie să nu-mi cerni făină!
Frige-mi iute o găină,
iar eu ... am să dorm un pic,
c-așa face un voinic!..

Când s-a dat mai lângă pat,
Mușchetarul s-a sculat –
s-a făcut atunci tâlharul
subțirel, cum e țăntarul.

– Ia să-ți frig o găinușă,
să nu poți ieși pe ușă!
Dăi, morare, dinapoi
Trei fierbinți și două moi!

Și morarul cu lopata
poc și poc! mai să-l dea gata.
A strigat bietul tâlhar:
– Iartă-mă, bade morar,
mie-mi place și mărarul...
Dar i-a zis atunci morarul:
– Măi tâlhare, ieși afară,
n-ai ce căuta în moară,
nu-s plăcinte cu mărar
pentru cine e tâlhar!



Butnaru V.

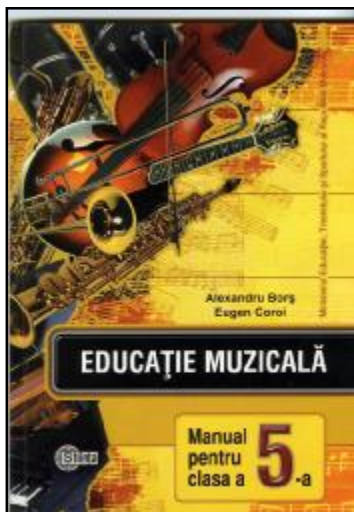
NOUTĂȚI EDITORIALE



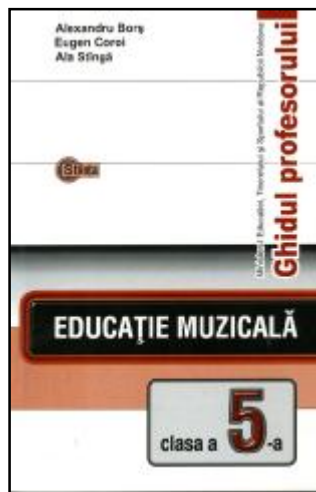
Educație muzicală: Man. pentru cl. a 2-a / Alexandru Borș, Eugen Coroi; Min. Educației, Tineretului și Sportului al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2005. – 96 p. ISBN 9975-67-510-7 78 (075.2)



Educație MUZICALĂ: cl. a 2-a: Ghidul învățătorului / Alexandru Borș, Eugen Coroi, Ala Stîngă; Min. Educației, Tineretului și Sportului al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2005. – 92 p. ISBN 9975-67-511-5 372.878.046.12



Educație muzicală: Man. pentru cl. a 5-a / Alexandru Borș, Eugen Coroi; Min. Educației, Tineretului și Sportului al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2005. – 104 p. ISBN 9975-67-495-X 78 (075..3)



Educație MUZICALĂ: cl. a 5-a: Ghidul profesorului / Alexandru Borș, Eugen Coroi, Ala Stîngă; Min. Educației, Tineretului și Sportului al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2005. – 84 p. ISBN 9975-67-506-9 372.878.046.14

Ca o zi de primăvară

Muzica: W.A. Mozart. Pr.: T. Moisescu.

Versuri: C. Olaru

Allegretto

The musical score is written for voice and piano. It consists of eight systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The tempo is marked 'Allegretto'. The key signature has one flat (B-flat). The lyrics are in Romanian. The first system includes two vocal lines for different versions of the song. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a similar pattern in the left hand. The lyrics are: 1. Cu ochi a-danci ca ma - rea A - dan - cul cer de-a / 2. In va - le sal - ci-n floa - re, Uî - nu - te de se. The second system continues the lyrics: zur S-a strans in muci pe - ta - le De gin - gas ghi - o - / nin, S-a plea - ca lin pe ape, Pa - man - tul pă - re-un rai... The third system: cel Un lant de a - tur za - rea, Dan - sea - za im - pre / lar Un lar su - fle - tul de soa - re ca o vi - sa - re-i. The fourth system: jur Star - uind la ve - se - li - e Un sprin - ten mie - hu / plin, Si-i plin de ti - ne - re - te Ca zi - le le de. The fifth system: sel. mai. The piano accompaniment ends with a final cadence.

1. Cu ochi a-danci ca ma - rea A - dan - cul cer de-a
2. In va - le sal - ci-n floa - re, Uî - nu - te de se

zur S-a strans in muci pe - ta - le De gin - gas ghi - o -
nin, S-a plea - ca lin pe ape, Pa - man - tul pă - re-un rai...

cel Un lant de a - tur za - rea, Dan - sea - za im - pre
lar Un lar su - fle - tul de soa - re ca o vi - sa - re-i

jur Star - uind la ve - se - li - e Un sprin - ten mie - hu
plin, Si-i plin de ti - ne - re - te Ca zi - le le de

sel.
mai.

ARTĂ ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

*REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ
EDUCAȚIONALĂ*

Bun de tipar 23.03.2007 Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 57. Tiraj 120.
Tipografia Universității de Stat «Alecu Russo» din Bălți. Mun. Bălți, str. Pușkin, 38