

R48
RAB4

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



ISSN: 1857-0445

Nr. 1 (4) 2007



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



1 (4) / 2007

Bălți

Fondator: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

Co-fondator: Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

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

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 PÂSLARU, 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)

VICTORIA MELNIC, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

CONSTANTIN CIOBANU, dr. hab. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

VIOREL MUNTEANU, dr. în muzicologie, prof. univ.

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

ELFRIDA COROLIOV, dr. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

SVETLANA TÂRȚĂU, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

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, dr. în arte,

conf. univ. (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

CĂTĂLIN DÎRȚU, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

DUMITRU GRICIUC, regizor-șef,

Teatrul Național *Vasile Alecsandri*, Bălți

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **LILIA ARCEA**, magistru în muzică și filologie

Viziune grafică/tehnedactare: **SILVIA CIOBANU**, **MARIANA DABIJA**, magistru în filologie

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

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, 2007

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

Prezentul număr este ilustrat cu reproduceri fotografice ale lucrărilor lui Constantin Brâncuși, sursă: www.cimec.ro/Muzee/Brancusi/CD/BrWeb

S U M A R

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

LĂCRĂMIOARA NAI. SPIRITUL ROMANTIC FAURÉAN ÎN ACOMPANIAMENTUL PIANISTIC MINIATURAL VOCAL.....	7-11
ANASTASIA BURUIANĂ. MELODICA LIEDURILOR LUI GHEORGHE DIMA.....	12-23
VICTOR GHILAȘ. DE LA <i>ARIA DERVIȘILOR DIN PERA</i> <i>LA RĂPIREA DIN SERAL</i>	24-39
LARISA BALABAN. LITURGHIA ÎN MUZICA CONTEMPORANĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	40-44
ANATOL JAR. TEODOR ZGUREANU – CORIFEU AL MUZICII CORALE CONTEMPORANE DIN MOLDOVA: ASPECTE ALE CREAȚIEI ȘI STILULUI.....	45-51
MAIA ROBU. QUELQUES REFLEXIONS SUR LE TRIO: " <i>CREATIVITE- CULTURE-LIBERTE</i> ".....	52-56
DINA GHIMPU. SPECIFICUL CREAȚIEI ARTISTICE A REGIZORULUI ALEXANDRU GRECU	57-66
VICTORIA ALESENKOVA. ИНТЕГРАЦИЯ СИМВОЛА В СОВРЕМЕННОМ ДРАМАТИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ.....	67-76
ELENA GUPALOV. ПРОФЕССОР ЛЮДМИЛА ВАВЕРКО – РЕДАКТОР- СОСТАВИТЕЛЬ СБОРНИКОВ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА.....	77-83
ANNA ȘIMBARIOV. ХОРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО ЗЛАТЫ ТКАЧ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ.....	84-96
VASILE SECRIERU. ION LUCA CARAGIALE ȘI UNIVERSUL MUZICIL..	97-103
ADELINA ȘTEFĂRȚĂ, TATIANA BULARGA. PROBLEMA COPIILOR DOTAȚI MUZICAL ÎN ACTIVITATEA UNOR ORGANIZAȚII INTERNAȚIONALE.....	104-111
ION GAGIM. FORMAREA MUZICOLOGICĂ A PROFESORULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ.....	112-129

OTILIA BABĂRĂ. CONTRIBUȚIILE AXIOLOGICE ȘI EPISTEMOLOGICE ALE LUI MIHAI EMINESCU LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI NAȚIONAL.....	130-137
VIORICA ANDRIȚCHI. FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII.....	138-144

METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

LILIA GRANEȚCHI. ANALIZA INTERPRETATIVĂ A IMAGINII MUZICALE - STRATEGIE DIDACTICĂ ÎN FORMAREA PROFESORULUI DE MUZICĂ.....	145-154
TEODORA HUBENCO. METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE LA ARTA PLASTICĂ.....	155-162
NICOLAE SILISTRARU, ALIONA AFANAS. FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVI ÎN CADRUL CITIRII UNUI TEXT DE LIMBĂ STRĂINĂ.....	163-172
MICAELA ȚAULEAN. DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE (LA ORELE DE LIMBĂ ENGLEZĂ).....	173-179
NICOLAE SILISTRARU, SVETLANA TITICA. EXPERIMENTUL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE CULTURĂ A COMUNICĂRII PRIN TEXTUL PUBLICISTIC ÎN LIMBA STRĂINĂ.....	180-192

ISTORIE

RADU MOTOC. CARMEN SILVA ÎN CORESPONDENȚĂ CU EMILE GALLÉ.....	193-194
--	----------------

MAEȘTRII ÎN ARTĂ - COPIILOR

GHENADIE CIOBANU. MAZURCĂ.....	195-196
---------------------------------------	----------------

S U M M A R Y

THEORY, ARTS, AESTHETICS

LĂCRĂMIOARA NAIE. L'ESPRIT ROMANTIQUE FAUREEN DANS LA MINIATURE VOCALE- INSTRUMENTALE.....	7-11
ANASTASIA BURUIANĂ. THE MELODICS OF GHEORGHE DIMA'S LIEDER.....	12-23
VICTOR GHILAȘ. FROM <i>THE DERVISH ARIA FROM PERA TO THE ABDUCTION FROM THE SERAGLIO</i>	24-39
LARISA BALABAN. RELIGIOUS SERVICE IN THE CONTEMPORARY MUSIC OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA.....	40-44
ANATOL JAR. TEODOR ZGUREANU – THE CORYPHEUS OF CONTEMPORARY CHORAL MUSIC OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: CREATIVITY AND STYLE ASPECTS.....	45-51
MAIA ROBU. QUELQUES REFLECTIONS SUR LE TRIO <i>CREATIVITE – CULTURE- LIBERTE</i>	52-56
DINA GHIMPU. LE SPECIFIQUE DE LA CREATION ARTISTIQUE DU METTEUR EN SCENE ALEXANDRU GRECU.....	57-66
VICTORIA ALESENKOVA. SYMBOL'S INTEGRATION IN THE MODERN DRAMA THEATRE.....	67-76
ELENA GUPALOV. VALUABLE CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF A DIDACTIC REPERTOIRE IN THE PIANIST PRACTICE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: A COLLECTION OF PIANO PIECES MADE UP BY PROFESSOR L. VAVERCO.....	77-83
ANNA ȘIMBARIOV. ZLATA TCACI'S CHORAL CREATIVITY FOR CHILDREN.....	84-96
VASILE SECRIERU. ION LUCA CARAGIALE AND THE UNIVERSE OF MUSIC.....	97-103
ADELINA ȘTEFĂRȚĂ, TATIANA BULARGA. THE PROBLEM OF MUSICALLY TALENTED CHILDREN IN THE ACTIVITY OF SOME INTERNATIONAL ORGANISATIONS.....	104-111

ION GAGIM. THE MUSICOLOGICAL FORMATION OF THE TEACHER OF MUSIC.....	112-129
OTILIA BABĂRĂ. MIHAI EMINESCU'S AXIOLOGICAL AND EPISTEMOLOGIC CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION.....	130-137
VIORICA ANDRIȚCHI. FORMATION AND CONTINUING DEVELOPMENT OF THE TEACHING STAFF - STRATEGICAL DIRECTION OF THE QUALITY OF MANAGEMENT.....	138-144

DIDACTIC – EDUCATIONAL METHODOLOGIES

LILIA GRANEȚCHI. INTERPRETATIVE ANALYSIS OF THE MUSICAL IMAGE AS A TEACHING STRATEGY IN THE FORMATION OF A MUSIC TEACHER.....	145-154
TEODORA HUBENCO. TRADITIONAL METHODS OF ASSESSMENT OF IMITATIVE ARTS.....	155-162
NICOLAE SILITRARU, ALIONA AFANAS. BUILDING-UP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PUPILS WHILE READING A TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE.....	163-172
MICAELA ȚAULEAN. A VISION OF THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE AT THE LESSONS OF ENGLISH.....	173-179
NICOLAE SILITRARU, SVETLANA TITICA. THE EXPERIMENT OF TRAINING COMMUNICATIVE COMPETENCE CULTURE THROUGH NEWSPAPERS IN A FOREIGN LANGUAGE.....	180-192

HISTORY

RADU MOTOC. CARMAN SILVA IN CORRESPONDANCE WITH EMILE GALLÉ.....	193-194
---	----------------

MASTERS OF ARTS FOR CHILDREN

GHENADIE CIOBANU. MAZOURKA.....	195-196
--	----------------



SPIRITUL ROMANTIC FAURÉAN ÎN ACOMPANIAMENTUL PIANISTIC MINIATURAL VOCAL

L'ESPRIT ROMANTIQUE FAURÉEN
DANS LA MINIATURE VOCALE- INSTRUMENTALE

Lăcrămioara NAIE,
doctor în muzicologie, lector universitar,
sefa catedrei de Canto a Facultății de Interpretare muzicală,
Universitatea de Arte "George Enescu", Iasi

A coté de Saint-Saëns, César Franck, Edouard Lalo, Vincent d'Indy et Ernest Chausson, Gabriel Fauré fait partie de l'élite appartenant à l'aristocratie musicale française. La miniature vocale accompagnée au piano a été le genre qui a apporté au compositeur les plus grandes satisfactions et réalisations artistiques. La sensibilité, la pureté et la délicatesse de sa création artistique pour le piano représentent un «don» de poésie sonore où l'art des modulations harmoniques, aux timbres variés, a l'aspect d'une vague de sonorités poétiques. La technique de Fauré est toute de simplicité et d'expression naturelle. Sa réalisation suppose l'existence d'une souplesse de tout l'art du piano, exigeant une indépendance totale des doigts, des bras, du poignet dans une infinie diversité d'attaques.

Le dessin de ses phrases, pur, subtil, riche en nuances, impose à l'interprète une admirable maîtrise de la perspective sonore, de la science des pédales. La dentelle sensible et évocatrice de sa mélodique, présentant des mondes de sons à pouvoirs magiques, à rythmes, accents et inflexions paradoxalement naturels et clairs, porte l'empreinte d'une sensibilité dévoilée avec maîtrise.

Alături de Saint-Saëns, César Franck, Edouard Lalo, Vincent d'Indy și Ernest Chausson, Gabriel Fauré face parte din elita aristocrației muzicale franceze.

Spirit fin, extrem de cultivat, cu har literar, Fauré țese sunete așa cum îi dictează fantezia.

Miniatura vocală acompaniată de pian, a fost genul ce i-a adus compozitorului cele mai mari satisfacții și împliniri pe tărâmul vieții creatoare.

Din cele peste două sute de melodii se remarcă cele șase

cicluri de lieduri care poartă amprenta unui limbaj muzical original și în același timp unitar.

- *Cinq mélodies*, op. 58 (1860) pe versurile poetului Paul Verlaine.
- *La bonne Chanson*, op. 61 (1892) pe versurile aceluiași poet Paul Verlaine.
- *La Chanson d'Eve*, op. 95 (1910) pe versurile poetului flamand Charles van Lerberghe.
- *Le jardin clos*, op. 106 (1915) pe versurile aceluiași poet Charles van Lerberghe.
- *Mirages*, op. 113 (1919) pe ver-

surile baroanei de Brimont.

• *L'horizon chimérique*, op. 118 (1922), pe versuri de Jean de la Ville de Mirmont.

Asemenea marilor poeți ai pianului, Schumann și Chopin, Gabriel Fauré pricepe bogăția mijloacelor acompaniamentului pianistic. Sensibilitatea, puritatea și delicatețea artei sale pianistice, sunt un „dar” de poezie sonoră, în care arta modulațiilor armonice în planuri cu timbruri variate, e val de adâncire poetică. Materia sonoră elegantă și clară e impresionantă în trăirea ei interioară, în aptitudinea și complexitatea ei lineară, fiecare din nestematele sale miniatral-vocale având infinite nuanțări și suavizări. Melodiile sale par atinse de aripa unui fluture. Fiecare oscilație ritmică, fiecare insinuare armonică, fiecare curbă melodică, ia parte la conturarea acestor melodii a căror trăsături de dominantă frumusețe sunt un privilegiu al liricii fauréene.

Dantelajul sensibil și evocator a melodicii sale, cu metamorfozante lumi de sunete, cu ritmuri, accente și inflexiuni paradoxal de firești și de clare, poartă amprenta unei sensibilități pătrunzător mărturisite. Fiecare melodie își trăiește propria viață, propriul farmec într-un șirag neîntrerupt de perle ce-și dezvăluie irizările într-un ocean de unduiri armonice. Pentru compozitor, tradiția clasică are o emoție cu totul aparte. În ciuda neașteptatelor modulații ce par să pună stăpânire pe întreg eșafodajul melodic, res-

pectul pentru forma arhitecturală clasică impune compozitorului întoarcerea de fiecare dată la tonalitatea inițială¹.

„Fauré era înclinat către măsură, pudoare, venera echilibrul splendid al artei clasice”².

În privința exteriorizărilor emoționale, romantismul fauréan este un romantism echilibrat, moderat, departe de unele exagerări tipic romantice. Acompaniamentul pianistic fauréan evoluează liber, într-o disciplină consfințită de legile tradiției clasice. Totul apare de o simplitate și o claritate care uimește; nici o ezitare în această scriitură atât de sigură.

Căutarea detaliului îmbietor, ingeniozitatea scriiturii, însușirea fericită a resurselor pianistice, ascund, de fapt, o tehnică instrumentală de o dificultate aparte. Tehnica pianistică fauréană este o tehnică a simplității și naturaleții în exprimare. Realizarea ei presupune suplețea întregului aparat pianistic, cu o independență totală a degetelor, a brațelor, a poigné-ului într-o infinită diversitate de atac pianistic.

Desenul frazelor, curat,

¹ Adesea, ajuns la tonalitatea cea mai îndepărtată printr-o suplă revenire de scriitură, el regăsește tonalitatea inițială pe drumul cel mai scurt, cel mai neprevăzut, uneori cel mai pitoresc, afirmând cu putere Unitatea operei „Long, Marguerite - *La pian cu Gabriel Fauré*”, Editura Muzicală, București, 1970, p. 70

² Brumaru Ada – *Romantismul în muzică*, vol. II, Editura Muzicală, București, 1962, p. 114

subtil, bogat în nuanțe impune interpretului acompaniator o stăpânire admirabilă a perspectivei sonore, într-un joc al științei pedali-zării, apropiat sensului poetic, ori întruchipării picturale a imaginii muzicale.

„Tehnica fauréană – spunea pianista Marguerite Long – este o tehnică adevărată cu toate exigențele complexe pe care le implică. Acea tehnică ce îți permite să învingi dificultățile până a le uita (...) trebuie să ajungi să capeți știința pianului (...). Strălucirea și catifelarea este tocmai stilul fauréan care unește suplețea frazării și transparența sonorității cu precizia absolută a tușeului”³.

Acestor trăsături definitive le alăturăm precizia ireproșabilă, claritatea riguroasă, suplețea și egalizarea atacului pianistic, frazarea expresivă a desenului melodic, am putea spune chiar vocalizarea sunetelor pianului. Frazarea fauréană este mai cu seamă lipsită de artificii; ea se desfășoară liber, fără nici o crispă, ori precipitare interioară.

Unul dintre motivele pentru care muzica lui Fauré pare atât de dificilă este și faptul că „ea cere să fie cântată *«cinstit»*, fără ascunzișuri sau trucaje”⁴.

În munca de creație a perspectivei sonore fauréene, o importanță deosebită o are rotunjirea și fondul coloristic al bașilor acompaniamentului pianistic. În

contextul ambientului sonor ei trebuie așezați cu grijă, reliefați, particularizați cu o măiestrie aparte, conștienți fiind de importanța lor în stabilirea înlănțuirilor armonice, a modulațiilor.

Arta pianisticii fauréene pare că se naște spontan. Ea cere inteligență atentă la fiecare nuanță, mult gust și potențial de răscolire sufletească. Fiecare clipă de interpretare pianistică, înscrie o nuanță, o desăvârșire a sensului poetic.

Lui Fauré „îi placeau «crescendo-urile» și «diminuendo-urile» scurte și impresionante, în genul lui Toscanini din care acesta scotea cele mai sigure efecte ale dinamismului său prodigios. Fauré adoptase această regulă a nuanțelor enunțată de Hans von Büllow: când citești «crescendo» aceasta înseamnă pornirea de la o nuanță mai piano către o întărire a sunetului și când citești «diminuendo» înseamnă că te afli la maximul sonor pentru a conduce fraza către slăbirea sunetului”⁵.

Incursiunile fanteziei sale sonore oferă acompaniatorului pianistic plăcerea unor „reflecții de artă sonoră franceză”.

„Mai degajat ca Franck, mai suplu ca Ravel, mai liber față de sine ca Debussy, mai aproape de trecut decât toți, (...) Fauré rămâne mereu, nou, deși fidel marilor sale principii creatoare, față de sine însuși”⁶.

³ Long, Marguerite - Op. cit. p. 73, 75

⁴ Ibidem, p. 72

⁵ Long, Marguerite, Op. cit. p. 75

⁶ Alexandrescu, Romeo - *Gabriel Fauré*, Editura Muzicală, București, p. 152

Le papillon et la fleur (Fluturașul și floarea)

Liedul „Fluturașul și floarea” pe versurile poetului V. Hugo, face parte din valul primelor încercări miniatural-vocale ale compozitorului Gabriel Fauré⁷.

Întreaga piesă, minunată, pură, delicată în substanță și colorit pare ca venită din altă lume... din minunata lume a plantelor și insectelor. Este poezia unei flori care trăiește viața prestabilită de legile naturii, supusă fiind anotimpurilor, asprimii vânturilor („Mais hélas, l'air t'emporte et la terre m'enchaîne, sort cruel !”) ca și razelor dogorătoare ale soarelui, ce cunoaște taina stelelor și tăcerea nopților („Aussi me trouves-tu toujours à chaque aurore / Tout en pleurs !”), de aici și puritatea ființei sale, departe de imperfecțiunile și răutățile omenești („Pourtant nous nous aimons, nous vivons sans les hommes / Et loin d'eux”).

Poate de aceea, „glasul său”, clinchetul dorințelor sale,

par expresia singurătății coplesitoare („Et moi je reste seule à voir tourner mon ombre / A mes pieds!”) sau poate refugiul de urâtul vieții, nepotrivit cu puritatea și gingășia lumii din care face parte. Ceea ce ne atrage spre această lume a sa sunt elementele nepalpa-bile: gingășia, puritatea, parfumul, aerul nevinovat. Fluturele, tulburător de atrăgător, face loc unui sentiment special în „inima” plantei („Je voudrais embaumer ton vol de mon haleine / Dans le ciel!”). Această taină, dragostea („Ah! pour que notre amour coule des jours fidèles”), ce se vrea un dar de preț oferit regelui său („Ô mon roi!”) pare să capete nu numai prin gândul exprimat (textul literar) dar prin însăși culoarea sonoră, reflexele luminozității, atât în planul concretului, a ființei ei, dar și a spațiului ce o înconjoară („Prends comme moi racine on donne-moi des ailes / Comme à Toi !”).

Vocea ei limpede, mlădie-rearea cuvintelor, „privirea” ei șăgalnică pentru a surprinde acel strop, acea rază de bunăvoință din partea iubitului ei fluturaș, această prelungire a tandreței sufletești către armonia supremă („Tu fuis, puis tu reviens, puis tu t'en vas encore / Lure ailleurs !”) - toate sunt reflectări ale vieții, vădit zâmbitoare ...

Compozitorul pare un magician cu puteri supranaturale, ce adaugă vrăjii auditive, senzații vizual-olfactive.

Întreaga natură pare că

⁷ „(...) în 1962, Vuillermoz prezintă ritos și fără drept de replică în prețioasa sa carte despre Fauré, data adevărată a acestei compozitii: 1860, deci la vârsta de 15 ani a autorului, cu cinci ani înainte de a-și fi încheiat studiile la Școala Niedermeyer. (...) o împrejurare ne-așteptată a făcut ca în acel an chiar, melodia să fie cântată într-un întreg turneu de concerte al cântăreței Miolan Carvalho, căreia îi este dedicată”. Alexandrescu Romeo - *Gabriel Fauré*, Editura Muzicală, București, 1968, p. 65.

participă la această clipă de intimitate. Două ființe din același univers („Et nous nous ressemblons et l'on dit que nous sommes / Fleurs tous deux !”) și totuși cu destine atât de diferite ... („Vois comme nos destins sont différents, je reste / Tu t'en vas !”).

Linia acompaniamentului pianistic – atât de fermecător insinuată în simplitatea ei contopită

cu evocarea însăși, deschide fe-reastră acestei povești de dragoste.

Întreaga melodie (într-o tonalitate luminoasă Re major) vorbește direct inimii..

Fine nervuri melodice, de o puritate și delicată expresivitate creează imagine de zbor.

BIBLIOGRAFIE

1. Long, Marguerite, *La pian cu Gabriel Fauré*, Editura Muzicala, București, 1970, p. 70.
2. Brumaru Ada, *Romantismul în muzică*, vol. II, Editura Muzicală, București, 1962, p. 114.
3. Alexandrescu, Romeo, *Gabriel Fauré*, Editura Muzicală, București, p. 152.

14 octombrie, 2006



Constantin Brâncuși. *Pasăre în zbor*



MELODICA LIEDURILOR LUI GHEORGHE DIMA

THE MELODICS OF GHEORGHE DIMA'S LIEDER

Anastasia BURUIANĂ,
doctorandă,
Academia de Muzică „Gheorghe Dima”, Cluj-Napoca

In the article "The Melodics of Gheorghe Dima's Lieder" the author reveals the specific features of the melodic structure of the Transylvanian composer's lieder, according to their artistic contents and prosodic peculiarities.

Liedurile compozitorului Gheorghe Dima constituie unul dintre cele mai reprezentative domenii în peisajul cultural românesc de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Alături de eforturile creatoare ale colegilor de generație, Iacob Mureșianu, Eduard Caudella, George Ștefănescu, Ciprian Porumbescu etc., compozitorul transilvănean a contribuit la micșorarea decalajului existent între cultura muzicală apuseană și cea românească, aceasta din urmă dezvoltându-se în acest spirit doar începând cu mijlocul secolului al XIX-lea.

Gheorghe Dima a propulsat genul vocal între cele mai valoroase creații muzicale romantice ale muzicii culte românești. Atributele limbajului său muzical sunt direcționate înspre două linii de forță distincte: asimilarea și sintetizarea elementelor de factură romantică într-o entitate stilistică cu

individualitate proprie, asimilarea și sintetizarea elementelor aparținând folclorului românesc, sublimarea și esențializarea acestora în creații de gen, unicat, care vor sta la temelia specificului național în creația românească de lied.

Analizele asupra genului au pus în lumină faptul că Gheorghe Dima a fost un compozitor romantic prin structura sa psihic-temperamentală, prin sensibilitatea și potențialitatea sa creatoare. În ansamblul creației sale de cântece, expresia lirico-dramatică este precumpănitoare, spațiile de interferență a tehnicilor de compoziție punând în valoare - prin stileme romantice - apartenența la această zonă de exprimare a mesajului poetic-muzical.

Evoluția plăsmuirii artistice a limbajului sonor romantic a compozitorului înregistrează o treptată detașare de sub influența compozitorilor romantici germani - evidentă în prima etapă de creație - și o rapidă emancipare, ce va

genera un limbaj muzical purtând pecetea originalității, unicității, a unui univers estetic aparte care - prin valoarea realizărilor artistice - și-a câștigat un loc important în patrimoniul cultural românesc și universal.

„Liedurile lui Dima constituie nu numai lucrările perfecte de acest gen din întreaga literatură muzicală românească a veacului trecut, dar mai constituie și azi modele de o deosebită valoare [...]. Ceea ce îl situează pe Dima deasupra majorității contemporanilor săi români este creația sa de lieduri, mai ales cele compuse pe versuri de Eminescu [...]. În ele se remarcă latura cea mai caracteristică a compozitorului - lirismul său duios, adâncă pătrundere a atmosferei poetice [...]. Moștenirea muzicală lăsată de Dima este deosebit de prețioasă; în domeniul muzicii noastre vocale, lucrările sale sunt printre cele mai reprezentative; forța lor expresivă, conținutul bogat și perfecțiunea realizării tehnice le-au asigurat până azi o nealterată viabilitate.”¹

Dintre mijloacele specifice de transpunere a mesajului ideatic în sfera pluricoloră a sonorităților muzicale, concretizate în stileme evidențiate la nivelul tuturor parametrilor constitutivi ai discursului muzical (melodie, armonie, ritm, metru, formă arhitectonică, dar și al relației organice dintre cele două componente ale expri-

mării muzicale, respectiv vocalitatea și instrumentalitatea), parametrul melodic este definitoriu în genul miniaturii vocale camerale, fapt confirmat și de liedurile compozitorului Gheorghe Dima.

Așa cum arată și muzicologul Andrei Benko în studiul său², tipurile melodice definesc - și în cazul lui Dima - un aspect stilistic de referință al genului. El identifică trei clase mari de profile melodice, denumite generic: narativ-descriptiv, întrebare-răspuns și chemare.

1. Melodia de tip narativ-descriptiv este cel mai mult sau mai puțin bogată în elemente lirice, prin exprimarea conținutului poeziilor, împreună cu celelalte elemente ale limbajului muzical.

Acest tip melodic derivă și este înrudit cu ceea ce muzica clasică cunoaște ca melodie de tip recitativ, înțelegând prin aceasta acel profil melodic care combină repetările de sunete cu mersul treptat și salturile mici (de până la terță, cvartă), rezultând un curs ondulat „lin” al liniei melodice. Recitativul propriu-zis apare mai rar în cântecele compozitorului, așa cum poate fi observat în liedul *Dorința* (EX.1). Melodia de tip recitativ caracterizează în general lucrările de expresie dramatică, cu desfășurare epică, precum baladele sau cântecele-lied de expresie satirică.

¹ Vancea, Zeno, *Creația muzicală românească. Sec. XIX-XX*, vol. I - București, 1968 - p.142, 144.

² Benkő, Andrei, *Tipuri melodice în liedurile lui Dima // Lucrări de muzicologie, vol.15* - Cluj, 1984.

Mult mai frecventă este alternarea între repetarea sunetului (de 2 - 4 ori) și salturile mici (inclusiv arpeggiile), dând naștere unui desen melodic cursiv, ondulat, condus cu măiestrie de către compozitor – de formație și interpret-cântăreț -, în așa fel încât acest parametru să nu reprezinte un obstacol deosebit în realizarea artistică a lucrării. Iată un exemplu sugestiv din același lied *Dorința* (EX.2).

Numeroase alte momente pot fi extrase din întreaga creație de cântece, pentru a argumenta preferința compozitorului pentru acest tip melodic unduitor, deosebit de expresiv și adecvat în contextul redării imaginilor poetice ale textului (EX.3).

Tot în acest tip melodic se înscrie și acumularea tensiunii pe panta ascendentă a melodiei, atingerea punctului culminant ce coincide cu sunetul cel mai înalt, urmat de rezolvarea tensiunii pe panta melodică descendentă (EX.4).

2. Profilul melodic întrebare-răspuns corespunde unei perioade clasice cu fraza consecventă derivată din cea precedentă, aflate din punct de vedere cadențial în relația dominantă – tonică.

Simetria pătrată frazelor muzicale nu este o caracteristică a cântecelor lui Dima. Cu toate acestea, acest tip poate fi ilustrat cu câteva exemple interesante din ciclul *Din lumea copiilor*. Particularitatea acestor momente constă în faptul că cele două fraze nu se

succed propriu-zis, ci fraza consecventă apare în cadrul piesei ca o frază conclusivă, o mini-codă ce reia materialul muzical din debutul lucrării, fapt ce impune cadențarea melodică pe tonică, alta decât în interiorul ei. Acest procedeu este folosit de compozitor atât în *Cântecul melcilor*, cât și în *Cântecul iezilor* (EX.5).

3. Melodia de tip chemare este reprezentată de acel profil melodic care are două componente: salt urmat de mers treptat în sens contrar.

Și acest tip melodic cunoaște numeroase forme de manifestare, având în vedere combinațiile posibile în funcție de mărimea saltului de plecare (de obicei un interval mai mare sau egal cu cvinta) și de direcția sa (ascendent sau descendent). Prevalează totuși cazurile în care un salt ascendent este urmat de o pantă descendentă, cele două articulații ale desenului corespunzând relației expresive tensiune – relaxare (EX.6).

O stilemă frecvent utilizată este cadențarea melodiei pe terța sau cvinta funcțiunii acordice; în general compozitorul preferă cadențele deschise în strofele mediane, dar și în cele finale, atât la voce cât și la pian (*Și dacă ramuri bat în geam, De ce nu-mi vii?, Dar când te voi uita* etc.) (EX.7 a, b).

Componenta melodică este extrem de accesibilă din punct de vedere intonațional, imprimând vocalității un curs natural, cu o mare disponibilitate spre conturarea unui orizont care permite

adecvarea elementelor configurative la cerințele conținutului ideatic. De o factură mai aparte expresivității lirico-cantabile, în care vocalitatea se exprimă natural în limitele unui ambitus și a unei tehnici vocale accesibile, este scriitura de virtuositate vocală, care apare în mai multe lieduri în tempo alert, cu valori ritmice mici și elemente cromatice, care vizează dificultăți în intonație (*Curcile, Ștefan Vodă și Codrul, La un loc cumplit, năvalnic*). Fin cunoscător al posibilităților vocii umane, Dima compensează aceste dificultăți prin aranjamentul într-un registru convenabil sau prin scurtarea pasajelor, astfel încât fiecare dintre liedurile sale pot fi interpretate măiestrit. Modul în care este conceput discursul muzical în cântecele lui Gheorghe Dima denotă o cunoaștere aprofundată a tehnicii și scriiturii vocale, compozitorul fiind el însuși un interpret de valoare și un pedagog important al cântului.

Cu referință la parametrul melodic, nu trebuie uitată direcția adoptată de compozitor în ceea ce privește utilizarea folclorului românesc ca sursă de inspirație în creația de lied și în cea corală. O. L. Cosma clarifică această poziție: „Prin cântec popular Dima are în vedere întotdeauna cântecul țărănesc, evident transilvănean, luat într-o mare varietate de tipuri, dar foarte important, deoarece presupune o concepție funcțională armonică academizantă, în realizarea căreia muzicianul fie că a se-

lectat numai cântecele clar tonale, ceea ce ar putea implica, în unele cazuri și intervenția unui interpus, bunăoară un lăutar, un învățător. Nu-i exclusă nici eventualitatea ca Dima să fi operat asupra profilului melodic sau să fi ales doar tipare de confluență europeană. Aceasta nu înseamnă neapărat că n-ar fi românești, ci numai că pregnanța lor națională apare mai estompată [...]. În prelucrările sale, atât țărănești, cât și orășenești, Gh. Dima demonstrează credința că melodia populară poate fi ilustrativă pentru a se susține artistic, cu condiția găsirii unei înveșmântări corespunzătoare. Aici e problema. În prelucrările sale, Gh. Dima a optat pentru un limbaj armonic clasic, să zicem german, ce poate fi găsit cu ușurință la compozitorii romantici ai primei generații. Adaptarea lui la melodia cântecului românesc nu s-a putut realiza, decât în mod relativ”³.

O problemă strict legată de profilul melodic și care nu trebuie neglijată în abordarea partiturii vocale este prezența ornamentelor, a melismelor sau a altor elemente speciale de notație a vocii. Din acest punct de vedere, în urma analizei minuțioasă a întregii creații de cântece a compozitorului, se poate afirma că Dima a utilizat cu o deosebită moderație aceste elemente de îmbogățire a liniei melodice, fără a se putea

³ O.L.Cosma, *Hronicul muzicii românești*, vol.VII – București, 1984 – pag. 173, 175.

vorbi despre o preocupare specială a sa în acest sens.

Melismatica cântecelor lui Gheorghe Dima constă, în marea majoritate a cazurilor, în gruparea a două sau trei sunete sub arcul unui legato expresiv, alternând cu scriitura silabică, aceasta din urmă fiind totuși prevalentă (EX.8).

În unele cazuri, aceste melisme scurte apar din necesități prozodice, atunci când numărul de silabe ale unui vers diferă la traducere. Este importantă deci cunoașterea prozodiei celor două limbi – româna și germana –, pentru realizarea justă a accentelor prozodice, în corelație cu cele ritmice, dinamice sau expresive (EX.9).

Aceeași moderație se observă și în cazul ornamentelor. Linia melodică poate fi caracterizată ca una austeră, simplă, fără un exces de note melodice ornamentale, astfel încât utilizarea lor în anumite momente-cheie ale discursului muzical aduce prospețime, inedit, evidențiind planul vocal. Exemple relevante oferă *Caie-tul VI de cântece populare*, unde textul folcloric impune compozitorului o transfigurare muzicală în spiritul muzicii populare românești. Dima apelează aici la arsenalul variat al ornamenticii vocale specifice folclorului, în care abundă melismele scurte, apogiaturile, mordentele, în combinație cu elemente de rubato. În același sens

sunt prezente ornamentele și în ilustrarea specificului spaniol în cântecul *Seguidilă* (EX.10).

Interesant este și procedeul utilizat în *Hop, țurcă*, unde compozitorul introduce în linia melodică vocală apogiatura posterioară, notată aici așa cum se execută, pentru fidelitatea și exactitatea realizării interpretative (EX.11).

O interesantă problemă, ce merită atinsă, este legată de spectrul tonal în care Gheorghe Dima își plasează cântecele, știut fiind faptul că ethosul unei tonalități joacă un rol semnificativ în creionarea caracterului și expresivității unei lucrări. Sub aceste aspect, se remarcă preferința compozitorului pentru tonalitățile cu 3, 4, și chiar 5 alterații (diezi sau bemoli) la armură, ce conferă parcă o tensionare a discursului muzical. O pondere însemnată o au și cântecele în care se produce schimbarea armurii pe parcursul piesei, chiar și de mai multe ori. Acest element de scriitură este, desigur, rezultatul deplasării centrului tonal prin diverse procedee modulatorii (modulație cromatică sau enarmonică, salt tonal, inversiune modală).

Un exemplu sugestiv este cântecul *De ce nu-mi vii?*, în care armura se modifică nu mai puțin de trei ori, după următorul plan tonal: re minor (1 b) – Re major (2#) – Si major (5#) – re minor (1 b).

O culoare tonală distinctă aduce ciclul *Din lumea copiilor*, în care piesele sunt plasate în tonalități „ușoare”, luminoase, se poate spune chiar specifice folclorului copiilor și repertoriului dedicat vârstei. Este un parametru ce demonstrează gândirea muzicală a compozitorului, în care nici un element de limbaj nu este lăsat la voia întâmplării, în efortul creator de a realiza lucrări care să talmăcească cât mai fidel propriile sale trăiri și sentimente. Cu o singură excepție – *Albina*, în Re bemol major -, celelalte cântece sunt în Mi bemol major (*Îngerul*), Re major (*Copilul și floarea, Plugul*), Do major (*Cântecul melcilor și Cântecul iezilor*).

„Cantabilitatea țesăturii vocale, care vădește o dată în plus experiența de cântăreț de lied a lui Gheorghe Dima, invenția melodică, o fantezie potențată de echilibrul și regulile formei, plasticitatea imaginilor, lirismul exprimat în tușe sonore calde, dar și momentele de tensiune dramatică subliniate prin turnuri armonice și schimbări dinamice sugestive, expresivitatea acompaniamentului pianistic, constituie trăsături evidente ale creației vocale miniaturale.”⁴

* * *

(A se vedea exemplele muzicale în paginile ce urmează)

⁴ Mihuț, Anca Daniela, *Contribuții la istoria liedului românesc. Universul muzical eminescian*, teză de doctorat, Academia de Muzică «Gh.Dima» - Cluj-Napoca, 2004 – pag.132-133

EX.1 Forma, n.º 2-10, voce

Modérato espressivo

Voice: *Vi - uita cu - dra in la -*
stare cu dra in la -

Piano: *In a forma arcaica, cant
de drum, care este un fel de*

cu - ra - ta - se ma - na - si pe - trand,
stare cu dra in la - stare cu dra in la -

EX.2 Forma, n.º 11-21

Animato

si in lara - foa - ra in - sa - se al - tera, proprietate
si in lara - foa - ra in - sa - se al - tera, proprietate

cu - ra - ta - se ma - na - si pe - trand,
cu - ra - ta - se ma - na - si pe - trand,

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is the vocal line, with lyrics in French: "Je t'explique et dans mon langage". The middle and bottom staves are for piano accompaniment, featuring a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

The second system continues the musical score with three staves. The vocal line has lyrics: "à la fois, à la fois, à la fois, à la fois". The piano accompaniment maintains the same rhythmic structure as the first system.

Ex. 4. d'après un manuscrit, vers 20-28

The third system of the score has three staves. The vocal line lyrics are: "Et dans mon langage, à la fois, à la fois". The piano accompaniment continues with the established rhythmic pattern.

The fourth system concludes the score with three staves. The vocal line lyrics are: "à la fois, à la fois, à la fois, à la fois". The piano accompaniment ends with a final chord.

EX. 3 *Choral exercise: vols. I–IV pp. 13–17*

Andante **M. M. M. 3.** **Ch. EX. 3.**

Two systems of musical notation. The first system shows vocal lines with lyrics and a piano accompaniment. The second system continues the vocal and piano parts.

Ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma.

Ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma, ma - gi - ca, sor - ce - ra - tis - si - ma.

EX. 4 *De ce ce ce ce...* vols. 16–20

Lento. *Tempo 1.*

Two systems of musical notation. The first system shows vocal lines with lyrics and a piano accompaniment. The second system continues the piano accompaniment.

De ce ce ce ce, de ce ce ce ce, de ce ce ce ce, de ce ce ce ce.

De ce ce ce ce, de ce ce ce ce, de ce ce ce ce, de ce ce ce ce.

134.7 a) De-er-ze-ens-er-er ... final

De-er-ze-ens-er-er
 De-er-ze-ens-er-er

134.8 a) De-er-ze-ens-er-er ... final

De-er-ze-ens-er-er
 De-er-ze-ens-er-er

134.9 a) De-er-ze-ens-er-er ... final

De-er-ze-ens-er-er
 De-er-ze-ens-er-er

EX.9. *Allegretto con moto* pp. 10-11, 18-19

All. *Allegretto con moto*

Vocal line lyrics:
 In - te - re - ra, in - ce - les - tis, in - spi - ri - tu, in - vi - si - bi - li - a,
 quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt.

EX.10. *Allegretto con moto*, 1-4

Vocal line lyrics:
 In - te - re - ra, in - ce - les - tis, in - spi - ri - tu, in - vi - si - bi - li - a,
 quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt.

Allegretto con moto **Allegretto**

Vocal line lyrics:
 In - te - re - ra, in - ce - les - tis, in - spi - ri - tu, in - vi - si - bi - li - a,
 quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt.

EX.11. *Allegretto*, 17-19

Vocal line lyrics:
 In - te - re - ra, in - ce - les - tis, in - spi - ri - tu, in - vi - si - bi - li - a,
 quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt, quae non sunt.

BIBLIOGRAFIE

1. Vancea, Zeno, *Creația muzicală românească. Sec. XIX-XX*, vol. I - București, 1968 - p. 142, 144.
2. Benkö, Andrei, *Tipuri melodice în liedurile lui Dima* // *Lucrări de muzicologie* vol.15 - Cluj, 1984
3. O. L. Cosma, *Hronicul muzicii românești*, vol. VII – București, 1984 – pag.173, 175.
4. Mihuț, Anca Daniela, *Contribuții la istoria liedului românesc. Universul muzical eminescian*, teză de doctorat, Academia de Muzică « Gh. Dima » - Cluj-Napoca, 2004 – pag.132-133.

12 noiembrie, 2006





DE LA ARIA DERVIȘILOR DIN PERA LA RĂPIREA DIN SERAI

FROM THE DERVISH ARIA FROM PERA
TO THE ABDUCTION FROM THE SERAGLIO

Victor GHILAȘ,
doctor în muzicologie, conferențiar-cercetător,
Institutul *Patrimoniul Cultural* al Academiei de Științe a Moldovei

The relationship between W. A. Mozart and the oriental music has been intensely discussed in the speciality literature, a relationship observed in different forms in the composer's works. Romanian and foreign scholars have tried to establish the connection between the Abduction From the Seraglio and the Dervish Aria, the latter being attributed to D. Cantemir and believed to be a source of inspiration for the Janissary Chorus (Chor der Janitscharen) from the first and last acts of the opera. The historical documents do admit the possibility of Mozart knowing about the authentic Turkish music; written by Cantemir, especially since there have been found similar melodic formulas in the two works. Based on the reevaluation, on the previous elaborated studies, as well as on new materials, the author tries to bring additional arguments that would approach us to the clarification of the relationship between the musical activity of the Prince of Moldova and the master from Salzburg.

Vom readuce în atenție un mult discutat subiect, inspirat din relația muzicii orientale a lui Dimitrie Cantemir cu creația lui Wolfgang Amadeus Mozart.

În anul 1714, când fostul domn al Țării Moldovei se afla în refugiu forțat în Rusia, la Paris apare albumul cu gravuri al ex-ambasadorului francez la Constantinopol, Mr. de Ferriol, intitulat *Recueil de cent estampes, représentant différentes Nations du Levant, gravées sur les tableaux peints d'après nature en 1707-1708*. Pe lângă cele peste o sută de gravuri (ta-

blouri cu subiecte orientale ale pictorului Jean-Baptiste van Mour), albumul reproduce în sistemul de notație european piesa muzicală *Air sur lequel torment les derviches de Pera, noté par le Sieur Chabert qui était avec Mr. De Ferriol et qui en a composé le Basse*. Autorul acestei compoziții nu este indicat. Însoțitorul reprezentantului diplomatic al lui Ludovic al XIV-lea (1638-1715) în capitala Porții, Sieur Chabert, după cum confirmă publicația, este cel căruia îi aparține transcrierea melodiei cu semne guidonice, tot el adăugându-i basul con-

trapunctic de esență imitativă [1]. Ulterior, austriacul cu rădăcini elvețiene, Franz Joseph Sulzer* reia și reproduce aceeași piesă muzicală, dar fără elementul de construcție contrapunctic, în volumul al II-lea al *Istoriei Daciei Transalpine...*[2]. Nici Sulzer nu indică autorul creației, reproducând-o în scopul de a ilustra imitația *Ariei dansului dervișilor „la curtea domnitorilor valahi de către ceauși și fetele în casă ale doamnei”*, făcând și o precizare suplimentară, precum

* Franz Joseph Sulzer (? – 1791), fost căpitan și auditor în armata austro-ungară, este invitat în 1776 la București de către Alexandru Ipsilanti, domnul Țării Românești (1774-1782), în vederea organizării unei școli de jurisprudență. Urmărind stabilirea unor relații mai strânse dintre Austria și Valahia și, totodată, numirea sa în funcția de consul al Imperiului habsburgic la București, el concepe o amplă lucrare cu caracter istorico-geografic asupra Țărilor Românești. În prealabil, se inițiază în materia respectivă, studiind diferite surse de documentare, inclusiv izvoarele de informare asupra vieții cultural-artistice a țării rezidente, reușind, în cele din urmă, să elaboreze impunătoarea lucrare în cinci volume „*Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist: der Walachey, Moldau und Bessarabiens, in Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen dacischen Geschichte*”. Primele trei dintre acestea sunt editate la Viena: 1781 (vol.I-II) – 1782 (vol.III); vol.I - /30/p. + 464 p. + 5 hărți; vol.II – 547 p. + 5 tabele; vol.III – 705 p. + /14/p. Copia acestora, precum și cea a vol. IV-V, se păstrează în fondurile Bibliotecii Academiei Române (mss german nr.35, în cinci tomuri).

că melodia respectivă se regăsește într-o lucrare mai veche, care însă, de asemenea, nu este precizată. Scriitorul de origine italiană, abatele Gianbatista Toderini s-a aflat, aproximativ pe la 1781, în fosta capitală a Imperiului Bizantin – Constantinopol - editând *post factum* lucrarea despre literatura și muzica otomană, intitulată *Litteratura turchesca* (Venezia, Presso-Giacomo Storti, MDCCCLXXXVII (1787) care, mai apoi, este tradusă și tipărită în limba franceză la Paris, în 1789. Lucrarea menționează despre tratatul teoretic asupra muzicii orientale al lui Dimitrie Cantemir și despre „*ariile turcești*” compuse de el, aflate în cartea lui Ferriol *Recueil de cent estampes...* [3]. Ghidat de această informație, Teodor T. Burada studiază lucrarea citată în care Toderini „*ne spune (...): cîntecele lui Cantemir au fost scrise cu note europenești și că ele se află în L’livre de la littérature des Turcs* (Vechea Carte a literaturii turcilor), asemenea și în *Recueil de cent estampes*, Paris 1714, de M. Ferriol (...), *încredințându-l despre aceasta bunii cunoscători în această artă pe care i-a consultat și întrebat de mai multe ori*” [4], el negăsind în ea decât o bucată intitulată *Chant Derviches*. Cu toate că nu e scris că acest cântec este compus de un autor anume, totuși față de cele menționate de Toderini că scrierile lui Cantemir au fost tipărite în notație apuseană, „*nouă* – afirmă Teodor T. Burada – *nu ne rămîne să zicem*

alta decît cã aceastã Arie a Dervișilor este compusã de Cantemir” [5].

Aria dansului dervișilor din Pera a avut o rezonanță puternică nu doar în literatura artistică sau istorică a timpului, ci, după cum se va vedea în continuare, și în muzica europeană cultă a secolelor XVIII-XIX. În același timp, ea a generat o dihotomie ideatică în rândul muzicologilor, privind paternitatea și autenticitatea lucrării.

Una dintre ideile lansate îl creditează fără echivoc pe D. Cantemir drept autor al creației în discuție [6]. Alți exegeți în materie sunt ceva mai rezervați în privința paternității melodiei, apreciind-o în termeni de lucrare atribuită conaționalului nostru [7]. Și într-un caz, și în altul există argumente pro și contra. Scepticismul unor autori provine din binecunoscutul fapt conform căruia muzica și dansul practicat de dervișii meleviți (*recte* călugării musulmani) nu reprezintă un act artistic de divertisment. Ele (muzica și dansul) sunt parte inseparabilă, sincretică a ceremonialului sacru și se produc doar în cadrul acestuia.

În general, actul ceremonial al sectelor musulmane din ordinul *mevlavî* se constituie, în bună parte, din figuri coregrafice în piruetă, însoțite de muzică (*âyîn-i serif*), care debuta cu cântece religioase, fiind continuat de dans. Informații despre relația directă a lui D. Cantemir cu muzica dervișilor „învârtitori” (*semâ’zen*) până în prezent nu au fost constatate. Nu există, deocamdată, nici date

sigure care ar valida acte de componistică ale eruditului cărturar pe segmentul muzicii de cult sau care i-ar certifica preocupări de colectare a ei. Ridică semne de întrebare și trăsăturile stilistice ale *Ariei Dervișilor* care, în opinia scepticilor autori, nu cadrează cu scriitura componistică cantemiriană. În plus, după cum relatează abatele italian Toderini, citat mai sus, melodia dansului nu a putut fi identificată ca una specifică ordinului mevlavî, „*atunci când le-a fost cântată dervișilor din Pera de către un reputat violonist european („sonata da valente Maestro sulle corde del violino”)*” [8]. Sunt niște argumente serioase, nu însă și suficiente pentru a respinge paternitatea lucrării autorului invocat. Pe de altă parte, există destule raționamente, bazate pe probe și argumente, care pledează favorabil pentru versantul problemei. Sondarea în profunzime a subiectului în cauză dezvăluie lucruri neabănuite. Să le abordăm succint, în limitele spațiului editorial disponibil.

În volumul *Книга свстима или состояние мухаммеданския религии* (Sistemul sau întocmirea Religiei Muhammedane), Dimitrie Cantemir descrie destul de amănunțit forma muzical-coregrafică etapizată a ceremonialului practicat de confreria dervișilor dansatori din mănăstirile musulmane (la care ne-am referit și cu altă ocazie [9]), fapt ce-i probează stăpânirea suficientă a acestui domeniu. Pentru confirmarea afirmații-

lor, reproducem din lucrarea amintită pasajul care ne interesează: „**adunându-se toți dervișii mănăstirii aceleia și poporul, șeicul începe mai întâi să rostească cuvântul de învățătură, în care are obiceiul să trateze multe texte din cele teologice, dar ritualul se încheie totdeauna cu o morală. Când se termină cuvântarea (care ține până se apropie timpul rugăciunilor de amiază), muezinul adică cântărețul, cântă cu glas curat și dulce mărturisirea credinței, apoi fac rugăciunile obișnuite. După terminarea lor cântă naat, adică măririle și lauda proorocului și întemeietorul religiei. Când încetează acea cântare a laudelor, începe muzica din ney (despre care am pomenit mai sus), fiindcă este interzis sunetul altui instrument, și din sade nahare (un simplu timpan în care muzicanții bat pentru că cântăreții să poată ține măsura). Și astfel, după ce au terminat cântarea preludiului (pe care îl numesc Taksîm), urmează Fase, adică psalmodierea. Când se termină și aceasta, începe cântarea denumită Semaia, adică cea cerească (de asemenea, un fel de măsură numită astfel). Chiar de la primul tact din aceea parte (Semaia) dervișii care ascultau cu evlavie, nemișcați, laudele și sunetul muzicii, cu fața posomorâtă și cu capul plecat spre piept, împunși parcă de o țepușă ascuțită, se ridică brusc și, lipindu-și în diferite feluri mâinile de cap, pășesc de jur împrejur și încep a se învârti. În acea rotire împrejur (muzicanții cântă neconținut) se ostensec astfel câte un ceas, uneori și câte două, iar, spre sfârșit, înfierbântați (atât de repede fac cercurile, încât, pe bună dreptate, s-ar putea crede că**

obișnuința a introdus în natura omului o asemenea ușurință) de parcă și puterile naturii le pot depăși, se prăpădesc” [10].

Incongruențele stilistice dintre opera muzicală originală a lui D. Cantemir și *Aria Dervișilor* au explicație logică. Procedeele componistice (de travaliu), trăsăturile stilistice generale, principiile modale, construcția melodică, funcționalitatea sistemelor, gradul de mișcare (tempoul), rosturile sociale ș.a. ale muzicii religioase au specificul lor, nu pot și deci nu trebuie confundate cu cele ale muzicii academice. De altfel, muzicologul turc Selamî Bertug întreprinde o analiză a piesei muzicale în discuție prin care demonstrează că, așa cum se prezintă în tipăritura lui Ferriol, melodia este un fragment dintr-o creație veche din ritualul dansant al dervișilor *mevlavî*. Exegețul identifică aria cu un fragment vocal-instrumental din secțiunea a patra a ritualului, și anume Selam (Salturi – III) [11]¹.

¹ În cadrul ceremonialului muzical-coregrafic etapizat al călugărilor *mevlavî*, *Selam*-ul, reprezentând una din cele șapte secțiuni ale ritualului, includea câteva secvențe - *Salturi I, II, III, IV* cu *Piruet*e, însoțite de muzică interpretată cu vocea și la instrumente muzicale. Cf. Turkey I – *Music of the Mevlevi, UNESCO Collection, A Musical Anthology of the Orient*, Edited for the International Music Council by the International Institute for Comparative Music Studies and Documentation, General Editor: Alain Danielou, *Recording and Commentary by Bernard Mauguin, Barenreiter-Musicaphon BM 30 L 2019*; apud *Dimitrie Cantemir și muzica orientală*, în: Alexandru, Tiberiu.

În anul 1943, profesorul Erich Schenk de la Universitatea din Viena – cel care se alătură altor cercetători în vederea studierii științifice a creației corifeilor renumitei *Wiener Klassik* (Școala vieneză clasică), publicând un volum special despre viața și activitatea muzical-artistică a lui W. A. Mozart [12], – ține o conferință la *Das deutsche wissenschaftliche Institut in Bukaraest* (Institutul german pentru științe din București), aflat la acea vreme „sub înalta autoritate științifică a eminentului său *Di-rector, prof. Dr. Ernst Gamillscheg de la Universitatea din Berlin*” [13]. În comunicarea prezentată, cercetătorul austriac anunță despre descoperirea sa conform căreia Mozart a cunoscut *Istoria Daciei Transalpine* ... a lui Sulzer. Pe plan cronologic, perioada de creație a operei *Entführung aus dem Serail* (Răpirea din Serai) se suprapune cu anul apariției lucrării sulzeriene la Viena în 1781. Afirmările lui Erich Schenk sunt consemnate și precizate în revista *Musik im Kriege* (H.I., 1943) prin articolul *Zur Entstehungsgeschichte von Mozarts „Entführung aus dem Serail”*, în care autorul lui concluzionează că Mozart a cunoscut muzica autentic turcească (inclusiv din lucrarea lui Sulzer), din care s-a inspirat în procesul de creație și care l-a influențat în elaborarea concepției operei sale.

Folcloristică. Organologie. Muzicologie. Studii. București, Ed. Muzicală, 1980, p.237.

Subiectul cu privire la sursa muzicală a coloritului oriental (timbral și melodic) în opusurile maestrului de la Salzburg va rămâne în atenția muzicologilor și în perioada postbelică [14]. În literatura muzicală românească această problemă este tratată cu multă competență – pe verticală și pe orizontală – de către G. Breazul care, după succintele cronici muzicale redactate în 1943 pentru publicația *Acțiunea* [15], mai întâi își prezintă rezultatele cercetărilor sale într-o comunicare rezumativă ținută în 1956 la Viena, cu prilejul aniversării a două sute de ani de la nașterea lui W. A. Mozart care se intitulează *Zu Mozarts Zweihundertjahrfeier* (La bicentenarul lui Mozart) [16]. Un an mai târziu, vede lumina tiparului amplul studiu, semnat de același autor, *La bicentenarul nașterii lui Mozart* [17].

Întrebarea firească care apare este una de principiu: care au fost factorii cauzali ce au stimulat fantezia creatoare a lui Mozart în inspirația sa pentru filonul muzical răsăritean, mai cu seamă cel turcesc. Formularea unui răspuns plauzibil ne obligă să ne întoarcem la perioada istorică în care compozitorul a trăit și a creat, pentru a încerca unele evaluări, aprecieri sau considerații.

Familiarizarea intensă a europenilor cu muzica turcească se produce aproximativ la sfârșitul secolului al XVI-lea – începutul secolului al XVII-lea, în special grație muzicii militare a timpului, care purta diferite denumiri ca:

tabulhanea, daulhana, meterhanea, muzica ienicerilor ș.a. Aceasta îndeplinea diferite funcții în mediile sociale ale Porții. Pe lângă activitățile strict cazone, cele din timpul acțiunilor de război și pe timp de pace, muzica militară era parte componentă a protocolului sultanilor, vizirilor, guvernatorilor (bey, pași) provinciilor din Imperiul Otoman. În Moldova și Țara Românească asemenea formă de organizare instrumentală s-a manifestat cu precădere la curțile domnești. Trăsătura caracteristică a *muzicii ienicerilor* consta în componența ei instrumentală inedită, alcătuită din instrumente de suflat, membranofone și autofone. Formula organologică distinctă producea timbruri, planuri sonore diferite, în general, străine și, în același timp, inedite pentru auzul și practica muzicală a europenilor.

Apogeul politico-militar al Imperiului Otoman a continuat cu o evoluție spectaculoasă a muzicii turcești nu doar pe plan național, ci și pe întreg cuprinsul european. Dacă inițial *muzica ienicerilor* era considerată barbară, sălbatică, asurzitoare, țipătoare etc., ulterior ea capătă teren de afirmare, este acceptată și pătrunde tot mai mult în mediile cultural-artistice de pe bătrânul continent, în primul rând prin intermediul muzicii militare, fie ca parte componentă a atribuției curților monarhice, fie ca sursă de inspirație și de valorificare în diferite genuri de creație. Astfel, la 1720 regele polon August II primește în dar de la sultanul turc

întregul set de instrumente muzicale specifice *meterhanelei*. Țarina rusă Ecaterina I solicită, în 1725, autorităților de la Constantinopol garnitura orchestrei militare turcești. Instrumentele oastei otomane vor fi consemnate ulterior în Austria (1741), Prusia și în alte state europene. Totodată, timbrica sonoră ca mijloc special de expresie caracteristic *muzicii ienicerilor* se va regăsi în creația unor compozitori ca A.-M. Grétry (operele *La Fausse Magie*, 1778 și *La caravane de Caire*, 1783), Ch. W. Gluck (opera *Iphigénie en Tauride*, 1779), W. A. Mozart (opera *Die Entführung aus dem Serail*, 1782), Fr. J. Haydn (*Die militärsymphonie, G-dur*, 1795), L. van Beethoven (uvertura la spectacolul *Ruinele Athenei* de A. von Kotzebue, op.113, 1811), L. Spohr (*Nocturnă pentru armonium și muzica ienicerilor*, 1815), G. Mahler (*Simfonia nr.2, c-moll*, 1894) ș.a.

Revenind la universul muzical al lui Mozart, merită să subliniem cunoscutul fapt despre intensitatea activitatei concertistice a lui Mozart în țările din vestul și centrul Europei, prilej cu care cunoaște mai bine cultura muzicală de pe continent, asigurându-și, totodată, o creștere a nivelului profesional, a potențialului intelectual și de creație. O atenție specială acordă compozitorul familiarizării cu muzica tradițională pe care, mai apoi, o valorifică. În acest sens, trebuie amintite *Variațiunile pentru*

clavicin (KV 24²) compuse pe tema unei melodii tradiționale olandeze, *Variațiunile pentru pian pe teme franceze*, creațiile vocale în stil imitativ (*lied*), vorba fiind, în primul rând, despre ingeniosul cântec de stil canonic, plăsmuit pe versurile cântecului popular german *Heult noch gar, nie alte Weiber* (Nu boci ca femeile bătrâne), *Variațiunile pentru pian pe teme ruse* [18] ș.a. Cele relatate nu fac decât dovada unui puternic liant între cultura muzicală academică și cea de tradiție orală, între creația componistică de autor și cea folclorică, între esența, forma, concepția estetică complexă a expresiei artistice savante și finețea și simplitatea creației genuine.

Primele intenții de orientare artistică de la rațiune spre sentimentalism, de la estetica clasicismului la cea a (pre) romantismului în creația mozartiană pot fi relevate deja în ultima etapă pariziană din activitatea muzicianului, când, la 1778, este compusă *Sonata pentru pian în la major* (KV 331) și care se distinge ca originalitate nu doar prin mișcarea lentă (*Andante grazioso* plăsmuit stilistic în tehnica temei cu variațiuni), ci, în primul rând, prin binecunoscutul ei final - *Alla turca*. Acest titlu

ne proiectează *ab initio* imaginația în ambianța orientală. Conceput în schema formei rondo (trei părți cu refren), menirea refrenului lapidar, așa cum observă unii cercetători, constă în expresivitatea lui care relevă cu destulă sugestivitate trăsăturile „muzicii ienicerilor” cu „*tobă turcească*” [19]. Departe de intenția unei riguroase transpuneri *ad-litteram* a muzicii orientale, Mozart încearcă să întreprindă o sinteză melodică în *Allegretto Alla turca*, cu imitația unor particularități ale „muzicii ienicerilor”, colorând finalul *a-moll* cu apogiaturi ornamentale, executate cu mâna stângă, în refrenul de stare modală majoră, intenția fiind de a reda sonoritatea instrumentelor orientale de percuție.

Repoziționarea oamenilor de artă către domeniul subterfugiilor, cultul pentru lumea trecutului, revelația universului exotic, punerea în valoare a pitorescului, refugiul în sânul naturii calme, adversitatea față de civilizația violentă etc. sunt doar câteva dintre coordonatele ideatice ale perioadei preromantice (aproximativ între anii 1770-1830) și care, în esență, scoate în lumină o temă intens valorificată în operele artistice (literare în primul rând), *fortuna labilis* (soarta schimbătoare). Asemenea tendințe își găsesc reflectare și în muzica vest-europeană din ultimele decenii ale secolului al XVIII-lea – primele decenii ale secolului al XIX-lea. Exemplele aduse de noi în paginile anterioare probează valabilitatea

² Indicele cu litere verzale KV, unanim acceptat de cercetători, provine din sintagma „Köchel Vezeichnis” (Catalog Köchel), inițialele ei însoțind ordinea cronologică și tematică a lucrărilor lui Mozart, concepută în anul 1867 de către botanistul, mineralogul și muzicologul austriac Ludwig Köchel (1800-1877).

tea acestei orientări componistico-artistice în muzică.

Cu amploare și putere de convingere este transpus exotismul culturii orientale de către Mozart în opera sa *Răpirea din Serai* (KV 384), realizată pe baza unui fascinant și captivant subiect. Fiind una din cele cinci capodopere ale compozitorului realizate în ultimul deceniu al vieții, opera *Răpirea din Serai* ocupă un loc aparte atât în creația autorului ei, cât și în scara de valori și realizări ale școlii componistice austriaco-germane. Noua lucrare avea menirea să inaugureze Opera Națională Germană (comandatarul creației a fost *Burgtheater* din Viena), deziderat revendicat și de împăratul Iosif al II-lea, în ideea afirmării operei germane și anihilării supremației operei italiene. De altfel, opusul la care ne referim este cel dintâi spectacol dramatic al muzicianului austriac, compus pe un text în limba germană. În așa fel, Mozart va intra în istoria muzicii universale ca fondator al operei germane, aserțiune care poate fi suplimentată și justificată prin argumente adăugătoare. În secolul al XVIII-lea, opera comică germană era construită după modelul *Singspiel*-ului, în care dialogurile vorbite se succedau cu părți cântate și secvențe coregrafice, evoluând pe linia mediană - la joncțiunea dintre farsă și feerie. Mozart purcede la munca de creație în intenția de a edifica o nouă operă, diferită de cea „*seria*”, diferită și de cea „*buffa*”, care însă ar fi

una comică și, în același timp, pătrunsă de un lirism pronunțat, reflectând într-o volubilitate amuzantă spectacolul vieții cotidiene a publicului vienez. Compozitorul „*dorea să vadă în opera națională oameni simpli, dar cu un profil spiritual pregnant, oameni activi, curajoși și în numele unor idealuri mai supreme decât în reprezentările italiene buffa*” [20].

Pentru a fi mai convingător pe segmentul muzical, Mozart intervine (și nu o singură dată) în concepția libretului (scris de Gottlieb Stephanie, după poemul literar al lui Christoph Friedrich Bretzner) în care îmbină în chip reușit două tipuri de personaje, primele reprezentând cultura europeană, ultimele – pe cea extra-europeană. Replierea în lumea exotismului (în vogă la acea vreme) oferea posibilitatea de dezaprobară camuflată a realităților sociale și, în același timp, da expresie ocultă nedreptăților din societate. În opinia lui H. Abert însă, nici caracterele, nici situațiile, nici motivele dramaturgice, nici anturajul turcesc nu reprezenta ceva nou pentru creația de operă din acea vreme. Motivul principal – cel care întruchipează despărțirea și reunirea cuplului de îndrăgostiți – era ceva obișnuit pentru *Singspiel*-ul din toate țările [21]. Texte pentru lucrări dramatice sau muzical-dramatice cu subiect oriental fuseser scrise și până la Stephanie și Mozart, cum ar fi, spre exemplu, *La rencontre imprévue* (Întâlnirea neprevăzută) – *Die Pilgrimme von*

Mekka (Peregrinii de la Mecca) de Dencoure și Gluck (1764), **The Sultan, or a Peep into the Seraglio** (Sultanul sau Iscoada din Serai) și **The Captive** (Prizonierul) de Biekkers-taff (1769), **La Schiava Libertata** (Sclava eliberată) de Martinelli și Jommelli (1777) ș.a. Peste tot turcii apăreau în rolul unor personaje atroce, crude, inexorabile, nemi-loase etc. Sub influența ideilor iluminiștilor francezi, această imagine se schimbă, profilul etico-moral al turcilor fiind înfățișat în culori mult mai senine.

Ferm convins de prioritatea muzicii în fața textului (concepție diametral opusă viziunii gluckiene), Mozart își fixează ca obiectiv primordial realizarea unei construcții dramaturgice libere, degajată de canoanele modelului tradițional, adecvate acțiunilor complexe din scenă. În substanța acestora urmau să coabiteze imaginea muzicală, ce pune în lumină dragostea pură, devotamentul îndrăgostiților, nostalgia după baștină, optimismul într-un final fericit etc., cu materia sonoră purtătoare de sen-suri groțesti (manifestările tiranice ale lui Osmin), derulată pe parcursul narațiunii cu specific oriental. Citând din corespondența compozitorului cu tatăl său (scrisoarea din 26 septembrie 1781), muzicologul german A. Einstein remarcă aspirația majoră a lui Mozart de a transpune prin mijloace muzicale conținuturi emoționale atât de diferite ca profunzime, mesaj sau încărcătură dramaturgică: „(...) **pasiunile, oricât**

de violente ar fi ele, nu trebuie nicio-dată exprimate în așa fel, încât să provoace repulsie. Ea (muzica – n.n.), **chiar și în cazul când traduce situații dintre cele mai teribile, nu trebuie să ne ofenseze auzul, urmând să rămână muzică** (subl. n.)” [22].

Introducerea unor elemente stilistice sau de „**muzicalitate turcească**” în desfășurarea muzicală, având în vedere inflexiunile melodice din actele unu (scena a șasea) și al treilea (**Chor de Jenitscharen**), fac opera mai concludentă. Primele impresii de „**colorit local**” apar chiar în debutul operei, ele rezultând din efectele percusive produse și caracteristicile timbrale particulare pe care le dețin cele trei instrumente de percuție neacordabile, introduse de Mozart în partitura orchestrală: idiofonele din metal **triangolo**, **piatti** și membranofonul **tamburo grande**. Expresia „**cromaticii sonore orientale**” sporește grație ingeniosului joc de nuanțe de tipul **piano-forte** în uvertură, percuția intervenind în secțiunile **forte** (a se vedea măsurile 9-14; 23-26; 33-42 ș.a. [23]). Colorări timbrale similare, prin combinarea vocilor cu ansamblul instrumental inedit, observăm și pe parcursul acțiunii scenice (spre exemplu, în aria personajului despot Osmin, în corul ienicerilor nr. 5 din actul întâi, în duetul valetului Belmonte cu căpetenia strajei Osmin din actul al doilea, în corul ienicerilor din actul final). Și acestea nu sunt singurele mijloace sonore de exprimare la care recurge compozitorul. Aso-

cierea inedită de timbruri – a celui amplu, vibrant, impozant al *talgerelor* cu unul luminos, penetrant al *triunghiului*, peste care se suprapune nuanța explozivă, marțială, tunătoare a *tobei mari* acționată prin lovirea membranelor cu bagheta și cu vergeaua de lemn (*Ruthe*), exact în maniera interpretativă cu specific turcesc, pulsația ritmică monotonă (*Rasselnde*) ș.a., împrumută discursului artistic originalitate și acea doză de extravaganță, care aduc ansamblul sonor în zona individualizată a expresiei muzicale. Anticipând lucrurile, notăm faptul că sensibilitatea pentru armoniile sonore de tentă coloristică orientală se va manifesta la Mozart și mai târziu. Despre aceasta ne putem convinge, studiind partitura lucrării *Ish möchte wohte der Keiser sein* (KV 539, Cântec militar german, 1788) pentru orchestră de cameră cu talgere și tobă mare, perioada de creație a ei fiind sincronizată în timp cu războiul austro-turc (1788-1790).

Cât privește substanța muzicală propriu-zisă, în scrisorile din 1 și, mai apoi, din 8 august 1781 către Leopold Mozart, compozitorul-junior îi mărturisește voința sa expresă de a realiza o concepție muzicală inedită în *Răpirea din Serai*, având în atenție corurile ienicerilor din actul prim și din cel final, pe baza structurilor intonaționale turcești – argument suplimentar pentru ca opera să satisfacă gusturile exigenților spectatori din capitala austriacă.

Dacă autenticitatea melosului oriental care, realmente, în forma ei frustă lipsește în muzica operei mozartiene, induce o anumită circumspecție, apoi originea extra-europeană și caracterul exotic în scenele spectacolului (linii melodice, inflexiuni modulatorii, figuri melodice, obstinații ritmice etc.) și efectele lor muzical-estetice sunt practic acceptate, fără echivoc, de către muzicologi (H. Abert, A. Einstein, W. Preibisch). Alți cercetători (G. Breazul, G. de Saint-Fois, A. Oulibicheff) merg mult mai departe, admitând chiar și anumite influențe ale cântecului rusesc.

O remarcabilă mostră, care i-a putut servi lui Mozart ca model în crearea *Răpirii din Serai*, poate fi considerată opera comică a lui Ch. W. Gluck *Peregrinii de la Mecca* (1764), montată la Viena în 1781, adică tocmai în perioada când compozitorul austriac trudea asupra lucrării sale. Marele reformator german al dramei muzicale moderne încearcă să reproducă atmosfera asiatică, impusă de textul libretului, cu ajutorul mijloacelor de expresie primordială ale graiului muzical, punând în valoare virtuțile corporal-sonore și ritmico-cinetice ale melodiei, dar și resursele acustico-timbrale ale ansamblului organofon din structura orchestrală. În uvertura la *Peregrinii de la Mecca* figura melodică cu aparență în substratul emoțional și de idei al „*coloritului oriental*” este tălmăcită într-o entitate ritmico-melodică uniformă, cu reluarea ei repetată și invaria-

bilă în *A-dur* (a se vedea exemplul muzical c. de la p.10). Aproximativ aceeași configurație motivico-melodică, constând dintr-o secvență (progresie) descendentă în șaisprezecimi, constatăm și în factura muzicală a *Corului ienicerilor* (a se vedea exemplul muzical d. de la p.11) pe care G. Breazul o descrie prin „(...) *melodische Figur (...) von einem hurtig absteigenden Tetrachord her, in dem jede Note ursprünglich durch je ein obenstehendes échapée verziert ist, das sich im Laufe der Entwicklung zu einer reellen Note (...)*” [24] (figură melodică construită dintr-un tetracord descendent rapid, în care fiecare notă muzicală este ornamentată cu échapée-ul superior care, pe parcurs, se transformă într-o notă principală). Spre deosebire de predecesorul său german (Gluck), la Mozart secvența, de care ne ocupăm, este una modulatorie și apare în actul întâi, scena a șasea de 14 ori [25], cu transportarea motivului melodic în *C-dur* de nouă ori (măsurile 9, 20, 33, 35, 76, 87, 100, 102, 112), în *a-moll* de trei ori (măsurile 41, 66, 74), în *F-dur* o singură dată (măsura 50), în *d-moll* o singură dată (măsura 59). În actul final, scena a cincea aceeași progresie sonoră se produce de trei ori [26] în: *C-dur* (măsurile 9, 22, 67). Planul modulatoriu urmează un traseu simplu, din tonalitățile inițiale (*C-dur* și *F-dur*) la relativele (paralelele) lor (*a-moll* și *d-moll*). Prin urmare, angrenajul de funcții, centrat inițial pe o tonică, se deplasează la un interval de

3m (terță mică) inferioară. Se poate aprecia că, în situația dată, maniera ingenioasă de schimbare a spațiului modal reprezintă pentru Mozart un dexter mijloc de expresie, un principiu activ, primenitor pentru parcursul muzical. Astfel, modulația aduce cu sine varietate în paleta cu timbruri, transformări de planuri sonore și de caractere, contrast expresiv și schimbare a atmosferei emoționale, atribuind ideilor muzicale un fond tonal împlăcut, de altă forță artistică de comunicare.

Cu mult înainte, elementul de construcție muzicală (figura melodică) cu care operează Mozart în *Corul ienicerilor* și Gluck în uvertura la *Peregrinii de la Mecca* este semnalată (într-o formă asemănătoare) în *Aria Dervișilor* și în piesa de divertisment '*Adjem Tarab I* la Dimitrie Cantemir. Firește că în *Răpirea din Serai*, cum subliniază G. Breazul, nu poate fi vorba de o preluare textuală a motivului turcesc, ci de o stimulare și orientare a geniului creator mozartian într-o anumită direcție [27]. Identificând și comparând formulele ritmico-melodice corespundente la Cantemir, Gluck și Mozart, muzicologul român sesizează o surprinzătoare relație a creației componistice cantemiriene cu folclorul nostru muzical și cu marea operă artistico-sonoră a Europei. Se estimează ca verosimilă posibilitatea „migrației” celulei muzicale a lui Cantemir din arealul cultural otoman în cel carpato-dunărean (sau poate în

sens opus?) ca una destul de răspândită. Documentele muzicologice din secolul al XIX-lea adevăresc prezența frecventă a figurii melodice de referință în muzica noastră etnică. O întâlnim în: *Caprice pour le violoncelle sur des airs moldaves ...* (variațiunile pe tema melodiei unui *cântec orășenesc de lume*) de B. Romberg (1806-1807 ?); colecția de melodii publicate în *Allgemeine Musikalische Zeitung*, nr.30 (1821; piesele nr.1, 3); secțiunea de melodii instrumentale din *Codex Moldavus* (1824; piesele nr.18, 20); manuscrisul muzical *Anonimus Moldavus* (T. Burada) prima jum. a sec. al XIX-lea; piesele nr. 1, 13, 25, 27, 31, 33 ș.a.); colecția muzicală *Musique orientale, 42 Chanson et Danses Moldaves, Valaques, Grecs et Turcs ...* de Fr. Rouschitzki (1834; piesele nr. 13, 16, 17, 23, 31, 38 ș.a.), culegerea *Cântece de lume* de A. Pann (1852; piesa „Spune, inimioară, spune”), colecția *Balade, Colinde, Doine, Idile, vol.I* de D. Vulpian (1885; piesa „Mititica”) ș.a.

În ordinea schițată, chiar dacă nu reflectă o certitudine absolută, are motivație rațională aprecierea conform căreia probabilitatea ca lăutarii noștri din acea vreme să se fi aflat sub influența muzicii lui Mozart este redusă, așa cum *Răpirea din Serai* nu era pe atunci cunoscută în Moldova [28]. În spațiul de cultură românesc opera a fost pentru prima oară prezentată în 1791 la Sibiu, iar un an mai târziu, în 1792 la

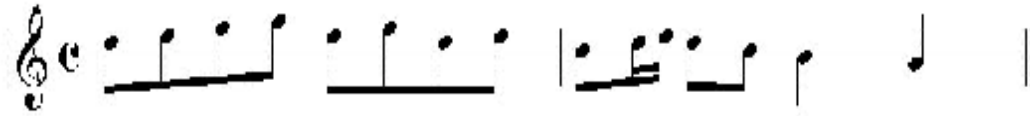
Timișoara [29]³. Așa cum folclorul muzical consfințește prin îndelungată persistență elementele fondului arhaic, structurându-le în tipare de ordin artistic care, la rândul lor, sunt respectate și perpetuate prin tradiție cu participarea mai multor generații de creatori, și vechimea motivului melodic discutat este de netăgăduit. În asemenea mod reflectând, G. Breazul consideră că acest element de sintaxă muzicală era bine cunoscut lui D. Cantemir, acesta notându-l parțial sau integral, pentru ca ulterior să-l utilizeze în *Aria Dervișilor din Pera* încă în perioada aflării sale la Constantinopol. Acest fapt nu-l putem exclude, ba chiar trebuie să-l admitem, de vreme ce și E. Schenk afirmă că melodia inclusă de Sulzer în *Istoria Daciei Transalpine ...* a avut un rol primordial în crearea *Corului ienicerilor*, subliniind astfel legătura între lucrarea lui Mozart cu creația lui Cantemir și cu folclorul muzical românesc [30].

³ Pe scena teatrului liric din Chișinău singura operă montată a lui W. A. Mozart a fost *Nunta lui Figaro*, premiera căreia a avut loc la 4 noiembrie 1995, cu participarea dirijorului Victor Dumănescu (România), a regizoarei Eleonora Constantinov, scenografului Gheorghe Condrea (România) și a maestrului de cor Alexandru Movilă.

a. Aria Dervișilor (1714)



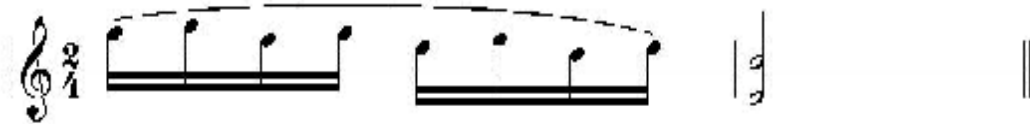
b. Adjem Tarab I de D.Cantemir



c. Les pèlerins de la Mecque (1764) de Ch.W. Gluck



d. Die Entführung aus dem Serail – Chor der Janitscharen nr.5 (1782) de W.A. Mozart



e. Caprice pour le violoncelle ... (1806-1807 ?) de B.Romberg



f. Air Moldave (inc. sec.XIX)
(Burada)

Col. Anonimus Moldavus



g. Moldauisches Lied (1821)
Zeitung

Publ. Allgemeine Musikalische



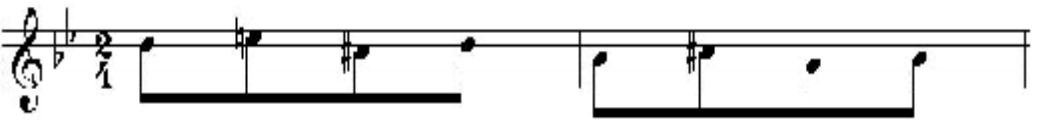
h. Cântec de lume – Spune, inimioară, spune (1852) Publ. Izvoare ale muzicii românești, vol.2



i. Folclor urban – Mititica (1885) Publ. Izvoare ale muzicii românești, vol.2

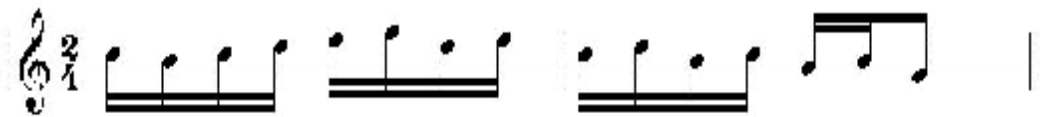


j. Cântec de lume – Mold[ave] (1824) Col. Codex Moldavus.
Publ. Izvoare ale muzicii românești, vol.2



k. Chanson Moldave (1834) Col. Fr.Rouschitzki, Musique orientale.
42 Chansons et Danses Moldaves, Valaques, Grecs et Turcs...
Publ. Народные песни и танцы в записи

Ф.Ружицкого



Ceea ce ni se pare important de subliniat în considerațiile finale privind relația creației muzicale cantemiriene cu cea mozartiană poate fi formulat prin prisma legăturii organice dintre culturi și popoare. Sensibilitatea acestor două mari personalități pentru filonul artistico-sonor al altor civilizații (în cazul dat cel oriental) este superfluă de susținut cu argumente doveditoare suplimentare. Integrarea perspicace a elementului muzical exotic cu tradiția artistică europeană academică este un exemplu elocvent al dialogului dintre culturi, iar

filiația și valorificarea creatoare a elementelor constitutive ale acestora reprezintă contribuția majoră a lui D. Cantemir și a lui W. A. Mozart la tezaurul spiritual al umanității. Totodată, prezența unui creator de frumos de la noi (fie ea chiar și într-o formă modestă) în marele spectacol muzical al occidentului demonstrează nu doar capacitatea noastră de a asimila și/sau consuma valori estetice din exterior, ci și propria vigoare creatoare de a direcționa fluxul de bunuri culturale în sensul opus. Credem că merită o dată în plus a fi cunoscute aspirațiile și

actele umaniste ale celor care au slujit cu demnitate la altarul Eu-

terpei, edificând o operă durabilă în timp și spațiu.

BIBLIOGRAFIE

1. Cf. Burada, Teodor T. *Scrierile muzicale ale lui Dimitrie Cantemir, domnitorul Moldovei*, în: *Opere*, vol. II, București, Ed. Muzicală, 1975, p.89.
2. Sulzer, Franz Joseph. *Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist: der Walachey, Moldau und Bessarabiens, in Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen dacischen Geschichte*, vol.II, Wien, Rudolf Gräffer, p.453 și Tabula II unde este inclusă melodia; apud *Dimitrie Cantemir și muzica orientală*, în: Alexandru, Tiberiu. *Folcloristică. Organologie. Muzicologie. Studii*. București, Ed. muzicală, 1980, p.246 și idem, în: *Revista de Etnografie și Folclor*, tom.18, nr.5, București, 1973, p.345.
3. Apud Burada, Teodor T. *Scrierile muzicale ...*, lucr. cit., p.49.
4. Ibidem.
5. Idem, p.89.
6. A se vedea: Burada, Teodor T. *Scrierile muzicale ...*, lucr.cit., p.89; Breazul, George. *Mozart – Cantemir – Cântecul și jocul popular românesc*, în: *La bicentennarul nașterii lui Mozart, 1756-1956*. București, Uniunea Compozitorilor din R.P.R., 1957, p.89-162; idem, *Zu Mozarts Zweihundertjahrfeier*, în: *Pagini din istoria muzicii românești*, București, Ed.Muzicală, 1977, p.308-314 și „*Răpirea din Serail*” de Mozart și muzica turcească a lui Cantemir. *Reluarea operei lui Mozart pe scena primului nostru teatru liric*, în: *Pagini din istoria...*, lucr. cit., p.211-214; Schenk, Erich. *Zur Entstehungsgeschichte von Mozarts, „Entführung aus dem Serail”*, în: *Musik im Kriege. H.I.*, 1943; Cosma, Viorel. *Contribuții inedite la studiul moștenirii muzicale a lui Dimitrie Cantemir (II)*, în: *Muzica*, București, 23, nr.7(248), 1973, p.19.
7. Alexandru, Tiberiu. *Dimitrie Cantemir ...*, lucr.cit., p.246-247; Brâncuși, Petre. *Muzica românească și marile ei primeniri*, vol. I, Chișinău, Ed. Lumina, 1993, p.129; Cosma, Octavian Lazăr. *Muzica orientală și Dimitrie Cantemir*, în: *Hronicul muzicii românești*, vol.I, București, Ed. Muzicală, 1973, p.394; Ștefănescu, Ioana. *Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)*, în: *O istorie a muzicii universale (II). De la Bach la Beethoven*. București, Ed. Fundației Culturale Române, 1996, p.198.
8. Toderini, Gianbatista. *Litteratura turchesca*, în Venezia, Presso-Giacomo Storti, MDCCCLXXXVII (1787), p.242; apud Alexandru, Tiberiu. *Folcloristică ...*, lucr.cit., p.247.
9. Cf. Ghilaș, Victor. *Dimitrie Cantemir și muzica religioasă*, în: *Arta (Arte audiovizuale) – 2005*. Chișinău, 2005, p.64-65.
10. Cantemir, Dimitrie. *Kniga sistima ili sostojanie muhammedanskija relighij*. Sankt-Petersburg, 1722. *Cartea VI. Despre alte rânduiri ale religiei muhammedane. Cap.36. Ceremoniile adunării*, p.353 (traducere în limba română de Virgil Cădea).
11. Bertug, Selamî. *Semâ've Eski kitapta bulunan âyîn notasi (Dansul dervișilor și notele unui ritual într-o carte verde)*, în: *M.M.*, an.16, nr.202, decembrie 1964,

- p.295-298; apud Popescu-Judet, Eugenia. Dimitrie Cantemir. *Cartea științei muzicii*. București, Ed.Muzicală, 1973, p.50.
12. Schenk, Erich. *W.A.Mozart*. Zürich-Leipzig-Wien, 1955.
 13. Breazul, George. *Muzicologia germană și sud-estul european. Conferința prof. Erich Schenk de la Universitatea din Viena la Institutul german pentru științe din București*, în: *Pagini din istoria ...*, lucr.cit., p.266.
 14. Altar, C.M. *W.A.Mozart im Lichte osmanisch-österreichischer Beziehungen*, în: *Revue Belge de Musicologie*. Antwerpen, 1956, vol.10, facs.3-4; Einstein, Alfred. *Mozart. Sein Charakter sein Werk*. Stockholm, 1947 și А.Эйнштейн. *Моцарт. Личность.Творчество* (Перевод с немецкого Е.М.Закс. Научная редакция перевода доктора искусствоведения Е.С.Чёрной). Москва, Музыка, 1977; Е.Чёрная. *Моцарт. Жизнь и творчество*. Москва, Государственное Музыкальное Издательство, 1961.
 15. Breazul, George. „*Răpirea din Serail*” de Mozart ..., lucr.cit., p. 211-214 și *Muzicologia germană și sud-estul european ...*, lucr.cit., p.266-269.
 16. Breazul, George. *Zu Mozarts Zwiehunderertjahrfeier ...*, lucr.cit., p.308.
 17. Breazul, George. *La bicentenar nașterii lui Mozart*. București, Ed. Muzicală, 1957.
 18. Cf. Штейнпресс, Борис. *Новое о русских связях Моцарта*, în: *Советская музыка*, №12, 1956, p.42 [Conform autorului citat, se pare că sursa de inspirație a lui Mozart la *Variațiuni pentru pian pe teme ruse* a servit colecția de cântece ruse a lui Vasili Trutovski („Собрание русских простых песен с нотами”), primele trei părți ale cărei au fost editate în anii 1776-1779 la Sankt-Petersburg, din care compozitorul austriac a selectat câteva piese favorite („*Russische Favoritliedern*”)].
 19. Цуккерман, Виктор. *Анализ музыкальных произведений. Рондо в его историческом развитии*. Часть 1. Москва, Музыка, 1988, p.97.
 20. Чёрная, Елена. *Похищение из Серая*, în: *Моцарт ...*, lucr.cit., p.209.
 21. Аберт, Герман. *В.А.Моцарт*. Часть первая, книга 2 (1775-1782), второе издание (Перевод с немецкого, вступительная статья и комментарии К.К.Саквы). Москва, Музыка, 1988, p.408.
 22. Apud Эйнштейн, Альфред. *Моцарт ...*, lucr.cit., p.359.
 23. *A se vedea*: В.А.Моцарт. *Избранные увертюры. Партитура*. Москва, Государственное Музыкальное Издательство, 1954; *W.A.Mozart. Die Entführung aus dem Serail. Singspiel in drei Aufzügen. Text nach Chr.Bretzner frei bearbeitet von G.Stephanie. Klavierauszug*. Moskau, Muzyka, 1986.
 24. Breazul, George. *Zu Mozarts Zwiehunderertjahrfeier ...*, lucr.cit., p.310-311.
 25. *A se vedea*: W.A.Mozart. *Die Entführung aus dem Serail ...*, lucr.cit., p.52-58.
 26. Idem, p.233-238.
 27. Breazul, George. „*Răpirea din Serail*” de Mozart ..., lucr.cit., p.212.
 28. Breazul, George. *Zu Mozarts Zwiehunderertjahrfeier ...*, lucr.cit., p.312.
 29. Cf. Bradsch, Gotlieb. *Musikpflege in Siebenbürgen um 1800*, în: *Siebenbürgische Vierteljahrsschrift*, Sibiu, 1941, vol.64, caiet 2, p.151; apud Cosma, Octavian Lazăr. *Hronicul muzicii românești*, vol. II, București, Ed. Muzicală, 1974, p.154-155.
 30. Breazul, George. *Zu Mozarts Zweihundertjahrfeier*, în: *Pagini din istoria muzicii românești*, București, Ed.Muzicală, 1977, p.310.



LITURGHIA IN MUZICA CONTEMPORANĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA

*RELIGIOUS SERVICE IN THE CONTEMPORARY MUSIC
OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA*

Larisa BALABAN,
doctor în muzicologie,
Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice, Chișinău

The most significant and vivid phenomena of the Moldovan religious music of the end of the XIXth – XXth centuries, the Liturgy, are analyzed in the article on the basis of choral compositions. The article also discusses the aspects of their performance. It dwells upon the influence of the Byzantine, Slavic and West-European cultures on the formation of the Moldavian church singing and on composers' work of the end of the XIXth - the beginning of the XXIth centuries.

The main goal of the article is to investigate this musical religious genre of the Moldavian choral culture; to determine the interconnection of the musical works to the traditional genre samples of the cult music; to characterize the compositional peculiarities of musical works from the interpretational point of view.

Muzica corală religioasă - parte componentă și esențială a fenomenului muzical coral - reprezintă o artă multiseclară, cu tradiții profunde, care a încorporat practica generoasă a cântării bisericești a epocilor anterioare, care a elaborat procedee și modalități artistice noi, atingând anumite culmi spre începutul secolului al XXI-lea în Republica Moldova.

Una din premisele majore ce a condiționat utilizarea activă a genurilor corale religioase în creația compozitorilor moldoveni este dezvoltarea rapidă a artei interpretative profesionale și a celei de amatori. Activitatea interpretativă a întemeietorilor artei corale mol-

dovenesti, muzicieni-dirijori de talia lui G. Musicescu, M. Berezovschi [1], dar și a unor dirijori contemporani - T. Zgureanu, N. Ciolac, V. Ciolac - a constituit un imbold ce a susținut arta autohtonă de cântare corală în tendința de a atinge anumite trepte ale măiestriei interpretative.

Necesitatea conștientizării realităților vieții muzicale, a evaluării locului și a rolului muzicii corale religioase în cultura țării condiționează actualitatea studierii unei problematice muzicologice care nu a fost abordată în mod special de mai mulți ani. În cercetările contemporane dedicate creației muzicale din Moldova, arta corală religioasă nu întotdeauna a

fost evidențiată într-un capitol separat și nu a fost tratată în mod adecvat. Totuși au apărut mai multe probleme importante, vizând specificul acestei categorii muzicale, sistemul de genuri, mijloacele și posibilitățile de exprimare a acesteia. Anume un astfel de studiu, actual din punctul de vedere științific și practic, a fost întreprins în lucrarea de față, dedicată liturghiei în muzica contemporană din Republica Moldova.

Imnele Sf. Liturghii a lui Ioan Gură de Aur pentru cor feminin la 4 voci ale lui V. Ciolac (1993), după cum relatează însuși autorul, constituie o verigă specifică ce unește tradițiile muzicii religioase a trecutului cu contemporaneitatea. Tratarea stilistico-compozițională a ciclului din 14 părți de bază, adresat pe plan funcțional serviciului divin, s-a dovedit a fi oarecum mai liberă de problemele ce țin de predestinarea strictă de cult. În cercetarea de față este argumentată alegerea concepției dramaturgice a lucrării, având în vedere tendința compozitorului spre structurile armonioase, plastice și desăvârșite.

Constatăm și intenția compozitorului de a reconstitui trăsăturile specifice ale melodiilor liturgice tradiționale sub aspect constructiv, dar și figurativ-semantic, fapt ce ne-a permis să raportăm *Imnele Sf. Liturghii* de V. Ciolac la tradițiile *de interpretare* a genurilor canonice.

Stilistica și limbajul muzical al *Liturghiei*, caracterizate în lucrare, presupun a fi abordate de către un colectiv coral cu pregătire profesionistă, la nivelul care însă nu este obligatoriu pentru stratele bisericești. Iată de ce în unele cazuri vor fi întâlnite dificultăți în procesul de interpretare ce vor viza alterarea treptelor, formulele ritmice punctate, grupurile de triolete, procedeele polifoniei imitative, accesibile doar coralelor distinse.

Liturghia de V. Ciolac este destinată utilizării în practica de cult. Acest fapt ne este confirmat de un șir de particularități: ordinea în care sunt fixate părțile obligatorii și cele ce pot fi schimbate; „regizarea” mijloacelor folosite, orientate spre tradiția muzicală corală rusă – cantabilitatea melodiei, caracterul prelung al acesteia, sonoritatea „de fanfară”, stilul solemn, sobru al discursului sonor (și apropierea prin aceasta de concertele sacre partes); lipsa unei ornamentări melismatice; relațiile dintre tonalitățile apropiate; funcționalitatea armonică; selectarea bine gândită a planurilor modal-tonale în genere și a fiecărui compartiment în parte. Specificul liturgic al creației se manifestă prin logica relațiilor tematice, dependența intonațională de cântările tradiționale bazate pe formule și legități proprii ale cadențelor și prin includerea recitațiilor în unele compartimente.

Intenția creatoare a autorului de a păstra tradițiile slujbei

bisericești creștin-ortodoxe a condiționat stabilirea concepției componistice a *Liturghiei N1 și N2* de S. Buzilă (1991). *Liturghia N1* de S. Buzilă conține una din variantele cele mai complete ale textului canonic, inclusiv textul citit de preot, cu indicații pentru momentele respective ale ritualului. Originalitatea acestei lucrări rezidă în lărgirea elementului muzical în cadrul slujbei, propusă de către compozitor, care a completat și a înnoit chiar și acele compartimente unde se utilizează doar simple repetări, cum ar fi ecteniile. Paletă bogată de culori tonale, sesizată atât de fin de către compozitor, pune într-o lumină nouă tratarea textului canonic, care totuși nu este în discordanță cu tradiția.

Liturghia N2 de S. Buzilă se bazează pe un tematism propriu; autorul utilizează totodată și melodii bisericești vechi armonizate de el sau de alți compozitori, împrumutându-le din alte surse. Spre deosebire de *Liturghia N1*, în care lipsesc indicațiile pe glasuri ale melodiilor, în lucrarea dată autorul preferă adresarea la melodiile bisericești tradiționale ale glasurilor, fapt ce ne îndreptățește presupunerea conform căreia modelul din care s-a inspirat autorul este cel al *liturghiei psaltice*.

Menționăm că autorul nu indică intenționat semnele de alterație la cheie, deși discursul se axează pe funcționalitatea armonică, în limitele gândirii tonale. Este evident faptul că el a urmat

principiile moderne de notare ale partiturilor, apropiate de stilistica avangardistă, unde semnele de alterație sunt puse, de regulă, în fața notei. Totuși acest fapt nu trebuie să inducă în eroare interpretii cărora le recomandăm să se sprijine nu atât pe sesizarea auditivă a intervalului, cât pe perceperea tonalității.

Am stabilit că în ambele *Liturghii* ale lui S. Buzilă, cele mai importante inconveniențe de ordin interpretativ pentru un colectiv profesionist, cu atât mai mult pentru posibilitățile limitate ale unui cor bisericesc, țin de utilizarea unui limbaj armonic complex, cu alterații abundente, contrapuneri în raport de secunde mici sau cromatice ale acordurilor, modulațiile în tonalități îndepărtate, care au fost depistate în majoritatea cântărilor.

Considerăm că specificul individual-creativ al concepției artistice a *Liturghiei* rezidă în respectarea tradițiilor de *armonizare*, având în vedere atenția deosebită pe care compozitorul o acordă mijloacelor armonice în procesul lucrului asupra expresivității materialului muzical.

Imnele Sf. Liturghii a lui Ioan Gură de Aur de T. Zgureanu (1997) sunt constituite din compartimente obligatorii pentru o slujbă religioasă ortodoxă [2].

Arhitectonica părților se deosebește printr-o tendință de contrapunere contrastantă a compartimentelor cu organizare texturală diferită (țesătură omofon-

armonică, segmente monodice, dublări în octave, caracter imitativ, deseori pe un fundal de pedală ce are un rol de contrapunct, cadențe de tip coral).

Specificul *Liturghiei* este determinat de adoptarea unei tratări de sinteză a monodiei bizantine de cult corelate cu melosul național vocal românesc, echilibrate de gândirea eterofonică și polifonică în procesul de transpunere muzicală a textului. Analiza exemplurilor muzicale arată că metoda polifonică a constituit una dintre soluțiile originale utilizate de către compozitor pentru a defini contururile imaginilor și stărilor întruchipate în *Liturghie*, mai ales a celei de tristețe evlavioasă, în „transpunerea” ei corală. Aceste procedee de întruchipare figurativă și a „comentariului” ei muzical sunt manifestări ale tradițiilor slujbelor religioase din cele mai vechi timpuri, iar utilizarea lor în *Liturghie* probează generalizarea firească a valorilor muzicii de cult prin prisma concepției compozitorului T. Zgureanu.

Dificultățile de interpretare ale *Liturghiei* apar din necesitatea de a respecta puritatea și corectitudinea intonației în condițiile reînnoirii corelațiilor tonal-funcționale (modurile diatonice alterate, modalismul, polimodalismul), și a complexelor armonice (stratificarea sonorităților disonante de structură non-terțară). Acest fapt apare deosebit de important mai ales în compartimentele unde este activizat pe scară

largă sistemul de alterații care, fiind corelat cu apariția unor tonuri de sensibilități ale altor tonalități, necesită o pregătire profesionistă respectivă a coriștilor în interpretarea a cappella, determinând totodată și acordajul obligatoriu la camerton al dirijorului. Consunările cluster sunt, de asemenea, atribuite grupului celor mai dificile probleme ale cântării corale, având în vedere precizia emiterii intonative și verificarea permanentă a auzului în procesul de interpretare.

Ținem să recomandăm respectarea în procesul interpretării a indicațiilor lui Iu. Holopov: autorul propune ca intonarea lucrărilor secolului al XX-lea, cu un limbaj armonic complex, să fie efectuată după principiile sprijinirii pe treptele stabile ale modului. Elaborarea unei baze modal-tonale solide în procesul însușirii lucrărilor contemporane (în opoziție cu intonarea intervalică) va contribui, fără îndoială, la depășirea problemelor de intonație.

Expresivitatea artistică pregnantă și plină de individualitate a cântărilor *Liturghiei* lui T. Zgureanu, care presupune, într-o anumită măsură, și interpretarea acestora în afara serviciului divin, ca piese de concert de sine stătătoare, în auditorii largi de ascultători, ne permite să apreciem principiul tratării unui gen tradițional propus de către autorul lucrării drept *interpretare* originală.

Păstrarea celor mai bune tradiții ale artei dirijorale, bogata

experiență practică, o intuiție vocal-corală dezvoltată, pătrunderea naturii și a posibilităților expresive a vocii umane, care-l caracterizează pe N. Ciolac, și-au găsit reflectarea în *Liturghie* (2001). Treizeci de cântări pentru cor a cappella au format un ciclu amplu pe texte biblice. După afirmația autorului, *Liturghia* a fost scrisă anume pentru slujba religioasă.

De asemenea, după cum a relevat însuși compozitorul, materialul melodic al tuturor părților *Liturghiei* poartă semnătura proprie a acestuia. Renunțând la sursele liturgice, a căror importanță structurală este cunoscută, compozitorul a căutat să obțină o libertate cât mai mare în tratarea textelor canonice. În pofida afirmației autorului despre prezența în *Liturghie* a unor motive melodice în spiritul celor populare moldovenești, sesizarea proprie a sonorizării muzicale a textelor bisericești a coincis, mai curând, cu natura intonativă a surselor de cult și a celor vocale populare ruse.

Stilistica cântărilor *Liturghiei* este destul de sobră și include factura omofon-armonică, utilizarea posibilităților armoniei tonal-funcționale cu respectarea normelor clasice de conducere a vocilor, modulații în tonalități apropiate,

elemente polifonice, sonoritate diatonică, moduri alternative episodice. Atât coriștii, cât și dirijorul vor întâmpina anumite dificultăți la interpretarea părților *Liturghiei*, unde nu există separarea pe măsuri. Interpretarea acestor tipuri de cântări impune oportunitatea sprijinirii și a sesizării unității ritmice a pulsației.

Compozitorul a însemnat cu strictețe indicațiile de tempo, agogice și dinamice ale partiturii. Factura și compoziția lucrării a fost concepută de autor ca având un caracter de ansamblu dinamic, susținut de o „auzire” precisă a nuanței, prin intermediul combinației gradațiilor dintre intensitate și timbru, realizate de către compozitor: astfel, în procesul de lucru cu corul asupra *Liturghiei* nu este necesară tendința de echilibrare dinamică prin intermediul așa-zisului „ansamblu artificial”.

N. Ciolac nu s-a îndepărtat în *Liturghia* de tradițiile compozistice ale muzicii bisericești ortodoxe. Lucrarea poate fi interpretată atât în biserică (de coruri profesionale și cele de amatori care posedă o bună pregătire), cât și pe scena de concert pentru un public larg.

BIBLIOGRAFIE

1. Nagacevschi, E., *Mihail Berezovschi – dirijor de cor și compozitor*, Chișinău, 2002, 92 P.
2. Moraru, E., *Clopotे astrale. Compozitorul Teodor Zgureanu*, Chișinău, 2004, 149 P.

4 septembrie, 2006



TEODOR ZGUREANU – CORIFEU AL MUZICII CORALE CONTEMPORANE DIN MOLDOVA: ASPECTE ALE CREAȚIEI ȘI STILULUI

TEODOR ZGUREANU – THE CORYPHEUS OF CONTEMPORARY CHORAL
MUSIC
IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: CREATIVITY AND STYLE ASPECTS

Anatol JAR,
conferențiar universitar, Artist Emerit al Republicii Moldova,
cavaler al ordinului *Gloria Muncii*,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

This article reveals one of the most famous and prodigious composer of the Republic of Moldova. His creation is mostly formed by two genres of music, vocal and choral. His artistic heritage can be analyzed from many points of view, such as thematic, artistic and a rich variety of ideas. The article also presents the main achievements of Teodor Zgureanu as a conductor of a row of highly-appreciated choirs, such as “Doina”, “Radioteleviziunea Națională” and the student choir “Renaissance”. It is important to mention his repertoire analysis and the geographic locations of the concerts and competitions he participated in. His broad spectrum of ideas is highlighted as well as opinions and appreciation notes from his colleagues: composers, musicologists and music amateurs. The article is addressed not only to the specialists of this domain, but also to those who love the contemporary choral art.

În paleta muzicii corale basarabene din a doua jumătate a sec. XX- începutul sec. XXI cea mai bogată gamă de teme, culori stilistice și surse tehnice de realizare, incontestabil, provine din creația maestrului Teodor Zgureanu. Acest lucru este lesne explicabil, dat fiind evoluția Domniei sale de la dirijor al colectivelor corale spre cea de autor de cântece pentru copii și prelucrări de

melodii folclorice, apoi spre crearea genurilor vocal-instrumentale ample (cantate, oratorii etc.), pentru a excela, în sfârșit, la genurile cele mai complexe – de operă și muzică simfonică.

Succesul, negreșit, își are originea în fericita îmbinare – am putea spune, în „trinitatea” - celor trei activități ale sale: de dirijor, de compozitor și de profesor. Or, toate acestea, după spusele

Domniei sale, „sunt echilibrate în rațiunea și inima mea” [1].

Succesele maestrului Teodor Zgureanu provin din solida experiență profesională a Domniei sale, acumulată în anii de studii și mai apoi. „Am fost zguduit – scrie dânsul - de forța titanică a talentelor marilor compozitori J. S. Bach, W. A. Mozart, J. Haydn, G. Handel, L. Beethoven, P. Ceaikovski, M. Musorgski, A. Borodin, G. Verdi, S. Rahmaninov, D. Șostakovici, G. Sviridov, B. Britten, I. Stravinski [...]. Puteam ore în șir să le ascult muzica, să meditez asupra partiturilor, ca mai apoi să introduc perlele lor în programele de concert ale corurilor, pe care am avut fericirea să le dirijez. Aceste partituri de căpătâi mi-au fost Academia mea componistică [...] De la acești corifei ai muzicii universale preluăm logica gândirii muzicale, formele expunerii materialului muzical, ei ne îndeamnă să ne gândim la cei, cărora le este destinată muzica. Apoi, utilizând procedee cunoscute ori mai puțin cunoscute, sau chiar neutilizate de nimeni, conduși de ideea care ne este sugerată de subconștient, purcedem la expunerea pânzei sonore. Lucru migălos, dar și fierbinte! Sunt implicate și sufletul, și rațiunea. Dacă rațiunea prevalează asupra sufletului, muzica va fi rațională și rece. Dacă dictează numai inima, putem nimeri în altă extremă, a emotivității excesive. Eu personal – și-n compoziție, și-n dirijare - mă conduc de acest echi-

libru moderat al forțelor creative” [1].

Succesele compozitorului provin și din înalta cultură și spiritul exigent al realizării vastului său repertoriu în timpul desfășurării activității în calitate de dirijor al renumitelor colective corale. Amintim, că din 1966 maestrul T. Zgureanu timp de nouă ani a fost dirijor secund al Capelei Corale Academice „Doina”, cu care a susținut sute de concerte prin Moldova și fosta URSS și pentru care a compus primele piese („Inimioara mea”, „Mândruțo cu ochi ca mura”, „Stejarii”, „Vestitorul de furtună” pe versuri de P. Dudnic ș.a.), precum și prima cantată cu orchestra simfonică – „Ecolugiei”, pe versuri populare. Ascensiunea spre culmile profesionalismului a continuat când, între 1976 - 1987, Teodor Zgureanu a fost conducător artistic și dirijor al Corului Radioteleviziunii din Moldova. Cu acest prestigios colectiv a imprimat circa 500 de lucrări, inclusiv pe cele puțin cunoscute și neinterpretate la Chișinău: „Gloria” de A. Vivaldi, „Requiem” de O. Kozlovski, „Requiem” de J. Haydn, „Dido și Eneas” de H. Purcell, creații laice de G. Musicescu. Au fost interpretate lucrări de compozitorii din Republica Moldova L. Gurov, S. Lungu, E. Doga, V. Zagorschi, Z. Tkaci, Gh. Mustea, M. Kolsa. În această perioadă a compus oratoriile „Pământul meu”, „Moldova”, diverse piese, prelucrări de folclor ș.a.

În sfârșit, culminație a devenit „ideea de a forma un cor deosebit cu numele „Renaissance”, care să întruchipeze renașterea valorilor naționale, revitalizarea muzicii corale bisericești din Basarabia, care a suferit cel mai mult, fiind mutilată odată cu locașurile sfinte” [1]. Modelată și diriguată corespunzător cerințelor artei corale de la sfârșit de mileniu, formația „se caracterizează prin mobilitate tehnică, cultura ansamblului, repertoriu variat ca stil” [2]. Această formație a dăruit publicului, însetat de impresiile muzicale de care a fost lipsit decenii de-a rândul, creații de o înaltă valoare spirituală de compozitorii renaștentiști J. Despres, Orlando di Lasus, A. Lotti, Cl. Monteverdi, L. Marezio, A. Vivaldi, precum și capodopere naționale - Cântări de la Mănăstirea Putna, lucrări de M. Berezovski, G. Musicescu, E. Mandicevski. Este important de menționat, că multe din creațiile din repertoriul corului (circa 80) au rămas în istoria culturii țării, fiind imprimare de Radiodifuziunea Națională.

Dat fiind înaltul profesionalism, ținuta scenică decentă, repertoriul variat și complex este ușor explicabil faptul prezentării strălucite a colectivului în cadrul concursurilor naționale și internaționale în Europa, unde a câștigat premii importante și s-a plasat pe locuri de frunte. Corul este deținătorul Premiului Mare Național și Premiului Ministerului Tineretului și Sportului din R. Moldova.

Maestrul Teodor Zgureanu, împreună cu discipolii săi, a dat viață concertistică multor lucrări ale compozitorilor din republică, susținând cu ardoare aflulxul noului val componistic din perioada actuală. Vom numi, spre exemplu, prezența cea mai activă a corului în cadrul multiplelor ediții ale Festivalului Internațional „Zilele muzicii noi” cu creații de ultimă oră (în particular, ale lui V. Ciolac: „Requiem”, „Liturgia Ioan Gură de Aur”, „Stabat Mater”). De remarcat, că la acest festival a avut un mare ecou și muzica sa.

Este de neuitat succesul creației „Clopote astrale”. Interpretată cu concursul compozitorului și dirijorului I. Sanabria din Spania, ea a demonstrat odată în plus, că autorul cunoaște la perfecție toate secretele scriiturii corale. Prezentată în sălile de concert lucrarea de fiecare dată are un succes mare. Mai mult ca atât, creația ne face cinste și peste hotarele țării, ea fiind primită cu viu interes nu numai de ascultătorii amatori, dar și de personalități din domeniu. Emoționant a fost, spre exemplu, interpretarea lucrării în Catedrala „Maria Himmelfahrtu” din orașul Steinfeld, Germania, când parohul bisericii, dr. Norbert Hartmann, a calificat-o drept „poem feeric de o frumusețe rară” [1].

Un alt eveniment important a fost premiera operei „Decebal”, prezentată în cadrul Festivalului Internațional al Vedetelor de Operă și Balet „Invită Maria Bie-

șu”. Creată în 1999 pe versurile de o mare forță artistică ale regretatului Victor Teleucă, scrisă într-un limbaj muzical accesibil, sprijinit pe ritmuri de marș și dans, pe intonații ale cântărilor religioase și ale cântecelor folclorice de uz cotidian, pe sonorități ale apelurilor de luptă, această opera monumentală istorică „constituie cea mai reprezentativă creație națională ”[3]. Meritul lucrării pentru procesul de creație din republică este greu de subapreciat: ea a completat vidul din domeniul genului respectiv, vid ce continua din anii 80, deoarece după „Alexandru Lăpușeanu” de Gheorghe Mustea nu s-a mai scris nici o operă.

Compunerea operei „Decebal” a urmat după o fertilă activitate în domeniul muzicii corale și al genurilor vocal-simfonice de proporții (oratoriul dramatic „Ștefan cel Mare”, „Noaptea Sfântului Andrei” etc.). Încurajat de colegi, care au remarcat că are „stofă” de compozitor de operă și, mai ales, de renumitul bas Ion Paulencu, Teodor Zgureanu a purces la lucru. Studiul migălos al multor surse istorice despre ultimul rege dac (86-106), despre momentul genezei poporului nostru, colaborarea fructuoasă cu libretistul – merituosul poet Victor Teleucă – a adus la apariția unei „perle naționale”, a unui spectacol muzical de proporții, dedicat reconfirmării originii neamului. Iată de ce lucrarea a avut un mare răsunet social. La Festivalul sus-numit publicul

opera a fost aplaudată în picioare timp de douăzeci de minute! Ea a fost înalt apreciată de colegii, de personalități cu renume, printre care, în primul rând, faimoasa Maria Bieșu.

În ce rezidă succesul partiturilor muzicale ale lui Teodor Zgureanu? Primul pivot este, desigur, „*divina inspirație*”, pe care Domnia sa o simte de fiecare dată, când purcede la realizarea unui nou concept. Această inspirație izvorăște din înalta responsabilitate a autorului față de interpreți, ascultători, colegi de breaslă. Responsabilitatea față de contemporani, predecesori și urmași. Față de Dumnezeu, privirea și încurajarea Căruia le simte mereu, fapt care îi dă puteri inepuizabile: „Supravegheat de Dumnezeul meu, îmi sporește lucrul” – zice maestrul [1].

Lucrările religioase ale lui Teodor Zgureanu reprezintă, negreșit, locul de cinste în tezaurul său componistic. „Cel ce cântă rugăciunea se roagă dublu, se pare, cel ce compune cântare Mântuitorului este ocrotit de Dumnezeu” – consideră compozitorul [1]. Și are perfectă dreptate. Variatul și bogatul aport al lui Teodor Zgureanu în domeniul susnumit a lărgit considerabil aria repertorială a colectivelor din republică. Este vorba de rugăciunile ortodoxe bisericesti „Tatăl nostru” și „Hristos a înviat”, „Oratoriul Psalmilor” după David (pentru cor omogen, solist bas și orchestră simfonică), „Imnele Sfintei Liturghii a lui Ioan

Gură de Aur”, Oratoriul „Noaptea Sfântului Andrei”, „Psalm după David Nr. 119”, „Psalm după David Nr. 50”, „Alleluia”, „Cantate Domine”, Poemul simfonic „Lumină din Lumină” și alte lucrări ale compozitorului. Multe din ele au fost prezentate și peste hotarele țării. Spre exemplu, „Imnele Sfintei Liturghii a lui Ioan Gură de Aur” au fost auzite în România, Ungaria, iar în Germania, după interpretare „oameni tineri și în vârstă murmurau rugăciuni cu ochii în lacrimi” – își amintește compozitorul [1].

Un al doilea pivot este, cert, interesul pentru *teme și idei mari, importante*. Este vorba, în primul rând, de compartimentul creației care cuprinde *lucrările cu tematică istorică*, dedicate unor personalități ilustre ale neamului și paginilor glorioase din trecutul țării. Oratoriul dramatic pentru cor mixt, soliști, declamatori și orchestră simfonică „Ștefan cel Mare și Sfânt”, opera „Decebal”, muzica pentru spectacolul „Ioan Vodă cel Viteaz”, creația pentru cor a cappella „Închinare lui Petru Movilă”, Poemul simfonic „Mărire Burebista” sunt fără îndoială reușitele compozitorului, ce vor fi ascultate și studiate de noi și noi generații de ascultători și specialiști în materie, încă mulți, mulți ani înainte.

Din tezaurul componistic al lui Teodor Zgureanu fac parte și *creațiile de proporții mai mici*. Este vorba de piesele corale lirice și filosofoce, cele vocal-camerale, pre-

lucrările de melodii populare, muzica pentru copii. Deși au un conținut mai cameral, acestea aparțin tematicii serioase deoarece sunt scrise pe versuri de o certă valoare artistică. Așa creații ca lucrările corale „Ninge”, „Peisaj de iarnă”, „Elegie” ș.a., se deosebesc prin particularități distincte, „concepția inedită, [...], noutăți de factură”, iar „în fiecare piesă realizarea muzicală a intenției este profundă, personală, impulsionându-l pe ascultător [...] să trăiască intens emoțiile și stările pe care autorul le-a exprimat în creațiile sale” [2]. Este lesne de înțeles de ce piesele corale ale lui Teodor Zgureanu se mențin în repertoriul multor coruri și sunt incluse în programele concursurilor respective.

Alături de profunda spiritualitate a conținutului și apelarea la teme majore de un mare răsunet social, *al treilea pivot*, în care rezidă succesul muzicii sale este, negreșit, *indispensabila legătură cu originea națională*, cu nesecata comoară a folclorului.

Această legătură organică se resimte chiar și în predilecția compozitorului pentru poezia populară sau cea de autor de natură folclorică (spre exemplu, a lui P. Dudnic). Dar îndeosebi proveniența românească a artei sale se resimte *în limbajul muzical al tuturor lucrărilor semnate*, de orice concept sau tematică ar ține ele - începând cu prelucrările folclorice și terminând cu cele mai complexe creații. Pentru a demonstra aceas-

tă idee, vom reaminti doar câteva opusuri ale lui Teodor Zgureanu.

Primul exemplu extrem de elocvent este lucrarea vocal-simfonică inspirată de textele biblice ale psalmilor lui David pentru solist bas, cor pe voci egale și orchestră - *Oratoriul Psalmilor*. În cele opt secțiuni ale creației melodica de origine bizantină, ce dă lucrării o mireasmă arhaică orientală, se împletește măiestrit cu elementele muzicii naționale folclorice românești: monodia fagotului din Partea a doua are un pronunțat *caracter doinit*; este evocată sonoritatea *clopotelor*; se aud mereu formule melodice *păstorești*; în Partea a patra se utilizează *modul doric*, iar în a Cincea - *frigic* etc. Este extrem de important de remarcat faptul, că latura național-folclorică este împletită în țesătura sonoră a Oratoriului cu alte straturi stilistice – cu elementele polifonice, procedeul de declamație colectivă ce evocă un cadru teatral-dramatic (de exemplu, indicația autorului „declamație frenetică, cu spaimă”), structurile glisandi, apogiaturile duble, straturile sonore disonante, clusterle (inclusiv, provenite din procedeul divisi a sopranelor I și II pe secunde mici) și alte procedee ale scriiturii moderne, multe „inventate” de însuși autorul.

Un alt exemplu al polistilisticii, al utilizării noilor procedee alături de cele originare din folclorul național îl găsim în piesele corale apărute relativ recent („Ninge”, pe versuri de P. Dud-

nic; „Peisaj de iarnă”, pe versuri de E. Loteanu ș.a.), în care particularitățile naționale (de exemplu, intonația secunde mici descendente, „de suspin”) se îmbină cu improvizația liberă, factura polifoniei eterofone, clusterle de patru sunete expuse în secunde mici în două octave – „efect puternic al reverberației sonore” [2].

De remarcat încă o particularitate a creației lui Teodor Zgureanu – *interferența genurilor*. Este vorba de elementele muzical-teatrale în lucrările vocal-instrumentale ample („Oratoriul Psalmilor”, Oratoriul dramatic „Ștefan cel Mare și Sfânt” etc.); predominarea scenelor corale, „pătrunderea stilului vocal în stilul instrumental” [4, p. 72] al scenelor simfonice din opera „Decebal”, precum și în partitura poemelor simfonice („Mărire Burebista”, „Lumină din Lumină”) etc. Suntem întru totul de acord cu părerea, că „evoluția creației lui în calitate de compozitor și de dirijor demonstrează convingător că pentru un adevărat profesionist nu există granițe de netrecut între muzica vocal-corală și cea simfonică” [4, p. 74].

Dar totuși, care este secretul succesului de compozitor și dirijor al lui Teodor Zgureanu? O variantă de răspuns ar fi că succesul vine de la sine deoarece maestrul este „permanent la curent cu noutățile din lumea compoziției muzicale”, că este un „compozitor-investigator, ce experimentează mult și verifică expresivitatea so-

luțiilor, procedeele de factură și armonice”, că sunt „evidente rădăcinile naționale, gustul artistic rafinat, sentimentul nobleței și fenomenul purității caracteristic folclorului” [2].

Succesul, poate, reiese și din faptul, că „munca pentru el a însemnat întotdeauna o datorie, dar și o necesitate și ea l-a înălțat” [5, p. 5]. Totodată performanțele se datorează, sigur, și marii griji și responsabilități, pe care le are Domnia sa în activitatea-i didactică (și nu numai), întru sporirea nivelului etic al generațiilor în devenire, orientarea lor spre valorile spirituale și spre credință. Or, „Teodor Zgureanu atribuie muzicii corale un important rol social și educativ” deoarece „corul și mu-

zica corală au partea lor de contribuție în formarea universului moral al omului, altoindu-i anumite calități: sensibilitatea, afectivitatea, insistența, perseverența, înțelegerea profundă a realității și a omului ca personalitate, creșterea lui spirituală, dragostea de țară și de neam etc.” [5, p. 6-7].

Dar mai cu seamă, inspirația și reușita provin, credem, din mediul emotiv-sufletesc, pe care și l-a creat pe parcursul vieții:” Fiecare om de bună-credință, care cu adevărat îl are pe Dumnezeu în sufletul său și lucrează pentru binele omenirii, neapărat va fi înconjurat de oameni buni, va fi ocrotit de Dumnezeu” [1].

BIBLIOGRAFIE

1. Zgureanu T. *Simt mereu privirea lui Dumnezeu* // „Literatura și arta”, 1999, nr. 20, p.6.
2. Belâh M. *Miniaturi corale în creația lui Teodor Zgureanu. Observații asupra stilului* // „Literatura și arta”, 2001, nr. 21, p.6.
3. Porcesco Cr. *Opera „Decebal” este o perlă națională* // „Moldova Suverană”, 2004, nr. 170, p. 4.
4. Muzâca T. *Evoluția creației componistice a lui Teodor Zgureanu.* // „Învăță-mântul artistic – dimensiuni culturale”. Ed. II, p.71-76, Chișinău, 2002.
5. Mustea Gh. *Pentru a se împlini, omul trebuie să creeze* În: E. Moraru. *Clopot astrale. Compozitorul și dirijorul Teodor Zgureanu.* Chișinău, 2004.

1 februarie, 2007



QUELQUES REFLEXIONS SUR LE TRIO CREATIVITE-CULTURE-LIBERTE

Maia ROBU,
docteur ès Pédagogie, docteur ès Arts, maître de conférences,
Institut de Sciences de l'Education, Chişinău

L'apparition de cet article a été conditionnée par une phrase, lue dans une salle d'exposition à Chisinau: "La créativité est la culture; la culture est la liberté. Soyons cultivés et libres!" (I. Ibarra). Une telle idée, présente là, à ce moment-là, a provoqué des réflexions sur l'évolution de la pensée dans cet espace. Immédiatement, la signification de la notion de "créativité" est devenue plus ample, plus profonde, d'une importance à long terme.

Cette phrase explique pourquoi dans ce pays - la Moldavie - pendant des décennies, toute manifestation de la créativité était en permanence, dans toute sphère et à tout niveau, bien surveillée, censurée et "dirigée"...

Du fait de mon appartenance nationale, et compte tenu de l'histoire de ma vie sociale et de mon expérience professionnelle, je connais le prix à payer pour les élans de l'esprit vers la liberté. Et aussi les dégâts que la suppression de la liberté a causés à la culture.

"On enregistre actuellement une campagne de véritables atrocités contre la culture, une

promotion de non-valeurs, qui nous empoisonnent à chaque instant partout... Car une société inculte est simple à dominer. On lui retire facilement ses droits, ses libertés... On la noie dans l'ignorance, et on la manipule" (cf. A. Păunescu, Cénacle "Flacăra", Bucarest-Chisinau, 31 août 2003).

Je me permettrai, en quittant un instant le domaine de mes recherches - les Arts plastiques - d'aborder ici deux aspects de la créativité, qui me semblent très importants dans le contexte moldave.

Créativité et culture. Une des définitions faite à la culture dit que "celle-ci est l'ensemble des valeurs matérielles et spirituelles créées par l'humanité et les institutions nécessaires pour propager ces valeurs"¹ (la sélection nous appartient, M.R.) L'analyse de la définition permettrait de déduire différents rapports entre la culture et d'autres notions (l'intellect, les connaissances, l'érudition, etc.).

Nous mettons l'accent sur le fait, que la culture présuppose

¹ *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ediţia II, Bucuresti, Univers enciclopedic, 1998, p.248

l'acte de création. Et nous l'affirmons avec M. Fryer, que "la capacité d'être créatif est équivalente avec la capacité d'être humain. Elle concerne le bien-être personnel et la qualité de la vie...".² En multipliant et variant ses expériences, l'être humain produit des valeurs culturelles. Une personne créative découvre sa voie unique, originale (sa culture, P. Baqué); pendant cet acte elle relativise ses perceptions, exerce un jugement de valeurs, s'engage dans une appréciation de la production d'autrui.

Nous n'avons pas l'intention de revenir ici au contenu de la créativité; nous ne voulons que le focaliser sur son rôle de fil conducteur vers la culture.

Un axiome des objectifs éducatifs est, finalement, la formation d'une culture de l'être (aux plans individuel et social), la formation du futur spectateur et consommateur d'art - tâche réalisable, lorsque le public scolaire est sensibilisé par l'acte créatif.

La diffusion de la culture ne peut être envisagée que par un processus éducatif basé sur la créativité. Or, une éducation reproductrice, abstraite et isolée de la vie avec ses règles de coexistence, a souvent conduit à des paradoxes. Un cours d'art ou de littérature peut inciter l'auditoire à s'extasier devant le génie humain; en sortant du cours les

mêmes personnes peuvent passer indifférentes à côté d'un animal en agonie, percuté par une voiture... Le cours de tout à l'heure, a-t-il favorisé l'élévation culturelle des participants, ou a-t-il été un acte d'information stérile ?

Actuellement, dans la société moldave persiste une forte déconnexion entre l'instruction et la culture, déconnexion qui se manifeste par un nihilisme spirituel.

L'œil d'un simple visiteur de passage dans ce pays remarque la brutalité des gens dans les espaces publics; l'architecture neuve, chère, mais sans goût; les mélodies vulgaires et sonores dans les transports en commun; les déchets, jetés simplement par la fenêtre; les arbres cloués sans gêne par un simple besoin d'afficher une publicité; les plantes géantes, bizarres, récemment apportées de Dieu sait quel pays, qui parasitent maintenant les villes...

La question est: quel type d'éducation a-t-on mis en œuvre?... Pourquoi ne se manifeste pas la sensibilité, l'originalité, finesse de la perception, la délicatesse de la communication, le bon goût, l'intolérance pour le kitsch, l'intuition? Ces qualités, actuellement presque éliminées en Moldavie du code commun de conduite, se forment et se développent par une éducation pour la créativité. Et si l'on veut que la rupture actuelle entre l'enseignement et la culture ne s'aggrave

² Fryer, M. Predarea și învățarea creativă, Chisinau, Editura Uniunii Scriitorilor, 1999, p.24

pas, on doit dorénavant chercher à capter toutes les bonnes idées, qui fondent le concept de l'éducation pour la créativité, et qui sont maintenant en circulation, en en faisant des priorités du système national d'éducation. C'est essentiel pour arriver à détruire les forces d'anti-culture que cette société organise aveuglément, et pour construire une pensée saine et un mode de vie civilisé. C'est d'autant plus urgent de faire changer le comportement et la mentalité des jeunes que cette génération constituera dans l'avenir la population d'un pays au voisinage immédiat de l'Union Européenne.

Créativité et liberté. La créativité est l'aptitude à voir (ou à prendre conscience) et à réagir (E. Fromm, sélection originale). Elle dépasse, donc, largement les limites de l'artistique. Pour analyser un des aspects de ce phénomène, commençons par l'inversion du sous-titre, en partant de la relation: "non créativité" et "non liberté", dans leur conditionnement réciproque.

Nous avons déjà dit (et ce sera abordé plusieurs fois dans cette recherche), qu'en Moldavie a toujours fonctionné un système d'enseignement basé sur l'activité reproductive. La politique de l'enseignement est définie par l'Etat, alors elle en exprime l'essence. Un tel concept éducatif - non créatif - est une des caracté-

ristiques des sociétés fermées,³ rigides, uniformes et collectivistes. Dans ces sociétés l'individu délègue ses libertés aux membres de la collectivité, en se libérant de ses propres responsabilités et en renonçant à ses initiatives, en échange d'un "confort", d'une stabilité, assurés par les pouvoirs "absolus et éternels" de cette "force anonyme" - la masse.

Ici "les lois et les normes juridiques sont assimilées aux lois et règles naturelles... Les deux types de lois sont traités avec sacralité, ce qui rend inconcevable leur analyse rationnelle et critique".⁴ La société fermée conserve une mentalité inflexible, non critique, docile par rapport à la tyrannie du principe de la majorité. La masse, la "médiocrité collective"⁵ devient alors le personnage principal de l'histoire. La foule tend à détruire tout ce que ne lui ressemble pas, à effacer la personnalité, à neutraliser l'initiative, à "anéantir les potentiels créateurs".⁶ L'esprit médiocre n'accepte pas les différences, demande que tous soient identiques, se méfie de tout ce qui est individualisé. Et dans la mesure où l'individu se perd

³ Bergson, H. *Cele două surse ale moralei și religiei*. Ed. Institutul european, Iasi, 1992, p.118.

⁴ Albu, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Polirom, Iasi, 1998, p.19.

⁵ Mill, J.St. *Despre libertate*. Ed. Humanitas, Bucuresti, 1994, p.86.

⁶ Nietzsche, Fr. *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filozofie a viitorului*. Ed. Humanitas, Bucuresti, 1991, p.138.

dans la masse, il perd proportionnellement de sa valeur. En même temps, le besoin naturel d'échapper à ses angoisses à résoudre ses problèmes le conduit vers le conformisme - une union dictée par la routine, imposée par le mécanisme majoritaire et dépendante de la conjoncture.⁷ Le conformisme est le plus favorable contexte de l'unification de la société, les gens ont tendance "à évoluer en direction de la similitude, du banal, du médiocre, de l'esprit tribal, de la vulgarité".⁸

Ainsi, la "non créativité" engendre la "non liberté", avec toutes ses conséquences néfastes sur la vie d'une société.

Les indices de la révocation d'une société fermée et du passage à une société ouverte sont les suivants⁹:

- les institutions sociales sont traitées comme éphémères, modifiables et perfectibles;
- l'identité des lois juridiques avec les lois naturelles est remise en cause;
- l'incontestabilité supranaturelle de l'ordre cède la place à l'initiative individuelle.

Dans une société ouverte les individus sont libres de faire des choix, de prendre des décisions, d'aborder les institutions

dans le but de les transformer et de les améliorer. L'ouverture se manifeste par le goût du changement, le dynamisme et le désir de communication - qui sont les caractéristiques naturelles de tout membre de la société moderne. Mais dans ce cadre, les gens perdent le support rigide et sûr, qui assure la stabilité de leur vie. Ils sont confrontés à des problèmes à tout moment, ils sont obligés de prendre des décisions et de faire en permanence des choix. L'individu se voit forcé de répondre avec dynamisme et créativité aux exigences de la vie. La liberté demande donc un effort. La liberté n'est pas un confort. La liberté est un combat contre l'immobilisme, la facilité et la commodité.

Cela entraîne parfois une autre sorte de conformisme: par exemple, assez souvent, les relations interpersonnelles acquièrent une apparence de sincérité et d'amitié, mais en réalité il s'agit d'une certaine indifférence, de froideur ou de subtile méfiance...

La société ouverte offre donc la possibilité d'épanouissement et de développement de l'individu, mais cela ne signifie pas, que chaque individu sera capable de le faire.

Cependant, jamais une société ouverte ne compromet la chance d'évoluer, jamais la domination de la masse n'est absolue: elle est constamment évaluée, affrontée, contestée, elle est toujours sous l'objectif de la criti-

⁷ Fromm, E. *L'art d'aimer*. Editions de l'Epi, Paris, 1968, p.32.

⁸ Nietzsche, Fr. *Dincolo de bine si de rău. Preludiu la o filozofie a viitorului*. Ed. Humanitas, Bucuresti, 1991, p.211.

⁹ Albu, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași, Polirom, 1998, p.11.

que et en permanence analysée par l'homme - libre, distingué, cultivé, conscient de ses possibilités et de ses limites.

En restant une société fermée pendant une très longue période, la Moldavie a hérité, du fait de l'inertie de ses membres, des pires tares d'une telle société: l'apathie politique, un esprit hermétique et conservateur, la routine - "la vraie mort de l'homme",¹⁰ donc tout ce qui fait proliférer la bureaucratie et la corruption. Le contexte éducatif, qui a étouffé l'individualité par une éducation uniformisée, mécanique, formelle, a donné comme résultat un individu privé de personnalité. Et il n'est pas étonnant, qu'au moment de faire un choix cardinal, la société choisit la solution la plus simple: le retour vers le totalitarisme...

Nous considérons extrêmement important d'opter pour la mise en œuvre d'une éducation pour la créativité, qui favorise et soutient une implication réelle de l'individu dans sa propre vie, et qui cultive en lui le goût de l'action et de l'initiative. Or, on ne peut pas parler de la liberté, sans parler de la créativité: d'après le grand philosophe russe Berdiaev, "sans créativité, la liberté est un

non-sens".¹¹ Il va jusqu'à les identifier: "autant de spiritualité, autant de liberté, autant de créativité"; cette formule récusée, dans la vision de Berdiaev, tout enfermement et toutes limites.¹²

Ces aspects ont été abordés ici pour dire que la notion de créativité ne se rapporte pas uniquement à l'efficacité d'un comportement, mais elle est plus largement une notion sociale. Elle se rapporte à la conception générale de l'homme et de l'éducation et relève d'une idéologie.

Dans ce contexte, le but final de nos préoccupations en matière de créativité est la recherche des moyens éducatifs susceptibles de contribuer à la formation d'une société moldave cultivée et libre. Il faut que les rythmes des changements s'accélèrent, et que le processus de "libération des différences"¹³ avance.

Que la Moldavie - considérée aujourd'hui comme une "société jungle", une "impasse politique" et un "vide de sécurité" - devienne une société civilisée, capable de s'auto administrer et de se faire une place respectée dans le contexte mondial (réf. radio "Europa Liberà", 15.09.03).

¹⁰ Keyserling H. *Analiza spectrală a Europei*, Ed. Institutul European, Iasi, 1993, p.153

¹¹ Berdiaev, N., *Sensul creatiei. Incercări de indreptărire a omului*, Ed. Humanitas, Bucuresti, 1992, p.144

¹² Idem

¹³ Vattimo, G. *Societatea transparentă*, Constanța, Ed.Pontica, 1995, p.14



SPECIFICUL CREAȚIEI ARTISTICE A REGIZORULUI ALEXANDRU GRECU

*LE SPÉCIFIQUE DE LA CRÉATION ARTISTIQUE
DU METTEUR EN SCÈNE ALEXANDRU GRECU*

Dina GHIMPU,
doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Cet article est un fragment de la thèse de docteur, dans lequel l'auteur se réfère à un des metteurs en scène, Alexandru Grecu, qui représente la nouvelle génération des artistes. Dans l'article on observe, que l'auteur a fait une étude très sérieuse de l'essence de théâtralité de ce metteur en scène, qui est nécessaire de chercher à l'origine du folklore authentique roumain, à „caluchary”.

La première partie de l'article présente l'information biographique de l'artiste, ensuite le spécifique artistique de la création de ce metteur en scène.

L'auteur fait une investigation sur la fonction d'expressivité artistique corporelle dans les spectacles de Grecu, en affirmant, qu'en certain cas, elle s'assume le rôle principal dans ces représentations, en renvoyant l'élément stylistique homogène, qui transmet le message du spectacle par les méthodes para-verbales.

Par rapport au théâtre du „caluchary”, l'auteur arrive à la conclusion, que le metteur en scène ne se limite pas uniquement à la sémiologie externe du phénomène, mais il est approfondi en essence énergétique, plastique-figurative de la tradition, en pratiquant des codes secrets de „caluchary”. Ces affirmations sont démontrées, d'une manière bien documentée, avec des arguments sérieux et vraisemblables, dans l'étude sur le spectacle „Les métamorphoses d'Ovivius”.

Regizorul Alexandru Grecu n-a încercat să se integreze, să se adapteze unui teatru deja format, pentru a-și realiza principiile sale artistice, ci viceversa: și-a creat propriul teatru, selectându-și echipa în concordanță cu viziunile sale asupra esteticii artei teatrale contemporane. Dar, până a ajunge la această decizie importantă în viața sa, parcurge un traseu exemplar: absolvște faculta-

tea de regie a Institutului de Arte din Chișinău, timp de câțiva ani joacă și montează la Teatrul Poetic Alexe Mateevici, concepe zeci de farse, scenete, scheciuri la Teatrul de miniaturi al televiziunii naționale și Teatrul Dialog, fondat de el în 1987 la Centrul Republican al Tineretului. Activitatea profesională intensă, interesele diverse, dar și profilul său de factură analitică îl determină să-și

aprofundeze studiile. Acest lucru se întâmplă în perioada anilor 1987-1990, când se înscrie la cursurile de regie ale lui Konstantin Raikin, directorul Teatrului Sati-rikon din Moskova, Rusia.

Konstantin Raikin s-a format ca personalitate de creație la prestigioasa școală teatrală Șciukin, a căror descendenți, începând cu anul 1960, reprezintă cu mult talent și dăruire arta teatrală națională și care a pregătit câteva generații de actori din Moldova. După absolvirea acestei școli, Raikin este angajat în calitate de actor la Teatrul Sovremennik, unde joacă în spectacolele altor regizori, montează de sine stătător și se filmează. În lucrările tânărului actor era evidentă tendința de exteriorizare plastică a rolurilor, iar multe dintre ele aveau amprenta măștilor Comediei dell Arte sau ale eroilor teatrului medieval rusesc. Raikin era nevoit să-și încadreze viziunile sale în concepția estetică a unui teatru, care avea o identitate artistică distinctă. După o perioadă considerabilă de 10 ani la Sovremennik, Raikin își fondează propriul teatru – Satirikon, în care, finalmente, își aplică cunoștințele căpătate și are posibilitatea să-și realizeze integral toate ideile.

Urmând exemplul profesorului său de regie, Alexandru Grecu îmbibă tradiția vahtangoviană, cu teatralitatea ei debordantă, cu expresivitatea ei sugestivă, carnavalescă, încercând totodată să-și descopere propria esență artistică. În perioada studiilor

sale la Moskova, el profită din plin de schimbările radicale, produse în capitala fostei Uniuni Sovietice. Prin anii '80-'90, în viața teatrală a Moscovei se producea o adevărată „revoluție culturală”. Regizori notorii, care părăsiseră anterior Rusia pe motive de ordin politico-artistic, acum montează pe scenele moskovite. La Taganka, Iurie Liubimov își restabilește celebrele spectacole *Boris Godunov*, *Viul (Jivoi)*, *Micile tragedii (Malenikie traghedii)*, la Teatrul Tineretului lui Ghinkas se demonstrează *Clandestinitatea*, Roman Viktiuk montează la Teatrul Sati-rikon *Cameristele (Kameristki)*, Gleb Panfilov, regizorul de film, realizează *Hamlet* cu Oleg Iankovski în rolul principal, Oleg Efremov lucrează asupra piesei lui Alexei Ostrovski *Și deșteptii calcă-n străchini (Na vsiakogo mudreța dovolino prostot)*, Konstantin Raikin lansează în premieră spectacolele *Hercule*, *Mowgli*, *Ce e viața omului (Cito nașa jizni)* și *Fetele (Lița)*. Totodată, metropola rusă devine gazda celor mai cunoscute și prestigioase colective teatrale din lume. În cadrul schimburilor culturale și festivalurilor unionale vin la Moskova teatre din Spania și Germania, Peter Stein aduce renumita sa *Livadă cu vișini*, Peter Brook vine cu *Trei surori*, cu spectacole de autor vin Giorgio Strehler și Robert Sturua. Aceste experiențe artistice îi oferă tânărului regizor posibilitatea asimilării nu doar a valorilor școlii teatrale rusești, ci și a tradițiilor culturale și

a esteticilor teatrale europene. Ele îi largesc orizontul estetic, îi liberalizează fantezia de creație, îi ascuțesc percepția, îi educă gustul pentru formă, îi dezvoltă capacitățile de conceptualizare a ideilor într-un sistem unitar propriu.

Urmărind îndeaproape creația lui Raikin, Grecu găsește destule similitudini cu propriile sale concepții despre teatru. Și Raikin, ca vahtangovian, pe lângă arta actoricească, acordă o importanță deosebită dansului, gesticii, muzicii, vocalului, costumelor, adică aspectului sărbătoresc al spectacolului. Numai că teatralitatea lui are rădăcini în folclorul rusesc, în arta *skomorohilor* din reprezentațiile de bălci. Felul de percepție a teatralității la Grecu, după cum e și firesc, este strâns legat de valorile teatrului românesc, de folclorul național, de teatrul tradițional, de ritualuri și obiceiuri. Mai ales se regăsește în *teatrul călușăresc*, pe care, la vremea lui, l-a studiat temeinic, cu toate simbolurile și semnificațiile acestuia. Deci ambii, intuitiv, își căutau identitatea la izvoarele culturii lor tradiționale. Numai că Grecu, ulterior, în mod deliberat, își pune drept scop efectuarea unei alianțe firești între teatrul european și teatrul de origine folclorică, națională. Într-un interviu el recunoaște: „*Eram conștient de faptul că în artă contează de unde ți se trag rădăcinile, numai astfel poți să creezi un teatru de conținut, care se va încadra organic în valorile universale, fără a imita papagalicește*

modele de aiurea. Am ajuns la această concluzie după ce am studiat multe lucrări în domeniu, constatând, că acest gen tradițional românesc (se referă la Călușari) era foarte aproape de ceea ce însemna școala lui Raikin, adică școala șciukinistă, vahtangoviană... Poate că maestrul rus a ajuns în mod intuitiv la stilul său, însă acest gen de spectacol se dovedea foarte aproape de teatrul nostru călușăresc... Ulterior, am dezvoltat acest specific artistic pe scena Teatrului Satiricus”.[1] De altfel, observația regizorului cu privire la asemănări se dovedește a fi perfect adeverată. Studiile în domeniul etnografiei și al etnologiei atestă clar că tradiția zeului cabalin precreștin este comună tuturor indoeuropenilor, ea pornind de la geto-daci și ajungând ulterior la slavi prin filiera grecilor bizantini. Astfel se explică existența ei atât în arealul balcanic, cât și pe teritoriul estic al Europei. [2, 3, 4]

Dacă ne referim la specificul artistic al creației lui Grecu, constatăm că el nu se limitează doar la semiotica “exterioară” a fenomenului, cum ar fi “citarea” directă sau indirectă a unor elemente ce fac parte din atributele ritualului – măștilor zoomorfe de cal, lup, etc. steagului călușului, bățului călușarului, clopoștelor, batistei, altor fragmente din portul tradițional. El se aprofundează în esența energetică a datinii prin practicarea unor coduri călușărești – a celui *cromatic* (folosirea triadei culorilor mediatore dintre lumi alb-negru-roșu, dar și

verdelui - simbolul vegetației și albastrului - simbolul aerului și apei); celui *sonor/muzical* (utilizarea instrumentelor pe viu sau prin reproducerea sunetului acestora - fluielului, viorii, cobzei, cimpoiului, clopoștelor/clopotului, cornului, etc. sau reproducerea sunetelor emise de călușari în timpul derulării dansului); celui *astrologic* (trimiterea la simbolurile călușărești, cum ar fi cercul, care semnifică soarele, luna și toate derivatele acestora - ciclul vieții, circuitul natural, lumina, focul, căldura, viața în general); celui *vegetal* (întrebuințarea elementului floristic); dar, mai ales, a celui *coregrafic/plastic* (utilizarea metodelor paraverbale - dansurile rituale sau elemente ale acestora, gesturile, atitudinea, mimica, acțiunile magice etc.). Astfel, Grecu își conturează viziunea individuală asupra teatrului modern, descoperind congruența dintre culturi diferite ca specific, dar asemănătoare ca esență.

După finalizarea stagiului de regie în Rusia, în 1990 își fondează, pe lângă Filarmonica Națională, propriul teatru – Satiricus, stabilindu-și, totodată, genul predilect – comedia. Nu este doar un tribut adus Satirikonului moskovit, ci este alegerea conștientă a tânărului, pe atunci, regizor, deoarece experiența anterioară, dar și simțul umorului, ochiul ironic, chiar satiric, asupra realității cotidiene, caracterul militant, implicarea în probleme de stringentă actualitate, îl definesc ca

personalitate umană și artistică. De la comedii/farse legere, regizorul trece lent la varieteti și musical-uri, în care, pe lângă culoare și muzică, este multă mișcare, dans. În general, chiar din primele sale spectacole Grecu pune accent pe plastica actorilor, pe mobilitatea lor exterioară și interioară. El afirmă, că *„școala satiricistă face o simbioză între jocul actoricesc, vocal, plastic și dans”*. Iar multistilismul Teatrului Satiricus, pe lângă *„școala veche românească a călușarilor”*, mai are rădăcini *„în teatrul lui Matei Millo, Vasile Alecsandri, I. L. Caragiale, în cel francez al lui Moliere și cel rusesc al lui Stanislavski”*. [5]

Funcția expresiei plastice în spectacolele lui Grecu este diversă. Dacă uneori este utilizată doar ca fundal pentru o acțiune de prim-plan, alteori este plasată prin contrapunct cu un eveniment, în vederea creării unei poli-fonii spectaculare. În unele cazuri ea exemplifică starea interioară a eroilor, emoțiile patetice le estompează printr-un studiu plastic de origine grotescă, și, invers, scenele de evidentă clovnerie sunt diluate printr-un opus liric. Sunt spectacole, în care plastica corporală nu este doar o piesă din ansamblul arhitectonic al acestora, ea semnificând mult mai mult decât un dans sau un element coregrafic. Expresia plastică devine, în acest caz, unul din eroii principali ai reprezentației, care reflectă elementul stilistic unitar și care transmite mesajul

spectacolului prin metode paraverbale. Astfel, un material dramatic explicit prinde contururi polifonice anume prin intermediul elementului coregrafic implicit. Elementul plastic este unul universal și multifuncțional. Interpretat nu doar ca mobilitate a corpului uman, ci înțeles mai extins, într-o accepție mai largă, ca plasticitate a limbajului teatral în general, el oferă posibilități conceptual-artistice inepuizabile. În acest context, Grecu afirmă că plastica corporală, ca element sugestiv, spune astăzi mai mult decât cuvântul. Gestica interioară are pentru el o semnificație aparte, *“deoarece ea redă structura sufletească a omului. Cuvintele, dulci sau amare, drastice sau măgulitoare, gingașe sau brutale, rămân a fi o perdea, după care omul încearcă să se ascundă... Înainte de cuvânt a fost mișcarea, totul pornește de la mișcare. Mișcarea, gestică, trădează... Dacă vrei să cunoști cu adevărat un om, este mai edificativ să-l vezi când tace... Felul în care reacționează o persoană în diferite situații, cum se bucură de soare, de un om drag, cum se sperie de un câine, se teme de un șef, cum reacționează la vederea unei sume mari de bani, spune totul”. Teatrul în secolul vitezei, - conchide regizorul, - se bazează pe principiul „minimum de cuvinte - maximum de sens”, la care mai adăugă *“maximum de gest”*.[6]*

În *Metamorfozele* de Ovidiu influența călușarilor este cel mai pregnant exemplificată. Importanța cuvântului este redusă la maximum, spectacolul fiind

axat eminent pe mișcare, semnată de maestrul Victor Tănăsescu. Este cazul când expresia plastică este condiția *sine qua non*, ea devenind personajul principal al spectacolului. Această mișcare este ceva intermediar între pașii de balet clasic și unele elemente stilizate ale dansului tradițional folcloric, stilul reflectând expresia modernă a plasticității corpului uman într-o realitate dezaxată, lipsită de frumos și armonie, dar în perpetuă căutare a acestora.

Subiectul se bazează pe două mici poeme ale lui Ovidiu. Unul se referă la mitul lui Narcis, iar altul la mitul lui Pigmalion. Este evidentă intenția regizorului de a pune în discuție probleme, ce țin de spirit în această lume, ce pune preț pe materie. Regizorul, care este și autorul scenariului, tratează miturile ca pe două ipostaze succesive ale existenței omului de creație. Artistul - Vitalie Țapu, prins în mrejele divine ale Creației - Irina Rusu, își caută identitatea, chinurile la care este supus sunt mistuitoare și plăcute, în același timp. El este în căutarea femeii ideale, care ar întruni toate calitățile și aspirațiile atât ale artistului, cât și ale bărbatului din el. El schimbă model după model, în ramele picturilor sale sunt „încarcerate”, pe rând, Filomela - Lilia Cazacu, Andromeda - Elena Oleinic, Io - Nina Toderico, Europa - Irida Bobescu, Terra - Olga Ciobanu, Meduza - Elena Negrescu. Dar tot nesatisfăcut rămâne, până când o descoperă pe

Galatea – Ludmila Gheorghiu. Găsirea zeiței, a frumuseții fără de cusur, o ia drept răsplătă pentru strădani, ca pe un merit propriu și exclusiv. Aici chinurile lui ar trebui să rămână în trecut, dar, după atâtea căutări sfâșietoare, uneori inutile și lipsite de sens, începe să se complacă, să-și glorifice meritele și tocmai aici intervine tragedia Pictorului. Zeul precristian Odin sau divinitățile Olimpului îl pedepsesc, el se îndrăgostește de sine, de eu-l său propriu, autodesființându-se ca om de creație. În criză, Artistul își distruge toate operele, iar neantul, veșnicia, îl acoperă în anonim.

Spectacolul începe încă înainte de a se lumina scena. În bezna totală, sub acompaniamentul unei melodii stinghere, stranii, cântate la flaut, răsună vocile unui Cor de femei. Doar două mici luminițe roșii licăresc, ca ochii unei fiare de noapte... Rugile femeilor în togi lungi devin tot mai insistente pe măsură ce luminile, plastic, cresc și se transformă în două cercuri roșii, de foc. În mijlocul unuia stă Artistul, iar în celălalt – Corul de femei, parcă simbolizând cele două începuturi ale universului, luna și soarele, femeia și bărbatul. Cercurile duelează verbal, invocând, pe rând, ajutorul lui Odin. Treptat, vociferarea femeilor scade, ca și cercurile de foc, până la dispariția lor totală. Acest light-procedeu, utilizat pe întreg parcursul spectacolului, în afară de faptul că ajută la alternanța scenelor, mai are și altă

funcție, dictând ritmul plastic, cardiac, al acestui balet contemporan. De fapt, în acest spectacol se poate spune că și lumina are o partitură coregrafică: prin schimbarea intensității acesteia este condiționat gradul trăirii interioare a fiecărui erou pe un anume segment de timp. Jocul ritualic, care se desfășoară mai apoi sub melodia autentică, dar stilizată a *Hăulitei* în interpretarea formației Trigon, are sensuri inițiatice și aduce în prim-plan o epocă și o lume demult apusă. Artistul, în compania Creației, își descoperă vocația, descoperind simbolic vălurile colorate intens, sub care sunt ascunse Culorile (tot ele Corul, Dansatoarele și Sculpturile). Creația, sub chipul unei femei lascive, într-un tricou negru, strâns mulat pe corp, cu părul despletit pe spate, îl atrage pe Artist în vârtejul unui joc periculos. Ea îl seduce, „pețindu-i” Culorile ca pe niște mirese alese. Simbolizând actul creației, pictorul se antrenează într-un dans frenetic, încercând să le cunoască, să le supună, iar ele ba se las stăpânite, ba devin rebele ... În această luptă corp la corp ies învingători pe rând ba el, ba ele. În spatele acestui dans ramele goale ale viitoarelor picturi tremură și ele, ritmic, deasupra capetelor protagoniștilor, amenințând, ca săbiile lui Damocles. Imperturbabilă rămâne doar o imensă ramă, garnisită cu o pânză, ce amintește de pielea vițelului de aur din Kolhida, trimitere la alt subiect din mito-

logia greacă. Frumusețea sălbatecă a „dansului tribal” răbufnește involuntar din interiorul dansatoarelor, ca flăcările de jar ale focului primar, proaspăt încins. Factura corpului uman este subliniată de linia costumelor semitransparente, create de Liubov Strokova. Ele imită goliciunea, subliniind însemnele esențiale ale feminității și asemănându-se cu desenele de pe amforele antice sau din picturile murale grecești. Dansatoarele au ceva și din figurinele venerelor paleolitice. Ritmul sacadat al *Hăulitei* susține mișcările ritmice și totodată haotice ale dansatoarelor, sugerând tangențe evidente cu *paparudele*, ce invocă ploaia sfântă și aducătoare de roadă, iar alteleori cu *ielele*, ființele imaginare din mitologia populară românească, care ies noaptea spre prăpădul bărbaților. Aidoma Corului antic din tragediile grecești, corespondentul său folcloric participă efectiv la toate evenimentele din viața Artistului.

În general, fiecare scenă din spectacol poate avea câte un titlu convențional. Dacă cea precedentă era o *Inițiere*, următoarea s-ar putea numi *Prima împărtășanie*. Creația i-o prezintă Artistului pe Filomela, primul model și pretendentă la titlul de femeie ideală. Fata este la început pudică, mișcările îi sunt nehotărâte, stângace, dar, simțind încurajarea Creației, ea devine tot mai îndrăzneată. Conștientă de puterea frumuseții sale, mișcările îi devin mai langu-

roase, mai seducătoare. Artistul cedează, consumând simbolic actul dragostei. Dansatoarele-*iele* vin în susținerea Filomelei, încercând să-i sucească mințile Artistului. Sub acompaniamentul unui ritm din ce în ce mai alertat, care seamănă cu o bătăută, motivul amintind de departe dansul folcloric *Perinița*, ele dansează jocul sălbatec al victoriei, al nunții, îl împing pe Artist în brațele Filomelei, îl încercuiesc, îl descântă, săvârșind, până la urmă, un viol psihologic, cu țipete și mișcări de pantere, ieșite la vânătoare. Toată scena se produce în semiobscuritate, trimitere la faptul că *ielele* anume pe timp de noapte își fac de cap. Dar Artistul o respinge totuși pe Filomela, înțelegând că nu e modelul ideal, pe care îl caută. Până la urmă, maldărul de corpuri înnebunite de pasiune și de luptă, cade istovit la pământ... Bacanala se încheie. O altă scenă, pe care am intitulat-o *Căutările*, se consumă pe fundalul sculpturii Galatei – prima lucrare de valoare a Artistului, ca simbolul actului de creație deja epuizat. Artistul, în căutare perpetuă, desprinde din șirul Dansatoarelor-*culori* câte pe una din ele, vrând să înțeleagă dacă e ceea ce caută. Pe una o învârte în piruete, o studiază, o pune în diferite poze, parcă ar vedea-o într-unul din tablourile sale. În dansul Artistului cu ipotetica femeie ideală, el îi mângâie părul lung și auriu, o îmbrățișează tandru, parcă pregătindu-și viitoarea jertfă, ca Meșterul

Manole pe Ana... Creația, pe durata acestei scene, se frământă ca în chinurile nașterii... Pentru Dansatoarele-*culori* sunt ridicole aceste strădanii, ele îl iau în zeflema, râd în hohote, își bat joc de Artist și de căutările lui inutile. În scena *Invocării*, văzând tristețea Artistului, Dansatoarele-*sculpturi* primele îi adresează rugii zeului, ca el s-o învie pe Galatea. Ele se așează în fața acesteia, ca în fața unui templu păgân, aducându-i omagii. Artistul dirijează cu ele, implorându-le parcă să-i fie partașe în îndeplinirea dorinței sale. Dansatoarele fac un cerc în jurul Galateei, dansând și fluturându-și batistele, ca aripile unui stol de păsări. Dansul este foarte apropiat, ca motiv, de hora fetelor, a crăițelor din ritualul Drăgaicei. La fel ca pe Drăgaică, Artistul își înfrumusețează sculptura iubită cu panglici și mărgelile, ca pe o femeie vie și o scoate de pe pedestal, o duce în brațe, o așează pe pământ, implorându-l pe Odin să-i dea viață. Din neputință, o plânge ca pe o simplă muritoare, iar disperarea îi este preluată de vocea singulară a unei bocitoare, care sună ca un ecou din înălțimi, în timp ce „stolul” de batiste îi tremură în cerc de asupra corpului neînsuflețit. Tot acest ritual este blagoslovit de Creație, care, la un moment dat, se integrează în hora fetelor, în ideea comună de a-i învia. În sfârșit, Odin se lasă îmbunat și îi trimite un semn, un trandafir roșu de foc, pe care i-l aduce cu un mesaj zeita roșie Io.

Zeul îi primește ofranda – pentru a-i învia iubita, el le împietrește pe Dansatoarele-*sculpturi* ... sau ele singure acceptă această jertfă: dacă vrei foarte tare un lucru, trebuie să știi să renunți la toate celelalte... În scena *Nunții* Artistul și Galatea, în genunchi, sunt blagosloviți de Creație, care îi „inundă” cu florile purpurii ale dragostei – trandafirii. Pe unele arcușului de vioară, ei se înfruptă simbolic din apa pură, neînceptă, dar această armonie totală este întreruptă de alaiul Dansatoarelor, printre care se strecoară două măști de lup. Prin acestea, regizorul sugerează discret începutul discordanței dintre amaniți, deoarece în ritualul călușarilor cultul lupului, legat de calendarul pastoral, semnifică întunericul, frigul, divinitatea zoomorfă patronând iarna. Alaiul nupțial, cu chiotul „drujtelor” și jucatul batistelor, capătă un sens echivoc, treptat degenerând într-o bacanală, cu țipete sinistre de fiară, cu mișcări voluptuoase și indecente, pe fundalul unui enorm șal roșu, pe care îl flutură amenințător Creația, de asupra capetelor protagoniștilor. În iureșul dansului, fără să prindă de veste, vâlul de mireasă cu flori de lămâiță îi este smuls Galateei de una din lupoaice... Artistul nu rezistă și intră în acest joc al instinctelor primare, iar urletele de împerechere ale lupilor acoperă atmosfera inițială de tandrețe și puritate. Treptat, intensitatea luminii scade, până când îndrăgostiții sunt „închiși” într-un

cerc de foc, simbolul pasiunii do-gorâtoare, care se stinge și el.

Scena *Dezamăgirii* se derulează pe fondul solo-ului singuratic al unui flaut, cu tunete sinistre de tobă, secondată de intervenția viorii. Chinurile creației îl macină pe Artist, el vrea să immortalizeze frăgezimea și frumusețea trandafirilor, dar nu poate atinge perfecțiunea. Iar Galatea, ca o prizonieră inutilă, rupe florile, dăruite Artistului de zeița roșie Io. Artistul, într-un acces de furie, ridică mâna asupra ei și ea, de durere, împietrește... Bocetul singuratic al unei femei este întregit de cortegiul Corului, în togi antice imaculate, care îi citesc sentința Artistului. Ele pun la picioarele Galateei înmărmurite romanițe simple de câmp și un mac roșu însângerat. Penultima scenă, *Demolarea idolului*, se consumă într-o nouă bacanală a nesățiosului Artist, care așa și n-a înțeles adevărata semnificație a morții adoratei sale Galatea. El servește din potirul păcatului o altă nimfă, cu care dansează simbolic actul iubirii, tot nesatisfăcut rămânând. Nu mai este acel creator de odinioară, ci este Narcisul, îndrăgostit de propria imagine. Se consideră atotputernic, în stare de orice, demolează tot ce găsește în cale, aruncă postamentele-capiteluri, pune pe fugă Dansatoarele-*culori* și Creația însăși, care-i fug din cale, îngrozite de moarte. Într-un suprem act de nebunie, atentează la sculptura Galateei, pe care Creația încearcă s-o protejeze, dar idealul de fru-

musețe este dat jos de pe piedestal, simbolic fiind profanat. Ramele goale, aflate până atunci în repaos, în așteptarea împlinirii lor artistice, încep să balanseze în ritmul galopant al muzicii. Când ritmul atinge apogeul, Dansatoarele-*culori*, în agonie, își dau ultima lor suflare, atârând moarte de ramele trepidante. Creația moare și ea, în semiobscuritate, în mijlocul unui cerc galben. Totul se cufundă în întuneric...

Foarte reușită din punct de vedere plastic este scena epilogului. În întuneric răsună flautul singuratic, de parcă ar fi vocea tânguică a unei sirene de mare. Treptat se aprinde un cerc verde-albăstrui, în centrul căruia stă Artistul-Narcis, aplecat deasupra Creației. El se uită la ea, de parcă s-ar uita în apă. Se „privește”, cu mișcări lente ia în căușul mâinilor apa imaginară, o bea, se spală pe față... Exact același lucru îl repetă și partenera. Mișcărilor lor sunt sincronizate la maximum, absolut identice, dar inversate, creând senzația totală a oglinzii, a imaginii Artistului, reflectate în apă. Treptat, în spațiile scenei se mai aprind două cercuri de lumină, în care stă corul antic, la început statuar și rece, ca zeitățile Olimpului, coborâte pe pământ, pronunțând, pe rând, sentințe solemne. Artistul își privește cu adorație imaginea în apă, apoi începe să-și sărute cu frenezie chipul. Sentințele Corului, martor la această scenă, devin tot mai aprige, până când se aseamănă cu blesteme,

iar atitudinea de liniște demiurgică se preschimbă în agitație. La început se leagănă ca niște copaci bătuți de vânt năprasnic, ca mai apoi să-și lase togile antice și să se transforme în **Dansatoarele**, iar numeroasele panglici verzi, pe care le flutură sub ritmul alert al muzicii, parcă ar simboliza valurile tulburate ale apei, în care se privea adineaori Pigmalion-Narcisul. Degeaba îl mai invocă el pe Odin... În semi-obscuritatea scenei, pe fundalul unei melodii, ce sugerează larghețe, spații nemărginite, cosmos, adică infinitul, „valurile” devin tot mai puternice, tot mai înalte, fiind sugerate plastic de jocul unei enorme pânze albastre, care își fâlfaie „talazurile” peste întreg spațiul de joc. O vreme se mai aud și se mai văd printre „valuri” vocile și figurile Dansatoarelor și ale Artistului, ca mai apoi potopul imaginar să acopere întreg universul în tăcere.

În general, spectacolul este foarte bine structurat din

punct de vedere al logicii textului dramatic și desfășurării evenimentelor, fiind vorba totuși de o logică artistică, și nu una cotidiană. Este adevărat că sunt și suprapuneri nedorite, când actorii operează în plan direct cu unele obiecte, care, paralel, sunt reprezentate simbolic în spectacol. Artistul desenează în anumite scene cu pensule adevărate; se căznește să immortalizeze într-o pânză trandafiri reali, corespondentul perfecțiunii lor în plan viu fiind Galatea; se uită într-o oglindă veritabilă, după ce ea a fost imitată în scenă prin mijloace plastice; Galatea luptă cu rivalele sale - batistele multicolore, pe care le întruchipează în plan viu Dansatoarele-**culori**; în aceleași atitudini relaționale se află și Creația cu vasele sale - paleta cu culori în persoana corpului de balet și în formă de batiste multicolore. Probabil, regizorul simțea, pe alocuri, insuficient limbajul corporal pentru a-și putea exprima plastic toate ideile.

BIBLIOGRAFIE

1. Interviu lui Alexandru Grecu cu Dina Ghimpu, *În artă, sînt pentru dictatura concepției artistice...*, Timpul, 14.02.2007.
2. Ion Ghinoiu. *Călușul. Istorie și documente*. Editura Fundației “Universitatea pentru toți”, Slatina, 2003.
3. Varvara Buzilă. Studiul *Frunzarii verzi, utilizați în obiceiurile de la începutul veri.*, Anuarul Muzeului Etnografic al Moldovei, nr. 4, pag. 142.
4. Ion Ghinoiu. *Obiceiuri populare de peste an*. Dicționar. Editura Fundației Culturale Române, București, 1997, pag. 87.
5. Interviu lui Alexandru Grecu cu Dina Ghimpu, *Nu concep arta în afara emoției artistice*, Flux, 01.02.2002.
6. Interviu lui Alexandru Grecu cu Dina Ghimpu, *În artă, sînt pentru dictatura concepției artistice...* Timpul, 14.02. 2007.

15 februarie, 2007



ИНТЕГРАЦИЯ СИМВОЛА В СОВРЕМЕННОМ ДРАМАТИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ

SYMBOLE'S INTEGRATION IN THE MODERN DRAMA THEATRE

Victoria ALESENKOVA
doctorandă, lector universitar,
Academia de Muzica, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The present paper “SYMBOLE'S INTEGRATION IN A MODERN DRAMA THEATRE” by Victoria Alesenkova is devoted to the investigation of symbol as a basic unit of the nonverbal theatre language, taking into account its dynamical nature. That is why the author proposed to divide symbol into the aspects conventionally. The tripartite principle (of form-image-idea) is a model principle of any creative process, so the symbol manifests itself as a result of an active connection between a form and an idea of the image appearing in a process of the performance as symbol-sign, symbol-metaphor and symbol-image, distinguished one from another by types of symbolical connection (stable, correlative and universal). Every aspect of symbol's manifestation is considered on practical examples from theatre performances staged by Moldavian and foreign producers.

Articolul INTEGRAREA SIMBOLULUI ÎN TEATRUL DRAMATIC CONTEMPORAN este consacrat studierii simbolului ca o unitate fundamentală a limbajului nonverbal al teatrului, cu dinamismul specific al acestuia. De aceea, divizarea simbolului în diferite aspecte, folosită în lucrarea de față, se consideră drept convențională. Întrucât principiul trinității (forma, chipul, ideea) reprezintă modelul oricărui proces creator, simbolul se manifestă în procesul acțiunii teatrale în trei aspecte (simbol-semn, simbol-metaforă și simbol-chip) ca rezultat al legăturii eficiente a obiectului (forme) cu ideea chipului artistic, caracterizându-se respectiv prin tip stabil, corelativ și universal al legăturii. Aspectele depistate ale simbolului sunt prezentate prin exemple practice din montări teatrale ale regizorilor moldoveni și străini.

В настоящее время наука о знаковых системах представлена широким спектром работ в области отношений между знаками, знаками и их значениями, а так же между знаками и теми, кто ими пользуется. Все эти исследования большей

частью касаются либо константных текстовых структур, либо таких невербальных языков, изучение которых дает в результате опять-таки константу зафиксированных значений. Надо думать, что театр, как обладатель уникальной систе-

мы знаковых средств, менее всего подвергся структуризации именно вследствие динамичности всех его элементов. Подходя к изучению символа как основополагающей единицы невербального языка театра, конечно, необходимо учитывать, что символ в театральном действии редко бывает статичным, поэтому, давая ему ту или иную характеристику, все же мы выделяем в нем разные аспекты, причем это деление весьма условно.

Современный театр мало, чем напоминает своего древнегреческого предка, но краткий сравнительный анализ поможет нам в дальнейшем рассматривать символ, не вырывая его из контекста истории, которая для него начинается с сублимации древних мифов.

Идея катарсиса, которая пронизывала театр на протяжении всего его существования, черпая свое эзотерическое значение в мистериях древности и по сути являясь главной целью Театра, в наше время существует лишь в том проявлении, в каком ей позволяет исчезающее искусство Трагедии. Идея очищения души предполагает выделение из нее некой инородной субстанции, а подобный процесс происходит в физическом теле при сжатии, значит, душе прежде необходимо расширение, и именно столкновение противоположностей дает эффект катарсиса (очищения).

Тесное замкнутое пространство наших театров само по себе становится отрицанием многотысячных зрительских пространств античного амфитеатра, где и видимость, и акустика, и освещение, и сама атмосфера строились совершенно в ином ключе, как и взаимосвязь сцены и зрительного зала. Казалось бы, замкнутое пространство открыло театру ряд уникальных возможностей, помогающих осуществить тесное взаимопроникновение атмосфер, максимально сблизить актера и зрителя, воспользоваться такими акустическими, световыми и пластическими эффектами, которые невозможны на открытых площадках. И все же до сих пор заветной мечтой европейского театра остается бесконечная попытка проникнуть в тайну магического воздействия театрального представления – тайну, которой наверняка владел древнегреческий театр.

Магия древнего театра – это комплекс эзотерических знаний и умения целенаправленно воздействовать на все уровни возможного человеческого восприятия, как-то: физический (органы чувств), психический (ощущения) и ментальный (магнетизм, волны электрических вибраций). При этом ментальному плану соответствует идея спектакля, психическому – образ, а физическому плану – форма. Поскольку этот принцип триединства является мо-

делью всякого творческого процесса, то и символ в процессе театрального действия проявляется во всех трех аспектах, как результат действенной связи объекта с идеей образа. Объект в этом случае представляет собой некую проявленную для человеческого восприятия форму (будь-то предмет, действие или звук), связь этой формы с идеей, которая возникает в процессе символизации, придает форме новое, неожиданное звучание, наполняя ее не свойственным ей прежде смыслом, создавая в воображении зрителя некий образ. Форма (объект), сама по себе являясь первичной языковой структурой, будучи наполнена дополнительной смысловой нагрузкой, отсылающей к идее (проявленной в образе), становится символом, то есть вторичной языковой структурой спектакля, но исключительно на то время, пока связь объекта с образом действует. Тем не менее, характер этой связи может быть разным, несколько отличаясь по типу и уровню сцепления.

Ролан Барт в книге «Мифология» [1, с. 246-252], рассматривая отношения между знаками, предлагает три варианта отношений: символический (характеризующийся вертикальным залеганием означаемых), парадигматический (Действует только при взаимодействии с другими знаками, открывая перспективу развития значе-

ний) и синтагматический (существует в соединении цепочки знаков, от прошлых до последующих связей, вызывая в сознании воспринимающего эволюцию развития значения). Взяв за основу принцип отношений между знаками, рассмотрим отношения между формой (объектом) и содержанием (идеей) в момент их символической связи, другими словами, выделим три аспекта символа, созданного в процессе символизации: *символ-знак*, *символ-метафора* и *символ-образ*. Надо отметить, что во всех трех предлагаемых аспектах символ может быть проявлен в физическом, психическом и ментальном плане одновременно, но каждому из аспектов свойственна доминанта, которая выявлена как *определяющая* так же, как аура человеческого тела включает в себя синтез всех цветов, но какой-то из них является доминирующим в тот или иной период жизни.

Так, при случае вертикальном залегании означаемых мы имеем дело с так называемым «универсальным» символом для которого характерен *устойчивый тип связи* в силу того, что форма, независимо от действующей на данный момент символизации, всегда остается носителем ряда исторически сформировавшихся идей или значений. Поскольку именно этот аспект проявления символа менее всего обязан своим

существованием театру, а напротив, театр охотно черпает еще жизнеспособные формы этого древнего языка, адаптируя их к сегодняшнему восприятию, границы перехода от знака к символу (и наоборот) достаточно размыты, что дает нам право рассматривать его в работе как *символ-знак*. Символ-знак в театре апеллирует к традиционному уровню зрительского восприятия, а потому его рудиментарная форма подвергается функциональной регенерации бинарного порядка: символ обуславливается знаком, а знак приобретает статус символа, но и в том и в другом случае форма выражения наиболее плотно проявлена в материи. Проще говоря, тот или иной ракурс проявления формы является результатом рационального режиссерского подхода, с учетом исторически сложившихся моральных и культурных норм и традиций социума.

Например, итальянский режиссер Виторио Гасман в постановке «Эдип-царь» (Софокла) неоднократно использует эмблемы-иероглифы, которые сами по себе не имели бы на зрителя никакого воздействия, если бы не были продублированы графичностью мизансцен, разумно направляя к чувственному восприятию графических форм (квадрата, круга, треугольника, линий, точек) в их метазначении, тем самым доби-

ваясь эффекта некой архаичности и монументальности в сознании зрителя. Или другой пример: в сценографическом решении Д. Боровского к «Травиате» (Дж. Верди) на первый взгляд нет ничего символического, четыре действия оперы происходят в одной и той же обстановке, если бы не изменение цветовой гаммы в переходе от многоцветной к черно-белой и не загадочное исчезновение дверей. В первом действии в комнате пять дверей, во втором – четыре, в третьем – три, и, наконец, в последнем – только одна дверь. Дверь, которая в начале спектакля несла знаковую информацию (вход-выход), в результате количественной (и цветовой) реформы приобретает символическое значение, связанное как с противопоставлением стене (с сокращением количества дверей увеличивается пространство стены), так и символикой проема, как единственного выхода, ассоциируемого со смертью. Знак в этом случае приобретает статус символа.

Примером превращения символа в знак может быть интерпретация карнавального костюма в кишиневской постановке Ильи Шаца «Вишневый сад» (А. П. Чехова), где оправданные карнавалом аксессуары на персонажах, по замыслу режиссера, открывали зрителю их сущностную характеристику. Ярко-красная шаль

на Раневской, барская накидка на горничной Дуняше, как и королевская мантия на Епиходове, – не более чем утрированный акцент на их жизненные устремления, их личностную доминанту. Тогда как шутовской колпак на Фирсе и шляпа раввина на Трофимове – акцент, смещающийся в сторону их восприятия другими людьми. Таким образом, каждый из выбранных объектов символизации, самостоятельно несущий ряд означаемых, в спектакле сводится к атрибуту. Так скипетр, близкий в своем значении к магическому жезлу, являясь символом проявления Силы, а также «мировой оси», при наличии державы, в руках коронованной Елизаветы («Елизавета I» П. Фостера в постановке П. Вуткарэу) становится лишь атрибутом власти.

Надо сказать, что символ-знак предполагает наличие у зрителя определенных элементарных знаний или представлений о предмете, чтобы вызвать к жизни чувственно-эмоциональные ассоциации и аналогии. Так, не требуя точной расшифровки символических значений квадрата или круга, присутствующая в подсознании универсальная идея этих форм, проявится в сознании зрителя как архетип характерных качеств: квадрат – статичен, фундаментален, круг – динамичен, функционален. Поскольку спектакль, как самая компози-

ционно сложная из всех форм искусства, насыщен видимыми статичными и динамичными формами (как в сценографии, костюмах и реквизите, так и в динамике и рисунке мизансцен), то любое проявление логической последовательности в решении общей геометрической композиции обнаружит непрерывное участие символа-знака в создании целостного образа спектакля.

«Натурализму в театре не место» – лозунг реформаторов современного театра. Если искусство – это искусственно создаваемый Художником мир, отражающий стремления души к познанию истины или поиск идеалов красоты и гармонии, то можно сказать, что в этом смысле Театр – это Оранжерея, где поддерживаются определенные условия жизни, искусственные условия, но флора, а если хотите и фауна, – настоящие, и это дает уникальную возможность. Оранжерея пригодна как для выведения экзотических сортов, так и для научных экспериментов, когда для обычного растения создаются экстремальные условия жизни, результатом которых является либо приобретаемая растением комическая форма, либо трагическая гибель растения или всей экосистемы. Эксперимент является необходимым принципом театра-оранжереи, чтобы в действии выявить законы, по которым рождаются, умирают и

видоизменяются те или иные формы жизни. Натурализм в театре занимается насаждением сорняков или приравнением внутренних условий к условиям внешним, что дискредитирует само существование оранжереи.

Почему театр, пройдя сложный исторический путь в поиске новых форм и способов выражения как в драматургии, так и в сценическом воплощении, потеряв первоначальную целостность и будучи поставлен в условия рыночной конкуренции со средствами массовой информации, начал обратный циклический путь к своим мистериальным истокам? На этот вопрос еще не найдено достойного ответа, но доказательством этому служит тот факт, что интерес к невербальным семантическим формам театра возрастает с каждым десятилетием. Достаточно вспомнить, с каким голодным фанатизмом зритель наслаждался спектаклями Московского театра на Таганке в 70-е годы прошлого века. Символические образы, созданные Ю. П. Любимовым и художником Д. Боровским, до сих пор являются классической школой театрального мастерства. В данном случае реформаторство Любимова не просто совпало по времени с расцветом семиологии мирового масштаба, что характеризует это явление как органичный всплеск расового сознания, но и предоставило базу для

выявления нового аспекта символической связи.

Для второго аспекта символической связи, обозначенного как *символ-метафора*, характерно то, что объект, в процессе символизации обретающий статус символа, может быть выбран произвольно, причем символ является таковым лишь в тот промежуток времени, в который символическая связь объекта с идеей действует. Таким образом, внутри символического образования устанавливается *коррелятивный тип связи*, рассчитанный на субъективный уровень восприятия, то есть значение рождается в сознании зрителя в силу его субъективного опыта, вызванного к жизни силой воображения. Явление метафоры в театральном языке, в отличие от ее литературного аналога, не имеет энциклопедической характеристики, но само понятие метафоры заключается в наличии связи между одним объектом и некими качествами другого объекта, первоначально не свойственными первому, придающими ему поэтическое звучание. Констатацию наличия символической связи в театре выполняет слово символизация, и, несмотря на ее метафорический оттенок, существует первоначальная видимая форма – объект, который апеллирует к воображению зрителя и в какой-то момент театрального действия принимает на себя

функцию символа. Например, в кишиневской постановке Петру Вуткарэу «Елизавета 1» (П. Фостера) персонажи-ведущие (Рассказчик и Пата Сола) в процессе спектакля то разматывают нить из клубка, натягивая ее перед важными событиями, то перематывают с одного клубка на другой, обрывают или снова связывают спицами в общее полотно. Таким образом, обычная нить в процессе произведенных над ней действий рождает в воображении зрителя метафорическую связь, обретая словесную форму в метафоре – нить судьбы. Нить в результате символизации принимает на себя функцию символа только в контексте спектакля и вне его действия эту функцию не сохраняет, в отличие от символа-знака.

Поэтический подход в решении спектакля локализуется в четырех способах образования символа-метафоры, сходных по своей структуре с образованием метафоры словесной. (Более подробно эта тема рассматривается в статье «Механизм символических связей»).

Примером появления символа-метафоры может быть сценографическое решение В. Рубана к спектаклю «Бесприданница» (Н. Островского), последнее действие которого происходит на палубе корабля, напоминающего по форме купол христианского храма, и, следовательно, корабль, созда-

вая в воображении зрителя символическую связь с идеей и значением купола, обретает статус символа, что дает возможность рассматривать все происходящие события в несколько ином смысловом ракурсе.

Другой пример найдем в спектакле П. Вуткарэу «Елизавета I» (П. Фостера), где на протяжении всего действия прослеживается четкая связь реальных персонажей с идеей Марионетки. Передвижные манекены, первоначально выступающие как символ придворных английской королевы, в финале пьесы приобретают другое символическое значение – европейские правители и их придворные по сути своей являются манекенами. Уникальность этой символизации в том, что манекены являются в процессе спектакля объектом-посредником между придворными Елизаветы и царственными особами Европы, тем самым объединяя три образа в одну циклическую структуру, разумеется приобретая статус символа-метафоры. В том же спектакле Рассказчица Пата Сола появляется на поле только что закончившейся битвы между английским и испанским флотом в образе сеятеля. Объект ее посева неясен и провоцирует зрителя на двойную ассоциацию – с песком времени или с характером тех всходов, что дадут брошенные в такую почву зерна, но и в том и в другом случае

действие, осуществленное актрисой, является объектом-носителем символической связи.

Еще одним ярким примером символа-метафоры является макет сада, предложенный И. Шацем в постановке «Вишневый сад» (А. П. Чехов). Выставленный на авансцене миниатюрный садик-макет в прозрачном ящике поначалу вызывает удивление зрителей, пока не обнаруживается его символическое значение через отношение к нему главных действующих лиц. Раскрывая позицию каждого из них по отношению к настоящему Саду, действие, производимое над объектом, придает ему статус символа. В этом же спектакле найдем пример ассоциативной связи параллельных действий в сцене разговора Ани с Трофимовым, который кружит ее на роликовой доске, увлекая своими новаторскими идеями. Это, на первый взгляд, нелепое кружение приобретает смысл как образная иллюстрация того внутреннего действия, которое стоит за гранью произносимых слов, обнаруживая свое символическое значение.

Театр как структура, включающая в себя синтез всех видов искусства, казалось бы, выигрывает в сравнении с каждым из них в многогранности своих возможностей, но в то же время проигрывает им в своем ограниченном жизненно-временном пространстве. Спек-

такль должен соответствовать духу своего времени как никакой другой вид искусства, ибо самое главное его звено – это актер, современник зрителя, а главная задача – отражение и решение классических форм конфликтов в контексте проблем, падений и взлетов современного общества. И символ здесь является тем универсальным средством или языком театра, который, как и любой другой язык общения, изменяется и развивается в пропорциональном отношении с развитием самого общества и потому доступен зрительскому восприятию в той степени, в какой адаптирован его современником-режиссером.

Если символ-знак и символ-метафора большей частью направлены на проявление чувств, интеллекта и воображения зрителя, то третий аспект символа – *символ-образ* – апеллирует к ощущению и проявлению интуиции, обнаруживая (или не обнаруживая) способность индивидуума к абстрактному мышлению. Особенность этого *универсального типа связи* заключается в том, что воздействие объекта-носителя идеи на зрителя зачастую оказывается для него (зрителя) подсознательным, поскольку форма выражения, эволюционируя в процессе спектакля, выявляется в ряде взаимодополняющих символизаций разной степени плотности проявления в

материи. Цепочка видимых знаков дополняется символикой форм, цвета, света, обогащается музыкальной, Ритмической и звуковой партитурой, а также проявлением личного актерского магнетизма. Умелое использование вышеназванных элементов оказывает на зрителя сильное психологическое воздействие, вызывая в подсознании связь с архетипами коллективного бессознательного и провоцируя отражение этих образов на оболочке сознания.

Здесь режиссер становится творцом нового мифа, являясь индикатором духовного состояния общества, интуитивно улавливая из эфира жизни именно те вибрации коллективного бессознательного, которые нуждаются в проявлении. Выдающийся психолог Г. Юнг считал, что именно так гении своего времени создают непревзойденные шедевры в том или ином виде искусства: поднимая проблему на уровень высокохудожественной интерпретации, они как бы высвобождают подсознательные силы для ее решения.

В этом плане целесообразно привести в качестве примера «Гамлета» (У. Шекспир) в режиссерской интерпретации Ю. П. Любимова. Образ Занавеса (гениальное творение художника Д.Боровского) выходит за рамки собирательного образа Зла, Тени или Рока и становится одухотворенной,

действующей в спектакле по собственным законам Материей, неким Присутствием, вызывающим метафизический страх, «который лежит в основе всякого древнего театра». Реализуя самые прогрессивные идеи своего времени о создании истинно театрального языка, не привязанного слепо к тексту, режиссер воплощает идею занавеса в совокупности всех доступных художественных средств. «Мистическое состояние сознания» передается зрителям через незримое воздействие магических соотношений землистого оттенка и вязаной фактуры занавеса, меняющейся от шерстяной до паутинной, повинуюсь партитуре света, с его причудливым передвижением в пространстве сцены, таящем в складках неожиданные сюрпризы. А также через непосредственное проявление личного магнетизма актеров, заряжающих субстанцию эфира вибрациями своих мыслеформ, усиливая их воздействие звуком, будь-то ритмичная форма стихотворного текста или песня, которая в исполнении Гамлета (В. Высоцкого) звучала особенно проникновенно. Приобретенный Занавесом в процессе символизаций статус символа-образа является классическим примером использования символа как единственно возможного средства для проявления такого рода понятий,

которые нельзя выразить никак иначе.

Символическое мышление подвигает режиссера к созданию современного мифа и, приближая театральное действие к мистериальным формам, связывает театр с его предком.

Театр, предлагая зрителю символические образы, провоцирует в нем развитие способности видеть мир в его оригинальном символическом проявлении, запуская новый, универсальный язык общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* – Москва. Прогресс, Универс, **1994.** – **616** с.
2. Юнг, К.Г. *Феномен духа в искусстве и науке.* Москва. Ренессанс, **1992.** – **320** с.
3. *Как всегда – об авангарде: Антология французского театрального авангарда.* Москва. ТПФ Союзтеатр, **1992.** – **288** с.
4. Михайлова, А. Кречетова, Р., *Давид Боровский.* Москва. Артист. Режиссер. Театр, **2002.** – **272** с.

30 ianuarie, 2007



Constantin Brâncuși. *Cuminteni*



ПРОФЕССОР Л. ВАВЕРКО – РЕДАКТОР-
СОСТАВИТЕЛЬ СБОРНИКОВ
ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР
КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

**VALUABLE CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF A DIDACTIC
REPERTOIRE IN THE PIANIST PRACTICE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA:
A COLLECTION OF PIANO PIECES MADE UP BY PROFESSOR L. VAVERCO**

Elena GUPALOV,
doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice, Chișinău

The article analyses the work of Professor L. Vaverco as editor, the collector of piano miniature collections of the Moldavian composers, which have been published in the local publishing house in the 70's of the XX century. The specificity of her pedagogical and performing editions, the professional selection criteria of domestic repertoire especially allocated into the mentioned collections are discussed, as well as its further introductions in the pianist practice of the Republic of Moldova.

70-е годы XX века оказались исключительно плодотворным этапом в молдавском музыкальном искусстве. В композиторском творчестве этого времени достаточно ярко проявляется стремление к использованию разнообразных выразительных средств, направленных на решение значительных творческих задач. Наибольшего внимания в это время заслуживают именно фортепианные пьесы, в которых отчётливо проявляются национальные особенности молдавской музы-

ки, касающиеся её ладовой структуры, характерных Ритмов и мелодико-интонационных оборотов.

Жанр фортепианной миниатюры – это одна из наиболее динамично развивающихся областей профессионального творчества Молдовы. Интенсивное её внутреннее обновление в 70-е годы XX века нашло отражение в материалах как республиканской, так и всесоюзной прессы. С другой стороны, в данный период у молодёжи Молдовы также повысился интерес к профессиона-

льной фортепианной музыке: в это же время по решению молдавского правительства было намечено увеличение контингента учащихся в высшие учебные музыкальные заведения края. Поэтому в республике возникла насущная потребность в издании фортепианных сборников наиболее значимых и популярных пьес молдавских композиторов. Впервые самые лучшие образцы фортепианных произведений малой формы были собраны воедино в нотном сборнике *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов*, изданном в Кишинёве в 1961 году [1]. Наряду с композиторами старшего поколения (Ш. Няга, Л. Гуров, С. Лобель и др.) в данном сборнике было представлено фортепианное творчество и молодых композиторов Молдовы 60-х годов XX века (Г. Няга, А. Муляр, З. Ткач и др.).

Со слов профессора Л. Ваверко, в этот же период республиканское Министерство Культуры издало указ об обязательном условии концертной апробации (т.е. «выноса» на концертную эстраду) новых произведений молдавских композиторов для их последующего включения в какие-либо Государственные издания. Поэтому любое «новоиспечённое» произведение должно было быть представлено и исполнено в Союзе Композиторов, а также, по возможности, включено в

концертную и педагогическую практику, достойно пройдя все стадии апробации Государственного заказа Министерства Культуры Молдовы.

Что же касается первого концертного представления какого-либо нового произведения, написанного для фортепиано, то в Союзе Композиторов эта почётная миссия продолжительное время была закреплена за известной ученицей Ф. Музическу, великолепной молдавской пианисткой - Гитой Борисовной Страхилевич. Она считалась одним из лучших интерпретаторов национальной фортепианной музыки, блестяще справляясь с пианистической фактурой любой сложности. В 70-е годы XX века много было сделано для продвижения молдавского репертуара в педагогическую практику и проректором по учебной части Молдгосконсерватории им. Г. Музическу - Л. А. Аксёновой. Она настойчиво добивалась включения в учебные планы данного высшего учебного заведения произведений молдавских авторов для обязательного изучения учащимися всех курсов, а также включения их в сольные концертные программы студентов и преподавателей. Именно она явилась инициатором прекрасной идеи накопления магнитофонных записей с новой профессиональной молдавской музыкой, планомерно давая опреде-

лённые музыкальные заказы педагогам Молдгосконсерватории, исполнения которых составили «золотой фонд» фонотеки этого ВУЗа.

Одним из самых активных педагогов, которая не только регулярно включала молдавские фортепианные произведения в репертуар своих учащихся, но и сама их часто исполняла как в Молдове, так и за её рубежами (г. Львов, Санкт-Петербург, Москва и др.), была и по сей день остаётся профессор Людмила Вениаминовна Ваверко. Известнейший в РМ педагог-наставник, с более чем полувековым педагогическим стажем, воспитывая публику от концерта к концерту, она первой среди местных пианистов отвела целое отделение творчеству молдавских композиторов в марте 1976г., расширив его границы до целой программы в 1984г.

В учебной аудитории Академии Музыки, где трудится Л. В. Ваверко, по традиции молдавская профессиональная музыка звучит регулярно, да и студенты имени того профессора нередко выносят её на большую сцену. Можно отметить и прекрасное конкурсное прочтение пьесы Г. Чобану *Натюрморт с цветами, мелодиями и гармониями* ученицы Л. Ваверко – Ю. Губайдуллиной, ставшей обладательницей «Гран-При» на 1-м

международном конкурсе молодых исполнителей в РМ (1997г.) и исполнение Концертов молдавских авторов с национальным оркестром Филармонии таких учащихся имени того профессора, как Н.Ковригина (*Концерт* для ф-но с оркестром Д. Федова, дирижёр В.Дони), И. Панамарчук (*Концерт* для ф-но с оркестром Д. Федова, дирижёр М. Сечкин), Ю. Губайдуллина (*Юношеский концерт* для ф-но с оркестром А.Люксембург, дирижёр Г.Мустя) и мн. др.

Нередко некоторые произведения попадали в руки Л. В. Ваверко буквально из-под пера автора. Например, при подготовке одного из учеников к 1-му Республиканскому конкурсу юных исполнителей в 1963 году, за месяц до исполнения она получила *Новеллу* В. Загорского – обязательную пьесу для 11-го тура. «Мне как педагогу Олега Майзенберга, одного из участников конкурса, пришлось вместе с ним осваивать и осмысливать новорождённое произведение», – позже вспоминала Л. Ваверко [2]. Не случайно именно исполнительская интерпретация О. Майзенберга (ныне ведущего профессора Венской Академии Музыки) вызвала бурный восторг слушателей и была высоко оценена жюри данного конкурса. Вдохновенная игра не менее талантливого выпускника Л. Ваверко – С. Филиогло (в данный момент совершенству-

ющего своё мастерство в Германии у профессора В.Лобанова), который в 1997 году публично исполнил *Маски* С. Лунгула на нескольких юбилейных вечерах композитора и на международном конкурсе, также была встречена публикой с неподдельным интересом [3].

Позже С. Лунгул восторженно отмечал: *«Многие играли мою музыку, но именно интерпретации Ваверко явились воплощением моих идей и мечтаний»* [4]. Её исполнительская редакция *Масок* С. Лунгула, которая впервые увидела свет в 1975 году, по масштабу творческого осмысления сопоставима лишь с научным трактатом или диссертацией. Поэтому местные композиторы, доверяя художественной интуиции Л.В. Ваверко, обращались к ней за советом, часто ещё на стадии становления своего творческого замысла, т.к. она помогала успешно откорректировать его и направить в нужное русло. Не секрет, что с Л. В. Ваверко сотрудничали такие именитые композиторы Молдовы, как В. Загорский, С. Лобель, А. Стырча, Г. Няга, С. Лунгул, З. Ткач, а в настоящее время к ней обращаются и наши современники – Г. Чобану и др.

И вовсе не случайно в начале 70-х годов XX века именно Людмиле Вениаминовне было предложено составить и отредактировать фортепианные сборники молдавских

авторов [5]. В этих нотных изданиях ей удалось разместить большую часть своего «молдавского» репертуара, который вскоре стал необыкновенно популярным во всей республике. Большинство произведений здесь было опубликовано впервые. Л. Ваверко пришлось значительно потрудиться в поисках оптимального исполнительского решения для каждого из опусов, ещё не имеющих каких-либо устоявшихся трактовок.

В своих многочисленных интервью В. Загорский отмечал, что Людмила Вениаминовна всегда *«умело разгадывает замысел»* композитора, замечая порой даже *«больше, чем написано в нотах»* [6]. Действительно, все темпы, нюансировка, педализация, фразировка, аппликатура, а также другие пометки и замечания Людмилы Ваверко, как исполнительского редактора были выполнены чрезвычайно точно, тонко и скрупулёзно, с большой ответственностью, подлинным душевным Интересом и глубоким вниманием даже к самым мелким деталям.

По словам профессора Л. Ваверко главными Критериями отбора миниатюр в данные фортепианные сборники стали два взаимодополняющих фактора: представительность музыкального произведения с художественной точки зрения и его содержательность. Причём,

во всех 3-х сборниках Людмила Вениаминовна разместила фортепианные пьесы, совершенно различные по степени трудности. В предисловии ко всем своим нотным изданиям в качестве исполнительского редактора Л. Ваверко отмечала, что различная степень сложности этих произведений позволяет рекомендовать их исполнителям различного уровня – как школьникам, так и студентам.

Например, в нотное издание 1971г. вошли фортепианные пьесы, которые могут быть исполнены как в детских музыкальных школах (*Игра, Дуэт, Токката* Г. Няги), так и в музыкальных колледжах (*Экспромт, Колыбельная* З.Ткач), а также в Академиях Музыки и Консерваториях (*Гавот* А. Стырчи, *Юмореска* С. Шапиро).

Из пьес, включённых в сборник 1975 года, в ДМШ чаще всего исполняют такие фортепианные произведения: *Оstinато* и *Юмореска* В. Ротару, *Колыбельная* и *Скерцо* А. Стырчи, *Баллада, Рассказ* и *Оstinато* А. Муляра. В списках фортепианных сочинений, рекомендованных для исполнения в музыкальных колледжах часто можно встретить такие произведения как *Поэма* С. Лобеля или *Сказка* Г. Няги. А в Академии Музыки нередко звучат такие популярные произведения, как *Токката* С.

Лобеля и *Багатели* (с 1-4) П. Ривилиса.

И, наконец, в нотное издание 1979 года включены пьесы, которые нередко можно услышать на Академических концертах в детских музыкальных школах Республики Молдова. (*Кынтек* и *Оляндра* А. Муляра, *Веселия* А. Сокирянского). Уровню музыкальных колледжей соответствует как фортепианная миниатюра *Данс комик* А.Муляра, так и целая серия произведений В. Ротару: *Силуэт, Данс бэтрынеск, Дансул фетелор, Дансул бэрбацилор*. В практической Деятельности музыкальных колледжей и Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств Молдовы часто встречаются такие популярные произведения как *Импровизация* и *Скерцо* О. Негруци, а также *Вальс* З. Ткач.

Исходя из всего вышесказанного можно с уверенностью констатировать, что Людмила Ваверко ещё в 70-е годы XX века предопределила дальнейшую судьбу тех фортепианных произведений молдавских авторов, которые позже прочно вошли в педагогический и концертный репертуар пианистов РМ. Действительно, многие новые произведения, вошедшие в состав этих 3-х фортепианных сборников, сумели выйти за пределы композиторских пленумов и съездов. Позже эта музыка нашла достойное место как в филар-

моническом репертуаре, так и в педагогической деятельности средних и высших музыкальных заведений Молдовы. Произведения же молдавских классиков в её творческой исполнительской редакции получили новую интерпретацию, обогатившись свежими яркими красками.

По отношению к творческой работе, проделанной профессором Л. Ваверко, справедливо можно отнести слова А.Рубинштейна: «*Воспроизведение...[суть] второе творение. Обладающий этой способностью ... даже в творении великих композиторов ... найдёт эффекты, на которые тот или забыл указать, или о которых не думал*»[7]. Успех и популярность сборников фортепианных миниатюр молдавских композиторов, ре-

дактором и составителем которых явилась Людмила Вениаминовна, во многом обусловленный её богатым педагогическим опытом, исполнительским мастерством и артистическим чутьём вдумчивого музыканта, вызывает в памяти высказывание замечательного композитора и пианиста С.Е. Фейнберга: «*Иногда композитор сам доверяет исполнителю внести некоторые поправки к нотному тексту ... Это объясняется желанием композитора воспользоваться познанием и мастерством исполнителя-инструменталиста, знающего в совершенстве возможности данного инструмента, технику игры на нём. Такое содружество может помочь автору найти путь к наиболее благодарному изложению*»[8].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов.* – Кишинёв: Картя Молдовеняскэ, 1961. – 187 с.
2. Л. В. Ваверко. *Драматургическая роль исполнительских средств в интерпретации «Новеллы» В.Загорского для фортепиано.* // Вопросы Теории, истории и методики, фортепианного искусства. / Кишинёв: Штиинца, 1991. 68 с.
3. С. Филиогло исполнял и другие сочинения молдавских композиторов. Так, **Moment bacovian** для фортепиано с оркестром Г. Чобану неоднократно звучал в его исполнении: в концерте Национальной филармонии с оркестром компании Телерадио-Молдова, дирижёр Г. Мустя (1998г.), во время которого была сделана фондовая запись, а также в юбилейном концерте в Бухаресте, посвящённом 70-летию румынского радио, с Национальным оркестром Радио Румынии, дирижёр А. Самоилэ (1998г.).
4. С. Пожар. *К таинствам пианизма: Уроки жизни и творчества Людмилы Ваверко.* – Кишинёв, 1999. – С.86.

5. ***Piese pentru pian.*** / Alc. și ediție îngrijită L. Vaverco; red. E. Tcaci – Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971. 48 p.;
6. ***Piese pentru pian.*** / Alc. și ediție îngrijită L Vaverco, red. E. Tcaci. – Chișinău: Cartea Moldovenească, 1975. – 82 p.;
7. ***Piese pentru pian.*** / Alc. și ediție îngrijită L. Vaverco, red. Iu. Țibulschi. – Chișinău: Literatura artistică, 1979. – 94 p.
8. С. Пожар. *К таинствам пианизма: Уроки жизни и творчества Людмилы Ваверко.* – Кишинёв, 1999.– С.4.
9. А. Рубинштейн. *О музыке в России.* // Литературное наследие. Том I/ Москва, 1983.– С.50.
10. С. Е. Фейнберг. *Композитор и исполнитель.* // Пианизм как искусство./ Москва, 1965.– С.33.

21 septembrie, 2006





ХОРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО ЗЛАТЫ ТКАЧ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

ZLATA TCACI'S CHORAL CREATIVITY FOR CHILDREN

Анна ШИМБАРЕВА,

старший преподаватель, соискатель научной степени доктора
искусствоведения,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств,
Кишинэу

Articolul prezintă analiza creației corale a Zlatei Tcaci din ultimii douăzeci de ani (sfârșitul sec. XX - începutul sec. XXI), predestinată copiilor. În cercetare sunt analizate variațiile de gen, tematica, specificul național și complexul de bază al procedeelelor expresive. Materialele articolului pot servi drept îndrumar dirijorilor de cor pentru alegerea repertoriului.

The article presents the analysis of Zlat Tcaci's choral creation of the last twenty years (the end of the XXth century – the beginning of the XXIst) foredestined for children. The variations of genre, theme, national identity and the basal complex of expressiv means are analyzed in the research. The materials of the article might act as a reference book to the choirconductors in their choice of the repertoire.

О творчестве Златы Ткач написано немало статей, дипломных и научных работ. Но, тем не менее, хочется еще раз остановиться на важнейших этапах композиторской деятельности первой в Молдове женщины-композитора, большую часть творчества посвятившей детям.

Родилась З. Ткач 16 мая 1928 года в селе Лозово Ниспоренского района. После переезда семьи в Кишинев в 1931 году начинаются первые занятия музыкой, сначала игра на

скрипке, а с шестилетнего возраста на фортепиано. «Музыкальной была вся семья: мама, Фрейда Менделеевна (Фаина Эммануиловна) любила петь, отец, Моисей Бенционович Берихман, в свое время окончил консерваторию **Unirea** и играл на скрипке, на медных духовых инструментах, руководил оркестром и преподавал музыку» [1, с. 17].

Пережив годы войны в эвакуации, в детском доме, и вернувшись в Кишинев, З. Ткач училась в течение двух лет на

физико-математическом факультете государственного университета. «Довольно скоро, однако, девушка начала понимать, что стезя эта – не для нее, а самое главное в ее жизни – все-таки занятия музыкой, с которой ей не было дано расстаться самой судьбой» [1, с. 18]. В 1947 году она становится студенткой музыковедческого отделения консерватории, по окончании которой преподает музыкально-теоретические дисциплины в музыкальном училище им. Ш. Няги. В 1958-1962 гг. продолжает обучение уже на композиторском отделении Кишиневской Консерватории. В эти же годы появляются первые сочинения З. Ткач, многие адресованы детям: *Мелодия* для скрипки и фортепиано (1956г.); Кантата *Песня о Днестре* на стихи Э. Лотяну (1957г.); Цикл пионерских песен на стихи Б. Истру, И. Крецу, П. Крученюка (1958г.); ряд романсов для голоса в сопровождении фортепиано на стихи Э. Лотяну: *Жду тебя*, *Белые факелы* и др. (1958г.); Тема с вариациями для фортепиано (1959г.); *Бурлеска* для симфонического оркестра (1960г.); Фортепианное трио (1961г.); Кантата *Город, дети, солнце* на стихи В. Телеукэ и А. Чеботару (1962).

С 1961 года и до последних дней жизни З. Ткач работала в консерватории, позже ставшей Институтом Искусств, Академией музыки им. Г. Музи-

чески, Государственным Университетом Искусств Республики Молдова и в настоящее время – Академией Музыки, Театра и Изобразительных Искусств. «Педагогическая работа позволяет Злате Ткач всегда быть среди молодежи, жить ее интересами и естественно входить в спектр творческих потребностей композитора» [1, с. 10].

Став членом Союза Композиторов Молдовы в 1962 году, а с 1967 года и членом правления Союза, З. Ткач активно руководила секцией музыки для детей на протяжении нескольких десятилетий.

В 60-70-е годы композитор дарит слушателям ряд масштабных, серьезных произведений, говорящих об активной и творческой деятельности. Именно в этот период появились сочинения, принесшие З. Ткач известность не только в Молдове, но и в России, Украине и других республиках Советского Союза. Среди них: шесть детских песен на стихи Г. Виеру (1864г.); опера *Capra cu trei iezi* (1966г.); кантаты *Ленин* (1969г.) и *Пионерия* (1974г.) на стихи В. Галайку.

В 1974 году Злата Ткач была удостоена почетного звания «Заслуженный деятель искусств». За музыку кантаты *Ленин* и успехи в области творчества для детей ей была присуждена Премия Министерства Народного Образования МССР (1976г.), а чуть позже, в

1982 году, за балет *Андрейш* и оперу *Голуби в косую линейку* и Государственная Премия МССР.

С периодом 60-70-х годов связаны смелые жанровые начинания и эксперименты в творчестве З. Ткач. Композитор создает большое количество интереснейших произведений, таких, как: Концерт для скрипки, струнных и литавр (1971г.); Шесть зарисовок для струнного квартета и кларнета *Забавные истории* (1973г.); Симфонический триптих *Суровый напев* (1975г.); Соната для альты и фортепиано *Памяти Д. Шостаковича* (1976г.); цикл детских хоров на стихи Ем. Букова и Г. Виеру (1976г.); три пьесы для скрипки, виолончели и кларнета (1978г.); хоровой цикл *Октябрьская баллада* на стихи А. Рошки (1978г.); отдельные романсы, песни, детские инструментальные и вокальные миниатюры. «С теми же десятилетиями 60-х – 70-х годов связано в биографии З. Ткач и интенсивное восхождение к успеху и признанию» [1, с. 26].

Не менее плодотворными в творчестве З.Ткач оказались 80-е годы прошлого века. Она продолжает активно работать над выбором оригинальных жанров, новых тем и методов работы с фольклорным материалом. Так появляется хореографическая поэма *Мэрцишор* (1982г.); вокально-хореографическая поэма *Пионерская дружба* (1982г.); хоровой цикл

Солнце, солнце на стихи С. Гимпу (1982г.); кантата-рапсодия *Plai de cânt, plai de dor* на стихи С. Гимпу (1983г.); опера *Шаг в бессмертие* (1985г.); музыкальные сказки *Томчиш-Кибальчиш* (1985г.), *Цветик-семицветик* (1985г.), *Маленький принц* (1985г.) и *Повар и боярин* (1987г.); опера *Мой парижский дядя* (1987г.).

90-е годы ознаменовались пристальным вниманием композитора к еврейской тематике. Стимулом послужили впечатления З. Ткач от поездки в Израиль в 1992 году. Список сочинений этого направления в творчестве композитора достаточно богат. Это поэма *Славатич* (1992г.); сюита на еврейские темы (1991г.); *Iad va- Săm* (1993г.); *Кадииш* (1995г.); вокальные циклы на стихи О. Дриза, М. Метляевой, Э. Слезингер. Наряду с молдавским и русским букварями (*Alfabetul cântă, Веселая азбука* и *Cântă, joacă, litera*) З. Ткач создает и еврейский *алэф-бэйс - Звучащие буквы*. «Таким образом, период последних десятилетий можно считать тем временем, когда начался новый этап творческой деятельности Златы Ткач, отмеченный желанием служить развитию еврейской национальной традиции. Его можно считать временем «перестройки» и в эстетике, и поэтике ее композиторского труда» [1, с. 27].

Особое место в творчестве композитора 90-х годов занимает также симфонический

жанр. Появляются такие крупные сочинения для камерного оркестра, как *Три настроения* (1992г.) и Симфонietta *Медитация* (1994г.), а также Симфония **Panopticum**, ставшая самым значительным произведением из числа созданных Златой Ткач в последний период творчества.

На исходе уходящего века композитор не оставила без внимания и хоровую музыку, создав ряд произведений, представляющих, несомненно, большую художественную ценность. Жаль, что многие из них так и не были изданы.

На хоровых сочинениях, предназначенных для исполнения детьми, хотелось бы остановиться более детально.

Обработка молдавской народной мелодии **De glumă** появилась в 1986 году. В самом названии уже заключен комический смысл. Героиней текста на народные слова служит **cumătra lăudată**, которую фактически не за что хвалить, так как, не смотря на давно прошедшие лето и осень, часть собранного урожая конопли так и остается в снопах, а часть «выпрягли» кофты.

Хоровая шуточная миниатюра адресована детскому трехголосному хору **a cappella**. В этой небольшой по масштабам пьесе, однако, происходит много событий, соответствующих законам шуточного жанра. Во-первых, постоянно меняется жанровое своеобразие мелодии:

танцевальные фрагменты вступают в диалог с декламационными. Во-вторых, постоянно меняется темп (**vivo, meno mosso, poco a poco accelerando, sostenuto**), динамика (чередуются фразы на **f** и **p**).

В рамках двух- и трехголосия композитор изобретает всевозможные варианты в соотношении голосов. Например: трехголосному запеву отвечает фраза соло альтов **foaie verde**, затем двухголосие превращается в трехголосие за счет **divisi** сопрано, после чего происходит диалог соло альтов и соло сопрано. Далее следуют и другие варианты в соотношении голосов, когда, например, партия альтов разделяется на два голоса. Помимо обычного движения параллельными гармониями, композитор обращается к противоположному развитию голосов, а также к канону в интервал ноны, вызывающем юмористический эффект. Фактически хор написан в сквозной форме, где варьируется одна танцевальная попевка.

Хор **Măi, stejarule** написан на народные слова в 1987 году для трехголосного детского хора **a cappella** и солистки сопрано. В нем традиционно воспеваются красота и мощь дуба, а также присутствуют поэтические метафоры и сравнения: листьев со звездами, а самого дуба - с облаками.

Пьеса написана в тональности **e-moll**, в куплетной фор-

ме с кодой. Драматургия голо-
соведения строится по прин-
ципу диалога между запеваями
соло сопрано и трех-голосных
хоровых *tutti*. Один и тот же
текст в хоровых разделах (*măi*,
stejarule) дает основание считать
их рефреном. Тембровый кон-
траст между солом и хором под-
черкнут контрастом жанров.
Если в партии сопрано явно
чувствуется опора на лири-
ческую песню, то в хоровых
рефренах композитор опира-
ется на танцевальный жанр
бэтуты.

Истоки выразительной
мелодики этого хора следует
искать в протяжных лиричес-
ких молдавских песнях; их
приметы угадываются в сту-
пенчатых падениях мелодии от
пятой к первой ступени, вну-
тритактовых синкопах, предъе-
мах от второй к третьей ступе-
ни в каденционных оборотах,
ритме бэтуты в хоровом рефре-
не.

Цикл *Nouă cântece-ghici-
tori* (Девять хоров-загадок) на
стихи В. Кодицэ был написан в
1989 году для детей младшего
школьного возраста. Первый
хор *Pământul* носит воспитатель-
ный характер, так как учит
детей любить и уважать свою
землю, добрую и святую. В хоре
ясно чувствуются Националь-
ные истоки. Об этом напоми-
нает и ритм сырбы, и харак-
терные ладовые образования.
Написан минихор в простой
двухчастной форме, логично

отражающей структуру вопроса
(первый период) и ответа (вто-
рой период). Несмотря на не-
значительное количество голо-
сов (всего два), композитор изо-
бретательно распределяет их
функции. Так, в первой части
танцевальная мелодия очер-
чивается в нижнем голосе, а
верхний служит остинатным
фоном на звуке тоники «ре» в
этом же ритме восьмых. Во
второй части остинатный ритм
восьмых первого голоса прев-
ращается в длинную педаль
сначала на звуке тоники «ре»
второй октавы, затем на звуке
доминанты «ля» с естественным
разрешением двух голосов в
тонический унисон в двух пос-
ледних тактах.

Вторая хоровая загадка
Ghiocelul представляет собой
пейзажную зарисовку, в кото-
рой главный персонаж – цвето-
чек подснежник, «*floricică floricea
cu-o scufiță argintie*». Пьеса напи-
сана в простой одночастной
форме периода, но с развитым
вступлением и заключением. В
рамках двухголосия компози-
тор нашел, тем не менее, раз-
нообразные приемы голосове-
дения: и движение параллель-
ными интервалами, и противо-
положное движение голосов –
то сходящееся, то расходящееся,
и развитие второго голоса на
фоне остинатно выдержанного
звука в верхнем голосе. Темп
vivo, переменный размер 5/8,
чистая светлая диатоника **D-dur**
- все это вместе создает радост-

ный игровой настрой, типичный для детей.

Третья хоровая загадка **Escoul**, контрастируя с предыдущим хором, выдержана в темпе **moderato non troppo**. По жанру эта миниатюра представляет собой плавный вальс в диатоническом **B-dur**. Структуру простой двухчастной формы можно выразить схемой:

a a1 в a2

Разница между вопросом и ответом подчеркнута метрическим контрастом: разделы «а» - 3/4, раздел «в» - 2/4.

Маленький хор **Rândunica** - светлая лирическая миниатюра, в которой изображаются грациозные движения летящей ласточки. Пьеса написана в простой двухчастной форме вопросно-ответного характера. В основе первого периода (вопроса) лежит весьма развитая мелодия с элементами подголосочной полифонии. Второй период (ответ) контрастирует с первым своим игровым характером мелодии, построенном на повторении простой секундовой попевки. Завершается миниатюра четырехкратным скандированием слова **rândunica**.

Содержанием пятого хора **Oul** является загадка о цыпленке, который живет в продолговатом домике - яйце. Это нежная лирическая миниатюра в темпе **andantino**, в диатоническом **fis-moll**. Интерес для исполнителей представляет переменный размер 3/4 и 2/4 и

сквозная форма, построенная на двух мелодических попевках. В коде пьесы обращает на себя внимание игровой момент: имитация писка цыпленка.

Миниатюрный шестой хор **Codrul** - пейзажная зарисовка леса - сочинен в трехчастной классической форме: АВА, где крайние части представляют собой эпические пролог и эпилог на одном и том же интонационном материале и заключают в себе собственно вопрос-загадку. Средний раздел «в» - вариационно и динамично развивает начальный мотив пролога, контрастируя с ним по динамике и метру (смена размера с 2/4 на 3/4).

В самом названии седьмого хора **Fluierul** уже чувствуется национальная специфика миниатюры, в которой имитируется игра молдавского народного инструмента флуера. Двухголосная фактура четко разграничивается по своим функциям. Верхние голоса ведут незатейливую лирическую мелодию с текстом, где представлен образ пастушка. Нижний голос собственно имитирует игру флуера на остинатной двухзвучной попевке «*лир, лир, лир*». По жанру и эмоциональному настрою эта хоровая миниатюра приближается к ласковой колыбельной в тональности **f-moll**. По структуре эта часть цикла укладывается в простую трехчастную форму с точной репризой.

Восьмой хор *Limba noastră* - миниатюрная *hora mare* в форме периода с кодой из двух тактов с характерным ритмом 6/8. Движение гармонической вертикали сосредоточено преимущественно на параллельных консонирующих интервалах либо терций, либо секст.

Заключительный хор *Drumul* выделяется оригинальным развитием сквозной остигатной формы. Нижний голос «рисует» образ пути-дороги, которая всегда приводит к дому любимых и родных бабушки и дедушки, имитируя интонационным остигательным вращением ее извилистый характер. Верхний же голос ведет собственное повествовательное кантатное рассказ. Оба голоса сплетаются в контрастную полифоническую фактуру.

В этом цикле чувствуется рука зрелого мастера, имеющего большой опыт в сочинении музыки для детей. Незамысловатые загадки носят воспитательный характер, так как направлены на формирование добрых и светлых жизненных ценностей: учат любить природу (*Rândunica, Ghiocelul, Oul*), родной край (*Drumul, Codrul*), родной язык (*Limba noastră*). Принимая во внимание потребность детей в игре, композитор обращается ко многим изобразительным игровым моментам (писк цыпленка, звучание флуэра и т.д.). Необходимо также отметить большое разнообразие

простых форм. Композитор гибко чередует простые двухчастные, трехчастные, сквозные формы, форму периода. Разнообразие в структуру вносят также частые обращения к обрамлениям на одном и том же интонационном материале или отдельно оформленные вступления и кодовые разделы.

Можно отметить тональную репризность (первые и девятые хоры сочинены в **d-moll**), а также преобладание мажорных тональностей, более характерных для детской музыки:

1	2	3	4	
d-moll B-dur G-dur Es-dur				
5	6	7	8	9
fis-moll A-dur f-moll D-dur d-moll				

Поскольку цикл адресован детям младшего школьного возраста, композитор ограничилась двухголосной фактурой без сопровождения, однако в рамках скупого двухголосия Злата Ткач нашла многочисленные приемы изобретательного сочетания голосов. Здесь можно встретить параллельное, противоположное движение (как расходящееся, так и сходящееся), остигательные формы голосоведения в одном или двух голосах, протяженные pedalные фоны, диалогирование.

Следующий цикл *Povestea codrului* состоит из шести хоровых пьес для детского двухголосного хора **a cappella**. Первый хор с тем же названием на стихи М. Еминеску посвящен,

по определению автора, «Его Величеству – Лесу», и по жанру его можно определить как маленькую оду. Написана пьеса в тональности **D-dur** в форме простого периода, состоящего из трех тематически различных предложений. В первом предложении композитор обратился к доступному детям приему точного канона. В двух других используется также несложное голосоведение: расходящееся и сходящееся движение с абсолютным ритмическим совпадением.

Хор **Ghiocelul** – лирическая миниатюра со своеобразным ритмом в тональности **g-moll** на стихи Г. Виеру – повествует о нежном цветочке подснежнике, согретом звездами. Для двух повторяющихся куплетов композитор избирает оstinatную форму. Эту небольшую хоровую пьесу можно назвать мини пассакалией, так как в основе нижнего голоса лежит двухтактный оstinатный мотив, на фоне которого развивается ласковая, незатейливая мелодия первого голоса.

Третья пьеса **Pâinea** написана в тональности **A-dur**. В поэтическом тексте Г. Виеру горячий свежий хлеб сравнивается с лицом матери, рукой отца, летним солнцем. Жанровые истоки этого номера восходят к веселому скерцо с характерными народными синкопами на сильных долях такта. Как и во втором хоре, первая половина

основана на оstinатной попевке в нижнем голосе, тогда как во втором периоде эта же попевка передается верхнему голосу. В целом форму пьесы можно определить как простую двухчастную с кодой.

Следующий хор **Doina** сочинен на известные стихи В. Александри, часто используемые и другими композиторами:

**Doină, doină, cântec dulce,
Când te-ai aud nu m-aș mai duce.
Doină, doină, vers cu foc,
Când răsună eu stau pe loc.**

Форма хора строфическая. Это наиболее развитое по масштабу произведение для хора (основная тональность **cis-moll**): здесь четыре строфы, причем в последней композитор впервые вводит соло сопрано, партия которого представляет собой вокализ на гласной «у». Между собой строфы объединяются сходными варьированными интонациями. Само название пьесы «**Doina**» настраивает композитора на использование ряда национальных элементов, характерных для данного жанра, к числу которых можно отнести: активное обращение к мелизматике, медленный темп, минорное наклонение лада, имитирование наигрыша флуэра в партии солиста.

Пятый минихор **Căluțul** (Лошадка) на стихи Г. Виеру повествует о любви детей к животным:

**Măi, căluț, ești trist de tot,
Acuș zahăr am să-ți scot.**

*Îți dau zahăr și halva,
Numai nu fi trist așa.*

Написана пьеса в тональности **As-dur** в простой трехчастной безрепризной форме. В основе первой части лежит диалог соло альтов с хором. Вторая часть контрастирует с первой по темпу (ремарка **cantabile**) и тонально (дорийский **f-moll**). Третья часть возвращает слушателя к первоначальному оживленному темпу и тональности **As-dur**, но на этот раз к миксолидийскому. Маленькая кода имитирует удаляющийся стук копыт с ремаркой **morendo**.

Заключительный хор **Drumul** посвящен самой главной дороге в жизни, ведущей к родному дому. Практически, это выразительный пейзаж родного молдавского края с его лесами, полями, отарами овец. Для этой части композитор избрала тональность **d-moll** и варьированную куплетную форму, используя для каждого из куплетов свой прием в сочетании двух голосов. Так, в первом куплете голоса распределены по принципу: мелодия в верхнем голосе – аккомпанемент в нижнем. Во втором куплете использован прием контрастного двухголосия, наконец, в третьем - каноническая имитация в квинту. Мелодика хора изобилует фольклорными ритмо-интонациями, к которым можно отнести танцевальные пунктиры, синкопы в каденционных оборотах с поступен-

ным ходом от четвертой к первой ступени.

Как и предыдущее сочинение, цикл **Povestea codrului** направлен на формирование у детей с раннего возраста гражданственных чувств любви к родному краю. Используя широко известные стихотворения М. Еминеску, В. Александри, Г. Виеру. Злата Ткач очень емко и точно воплотила в своей музыке образы, понятные всем с детства. Цикл интересен в плане разнообразия и тщательного выбора средств музыкальной выразительности, среди которых разнообразие форм (период, куплетная форма, простая двух и трехчастная, строфическая форма), жанров, приемов голосоведения в рамках минимального количества голосов.

В 1989 году появляются два хоровых сочинения Златы Ткач **Dorul codrului** и **Nistrule, n-ai obosit?**, которые очень часто исполняются в концертном варианте как цикл из двух хоров на стихи В. Кодицэ для четырехголосного женского или детского хора старшего школьного возраста.

В первом хоре **Dorul codrului** выразительный поэтический текст В. Кодицэ очень эмоционально, с массой метафор и сравнений воспроизводится жизнь леса летом, осенью и весной. В самом названии чувствуется намек на осеннюю печаль, когда листва опадает, птицы улетают, жизнь замирает. В

соответствии с сюжетными изменениями лесного пейзажа строится и много-плановая форма хора. В нем можно выделить четыре раздела, причем темп четвертого варьирует темы первого:

a в с a1,

что вносит в конструкцию хора черты репризности.

Все разделы контрастны по отношению друг к другу. Крайние наиболее лиричны, кантиленны, в темпе **andante**. Грустный пейзаж осени создается за счет многократного повторения четырехзвучной попевки в тональности **fis-moll** в партии вторых альтов. На этих же звуках, но другими, более широкими длительностями строится партия первых альтов. В целом альтовая партия служит аккомпанирующим голосом, на фоне которого звучит очень выразительная мелодия у первых сопрано, напоминающая дойну.

Второй раздел начинается с ремарки **poco piu mosso**. Помимо смены темпа, здесь меняется и метр с $3/4$ на $2/4$. Этот раздел приводит к драматической кульминации всего хора, когда на **sf** звучит цепь диссоциирующих септаккордов в различных тональностях, которые словно символизируют собой вздохи осеннего леса накануне зимы.

Третий раздел – наиболее динамичный и радостный – рисует картину ожившего лес-

ной леса. Кульминация – изображение трели тысяч птиц, вернувшихся в свой родной лес. В кульминационном разделе композитор обращается к приему сонористики: так, в каждой партии четырехголосного хора выписаны звуковые трели, задача которых создавать интереснейший многозвучный колористический эффект. Весь кульминационный сонористический раздел длится **19** тактов.

Четвертый раздел снова возвращает нас к осеннему пейзажу. В нем так же, как и в первом, сохраняется трехголосная фактура (без вторых сопрано) и так же, как и в первом разделе, на той же остиной попевке звучит вокализ на гласную «у» у альтов, мелодия же в духе дойны развивается в партии первых сопрано. Эту тематическую репризу можно считать динамической, поскольку она более развита по масштабу и в интонационном плане. В репризе еще больше акцентируются элементы дойны с ее мелизматикой, синкопами и прихотливым ритмом.

Хор **Nistrule, n-ai obosit?**, помимо художественного значения, обладает и воспитательно-познавательным, и, как многие произведения Златы Ткач, пронизан любовью к родному краю. На этот раз главный Герой – река **Nistru**, которую поэт и композитор уподобляют человеку-труженику:

Apele să-mi duci la mama,

***Căci al mării negre-s fiu,
Și-mi urmează Nistrul drumul:
Pe-unde-ncet, pe-unde mai tare,
Ca și omul muncitor.***

Хор сочинен в куплетно-вариационной форме со вступлением и кодой. Из трех куплетов второй, выполняя функцию разработки, наиболее развит по масштабам (длиться 19 тактов) по сравнению с первым (12 тактов) и третьим куплетом (11 тактов), а также в ладо-тональном отношении: из **e-moll** композитор уходит в тональности **F-dur** и **B-dur**. Очень любопытен для детской музыки гармонический состав аккордов. Часто автор прибегает к нонаккордам, септаккордам разных ступеней и сочетаниям кварто-секундовой структуры. Обращает на себя внимание гармонический эллипсис при переходе от второго к третьему куплету: малый вводный септаккорд к **C-dur** без разрешения переходит сразу в трезвучие тональности **e-moll**.

В основе коды лежит эффект четырехголосного аккордового **glissando** в партии первых и вторых сопрано на органном пункте тонической квинты *mi-si*. Эффект хорового **glissando** словно имитирует беспрерывно катящиеся воды труженика Днестра, одновременно внося игровое начало, всегда вызывающее пристальный интерес детей-исполнителей.

В хоре можно обнаружить немало национальных

элементов: танцевальные ритмические формулы, натуральный минор, размер 5/8.

Хор **Vaporul meu** на стихи Г. Виеру предназначен для четырехголосного хора и солиста, что по трудности соответствует старшему школьному возрасту. Поэтический текст Виеру живописно рисует картину морской бури, опасной для корабля, и мужественный образ капитана, единственным спасением которого является радуга.

Этот довольно развитый по масштабам хор сочинен в сложной трехчастной форме, крайние разделы которой составляют простую двухчастную форму. Средний раздел хора вариантно разрабатывает и развивает интонационный материал крайних частей. Венчает хор восьмитактная кода. Представим схему данного сочинения:

I ч.	II ч.	III ч.
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
10т.	13т.	23т.
<u>A1</u>	<u>B1</u>	Coda
9т.	14т.	8т.

Художественный и исполнительский интерес вызывает изобразительный прием в разделах **A** и **A1**, символизирующий морскую бурю: все хоры партии на протяжении десяти тактов поют восходящие и нисходящие **glissando**, причем каждая хоровая партия в заданном звуковом объеме квинты или кварты образует трехзвучные гармонии по вертика-

ли. Определенным символом «колыхания волн», бросающих корабль в разные стороны, служит и само интонационное направление мелодии в партии солиста. От звукового центра *сi* мелодия раскачивается до скачка на кварту вниз, затем до скачка на кварту вверх (прим. такт 17-23).

На протяжении всего хора сохранено строго диатоническое движение мелодии. В рамках тональности соль мажор композитор ни разу не прибегает к хроматизмам. Однако волнующая до драматизма ситуация, в которой оказался корабль, находит выражение в гармонических глissандо, а также в суровой и аскетичной гармонической вертикали, где, помимо консонирующих созвучий, хоровые *tutti* изобилуют септаккордами и аккордами кварто-секундового строения. Особенно это заметно в разработочном среднем разделе (C), где отсутствует партия солиста и на первый план выдвигается напряженная гармоническая вертикаль хорового массива.

В основе обработки *Cucușor cu pană sură*, написанной в 1995 году, лежит народная гайдуцкая молдавская песня. Как и всем гайдуцким песням, ей свойствен суровый колорит. Как часто бывает в фольклорных текстах, смысл раскрывается через поэтическую параллель: в данном случае печаль гайдуков, выступающих против

тиранов, ассоциируется с образом кукушонка.

Данный трехголосный хор *a cappella* сочинен для детей среднего и старшего школьного возраста. Его форму можно определить как двойную двухчастную со строго симметричной структурой периодов: *a b a1 b1*. Своеобразие и динамику форме придают вступление из двенадцати тактов, интермедия между первой и второй частью из восьми тактов и развитая кода (26 тактов). В этих разделах Злата Ткач, хорошо понимая игровую специфику детского восприятия, прибегает к образительному моменту – кукуванию кукушки.

Суровый и печальный колорит песни выражен ладотональными средствами (*g-moll* натуральный) и интонационными, с вкраплениями поступенных нисходящих хроматических движений, семантически восходящих к *lamento*. Как правило, они служат аккомпанирующим фоном. В мелодии же развитие строго диатонично. Несмотря на то, что в обеих частях мелодия не изменяется, ее исполнение композитор темброво варьирует: в первой части мелодия поручена альтам, а во второй – сопрано, поднимаясь в более высокий регистр, причем есть ремарка композитора, предполагающего и другой вариант исполнения, – солистом сопрано.

Одно из последних своих сочинений - хор *Плачет ветер* на русский текст М. Колосовой - Злата Ткач создала в 2005 году, посвятив 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. Трагическая тема «дети и война» проходит через многие произведения автора, такие, как *Песни из фашистского ада*, кантата *Пионерия* и т.д. Хор *Плачет ветер* создан для исполнения трехголосным хором старших школьников в сопровождении фортепиано. По смыслу этот хор подобен хору-покаянию, хору-реквиему по погибшим детям в годы войны:

«И в день скорби в каждом Божьем храме,

*Где их души – ангелочков рой,
Свечи зажегив, детей помянем,
Мир клянясь хранить, без крови
войн»*

Сочинение выдержано в жанре сурового скорбного марша со всей его атрибутикой: тональностью **f-moll**, четырехдольным размером, пунктирным

ритмом, постоянной опорой мелодии на нисходящие секунды и в целом на нисходящее направление фраз.

Форма соответствует строгой куплетности. Всего куплетов четыре, каждый из которых без изменений воспроизводит строение периода с повторенным вторым предложением: А В В1.

Развитие музыкального материала целиком сосредоточено в фортепианном сопровождении, фактура которого варьируется в каждом куплете. Так, аккордовое хоральное сопровождение первого и второго куплетов противопоставлено акварельной фигурации фактуры в третьем куплете, где партия фортепиано, поднимаясь в невесомый высокий регистр, «плачущими» ламентозными интонациями нисходящих секунд и хроматическими сползаниями по полутонам символизирует «ангелочков рой».

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочарова Г. *Злата Ткач: судьба и творчество*. Кишинэу: Pontos, 2000.

19 ianuarie, 2007



ION LUCA CARAGIALE ȘI UNIVERSUL MUZICII

Vasile SECRIERU,
preot

*Muzica este o revelație mult mai înaltă
decât orice înțelepciune și orice filozofie.*

Muzica a fost pentru I. L. Caragiale un refugiu, dar și o forță generatoare de idei. A fost muzica care l-a însoțit toată viața. Neavând studii în acest domeniu, scriitorul român a dat dovadă de niște capacități și înclinații deosebite pentru muzică, în special pentru cea clasică și de cameră. Muzica s-a împletit cu însăși viața marelui dramaturg. Caragiale se întreba adeseori: „Dar e oare un mijloc mai puternic ca să ne scăpăm de toată haotica năvălire a lumii întregi în bietul nostru suflet, decât divina muzică? – vagă și vastă ca și lumea, ca și aceasta nepătrunsă și fără alt înțeles decât înțelesul cel mare și singurul –

Ludwig van Beethoven armonia ...”. Muzica a fost cea care i-a alinat inima și l-a întărit sufletește, făcându-l să înfrunte toate greutățile vieții.

Ion Luca Caragiale a avut mai puțină simpatie pentru literatură decât pentru muzică. Pentru el muzica se sfârșea cu Ludwig van Beethoven și mai înflorea odată izolată în „nebunul” de Frantz Schumann. Înzestrat cu o extra-ordinară ureche muzicală, Caragi-ale, care era lipsit de orice cultură muzicală specială, cunoștea la perfect simfoniile, sonatele lui Beethoven, lucrările lui Mozart precum și pe „părintele” Haydn. Atunci când asculta o muzică bună, obrazul lui expresiv și veșnic mișcător se imobiliza într-o

expresie luminoasă și ochii îi sclipeau de lacrimi. Apoi, când muzica înceta, vorbea cu verva entuziastă care-l caracteriza – despre muzica ce-i vibra încă în remniscentele sonore în suflet.

Un împătimit al muzicii simfonice, Caragiale mergea uneori la concert și la Berlin, în perioada cât a locuit aici, dar a preferat concertele ținute la sala Gewandhaus din Leipzig. Venea aici să asculte pe „boierul” sau „babacul” – Beethoven: „Am auzit acu *Ouvertura din Egmont* – binecuvântată. Tot boierul rămîne” (Cartea poștală, 25 iunie 1906); „De sub sala Bluthner; după un concert, am onoare să vă declar că Simfonia IV a babacului este, orice s-ar zice și orice s-ar face, una minune ne-ntrecută”. (Cartea poștală, 17 decembrie 1909). Aici era poate orchestra cea mai strălucită din acele timpuri, dirijată de Nikisch, unul din cei mai renumiți dirijori ai epocii. A îndrăgit foarte mult și muzica lui Bach – „moșul”, Mozart, Scarlatti, Haydn, Offenbach, Haendel, Gluck, Grieg. Fredona mereu, cu o desăvârșită acuratețe, fragmentele îndrăgite. În timpul concertelor, entuziasmul său devenea zgomotos („Mă, superbă e!”), spre indignarea celor din jur. Când însă programul de la Gewandhaus anunța Chopin, Saint-Saens, Ceaikovski și alți „moderni”, se abținea; mergea până acolo, încât, ducându-se totuși la Leipzig, ședea în timpul concertului la masa lui de la Sackenhof și-l aștepta pe Zarifopol

aflat în sala de concert.

Se interesa uneori dacă nu se pregătea cumva, la Gewandhaus, „un Beethoven exclusiv”. În una din zile Paul Zarifopol i-a comunicat lui Caragiale despre aviz dintr-un ziar local, prin care se anunța descoperirea unei simfonii necunoscute de Beethoven. Știrea era dată însă sub rezervă, cu o paternitate nedovedită. Caragiale s-a emoționat la primirea zvonului, interesându-se dacă partitura a fost publicată. O mărturie neașteptată de adâncă sensibilitate muzicală i s-a strecurat în minte: „Pariez că o să plângem amândoi când om auzi această a zecea minune”.

Ion Luca Caragiale era ferm convins că „nimic n-ar fi schimbat atât evoluția muzicii, decât dacă Mozart ar fi trăit mai mult. Aștia mari de tot, un Beethoven, un Mozart, sunt ca niște stânci enorme în cursul unui fluviu: silesc fluviul să-și schimbe direcția. Unul din ei să fi lipsit, și toată muzica de până azi ar fi fost alta. Ei! În finalul asta genial din *Don Juan* se aude ce schimbări nemaipomenite se pregăteau în capul lui Mozart. Aici răsună un dramatism care nu s-a mai auzit, un dramatism care are să străbată prin Beethoven până la Wagner. Dar dacă trăia Mozart, cine știe cum se dezvoltă nota asta dramatică?! Și atunci Wagner ar fi compus altfel, nu știu cum, dar altfel”. Nu a avut prea mare admirație pentru Wagner: „... a trebuit să vină „unu' mare”, Wagner, care

să schimbe muzica „pe potriva timpului”. Dar de câte ori auzea anumite părți din Wagner care i se păreau vulgare, se înfuria și îl făcea albie de porci. Îl scoteau din fire mai ales marșul lui nupțial din „Lohengrin”. „Să zici că-i muzică de bălci? Da de unde! Aia are hazul ei. La un „Weinrestaurant” le-ar fi rușine să cânte așa ceva. La un „Promenade Konzert”, asemenea. Dar poate în restaurante proaste să se potrivească. Și asta zicea dumnealui că e muzica viitorului! Halal să-i fie! Dacă-i vorba, mai bine îmi place Chopin!”. Căci Chopin era calul de bătaie al batjocurilor lui Caragiale”. Meloman sever, chiar cu excese de severitate (l-a comparat pe Chopin cu „un fierăstrău circular brevetat”), Caragiale nu s-a arătat indulgent față de muzica lui Donizetti și mai ales cu opera intrată în repertoriul permanent al flașnetelor.

Marele dramaturg îl considera pe Peters „un artist în adevăratul înțeles al cuvântului, un artist conștiincios, capabil și pasionat de arta lui”, menționând perioada de regres a orchestrei Wachmann, dar și un cuvânt de recunoaștere: „Nu e însă mai puțin adevărat că datorim *noi amatorii* mult, foarte mult, neobositului Wachmann, care, cu sacrificii mari la început și cu puține foloase mai târziu, a dat publicului bucureștean *mărețele lucrări ale măștrilor clasici*. Și Wachmann are drept să fie mândru de acestea”.

Reputatul sociolog român, Dimitrie Gusti, preciza că I. L. Caragiale a fost un împătimit și profund înțelegător al muzicii beethoveniene în special, și al muzicii în general (în schimb, nu a avut nici un interes pentru plastică). Mai mult, a fost neîntrecut și original comentator al simfoniilor și sonatelor lui Beethoven. Dacă ar fi avut alături de el un stenograf să consemneze aceste elocvente comentarii ale lui Caragiale, desigur că literatura muzicală universală asupra creației lui Beethoven ar fi numărat, poate, cea mai impresionantă operă a ei.

În ultimii ani ai vieții sale, „Simfonia a 4-a” de Beethoven devenise preferata lui. Îngâna adesea pasaje din ea și vorbea cu mult entuziasm de toate părțile ei, dar mai ales de prima parte. Tot în această perioadă a fost încântat de muzica lui Brahms, despre care afirma că este un „Beethovenel”.

Caragiale l-a avut ca prieten și pe neîntrecutul pianist Anghel Dimitriu, profesor la Conservator, botezat de Caragiale „maestrul Metronomide”, făcând aluzie la originea greacă a acestuia și la profesia lui de muzicant. „Cum începea Dimitriu să cânte, Caragiale ieșea în prag și, după câteva ezitări, mergea într-acolo, lăsându-și lucrul și cedând pasiunii lui pentru muzică. Venea să-l asculte pe „papa Haydn”. Se emoționa la fiecare bucată, glasul lui devenea cald și vorba vibrantă”.

În privința dragostei de muzică, Dimitriu se potrivea cu

Caragiale, care avea un simț muzical și mai accentuat. Adeseori cântau împreună arii din opere. În una din zile, înaintea dejunului, „i-am găsit în picioare cântând „Caro nome” din „Rigoletto”. Când au ajuns la agilitățile de la sfârșitul bucății, Anghel s-a oprit, în vreme ce Caragiale fluiera cu o justete de tonuri și cu cadență perfectă. Anghel îl privea râzând și apoi întorcându-se către mine: „Tot mai bună ureche are nebunul”, iar după o pauză și ca un comentariu al melodiei „Caro nome”: „Ce suavitate de simțire!” – „Ce fior de codană!”, adăogă Caragiale”. Era într-adevăr pentru Caragiale o mare sărbătoare cântecul magistral la pian al lui Anghel Dimitriu, în fața căruia se așeza cu atenție încordată, ascultând cu religiozitate și comentând din când în când muzica prin elogi fierbinți, care culminau astfel: „Asta-i, doctore, tata Beethoven”.

Uvertura la „Flautul fermecat” l-a făcut pe Caragiale să declare: „Zici că o minune nu ține decât trei zile. De patruzeci de ani auz uvertura asta și astăzi mi s-a părut mai minune ca oricând!”. Odaia de lucru a locuinței sale din Berlin era împodobită cu portretele lui Beethoven, în diverse ipostaze, unele alegorice: tânăr, om matur; reproduceri de tablouri: titanul plimbându-se prin pădure, cu mâinile încleștate la spate; stând pe un morman de frunze – toate acestea creând impresia unui mic muzeu (sanctuar), întru cinstirea distinsului compozitor.

Unul din cei mai apropiați prieteni ai săi a fost criticul literar Paul Zarifopol, care, în perioada când Caragiale s-a aflat la Berlin, locuia în Leipzig. Ambii erau pasionați de sublimul muzicii. Pianist amator, Zarifopol improviza, gusta și cunoștea muzica. Cei doi se puteau consulta nu numai în probleme de literatură, ci și de muzică. Obsedat într-un rând de o gravotă, pe care o fluiera ziua întreagă, fără a-și aminti compozitorul, Caragiale i-a scris lui Zarifopol. „Să fie Haendel, ori Gluck, ori Scarlatti? Înclina mai mult spre cel dintâi și a fost satisfăcut văzându-se confirmat”. Datorită prietenului din Leipzig, Caragiale a avut posibilitatea de a frecventa cu regularitate concertele simfonice de la Gewandhaus. Zarifopol îi procura biletele, îi reținea odaia la Sachsenhof, hotelul preferat.

Caragiale împreună cu Zarifopol au cercetat cu evlavie, în pelerinaj la Bonn, muzeul beethovenian. Deși Paul Zarifopol era un mai bun cunoscător al muzicii, i se întâmpla deseori să ceară lui Caragiale, deslușiri asupra unui autor cântat în afară de program și să obțină cu exactitate răspunsul dorit. Caragiale nu a cântat la nici un instrument muzical, nu descifra, dar avea o ureche muzicală foarte rafinată și intona toate ariile, de la marșuri la simfonii. Când se afla între ascultători, își transpunea impresiile muzicale (cu deosebire despre Beethoven) dintre cele mai originale. Profesorul acad. G. Țițeica relatează că-l

auzise pe Caragiale vorbind un ceas întreg despre tehnica și substanța simfoniilor beethoveniene, impresionându-i pe toți cei ce-l ascultau. Cu excepția complexului geniu muzical al „preafericitului Ludwig”, cum îl numea pe Beethoven, Caragiale enunța însă, și referitor la muzică, un ideal artistic de claritate și substanțialitate: „Multă aplecare aș avea pentru ceva la clavier, în bună căldurică – ceva de papa Joseph (Haydn). Tot la el mi-e gândul din zilele trecute. Că, drept să-ți spun, multe lucruri bune mi-ar fi plăcut și mie, ca oricărui muritor pe lumea asta, însă niciunul mai mult ca vorba pe deasupra limpede, dar adîncă la înțelese”.

Correspondența întreținută între Caragiale și Zarifopol, în perioada 1905-1912, contribuie la cunoașterea amănunțită a posibilităților și preferințelor muzicale ale marelui dramaturg, care a fost un mare autodidact muzical. Și-a transportat pianul la Berlin, cultivând cunoștințe cu compatrioții muzicali, precum soții Dimitriu, tânărul Barozzi, maestrul Nottara, Paul Zarifopol, Cella Delavrancea, fiica scriitorului Barbu Delavrancea.

Ion Luca Caragiale aprecia că „artele nu se pot dezvolta decât acolo unde sînt amatori adevărați care pot plăti. Statul nepersonal nu poate fi amator de artă, și pentru aceea, oricît ar cheltui, nu ar putea face niciun serviciu artelor, cel mult ar putea pomăni persoane pretinse, cu mai puțină

sau mai multă dreptate, artiști. Scurt. Vreți să faceți să se dezvolte teatrul și muzica în țara noastră, retrageți mîna statului de deasupra lor. Să trăiască ce poate trăi; să nu susțineți artificial ce n-are nicio putere de viață proprie, împiedicînd prin aceasta dezvoltarea adevărată a elementelor vitale de artă, multe-puține, de care dispune în acest moment țara noastră”.

Marele dramaturg nu avea dreptate atunci când susținea că românii le lipsea „... aplecarea la muzică. Românii sunt în genere anti-muzicali”. El n-a avut o părere prea bună nici despre conservatoriile românești care „n-au putut să dea niciun talent mare sau o pleiadă de talente. Aceste instituții erau niște „fabrici din care ies: 1) profesori și profesoare de muzică vocală pentru școlile secundare ori de piano pentru *demoazele*; 2) cântăreți lirici pentru biserică și 3) paracliseri curioși pentru operă – pardon! Pentru „Academia națională de muzică” ... Am uitat mai produc și câteva elemente, mai mult sau mai puțin convenabile, pentru orchestrele de birturi, cafenele și berării – aceștia în genere nu români”. Compozitorii Ștefănescu și Enescu erau „mari talente”, dar care „nu sunt produși de școala noastră”.

Pentru Caragiale talentul constituia un dar de la Dumnezeu, dat nouă, oamenilor, de către o mamă: „Femeie, tu făptura mea umilă, - zice Atotțiitorul, - iată că am milă de tine și-ți trimit ție sfântul meu duh, și vei naște

prunc spre cinstea ta și slava neamului vostru; căci eu am vrut prin tine să arăt oamenilor încă odată dragostea mea pentru ei și nemărginita mea putere binefăcătoare ... și fiul tău se va chema Ludvig van Beethoven!”.

Un executant virtuos, în opinia lui Caragiale, nu putea să existe fără un instrument perfect condiționat ca structură și ca acordare în toate sensurile „nu va putea da mai nimic în mâna unui executant nedibaciu.

Un Paganini e foarte încurcat cu o vioară de la Moși, și un Stradivarius rămâne ca o vioară de la Moși dacă a picat în mâinile unui ageamiu. Un Stradivarius în mâna lui Paganini – iată norocul, și fapta norocului în artă se numește minune ...”.

Pentru autorul *Noaptea furtunoasă* cariera cântărețului era frumoasă și nobilă, doar că el nu putea „lăsa nici o urmă vădită a talentului său, decât doar atestările contemporanilor. Dar pot acestea să ne dea impresia ce ne-o producea chiar talentul cântărețului; a murit? Nu lasă în urmă-i decât o vagă suvenire. Așa e cântărețul, așa actorul, tot așa orice executant instrumental.

Și poate tocmai pentru că sunt așa de ingrate după moarte aceste cariere, ele sunt așa de în-

coronate de glorie și de răsplată materială în viață: e o dreaptă compensare pe care publicul le-o dă instinctiv”.

Caragiale a tratat problemele de muzică cu competența și experiența unui versat specialist. Rămâne mai presus de orice îndoială că în timpul șederii sale în Germania, el și-a aprofundat cunoștințele sale de muzică. Sporirea sensibilității muzicale i-a datorat-o, în mare parte, distinsului critic literar român Paul Zari-fopol.

Aflând despre trecerea lui Caragiale la cele veșnice, poetul transilvănean, Octavian Goga, scria cu multă durere în suflet: „... prin moartea lui Caragiale s-a deschis o prăpastie, s-a făcut un gol în natură, ca de-o perturbație cosmică. Cu cât va trece vremea, va crește tot mai mult silueta lui și vom rămânea totdeauna vrăjiți de farmecul celui mai luminat creier românesc”.

Ion Luca Caragiale rămâne un deschizător de drumuri în cultura românească, iar măreția sa operă va constitui în viitor o sursă nesecată de lumină și înțelepciune pentru toate generațiile. Genialitatea lui Caragiale nu va putea fi atinsă de nimeni niciodată.

BIBLIOGRAFIE

1. *Amintiri despre Caragiale*, București, Ed. Minerva, 1972.
2. Bujor, Paul. *Amintiri de A. Vlahuță și I.L. Caragiale*, București, Ed. Cartea Românească, 1938.
3. Caragiale, Ion Luca. *Despre lume, artă și neamul românesc*, București, Ed. Humanitas, 1994.
4. Idem. *Opere: Articole politice și cronici dramatice*, vol. 5, București, Ed. Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol 2”, 1938.
5. Idem. *Opere: Notițe critice, literatură și versuri*, vol. 4, București, Ed. Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol 2”, 1938.
6. Idem. *Opere: Nuvele, povestiri, amintiri, parodii, varia*, vol. 3, București, Ed. Pentru literatură, 1962.
7. Idem. *Publicistică și corespondență*, București, Ed. „Grai și Suflet-Cultura Națională”, 1999.
8. Cioculescu, Șerban. *Caragialiana*, București, Ed. Eminescu, 1987.
9. Idem. *Viața lui I.L. Caragiale*, Chișinău, Ed. Hyperion, 1992.
10. Gusti, Dimitrie. *Opere*, vol. V: *Fragmente autobiografice*. Autosociologia unei vieți 1880-1955, București, Ed. Republicii Socialiste România, 1971.
11. I.L. *Caragiale în conștiința contemporanilor săi*, București, Ed. Minerva, 1990.
12. Iosifescu, Silvian. *Dimensiuni caragialiene*, București, Ed. Eminescu, 1972.
13. *Magazin bibliologic*, nr. 1-2, 2002, P. 95-101.
14. Petrașcu, N. *Anghel Demetriescu*, București, Tipografia „Bucovina” J.E. Torouțiu, S. a.
15. Roman, Ion. *Caragiale*, București, Ed. Tineretului, 1964.

25 decembrie, 2006



PROBLEMA COPIILOR DOTAȚI MUZICAL ÎN ACTIVITATEA UNOR ORGANIZAȚII INTERNAȚIONALE

THE PROBLEM OF MUSICALLY TALENTED CHILDREN
IN THE ACTIVITY OF SOME INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

Adelina ȘTEFĂRȚA

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Tatiana BULARGA,

doctor în pedagogie, cercetător științific,

Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The present information begins a series of articles that will give some ideas about the problem of gifted and talented kids in the U.S.A. This first one relates about two organizations: The National Association for Gifted Children (NAGC) and International Society for Music Education (ISME). In conclusion, the authors propose to create an organization for music education in the Republic of Moldova, to join ISME, to open a branch of ISME in Moldova and to participate actively in the field of music and education (on the international level).

Problema cercetării copiilor dotați există în toate regiunile lumii. În rândurile ce urmează reliefăm unele aspecte de lucru cu această categorie de copii în S.U.A. și la nivel internațional. În S.U.A., spre exemplu, există activitatea de voluntariat a multor categorii de persoane interesate de susținerea și educarea copiilor dotați și talentați. Sunt formate și activează intens diverse cercuri, grupuri de inițiativă, societăți și asociații care se axează direct pe diagnosticarea/formarea copiilor dotați. Aceste organisme sunt constituite din părinți, profesori, factori de decizie ș.a. Ei participă

la analiza și critica (deseori aspră) a legilor ce țin de educație, la general, inclusiv ce țin de formarea copiilor considerați “dotați” sau “talentați”, pentru a favoriza dezvoltarea și educarea armonioasă a acestora ca membri ai societății, cum ar fi, spre exemplu Asociația Națională pentru Copiii Dotați din S.U.A. (The National Association for Gifted Children (NAGC)) și Societatea Internațională pentru Educație Muzicală (International Society for Music Education (ISME)).

NAGC-ul este o organizație non-profit ce nu este susținută financiar de guvernul S.U.A. Organizația există datorită taxelor de

membru, a donațiilor, a elaborării și vinderii publicațiilor.

demonstrează dotare și talent, dar și a copiilor ce *ar putea* dezvolta



Mai mult de 50 de ani această asociație americană depune efortul pentru a forma educatori, a încuraja părinți, a educa și a include administratori și factori de decizie în procesul de dezvoltare și susținere a copiilor dotați, care sunt în jur de 3 milioane în Statele Unite ale Americii de astăzi. Copiii dotați învață în școlile generale din S.U.A. și „problema zilei” este dacă standardele educaționale (minime) corespund necesităților acestor copii. Sau poate care are ar fi standardul educațional maxim? Suntem de acord cu Luis J. Rodriguez care a spus: “nu este de ajuns să pregătim copiii noștri pentru lumea înconjurătoare, noi trebuie să pregătim, de asemenea, lumea înconjurătoare pentru copiii noștri”¹. Misiunea NAGC este de a unifica forțele părinților, ale profesorilor, ale liderilor din diverse domenii pentru a ajuta dezvoltarea copiilor și tinerilor care

talentele sale printr-o experiență educațională adecvată. NAGC susține și dezvoltă politici și practici ce încurajează și răspund diverselor manifestări de talent în diverse culturi, rase, etnii și grupuri socioeconomice. NAGC susține și angajează în activitățile sale de cercetare și dezvoltare diverse organizații și agenții care luptă pentru o educație calitativă a tuturor copiilor. Astfel, NAGC propune propria definiție de „persoană dotată”, aceasta fiind persoana care demonstrează sau are potențialul de a demonstra un nivel excepțional de performanță în una sau mai multe arii de exprimare („*someone who shows, or has the potential for showing, an exceptional level of performance in one or more areas of expression*”). NAGC propune și lista statelor cu numărul total al copiilor și numărul copiilor ce sunt considerați “dotați”. Spre exemplu: în California (populația totală a statului în anul 2000 era de 33 871 648 persoane, numărul

¹ Citat extras de pe www.nagc.org.

presupus pentru 2006 – 36 457 549 persoane) sunt, în total 6,322,000 elevi (nivel educațional K-12), dintre care sunt identificați 482,000 elevi “dotați”.

Statul susține financiar educația copiilor dotați și talentați



prin \$48,000,000 pentru anii 2004-2005 și \$46,000,000 pentru anii 2003-2004. NAGC dispune de aceste date din toate statele țării.²

Asociația organizează și în acest an o conferință importantă pe subiectul despre care vorbim. Activitatea va avea loc în Minneapolis, Minnesota între 7-11 noiembrie, 2007.

Iar cel mai important și puternic organism mondial în domeniul educației muzicale este Societatea Internațională pentru Educație muzicală (the ISME – International Society for Music Education) cu sediul în Australia. Societatea are o rază mondială de acțiune și acoperă toate domeniile ce țin de educație și muzică, inclusiv problema copiilor dotați. ISME a fost creată în 1953, prin decizia UNESCO, având misiunea “de a stimula educația muzicală ca parte integră a educației gene-

rale”. Viziunea ISME este de a conduce și de a susține educația muzicală în întreaga lume. Acumularea experienței muzicale, în toate aspectele sale, este parte importantă a vieții umane. Astfel, misiunea ISME este de a augmenta aceste experiențe:

- constituirea și susținerea comunității mondiale a profesorilor de educație muzicală caracterizată prin respect și suport reciproc;
- formarea înțelegerii globale interculturale și a cooperării între profesorii de muzică pe plan mondial;
- promovarea educației muzicale pentru oamenii de toate vârstele în toate situațiile relevante în orice parte a lumii.



Adelina ȘTEFĂRȚA și Valerii BRAININ, Președintele Filialei Ruse a ISME.

² Imaginea și datele sunt extrase de pe site-ul www.nagc.org.

Respectiv, una din problemele societății este studierea și susținerea copiilor dotați. ISME include, în calitate de membri, profesorii de muzică din toate nivelele educaționale (grădinițe, școli primare, gimnazii, licee, universități, cercetători, studenți, interpreți, muzicieni, medici care practică terapia prin muzică și multe alte categorii de persoane și organizații. ISME colaborează cu Consiliul Internațional pentru muzică și UNESCO. ISME este constituită din membri ce reprezintă circa 70 țări ale lumii (inclusiv Republica Moldova, începând cu 2004). ISME organizează conferințe mondiale, regionale și seminare, rețele, comisii speciale în diverse domenii, publicații.



La cea de a 27-a Conferință Mondială a Societății, care a avut loc în Kuala-Lumpur, Malaezia în perioada 16-21 iulie 2006 Republica Moldova a fost reprezentată de una din autoarele prezentului material. Subiectul conferinței a fost "*Sentuhan*", ceea ce înseamnă rolul crucial pe care muzica o are în viața noastră, importanța muzicii și a educației, dar și modul unic al fiecărui om, țări și națiuni de a înțelege și sesiza muzica și

viața, necesitatea trecerii barierele culturale și rasiale, construirea unei noi societăți contemporane și armonioase. În jur de 6000 de persoane au participat la conferință. Au fost organizate diverse manifestări: prezentări de referate și rezultate ale cercetărilor, workshop-uri, studii de caz, seminare, întruniri metodice, concerte, expoziții, vizite ale școlilor generale și speciale în care are loc educația muzicală, dar și a Academiei de Arte. În timpul conferinței s-au stabilit relații de colaborare în diverse domenii ce țin de muzică și educație. Participanții au prezentat multe metode personale de diagnosticarea a aptitudinilor muzicale a copiilor, dar și de măsurare a aptitudinilor. Astfel, considerăm nece-



Adelina ȘTEFĂRȚA și Judy THONELL, Secretarul General al ISME

sară conectarea cât de repede posibil la ISME a profesorilor de muzică din Republica Moldova în scopul promovării culturii Moldovei pe plan internațional, în scopul stabilirii de relații de cola-

2008 | ISME Bologna

Următoarea activitate importantă va fi cea de-a 28-a Conferință Mondială ISME, care va avea loc între 20-25 iulie 2008 în Bologna, Italia. Tema conferinței va fi: *Muzica la toate vârstele* (Music at all ages):

- muzica și copiii;
- muzica și adolescenții;
- muzica și tinerii;
- muzica și adulții.

Sunt binevenite referate și prezentări cu subiecte interdisciplinare, cum ar fi: artele, pedagogia, metodică predării, psihologia, muzicologia, etnomuzicologia, sociologia, teoria muzicii, filozofia, medicina, administrarea școlilor, dar și alte domenii de interferență.

În încheiere propunem:

- instituirea unei societăți pentru educație muzicală în Republica Moldova, formate din profesori, părinți și toți cei interesați de promovarea ideii de edu-

borare cu colegii și omologii din alte țări ale lumii și pentru a prelua formele și experiențele contemporane în domeniul educației muzicale în alte țări ale lumii.



- cație muzicală în republică și pe plan internațional;
- de a deschide filiala ISME



- în Republica Moldova;
- de a participa la manifestările științifice și culturale internaționale, propuse de organizațiile sus-menționate cu scopul de a conecta Republica Moldova la rețeaua internațională pentru educație muzicală și pentru a reliefa originalitatea culturală și educațională a Republicii pe plan mondial, pentru a iniția relații de colaborare cu alte țări ale lumii.

BIBLIOGRAFIE

(surse web):

1. *ISME Newsletter*. October/November 2006 (12 pag.)
2. *International journal of music education. Research, showcase, practice*. Volume 22, number 2, august 2004. SAGE Publications 186 pag.
3. www.nagc.org
4. www.isme.org

ANEXE

Președinții de Onoare ai ISME:

Leo KESTENBERG	(1882-1962)	pentru anii 1953-1962
Zoltan KODALY	(1882-1967)	pentru anii 1964-1967
Dm. KABALEVSKY	(1904-1987)	pentru anii 1972-1987
Frank CALLAWAY	(1919-2003)	pentru anii 1988-2003
Yasuharu TAKAHAGI		din anul 2006

Conferințele ISME au avut loc în următoarele orașe începând cu anul 1953:

XXVIII	Italia	2008	Bologna
XXVII	Malaezia	2006	Kuala Lumpur
XXVI	Spania	2004	Tenerife
XXV	Norvegia	2002	Bergen
XXIV	Canada	2000	Edmonton
XXIII	Africa de Sud	1998	Pretoria
XXII	Olanda	1996	Amsterdam
XXI	S.U.A.	1994	Tampa
XX	Korea	1992	Seoul
XIX	Finlanda	1990	Helsinki
XVIII	Australia	1988	Canberra
XVII	Austria	1986	Innsbruck
XVI	S.U.A.	1984	Eugene
XV	Marea Britanie	1982	Bristol
XIV	Polonia	1980	Varșovia
XIII	Canada	1978	Londra
XII	Elveția	1976	Montreux
XI	Australia	1974	Perth
X	Tunisi	1972	Tunis/Carthage
IX	U.R.S.S.	1970	Moscova
VIII	Franța	1968	Dijon
VII	S.U.A.	1966	Interlochen
VI	Ungaria	1964	Budapesta
V	Japonia	1963	Tokyo
IV	Austria	1961	Vienna
III	Danemarca	1958	Copenhaga
II	Germania	1955	Lindau
II	Elveția	1955	Zurich
I	Belgia	1953	Bruxelles

Why become an ISME member?

- because you care about music education
- because you want to develop professionally
- because you want to be part of the international world of music education
- because you want what ISME can offer
- student rates and activities

Individual membership brings you

- a membership fee you can afford
- significant discounts on ISME Journals, [ISME] – currently three per year
- a discount on other ISME publications
- discounts on ISME international and regional conferences and seminars
- discounts on other services and goods offered via ISME
- a free copy of the ISME Newsletter – currently two per year
- voting rights in the ISME General Assembly and Board elections
- access to ISME commissions and their activities
- website access to Members Only section
- electronic Postcards (monthly)

If you represent an organization, institute, society or enterprise and you want to offer your members or employees membership in the international community of music educators, Group Membership is your best option.

Group membership brings your organization or institution

- a membership fee that your group can afford
- a free copy of the ISME Journals [ISME] – currently three per year
- a free copy of the ISME Newsletter – currently two per year
- voting rights in the ISME General Assembly elections
- electronic Postcards (monthly)

When you join as a Group Member, all the members or employees of your Group will automatically become **Associate Members** of ISME and receive access to many benefits.

Associate membership brings you and each of your colleagues

- a discount on other ISME publications
- discounts on ISME international and regional conferences and seminars
- discounts on other services and goods offered via ISME
- access (limited) to Members services.

What is ISME?

ISME is the world-wide network for music educators

- early childhood music educators
- elementary and primary school music educators
- high school and secondary music educators
- college and university music educators
- music education researchers
- music education students
- music performance studio/instrumental teachers
- community musicians
- music therapists and music medicine practitioners

ISME is

- professional development
- publications
- world conferences, regional conferences and seminars
- networks
- special commissions
- advocacy for music education

ISME is

- affiliated to the International Music Council and UNESCO
- present in ninety countries
- the international organization for music education

ISME

was formed at a conference convened by UNESCO in 1953 to stimulate music education as an integral part of general education. This has been ISME's main concern over the past decades and continues to be our most important source of motivation. In the years that followed its formation, ISME gradually evolved to what it is today, a worldwide service platform for music educators who want their profession to be taken seriously by educators in other disciplines, by politicians and policy makers, by international organizations that promote culture, education, conservation and durable development of cultural heritage.

- respects all musics and all cultures
- believes that every individual has a right to music education

International projects

The resources of ISME spread right across the world. ISME has begun working on projects designed to assist music educators and music learners become better at what they do. Maybe it's a matter of finding the right person to help. Maybe it's a matter of classroom resources. Maybe it's a matter of finding an authentic voice for a culture.

SERVING THE MUSIC EDUCATORS OF THE WORLD

OUR VISION

Serving the music educators of the world.

OUR MISSION

- to build and maintain a worldwide community of music educators characterized by mutual respect and support
- to foster international and intercultural understanding and cooperation, by providing accessible opportunities for individual, national and international groups to share knowledge, experiences and expertise in music education
- to nurture, advocate and promote music education and education through music in all parts of the world.

www.isme.org

SERVING THE MUSIC EDUCATORS OF THE WORLD

International Society for Music Education



Conferences and seminars

Meeting people – exchanging ideas – finding new resources

- Biennial World Conferences
 - gathering of music educators and performers from across the world
 - concerts, lectures, demonstrations, workshops, exhibitions
 - a unique opportunity to meet colleagues from other countries and cultures, and enjoy the abundance and variety of live music from around the world.
- Conferences and meetings in many parts of the world
 - more intimate gatherings in which topics related to music education in a particular geographical area are presented and discussed.
 - organized by ISME Commissions and ISME Regional Members
- International Seminars
 - specialized discussions by professional experts addressing issues important to different writers of music education
 - organized by ISME Commissions; all may apply to be participants or observers.

Individual members and associate members may attend these conferences and seminars at reduced rates.

Commissions

International groups who gather, collate and disseminate information on developments in their specialized fields.

- Community Music Activity – exploring informal and non-formal music education and activities based in the community
- Early Childhood Music Education – where it all begins
- Education of the Professional Musician – exploring the latest developments in the ways performing musicians are trained and educated
- Music in Cultural, Educational and Mass Media – policies – exploring the impact of changing scenarios and cultural policies and practices on music education
- Music in Schools and Teacher Education – what's new in sleep music teaching, and in the way we prepare our teachers
- Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine – how music enables those with special needs
- Research – the latest data and ideas to inform the work of music educators world wide

Special Interest Groups

Instrumental/Studio teaching, Band, Choral, Composition, Dance/Eurythmia, Jazz, Kodaly, Orchestral/Conducting, Off-Schoolwork, Analytical Psychology, Six stages of music education, Pop music/Youth culture, Technology/Software/Accepted

Each of these specialist areas are at the centre of a network of music educators interested in the work in that particular area. Members can be part of any of these networks.

How much does membership cost?

The fee to become an Individual Member depends on where you live. ISME uses the United Nations Human Development Index (HDI) as a basis to calculate the level of ISME membership fee. Each country in the world has a position on this index, at one of three levels: High, Medium and Low. You can renew membership each year, or for two years. Current fees are available at www.isme.org or from isme@isme.org. The cost of becoming a Group Member depends on two factors: the size of your group, and where you live. For information on membership visit the ISME website www.isme.org

Publications

Information – ideas – discussions – resources

- **International Journal of Music Education (IJME)**
 - Inclusive, scholarly debate and international exchange within the profession
 - refereed scholarly articles
 - ideas and research data arising at sectors
 - special issues (or recent one on Advocacy)
 - available to members in hard copy or electronically
 - available to members at a reduced rate

• Conference and seminar publications

- proceedings of World Conferences
- proceedings of Commission Seminars
- proceedings of International Seminars and Regional Conferences

• Newsletter

For the latest news about the Society, ISME activities and opinions on music education the ISME Newsletter is the platform. Published twice a year it keeps you posted on conferences, ISME commission activities and projects run by ISME and other organizers.

• Website

Look out for interesting offers on instruments, sheet music and books advertised in the ISME Newsletter.

• Postcards

Members receive monthly electronic postcards with news, views and updates.

How do I get in contact with the ISME International office?

Email: isme@isme.org
Website: www.isme.org
Fax: +61 4849386 2658

Address:

ISME
PO Box 909
Nedlands, WA 6909
Australia



FORMAREA MUZICOLOGICĂ A PROFESORULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

THE MUSICOLOGICAL FORMATION OF THE TEACHER OF MUSIC

Ion GAGIM,
doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The musical-interpretative training (instrumental, vocal, conducting) as well as the general and special psychopedagogic training, the teacher of musical education is confronted to the necessity of a good theoretico-musical formation – the basis of professional training of each musician. The traditional theoretic disciplines (Harmony, Forms, History of music, Contrapoint) are called to realize this objective. At the same time they do not debate (in spite of this study subjects) musical phenomena will treat the general laws of the music art, expressed in the musicological terminology and not knowing it the professional competence of each specialist in the musical field stays defective.

In the present material we propose a variant of the university curricula for the discipline Introduction in Musicology. The course consists of four chapters: I Musicology as Science. II Music Dimensions and their Musicologic Correspondents III. Music and Musicology bordering with other sciences. IV Elements of Historic Musicology

Știința educației muzicale a înregistrat în ultimele două decenii și jumătate o evoluție impresionantă¹. Au fost efectuate numeroase cercetări și publicate multiple studii, monografii, teze de doctorat, articole științifice, manuale universitare și școlare, ghiduri etc. Tematica acestor cercetări/lucrări este foarte largă, cuprinzând întreg spectrul de probleme esențiale ale domeniului. În rezultat,

¹ Cu toate că, reamintim, domeniul educației muzicale este unul din cele mai vechi domenii ale educației în general, începutul istoriei lui datând circa trei mii de ani în urmă. Muzica în antichitate era considerată partea cea mai importantă în educația omului. Copilul era mai întâi învățat să cânte, să danseze și după aceea să citească, să scrie și să socotească. Astfel, educația muzicală a stat la leagănul pedagogiei. (A se vedea, de exemplu: Flaceliere R. *Viața de toate zilele în Grecia secolului lui Pericle*. Chișinău, 1991 p. 79-92).

educația muzicală s-a constituit într-un domeniu științific autonom cu obiectul său de studiu, cu legitățile, principiile, metodele, tehnologiile proprii – într-un cuvânt, cu teoria și metodologia sa. Prin aceasta, a apărut o nouă direcție a științelor educației – Pedagogia muzicală (artistică).

Faptul în cauză determină necesitatea formării adecvate a cadrelor didactice implicate în această activitate – atât a cadrelor universitare, care instruiesc profesorii școlari, cât și, în mod special, a acestora din urmă pentru a implementa în practica educațională realizările științei muzical-pedagogice.

Alături de instruirea psihopedagogică generală și specială, precum și de cea muzical-interpretativă (instrumentală, vocală, dirijorală), profesorul de educație muzicală este pus în fața necesității unei bune

formări de ordin teoretic-muzical – fundamentul instruirii profesionale a oricărui muzician. Disciplinele tradiționale teoretice (*Armonia, Formele, Istoria muzicii, Contrapunctul* ș.a.) sunt chemate să realizeze acest obiectiv. Totodată, ele nu pun în dezbatere (în virtutea obiectelor sale de studiu) fenomene muzicale care ar trata legăturile generale ale artei muzicii, exprimate în terminologia muzicologică și fără cunoașterea căreia competența profesională a oricărui specialist în domeniul muzicii rămâne deficitară. În cazul profesorului de educație muzicală, acest lucru mai este necesar și din alt raționament. Materia de studiu, programată de Curriculumul școlar de Educație muzicală pentru predare/învățare, este construită, în fond, pe subiecte de ordin muzicologic. Câteva exemple: *Imaginea muzicală*, temă/ noțiune care începe a fi studiată deja în cl. I-a și care este reluată la alt nivel – datorită importanței ei pentru a înțelege adecvat ceea ce exprimă muzica - în clasa a VII-a; *Melodia, Elemente de sintaxă muzicală* (cl. II); *Forma muzicală* (cl. III); *Muzica cu program și muzica fără program* (cl. V); *Dramaturgia muzicală* (cl. VII); *Muzica academică și muzica de divertisment* (cl. VIII). Acestea sunt teme (noțiuni muzicale) destul de complicate și complexe în ce privește conținutul său. Însă fără cunoașterea și valorificarea lor în cadrul lecției de educație muzicală - bineînțeles, aduse la nivelul înțelegerii copiilor - nu poate avea loc pătrunderea adecvată în tainele misterioasei arte a sunetelor. Astfel, formarea viitorilor profesori de educație muzicală va fi incompletă fără cunoștințele generale de ordin muzicologic. Din acest motiv, planul de

învățământ al Facultății Muzică și Pedagogie muzicală a Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, care instruieste profesori de muzică, a fost completat cu disciplina *Introducere în muzicologie*.

De ce propunem spre publicare acest curriculum? Cursul în cauză a fost inclus în planul de învățământ al facultății în anul 2004. Experiența acumulată demonstrează că prezența lui în programul de formare a studenților este binevenită: ei însușesc terminologia muzicologică (bază a științei despre muzică) cu care se întâlnesc, practic (la moment sau ulterior), la toate disciplinele muzicale, aceasta facilitând însușirea materiei de studiu la disciplinele în cauză și fortificând, în consecință, formarea de specialitate.

Mai mult ca atât, studenții se familiarizează cu terminologia muzicologică la *Teoria și metodologia (Metodica) educației muzicale*, care are misiunea de a pregăti viitorii profesori pentru realizarea curriculumul școlar, conținuturile căruia, după cum am arătat, sunt fondate pe subiecte muzicologice. Totodată, curriculumul (cursul) *Introducere în muzicologie* ar putea fi inclus în planurile altor instituții care pregătesc cadre la aceeași specialitate. La fel, el poate servi ca orientare/sprîjin pentru actualii profesori școlari care au absolvit facultățile respective, dar care n-au studiat acest curs.²

² Curriculumul (și, respectiv, cursul) de *Introducere în Muzicologie* este elaborat în conformitate cu standardele profesionale ale specialistului în domeniul educației muzicale și nu pretinde de a fi aplicat la alte specialități muzicale.

INTRODUCERE ÎN MUZICOLOGIE

Curriculum universitar

Structura:

I. Notă explicativă. II. Obiectivele generale ale disciplinei. III. Sugestii metodologice. IV. Sugestii de evaluare. V. Activități de învățare și de cercetare. VI. Administrarea disciplinei. VII. Conținuturile disciplinei și repartizarea orelor. VIII. Evaluare finală: Chestionar. IX. Surse bibliografice.

I. NOTĂ EXPLICATIVĂ

Cursul *Introducere în Muzicologie* face parte din ciclul de discipline de specialitate al formării profesionale (muzicale și muzical-pedagogice) a studenților – viitorilor profesori de educație muzicală. Cursul se înscrie organic în sistemul general educațional la facultate și constituie o componentă indispensabilă a programului de instruire a specialiștilor nominalizați cel puțin din două considerente:

- 1) Formarea profesională adecvată a oricărui specialist în domeniul muzicii, inclusiv în domeniul predării ei, nu este posibilă fără componenta fundamentală a acestei formări, unul din aspectele căreia sunt cunoștințele de ordin teoretic-general și universal despre muzică și legitățile ei. Cunoștințele din cadrul cursului dat – cu statut de cunoștințe propedeutice, însușite la anul întâi – vor fi aprofundate și desfășurate la celelalte discipline ale planului de învățământ.
- 2) Conținuturile curriculum-ului de Educație muzicală pentru învățământul preuniversitar general – curriculum care necesită a fi realizat de absolvenții facultății – constituie în sine materii de ordin muzicologic; or, temele generale, programate în curriculum spre predare/învățare reprezintă nu altceva decât aspecte și legități generale și universale despre muzică și viața ei în societatea umană. Astfel, către studierea cursului de *Teoria și metodologia educației muzicale*, a altor cursuri, care pregătesc nemijlocit studenții pentru realizarea procesului muzical-educațional în școală, aceștia vor avea cunoștințele și competențele necesare.

Cele **30 de teme** ale cursului propus sunt structurate în **cinci capitole** conform problematicii de bază a domeniului.

Capitolul I prezintă Muzicologia ca domeniu de studiu / știință cu obiectul său specific, cu problematica sa, clasificată conform principiului istoric și a principiului sistematic, cu ansamblul său de discipline (subdiscipline) din care este constituit etc.

În **capitolul II** - partea centrală și esențială a cursului - propunem o clasificare/structurare netradițională a materiei de studiu a științei muzicologice. Deoarece Muzicologia, în accepțiunea cea mai generală și succintă, poate fi definită ca “știința despre sunetul muzical”, am clasificat materia de

studiu luând ca punct de reper cele patru însușiri primare ale sunetului muzical – înălțimea, durata, intensitatea și timbrul – caracterizându-le, dezvoltându-le și demonstrând pe parcurs faptul cum fiecare din ele dau naștere, în continuare, tuturor celorlalte elemente ale muzicii și legităților construirii-alcătuirii, interpretării și receptării ei. Or, totul ce este muzică și ce este știință despre muzică are la bază aceste patru însușiri ale sunetului muzical. Altfel spus, în capitolul de față am structurat terminologia (noțiunile, categoriile) și legitățile muzicii, conform dimensiunilor caracteristice respective (dimensiunea verticală - generată de înălțimea sunetului, dimensiunea orizontală - generată de durata lui etc.) cu analiza respectivă a corespondentelor lor muzicologice.

Capitolul III transcende într-un fel cadrul pur muzicologic pentru a arăta diverse aspecte ale funcționării muzicii, aspecte născute din modalitățile întâlnirii muzicii cu ființa umană – pentru care și există, în consecință, muzica, - mai bine zis, aspectele sau nivelurile de comunicare a omului cu această artă: aspectul/nivelul estetic, psihologic, filosofic etc. Tot aici și-a găsit locul și dimensiunea pedagogică a muzicii: modalitățile generale de predare a artei sunetelor conform diverselor sisteme (în funcție de scopul final urmărit).

Capitolul IV este dedicat acelei părți (ramuri) a Muzicologiei, care se numește Muzicologia istorică (capitolele anterioare reprezentând Muzicologia sistematică). Materia se expune la modul cel mai general (pentru cunoștințe foarte sumare), deoarece ulterior acest aspect al artei sonore se studiază mai detaliat la cursul respectiv de *Istoria muzicii* (cu toate că, bineînțeles, Muzicologia istorică nu se rezumă doar la disciplina *Istoria muzicii*, ea incluzând, după cum se știe, și alte discipline – *Etnomuzicologia*, *Paleografia muzicală* ș.a. - pe care planul de învățământ al facultății nu le prevede).

Capitolul V, care încheie cursul, își propune – la modul cel mai general, iarăși - de a privi la muzică atât de pe pozițiile artei, cât și de pe pozițiile științei, tratând muzica și ca artă-trăire, și ca știință-raționare, punând în dezbatere aspecte ale dialecticii întâlnirii într-un singur fenomen – muzical - a acestor două tipuri de gândire, simțire și înțelegere a lumii și a vieții: emoțională și rațională. Pe lângă aceasta, se propune o privire rezumativă asupra materiei întregului curs. De aceea, reîntoarcerea – desigur, la alt nivel, pe spirală - la întrebarea inițială, care se formulează la începutul cursului - “Ce este muzica?” - servește ca punct de reper pentru noi reflecții și căutări, justificându-și prin aceasta, prezența întrebării la finele cursului.

Considerații generale asupra disciplinei

Ca îmbinare a două cuvinte din care se constituie – grec. *Mousike* (armonie, ordine, perfecțiune) sau lat. *Musica* și, respectiv, *Logos* (cuvânt, cunoaștere, știință) – termenul MUZICOLOGIE reprezintă ceea ce, într-o accepțiune foarte generală, s-ar numi ȘTIINȚA DESPRE MUZICĂ (literalmen-

te, *Știința despre armonia sunetelor*) sau ȘTIINȚA MUZICII. Aceasta ar fi o primă definiție a acestei discipline.³

Dar ce înseamnă “a cunoaște muzica”, a “avea știință despre muzică” etc.? Întrebările nu sunt simple, după cum ar părea la prima vedere. Or, muzica există de mii de ani și în tot acest răstimp s-a vorbit neîntrerupt despre muzică, s-au scris sute de tratate despre ea, această artă fiind studiată – atât pe interior, cât și pe exterior - din diferite unghiuri de vedere, de pe diferite poziții ale cunoașterii umane. Întreaga știință despre muzică este foarte amplă, foarte diversă în aspectele sale. De aceea, chiar în sânul ei s-au constituit mai multe discipline muzicologice de studiu (fie de studiu științific, fie de studiu didactic, instructiv). De exemplu:

- *Teoria elementară a muzicii* (=date primare despre notația muzicală, noțiuni despre limbajul muzical și elementele sale etc);
- *Istoria muzicii* (= când și cum a apărut muzica, care este calea/evoluția ei din timpurile străvechi până astăzi, care sunt etapele artistice prin care a trecut, care sunt stilurile, genurile, formele ei, cine sunt autorii care au compus-o etc.);
- *Armonia* (sau știința acordurilor);
- *Formele muzicale*;
- *Contrapunctul*;
- *Stilistica muzicală*;
- *Etnomuzicologia* (=teoria/știința folclorului muzical);
- *Teoria superioară a muzicii* (= cercetarea aprofundată a elementelor muzicii: ritmului muzical, elementului melodic, armoniei, scriiturii/texturii muzicale, geneza și evoluția notației muzicale etc.);
- *Critica muzicală*;
- *Domeniile interpretative* (sau *domeniile interpretării*) muzicale (interpretării vocale, corale, instrumentale, dirijorale) etc.

Toate acestea constituie un ansamblu integru de discipline muzicologice. Astfel, o altă definiție a Muzicologiei ar fi: Muzicologia este un sistem de discipline muzicale, obiectul de studiu al cărora este muzica sub diversele sale manifestări și aspecte.

Dar muzica este cercetată nu numai de sistemul de discipline muzicale (pe care le-am nominalizat), dar și de discipline “extramuzicale”, adică, de alte domenii de cercetare umană. Și aceasta pentru că muzica – prin felul ei de a fi, prin forța pe care o deține asupra ființei umane, prin rolul pe care îl exercită în societatea umană și pe care l-a exercitat în constituirea și evoluția civilizației și a culturii umane – a trezit, pe tot parcursul istoriei, curiozitatea gânditorilor, a savanților din cele mai diverse domenii ale cunoașterii. Ea a generat diverse întrebări:

³ Subliniem – “o primă definiție”, pentru că pot fi formulate și altele, mai detaliate, mai desfășurate, conform altor criterii etc.

- **Care este rolul muzicii pentru viața/existența umană?** – și, astfel, a devenit obiect de interes pentru *Filosofie*;
- **Care este și de unde rezultă acțiunea muzicii asupra lumii interioare a omului, a sufletului/psihicului său?** – și a devenit obiect de interes pentru *Psihologie*;
- **De ce muzica produce plăcere, delectare, de ce este atât de frumoasă și de unde această frumusețe a ei, ce este “frumosul muzical”?** – astfel, devenind obiect de interes pentru *Estetică*;
- **Ce este Sunetul – materia primă a muzicii – din punct de vedere fizic și acustic, cum se propagă muzica în spațiul în care răsună și care sunt proprietățile acestei propagări?** – ea constituind, astfel, obiect de interes pentru *Fizică* la compartimentul *Acustică*;
- **Sunetele muzicii respectă între ele proporții numerice de o senzațională perfecțiune; de unde această perfecțiune numerică în muzică?** – și ea, din Antichitate și până în Evul Mediu, a fost studiată cu interes de *Matematică*, devenind pe atunci chiar o parte componentă a acestei discipline;
- **La fel, din adâncă Antichitate s-a constatat că sunetul (mișcarea vibratorie armonioasă) constituie un element definitoriu al existenței, al lumii în care trăim, al întregului univers; înseși planetele își duc existența conform unor relații și proporții similare cu cele din muzică; de unde această similaritate între muzică și spațiul cosmic?** – și muzica a devenit obiect de studiu pentru *Astrologie* și *Astronomie*;
- **Poate oare (și cum poate) fi folosită muzica (de îndată ce ea deține o acțiune atât de amplă de ordin filosofic, psihologic, estetic etc. asupra ființei umane) în educația omului, în formarea/modelarea personalității lui?** – și ea a devenit obiect de interes pentru *Pedagogie* etc.⁴

Dar ce este Muzicologia, ca disciplină distinctă? Și poate exista, oare, o astfel de disciplină, fie și generală, despre muzică? Care ar fi obiectul ei de cercetare, de îndată ce diferitele aspecte ale muzicii sunt studiate de un șir întreg de discipline teoretice muzicale (adică muzicologice – Armonia, Formele, Contrapunctul etc.)? Cum să facem ca să nu repetăm ceea ce studiază celelalte discipline, să nu confundăm obiectul de cercetare al muzicologiei (ca disciplină distinctă) cu obiectul de cercetare al celorlalte discipline muzicale?

Ca răspuns la aceste întrebări trebuie să menționăm că o disciplină didactică distinctă cu numele de *Muzicologie* nu există. Prin *Muzicologie* se subînțelege, de fapt, întregul sistem de discipline teoretice muzicale, de la Teoria elementară a muzicii la Teoria superioară a ei. De aceea există *domeniul*

⁴ Cercetările pe fiecare din aceste direcții s-au extins și s-au aprofundat, ca până la urmă să ia forma unor discipline distincte ca: Filosofia muzicii, Psihologia muzicii, Estetica muzicală, Acustica muzicală, Pedagogia muzicală etc.

“Muzicologie”, dar nu există **disciplină didactică** “Muzicologie”, pentru că ea ar trebui să includă toate subdisciplinele muzicale existente - iar ele sunt multe la număr – și să încerce să spună totul, ce spune fiecare din ele în parte. Or, acest lucru este greu de imaginat. Însă o disciplină de învățământ cu numele de **Introducere în Muzicologie** poate exista (și există în unele instituții de învățământ muzical, dar, la fel, inclusă relativ nu de mult). Ar mai putea exista, probabil, o disciplină cu titlul de **Muzicologie generală**, dar ea ar include, în fond, același conținut pe care îl are **Introducerea în Muzicologie**, numai că în proporții mai ample și la un nivel mai detaliat.

II. OBIECTIVELE GENERALE ALE DISCIPLINEI

Cu ce se ocupă **Introducerea în Muzicologie**, care sunt obiectivele pe care și le asumă? Care este rolul ei în pregătirea specialistului în muzică, inclusiv a profesorului de educație muzicală?

Disciplina are menirea de a expune (anume de a expune, de a prezenta, de a informa și de a forma profesional studenții, și nu de a cerceta-investiga) cele mai generale date despre ceea ce este Muzica, ca domeniu distinct al activității umane, care este materia din care ea se construiește (or, fiecare artă își are materialul său de “construcție”: în literatură – cuvântul, în sculptură/arhitectură – piatra, marmura, bronzul, în pictură – culorile, formele etc.), care sunt proprietățile acestei materii, elementele ei, legitățile construirii și ale funcționării muzicii etc.?

În rezultatul studierii cursului, studenții vor fi capabili:

a) la nivel de Cunoaștere (cunoștințe)

- să definească obiectul de cercetare al Muzicologiei și să caracterizeze specificul lui;

- să identifice sistemul de discipline muzicologice și să definească obiectele lor de studiu;

- să cunoască clasificarea disciplinelor muzicologice conform principiului istoric și al principiului sistematic;

- să cunoască terminologia muzicologică;

- să caracterizeze categoriile muzicologice de bază;

- să identifice corelația Muzicologiei cu alte discipline/domenii limitrofe;

- să conceptualizeze importanța disciplinei **Introducere în Muzicologie** în formarea muzicală și muzical-pedagogică a specialistului.

b) la nivel de Aplicare (capacități)

- să-și formeze și să-și aprofundeze gândirea muzicală profesională;

- să-și formeze capacitatea de a studia independent subiecte muzicologice în literatura de specialitate;

- să analizeze texte muzicale/partituri din punctul de vedere al problematicii muzicologice;

- să aplice cunoștințele însușite în cadrul cursului *Introducere în Muzicologie* la alte discipline muzicale teoretice și practice, precum și disciplinelor limitrofe (Estetica muzicală, Filosofia muzicii, Psihologia muzicii, Teoria și metodologia educației muzicale, Metodica studiului și predării instrumentului muzical, Metodica lucrului cu corul etc.).

c) la nivel de Integrare (competențe)

- să integreze cunoștințele muzicologice în procesul de formare profesională la alte discipline de studiu ca specialist în muzică și în pedagogia muzicii;

- să raporteze tematica cursului *Introducere în Muzicologie* la tematica (conținuturile) curriculumului de Educație muzicală pentru învățământul preuniversitar general;

- să aplice cunoștințele muzicologice în activitatea profesională în calitate de specialiști în domeniul pedagogiei muzicale.

III. SUGESTII METODOLOGICE

Datorită faptului că materia de studiu a disciplinei poartă, în general, un caracter teoretic, realizarea obiectivelor și a conținutului cursului se va efectua în special prin metoda prelegerilor. Totodată, se programează și un anumit număr de seminare. La seminare se vor aplica metode - clasice și moderne - și strategii de tip intuitiv-deductiv, expositiv-uristic, algoritmatizat, tehnici de dezvoltare a gândirii analitice și critice/creative: dezbaterile, reflexia, lectura comentată, discuțiile ghidate, analiza partiturilor muzicale, referatul etc. Se va urmări îmbinarea productivă/optimă a metodelor clasice cu cele moderne.

IV. SUGESTII DE EVALUARE

Metoda de bază de evaluare curentă/dinamică va fi seminarul, însă se vor aplica și alte forme: investigația, modelizarea, prelegerea cu oponenți ș.a. Cursul are ca formă de evaluare finală *examenul*.

V. ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI CERCETARE

- *prelegere; seminar; activități practice*: dezbaterile, studiul de caz, discuțiile ghidate, modelarea, proiectul.

VI. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Codul disciplinei	Anul	Semestrul	Nr. de ore			Evaluare finală		
			Total	Curs	Sem.	Forma	Conținutul	Credite
F010001	I	I	45	31	14	Examen	a) Caracterizarea unui subiect teoretic din tematica cursului; b) Analiza unei partituri muzicale conform problematicii muzicologice; c) Determinarea și analiza imaginii artistice a unei lucrări muzicale.	3

VII. CONȚINUTURILE ȘI REPARTIZAREA ORELOR

Nr.	Capitole și teme	Nr. de ore ⁵		Numărul și tema seminarului
		curs	sem	
<u>Capitolul I</u> MUZICOLOGIA CA ȘTIINȚĂ				
1	Obiectul de studiu al Muzicologiei. Problemele și obiectivele generale ale domeniului.			-
2	Statutul Muzicologiei. Muzicologia ca teorie/știință a muzicii. Partile componente ale Muzicologiei (clasificarea problemelor fundamentale). Ramurile Muzicologiei. Muzicologia istorică și Muzicologia sistematică (sau teoretică). Noțiunile de bază ale Muzicologiei. Teoria elementară a muzicii. Teoria superioară a muzicii. Sistemul de discipline muzicologice.			-
3	Constituirea științei despre muzică. Traseu istoric. Știința despre			Nr.1 Muzicologia ca

⁵ Numărul de ore pentru fiecare temă se precizează de profesor la începutul anului de învățământ.

	<p>muzică în Antichitate, în Evul Mediu, în Epoca Renașterii, în perioada clasică, în contemporaneitate.</p>			<p>știință.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Definiția și obiectul de studiu al Muzicologiei.</i> 2. <i>Problematika Muzicologiei.</i> 3. <i>Constituirea științei despre muzică.</i> 4. <i>Disciplinele muzicologice și obiectul lor de studiu.</i>
<p><u>Capitolul II. DIMENSIUNILE MUZICII ȘI CORESPONDENȚELE LOR MUZICOLOGICE</u></p>				
4	<p>Muzicologia ca știință a sunetului muzical. Sunetul ca materie (element prim) a (al) muzicii. Vibrația și caracteristicile ei. Știința muzicii ca știință a vibrației. Sunetul muzical ca fenomen fizic, fizio-psihologic și muzical propriu-zis. Structura sunetului muzical.</p>			-
5	<p>Dimensiunea general-teoretică a muzicii. Noțiunile generale ale muzicii. Noțiunile muzicale ca definire teoretico-științifică a caracteristicilor și a legităților muzicii. Caracterul convențional al terminologiei muzicale.</p>			-
6	<p>Dimensiunea verticală a muzicii. Înălțimea sunetului muzical. Înălțimea ca factor definitoriu al expresiei / artei muzicale. Sunetul muzical ca ton. Tonul – element specific al muzicii. Intervalul. Intonația în sens vertical – ca exactitate a reproducerii tonului. Melosul. Melodia. Modul. Acorul. Armonia.</p>			-
7	<p>Dimensiunea orizontală a muzicii. Durata sunetului. Ritmul. Elemente de teoria ritmului. Metrul. Măsura. Tempoul. Pauza ca</p>			-

	element tehnic-construcțiv și ca element de expresie.			
8	Dimensiunea “statică” a muzicii. Noțiunea de sistem sonor. Scara muzicală. Gama. Tonalitatea. Elementele de “punctuație” în muzică. Cezura. Diversitatea cezurilor.			Nr.2 Sunetul muzical ca materie a muzicii. 1. Sunet și ton. 2. Caracteristicile fizice și fizio-psihologice ale sunetului muzical. 3. Caracteristica muzicală și structura sunetului muzical. 4. Proprietățile sunetului muzical ca elemente genetice ale limbajului muzicii
9	Dimensiunea textuală a muzicii. Muzica la nivel de text. Notația muzicală. Textura/scriitura. Partitura. Elementele partiturii.			-
10	Dimensiunea sonoră a muzicii. Muzica în formă sonoră – muzica în sine. Muzica – hermeneutică sonoră.			-
11	Dimensiunea structurală a muzicii. Sintaxa muzicală. Elementele sintaxei muzicale: motiv (submotiv), propoziție, frază, perioadă.			-
12	Dimensiunea arhitectonică a muzicii. Specificul interrelației formei și conținutului în muzică. Forma muzicală ca schemă/structură. Tipuri de forme muzicale. Compoziția-opus.			-
13	Dimensiunea dinamică a muzicii. Sunetul muzical ca mișcare. Mișcarea ca esență a muzicii. Dinamica interioară a lucrării muzicale: de la microstructură (ton) – la macrostructură (forma lucrării). Logica compoziției muzicale. Forma muzicală ca proces.			-
15	Dimensiunea spațială a muzicii.			-

	Muzica și spațiul. Intensitatea (forța) sunetului muzical. Acustica muzicală. Dinamica exterioară a lucrării muzicale. Timbrul.			
16	Dimensiunea funcțională a muzicii. Noțiunea de funcție în muzică. Funcția modală-armonică. Funcția compozițională. Funcția comunicativă. Alte funcții. Diversitatea tipurilor de funcționalitate în muzică.			Nr.3. Terminologia muzicală și caracterul ei convențional. 1. Muzica “cu program” și “fără program”. 2. Muzica “academică” și “de divertisment”. 3. “Muzica “clasică” și “ușoară”.
17	Dimensiunea intonațională a muzicii. Noțiunea de intonație în muzică. Două sensuri ale noțiunii de intonație în muzică. Intonația “pe verticală” și intonația “pe orizontală”. Intonația ca rostire / enunț. Intonația ca sens. Muzica – artă intonațională. Universalitatea intonației în muzică. Intonația în sens îngust (= melodia). Intonația în sens larg (=caracteristică a tuturor elementelor muzicii, de la ton la formă). Noțiunea de frazare. Frazarea ca intonare (pronunțare, rostire) a muzicii.			-
18	Dimensiunea comunicativă a muzicii. Actul triadic de comunicare muzicală: creare-interpretare-receptare; compozitor-interpret-ascultător. Noțiunea de activitate muzicală. Cinci tipuri de activitate muzicală: componistică, interpretativă, auditivă, analitică/științifică, pedagogică. Noțiunea de experiență muzicală.			-

19	<p>Dimensiunea interpretativă a muzicii. Interpretarea ca act specific artei muzicale. Interpretarea muzicii ca domeniu cu legi proprii. Caracteristicile interpretării muzicale. Principii și legi generale. Interpretarea ca o co-creație. Interpretarea ca intonare a muzicii. Agogica. Frazarea. Cezurile interpretative. Orientarea interpretării spre ascultător. Statutul interpretului. Drepturile și obligațiunile interpretului.</p>		<p>Nr.4. Intonația – categorie fundamentală a muzicii.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Noțiunea de intonație în muzică și sensurile ei.</i> 2. <i>Caracteristicile intonației muzicale.</i> 3. <i>Intonaționalitatea – caracteristică și esență a tuturor elementelor limbajului muzical.</i> 4. <i>Analiza intonațională a unei partituri.</i>
20	<p>Dimensiunea perceptivă a muzicii. Noțiunea de receptare (audiție) a muzicii. Audiția muzicii ca activitate muzicală. Ascultarea ca facultate ce se dobândește. Caracteristicile activității de audiție a muzicii. Caracterul creativ al actului de audiție muzicală. Audiere-delectare și audiere-meditație. Statutul ascultătorului de muzică. Rolul lui în contextul comunicării muzicale “creare-interpretare-receptare”. Ascultătorul ca al treilea creator al muzicii.</p>		-
21	<p>Dimensiunea analitică a muzicii. Activitatea de analiză a muzicii: aspectele, caracteristicile, obiectivele ei. Tipuri de analiză a muzicii. Cerințe față de actul de analiză a muzicii. Critica muzicală ca domeniu (ramură a muzicologiei). Criticul muzical. Cercetarea științifică în muzică. Muzicologul ca savant. Muzica și comentarea ei. Statutul comentatorului de muzică. Comentatorul ca verigă intermediară între muzică și ascultător. Misiunea și limitele comentatoru-</p>		-

	lui. Bibliografia muzicală – componentă a științei muzicologice.			
22	Dimensiunea „narativă” (enunțiativă) a muzicii. Muzica ca limbaj. Sunetul muzical ca informație. Specificul informației muzicale. Elementele limbajului muzical ca entități “vii”, comunicative. Elementele limbajului muzical ca mijloace de expresie artistică. Lucrarea muzicală ca discurs. Elementele generale ale discursului muzical: Introducerea, Intrada, Preludiul, Uvertura; Interludiul; Expunerea, Dezvoltarea, Culminația, Repriza, Coda; Cadența ș.a. Caracterul polisemantic al mesajului muzical.			-
23	Dimensiunea semantică a muzicii. Hermeneutica muzicală. Muzica și conținutul ei. Noțiunea de imagine muzicală. Caracteristicile imaginii muzicale. Tipuri de imagine muzicală. Genurile muzicale ca tipuri semantice. Genurile primare: cântecul, dansul, marșul. Alte genuri muzicale ca tipologii semantice: barcarola, nocturna, balada etc. Noțiunea de “nucleu semantic” al lucrării muzicale. Caracterul procesual al imaginii muzicale. Noțiunea de dezvoltare în muzică. Dezvoltare textuală și dezvoltare semantică. Imaginea (lucrarea) muzicală ca fenomen dramaturgic. Dramaturgia muzicală. Noțiunea de simfonism. Simfonismul ca dramaturgie pur muzicală și ca gândire artistică specifică. Noțiunea de “muzică pură”. Noțiunile de “muzică cu program” și “muzică fără program”.			<p>Nr.5. Limbajul muzical și elementele lui.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Geneza elementelor limbajului muzical.</i> 2. <i>Elementele limbajului muzical ca mijloace de expresie artistică.</i> 3. <i>Noțiunea de “nucleu semantic” al lucrării muzicale.</i> 4. <i>Analiza unei partituri din punctul de vedere al mijloacelor de expresie.</i>

Capitolul III. MUZICA ȘI MUZICOLOGIA LA HOTARUL CU ALTE ȘTIINȚE				
24	Dimensiunea estetică a muzicii. Noțiunea de muzică. Definiții ale muzicii. Muzica – modalitate specifică de reflectare a realității. Despre „frumosul muzical/ frumosul în muzică”. Specificul muzicii în contextul artelor. Categoriile general-estetice în raport cu muzica.			-
25	Dimensiunea filosofică a muzicii. Relațiile muzicii cu filosofia. Categoriile fundamentale ale existenței umane în raport cu muzica. Muzica – o filosofie în sine. Filosofia și muzica.			-
26	Dimensiunea psihologică a muzicii. Sunetul muzical ca emoție. Conținutul muzicii – reflectarea universului interior al omului. Muzica ca trăire interioară. Natura imanent psihologică a muzicii.			-
27	Dimensiunea pedagogică a muzicii. Muzica și predarea/ învățarea ei. Tipuri și sisteme de învățământ muzical. Învățământ muzical profesional (de specialitate). Învățământ muzical general. Predarea muzicii ca activitate sintetică: didactică-artistică-estetică-muzicologică-psihologică-filosofică-educățională. Profesorul de muzică: definiție. Profesorul de muzică – ctitor al culturii muzicale a societății. Caracterul multiaspectual (“enciclopedic”) al formării profesorului de muzică.			-

28	Curriculumul școlar de Educație muzicală în raport cu tematica muzicologică. Conținuturile curriculare – legități fundamentale ale muzicii. Caracterul muzicologic al tematismului programei școlare de Educație muzicală.			Nr.6. Muzica și alte domenii de cunoaștere. 1. Muzica și estetica. 2. Muzica și filosofia. 3. Muzica și psihologia. 4. Muzica și pedagogia. 5. Muzicologia în curriculumul școlar de Educație muzicală.
<i>Capitolul IV. ELEMENTE DE MUZICOLOGIE ISTORICĂ</i>				
29	Calea evolutivă a muzicii. Epoci, popoare, concepții estetice, școli artistice, stiluri, forme, genuri.			-
<i>Capitolul V. MUZICA - ARTĂ ȘI ȘTIINȚĂ</i>				
30	Muzica – de la trăire (plăcere) la înțelegere (conștientizare). Dialectica trăirii și raționării în muzică. Emoția și reflecția în studierea muzicii. Ce este muzica? (generalizare)			Nr.7. Muzica – artă și știință. 1. Caracteristica muzicii ca artă. 2. Caracteristica muzicii ca știință. 3. Dialectica elementelor “emoțional” și “rațional” în studierea și cunoașterea muzicii.

VIII. EVALUARE FINALĂ – EXAMEN. CHESTIONAR

1. Muzicologia ca știință. Obiectul de studiu. Problematika generală. Ramurile muzicologiei.
2. Sunetul muzical ca materie a muzicii. Aspectele fizic, fizio-psihologic și muzical propriu-zis al sunetului muzical.
3. Înălțimea sunetului și dimensiunea verticală a muzicii.
4. Durata sunetului și dimensiunea orizontală a muzicii.
5. Intensitatea și timbrul sunetului și dimensiunea spațială a muzicii.
6. Muzica la nivel de text.
7. Muzica la nivel sonor.
8. Dimensiunile structurală și arhitectonică a muzicii.

9. Dimensiunile temporală și dinamică a muzicii.
10. Dimensiunea intonațională a muzicii.
11. Dimensiunea comunicativă a muzicii.
12. Dimensiunea interpretativă a muzicii.
13. Dimensiunea analitică a muzicii.
14. Dimensiunile enunțiativă și semantică a muzicii.
15. Imaginea muzicală. Caracteristica noțiunii. Tipuri de imagine muzicală.
16. Dimensiunile estetică și filosofică a muzicii.
17. Dimensiunile psihologică și pedagogică ale muzicii.
18. Evoluția științei despre muzică (aspecte de Muzicologie istorică).
19. Muzica – artă și știință. Dialectica emoționalului și a raționalului în studierea/cunoașterea muzicii.
20. Bibliografia muzicală – componentă a științei muzicologice.

IX. SURSE BIBLIOGRAFICE

1. Bughici D. *Dicționar de forme și genuri muzicale*. București, 1978.
2. Cociarova G., Melnic V. *Armonie*. Manual pentru instituțiile de învățământ muzical superior. Vol. I: *Teoria armoniei*. Chișinău, 2001; vol. II. *Istoria armoniei*. Chișinău, 2003.
3. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, 2003. (Subcapitolele 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 3.2; 3.3; 3.6).
4. Gagim I. *Omul în fața muzicii*. Bălți, 2000. (Capitolele *De ce omul are nevoie de muzică?*; *Muzica și taina vieții*; *Filosoful și muzica* ș.a.)
5. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, 2004. (subcapitolele *Arta, necesitatea și acțiunea ei*; *Specificul muzicii ca gen de artă*).
6. Giuleanu V. *Tratat de Teoria muzicii*. București, 1985.
7. *Античная музыкальная эстетика*. Вступительный очерк и собрание текстов проф. А.Ф.Лосева. Москва, 1960.
8. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград, 1971.
9. Асафьев Б. *Путеводитель по концертам*. Москва, 1978.
10. Бершадская Т. *Лекции по гармонии*. Ленинград, 1985.
11. Бонфельд М. Ш. *Введение в музыкознание*. Москва, Владос, 2001.
12. Виноградов Г., Красовская Е. *Занимательная теория музыки*. Москва, 1991.
13. Гажим И. *Музыка как великая педагогика // Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков*. Материалы VIII Международной Конференции. Москва, 2004, с. 146-153.
14. Кон Ю. Г. *Избранные статьи о музыкальном языке*. Санкт-Петербург, 1994.
15. Корыхалова Н.П. *Интерпретация музыки*. Москва,
16. Ливанова Т.Н. *Из истории музыки и музыкознания за рубежом*. Москва, 1981.
17. Мазель Л. *Вопросы анализа музыки*. Москва, 1978.
18. Медушевский В. *Интонационная форма музыки*, Москва, 1993.
19. Медушевский В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва, 1976.
20. *Музыкальная энциклопедия*. Т. 1 – 6. Москва, 1973 – 1982.
21. *Музыкальный энциклопедический словарь*. Гл. ред. Г. Келдыш, Москва, 1991.

22. Назайкинский Е. *Звуковой мир музыки*. Москва, 1988.
23. Назайкинский Е. *Логика музыкальной композиции*. Москва, 1982.
24. Назайкинский Е. *О музыкальном темпе*. Москва, 1965.
25. Скребков С.С. *Художественные принципы музыкальных стилей*. Москва, 1973.
26. Тюлин Ю.Н. *Учение о гаомонии*. Москва, 1966.
27. Холопов Ю.Н. *Гармония. Теоретический курс*. Москва, 1988.
28. Холопова В.Н. *Музыкальный ритм*. Москва, 1980.
29. Холопова В.Н. *Фактура*. Москва, 1979.
30. Христов Д. *Теоретические основы мелодики*. Москва, 1981.
31. Цуккерман В. *Музыкальные жанры и основы музыкальных форм*. Москва, 1964.
32. Чернова Т.Ю. *О понятии драматургии в инструментальной музыке. // Музыкальное искусство и наука. Вып.3*. Москва, 1978.
33. Шестаков В.П. *От этоса к аффекту*. Москва, 1975.

15 ianuarie, 2006





CONTRIBUȚIILE AXIOLOGICE ȘI EPISTEMOLOGICE ALE LUI MIHAI EMINESCU LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI NAȚIONAL

MIHAI EMINESCU'S AXIOLOGIC AND EPISTEMOLOGIC
CONTRIBUTIONS
TO THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION

Otilia BABĂRĂ,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

The contribution of the great writer M. Eminescu has a special value for the history of our education. M. Eminescu with his exceptional originality and spirituality, combined in his unique works the strength of a genius and the creating power of a nation, being a part of the national and universal cultural heritage.

În istoria educației și a învățămîntului nostru o valoare deosebită au avut-o contribuțiile aduse de marii noștri scriitori clasici Gh. Asachi, I. Creangă, I. L. Caragiale, Al. Vlașu etc., printre care se evidențiază figura luminoasă și dramatică a lui Mihai Eminescu, care, scrie I. Orghidan, printr-un univers spiritual de o originalitate și rezonanță excepțională, a îngemănat într-o creație unică puterea geniului cu elanul creator al poporului, care și-a înscris cu însemnele perenității numele în patrimoniul culturii naționale și al celei universale [1].

Contribuția lui M. Eminescu la modernizarea învățămîntului și educației este examinată în

lucrări ale unor autori de referință, pre-cum V. Toma Chiricuță [2], St. Stoian [3], C. Narly [4], M. Ștefăreanu [Ibidem, p. 279], care pun în lumină valoarea deosebită a acesteia cu atât mai mult, cu cât timpul cât a lucrat poetul în domeniul învățămîntului a fost extrem de scurt. [Ibidem, p. 274]

Achizițiile teoretice, experiențele și ideile pedagogice ale poetului denotă puternice și profunde legături cu principiile moderne ale educației și învățămîntului – obiectul preocupărilor noastre în prezentul articol.

Achiziții teoretice. După cum relevă documentele, în anii aflării poetului la studii în străinătate, pe lângă alte științe, a studiat

și doctrinele fundamentale ale pedagogiei universale. Îndeosebi erau apreciate de el, pentru democratismul și pentru respectul față de copil, concepțiile pedagogice ale lui K. A. Helvetius, J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzi.

Interesul pe care l-a manifestat poetul pentru ilustrul gânditor francez J. J. Rousseau este confirmat de referințele sale la acest autor în scrierile ce abordează probleme sociologice și economice [6, p. 110]. Referitor la educație, M. Eminescu este întrutotul de acord cu ideile lui J. J. Rousseau, în baza cărora el susține că natura-mumă a procedat destul de înțelept, **implementând în orice copil semințele binelui, răului, rușinii, măriniției, supușeniei, fidelității**, care, sub influența factorilor sociali, sau se dezvoltă, sau se distrug. Ideile că omul nu se naște un rău, hoț, criminal, răufăcător au pătruns în sufletul poetului și, utilizându-le ulterior în lucrările sale pedagogice și filosofice, le va completa, turnându-le un nou conținut [cf. 8, p. 325].

Față de sistemul pedagogic al lui Herbart, poetul a adoptat o atitudine categoric refractară. El îl critică pentru formalismul și schematismul său în predare, precum și pentru așa-zisa „guvernare a copiilor, ce admitea aplicarea pedepsei corporale” [7, p. 282], adică subordonarea copiilor voinței superiorilor [6, 110].

Însă cele mai importante achiziții teoretice, valabile și domeniului educației și învățămân-

tului, M. Eminescu le-a făcut în filosofia clasică germană, filosofia antică greacă și indiană, precum și în mitologie, istoria religiilor, istoria națională etc. Acestea i-au creat o identitate de intelectual avansat, care s-a manifestat din plin deja în primele sale experiențe pedagogice, la vârsta de 24 de ani.

Experiențe. În anul 1874 M. Eminescu își întrerupe studiile la Universitatea din Berlin, renunțând să-și ia licența în filosofie. Un timp a muncit în calitate de profesor la Institutul academic și la Gimnaziul de băieți din Iași. Se simțea tare pe poziție și se decide să-și consacre viața instruirii și educației tinerei generații. Se așternu pe o muncă asiduă, sperând într-un timp relativ scurt să-i învețe pe studenți vorbirea corectă germană, să-i familiarizeze cu cele mai bune cărți de proză și poezie a scriitorilor și poezilor clasici și contemporani germani. Era mereu nemulțumit de atitudinea nihilistă a studenților față de învățătură. Discipolii săi, studenți din cursurile superioare, majoritatea descendenți din familii bogate, întâmpinau în baionete cerințele drastice ale profesorului M. Eminescu, care dădea dovadă de nervozitate, pedepsindu-i cu note mici.

La finele anului școlar 1874-1875, nemaiputând suporta discreditarea în fața studenților și a opiniei publice provocată de profesorul P. Paicu, M. Eminescu abandonează Institutul academic.

La 18 iunie 1875 Ministerul Învățământului îi propune postul de revizor școlar al județelor Iași și Vaslui. Poetul a primit cu recunoștință oferta propusă. Trebuia să facă un lucru dublu: să fie administrator și pedagog-revizor. Avea în subordine 152 de școli primare. În vara anului 1875 M. Eminescu organizează la Iași și Vaslui conferințe ale pedagogilor. La începutul anului școlar 1875-1876, efectuând inspectarea școlilor din județul Vaslui cu privire la pregătirea acestora pentru începerea anului școlar, M. Eminescu a stabilit gradul de reorganizare a învățământului primar.

Revizorul școlar M. Eminescu a constatat că directorii școlilor și primarii comunelor abuzează de posturile ocupate. Gospodăriile țărănești sărăceau din cauza impozitelor, populația rurală pierzând interesul pentru învățatură. Zguduit de cele văzute, la sfârșitul anului 1875 poetul a prezentat Ministerului Învățământului un raport detaliat cu privire la starea învățământului din județul Vaslui. Autorul documentului constată cauzele mortalității preșcolarilor și a elevilor: vărsatul de vânt, anghina, bolile aparatului respirator. Pentru ameliorarea situației, M. Eminescu a elaborat unele recomandări țăranilor de utilizare a plantelor medicinale și a medicamentelor mai puțin costisitoare, produse în țară.

Asemenea lui I. H. Pestalozzi, M. Eminescu a vizitat pe jos toate satele județului, fiind de

fiecare dată nemulțumit de cele văzute. Analizând starea de lucruri din județul Vaslui, punând la punct documentația școlară, studiind noutățile literaturii pedagogice pentru cursul deplin al școlii primare din țară și de peste hotare, M. Eminescu începu inspectarea școlilor din județul Iași.

Inspectarea școlilor rurale i-a oferit lui M. Eminescu prilej de meditații și reflecții. El adună un amplu material factologic, intenționând să elaboreze o lucrare sociologică complexă. Multitudinea proiectelor literare, care băteau la poarta sufletului său zburciemat, boala incurabilă l-au împiedicat să realizeze cele planificate anterior. Poetul, în cele din urmă, s-a limitat să folosească materialul colectat în articole de ziar și teze pentru conferințe științifice. Cutreierând satele județelor Iași și Vaslui, în față i-au apărut diverse cazuri și situații. Spre exemplu, în satul Șipotele școala n-a funcționat mai bine de jumătate de an din cauza bolii pedagogilor și a lipsei de combustibil pentru încălzirea claselor. În multe școli răspunsurile elevilor l-au pus pe gânduri. În ele lipsea logica elementară, se simțea o delăsare strigătoare la cer în toate, domnea învățarea mecanică, predarea era ruptă de viață etc.

Idei pedagogice. Deși s-a aflat o perioadă scurtă de timp în funcția de revizor școlar, M. Eminescu a adus o contribuție excepțională în ameliorarea situației în domeniul educației și învățământ-

tului. Tânărul revizor școlar, în vârstă de 25 de ani, care uimise personalul didactic de la Institutul Academic din Iași prin cultura sa filozofică și cunoașterea perfectă a limbii germane, care a marcat făgașe de modernizare și democratizare a învățământului, după ce se întorsese din Viena și Berlin cu aprofundate și multilaterale studii de drept, economie politică, limbi romanice, geografie, istorie antică, istorie a religiilor, mitologie, limbă sanscrită, filosofie și literatură indiană, etnografie, științe exacte, la care se adaugă studii de anatomie, fiziologie și medicină, studii urmate cu profesori celebri ai aceluși timp, precum Zeller, Helmholtz Weber, Du Bois-Reymond, Vogt, Duhring, a reușit să inițieze, com-form lui I. Orghidan, o nouă perioadă în istoria școlii noastre în direcția democratizării și a inovării [1, p. 275]. Cunoscând ideile progresiste despre educație ale marilor pedagogi clasici Comenius, Locke, Rousseau, Herbart, Ușinski, fiind adept al marilor idealuri ale revoluției de la 1848 și al tradițiilor progresiste ale școlii românești, întemeiate în Moldova de Gh. Asachi și în Ardeal de Gh. Barițiu, al luptei Societății pentru învățătura poporului român (1866) pentru învățământul democratic și progresist, a unor oameni de școală și pedagogi luminați ca Petrache Poenaru și Ștefan Mihăilescu, revizorul școlar M. Eminescu susține rolul de seamă al educației și învățământului în trans-

formarea și progresul societății, caracterul național al educației: copiii trebuie să învețe în școală „*a gândi și a simți românește, educația este datoare să sâdească la zeci de mii de cetățeni viitori aceeași iubire pentru trecutul și brazda pământului lor*” (subl. n.- O.B) [Apud 1, p. 276].

C. Popovici menționează că în problema rolului și însemnătății limbii în școală, precum și în multe alte chestiuni de pedagogie, se găsesc mai multe opinii comune la Eminescu și Pestalozzi [6, p. 127].

Sursele cercetate ne permit să stabilim și alte direcții asupra cărora a lucrat M. Eminescu fiind în funcția de revizor, printre care sunt și luminarea poporului, ridicarea nivelului pedagogic al învățătorilor, îmbunătățirea condițiilor de viață a acestora, organizarea conferințelor și consfătuirilor învățătoarești, tipărirea de manuale școlare bazate pe datele științei, procurarea de material didactic, aplicarea metodelor moderne în procesul instructiv-educativ etc. [cf.1, p. 276].

M. Eminescu a denunțat lipsurile școlii din acel timp, starea de înapoiere socială, economică și politică, abuzurile moșierimii, ale „păturii superpuse”, neproductive și parazitare, a condamnat asuprirea țăranimii. Dar democratismul său, profundul lui patriotism, exprimat de lupta pentru libertatea, independența și demnitatea națională, ideile novatoare în educație și învățământ au provocat coalizarea forțelor reac-

ționare, care în 1876 l-au destituit din postul de revizor școlar [Ibidem].

După destituirea din învățământ, muncind în calitate de redactor la publicațiile *Curierul de Iași* (1876-1877) și *Timpul* (București, 1877-1883), poetul continuă să promoveze, prin articolul și eseul publicistic, ideile sale pedagogice novatoare, să ia în dezbatere problemele stringente ale învățământului, educației și politicii școlare [Ibidem, p. 277].

Unele articole se referă la calitatea manualelor, nivelulul metodic, științific și literar al literaturii didactice. Original este articolul publicat la 17 decembrie 1876, care tratează problema raportului dintre cultura generală și cea etică. Articolul avea o adresă concretă: Ministrul Învățământului, care încălca în mod flagrant principiul profesionalismului, numind în școli pe post de învățători persoane fără pregătire specială în domeniu, ba chiar și a unor oameni întâmplători, ce se bucurau de sprijinul funcționarilor influenți.

În articolul *Clubul studenților* din 14 ianuarie 1877, publicat de *Curierul de Iași*, poetul abordează problema stării de lucruri în școala superioară, scrie despre chipul studentului de atunci, despre intelectul lui, nivelul culturii sale generale și moralitatea acestuia. Autorul accentuează că nivelul de cunoștințe al elevilor din școlile rurale și urbane diferă, de aceea copiii plugarilor nu reușesc

să ia admiterea în institute și universități, cu atât mai mult nici nu puteau măcar visa să-și continue studiile peste hotare.

Odată cu venirea lui M. Eminescu în postul de redactor la ziarul *Timpul*, tematica pedagogică a publicațiilor, menționează T. Ciubotaru, devine foarte populară. Începând cu anul 1877, îl preocupă totalmente problemele școlii naționale, pregătirea cadrelor didactice, perfecționarea acestora prin metoda reciclării, atestarea pedagogilor, modificarea rețelei școlilor, asigurarea cu manuale și materiale didactice, atitudinea umană a administrației publice locale și a celei ierarhic superioare față de învățători și elevi, regândirea instruirii în conformitate cu cerințele timpului, învățătura în limba maternă, educația prin intermediul istoriei vechi și celei noi a poporului român, a creației populare orale etc. [8, p. 326] – valori ale educației valabile și azi.

O idee deosebit de importantă și actuală este aceea cu privire la statutul epistemologic al primelor două discipline școlare din planul de învățământ al tuturor țărilor din lume: *Limba maternă* și *Matematica*. „Cititul, scrisul și socoteala, accentuează M. Eminescu, nu sunt științe, sunt mijloace numai, cele dintâi pentru a fixa memoria și a ajunge la cunoștințe, cea din urmă pentru a ușura judecata asupra valorilor. Materia adevărată, ce caută a se preda în școlile primare, trebuie să fie educativă" [Apud 9, p. 292-293]. După

ce demonstrează cu fapte elocvente care este rezultatul sistemului existent de învățământ, M. Eminescu scrie cu sarcasm: "Institutele noastre de educație, interconfesionale produc pehlivani și papugii, care de la 15-16 ani încep a aspira la funcțiile statului, umplu - priveștiște grețoasă - localele obscene de petrecere și ne inspiră de pe acum dezgust și o mare neliniște" [10, p. 373-374].

La sf. sec. XIX finalizează procesul de constituire a națiunii române, una dintre componentele definitorii ale căreia este *educația națională*, și a Statului Național Român, una din instituțiile sociale ale căreia este *sistemul național de învățământ*. La acest compartiment însă se mai atestă serioase restanțe și neîmpliniri, prezența cărora este demonstrată, printre altele, și de scrierile cu caracter pedagogic ale lui M. Eminescu. Cauze erau mai multe. În primul rând, școlile normale și universitățile lansau cadre didactice cu o pregătire profesională și de cultură generală de un nivel foarte redus. Învățământul în aceste instituții era aproape indiferent în aspectul formării conștiinței naționale. În al doilea, mulți absolvenți nu doreau să practice activitatea pedagogică.

M. Eminescu, în calitate de poet și redactor al ziarului *Timpul*, lupta consecvent pentru triumful drepturilor conlocuitorilor de alte etnii la învățătură în limba maternă în școala primară. Acestei probleme stringente poetul îi acorda maximum de atenție,

subliniind că "...numai în limba sa omul își pricepe inima pe deplin" și: "...dacă în limba sa omul își reflectă chiar caracterul unui popor, dacă el n-ar zice oarecum prin ea: așa voiesc să fiu eu și nu altfel, oare s-ar fi născut atâtea limbi pe pământ?" [10, p. 373-374] Or, poetul consideră limba română mijlocul cel mai important de educație a patrioților adevărați ai neamului nostru, fiindcă ea este acel instrument principal, prin intermediul căreia devin accesibile cunoștințele temeinice și profunde din orice domeniu de activitate umană, cu ajutorul ei altoim tineretului sentimentele și calitățile nobile [Ibidem, p. 79] - problemă actuală și azi în R. Moldova. [cf. Vl. Pâslaru, *Identitate și toleranță, Principiul etno-cultural în învățământul din R. Moldova*. În: 11, p. 110-123]

Principiul libertății în educație este promovat în scrierile lui M. Eminescu prin discriminarea și unitatea noțiunilor de *ascetism* și *iluminism*: cunoștințele se obțin prin ascetism, iar odată formate, acestea dezrobesc cetățeanul, îl fac stăpân adevărat al destinului său. M. Eminescu adesea se adresa către intelectuali cu apelul de a pleca în popor, ca astfel să-și verse partea lor de contribuție la luminarea și deșteptarea acestuia, căci, așa cum am constatat mai sus, poetul considera - și pe bună dreptate! - că principiul pozitiv este congenital ființei umane, ca și grupurilor și comunităților în care acesta se asociază. Or, ideea de

eliberare a poporului prin cultură, promovată în perioada postbelică drept concept filosofic de C. Noica și discipolii săi [cf. 12], își are originea în mare parte în opera lui M. Eminescu, care nu și-a precupețit nici timpul, nici energia pentru traducerea în fapt a acestui principiu. În actualitatea educațională a R. Moldova, principiul pozitiv al educației este fundamentat de prof. Vl. Pâslaru [cf. 11].

Principiul creativității în educație. M. Eminescu insista ca inovația (=creativitatea) în educație să devină un obiectiv permanent al cât mai multor învățători. Drept condiții ale creativității pedagogice M. Eminescu considera: cunoașterea bună a teoriei pedagogice, competența metodologică, respectul pentru elevi, tactul în relațiile cu oficialitățile (=reprezentanții comunității locale. - O.B.), grija pentru eficiența activității pedagogice, dragostea pentru omul muncii etc. – un spectru complex de factori ai creativității

și o abordare originală a acestora chiar și pentru zilele noastre, când s-au scris muniți de cărți despre creativitate.

În concluzie:

- Ideile pedagogice ale lui M. Eminescu au fost actuale în timpul său, deoarece, 1) erau împărtășite de mințile progresiste ale vremii, din țară și din lume; 2) răspundeau oportun nevoii firești de constituire, prin educație și învățământ, a identității națiunii și statului român.

- Sintetizate și dezvoltate în context social-economic și cultural-spiritual modern, ideile pedagogice ale poetului național al românilor sunt actuale și azi, deoarece răspund esențial principiilor de bază ale educației și învățământului modern: **principiului pozitiv al educației, principiul libertății în educație, principiul democratizării educației, principiul creativității în educație, principiul caracterului național-universal al educației.**

BIBLIOGRAFIE

1. Orghidan, I., *Contribuția lui Mihai Eminescu la dezvoltarea educației și învățământului*. În: Predarea limbii și literaturii române. București, 1991, Vol. VIII, p. 274.
2. Toma, V. Chiricuță, *Eminescu pedagog*. Botoșani, 1927.
3. Stoian, St., *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*. Craiova, Editura Scrisul românesc, 1940.
4. Narly, C., *Un muzeu pedagogic la Seminarul pedagogic al Universității din Iași*. Iași, 1925.
5. Ștefăreanu, M., *Mihai Eminescu pedagog național*. Iași, 1934.
6. Popovici, C., *Mihail Eminescu*. Colecția *Gânditorii moldoveni*. Chișinău, Editura Cartea Moldovenească, 1980.
7. Ciubotaru, T., *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău, Editura Lumina, 1991.

8. Чиботару, Ф., *Антология педагогической мысли Молдовы*. Кишинев, Изд-во Штиинца, 1992.
9. Popovici, C., *Eminescu. Viața și opera*. Chișinău, 1974.
10. Eminescu, M., *Opera politică*, Vol. I. București, 1941.
11. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău, Editura Civitas, 2003.
12. Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniș. Un model paideic de cultură umanistă*. București, Editura Humanitas, 1991.

27 Ianuarie, 2007





FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII

**FORMATION AND CONTINUING DEVELOPING OF THE TEACHING
STAFF- STRATEGICAL DIRECTION OF THE QUALITY OF MANAGEMENT**

Viorica ANDRIȚCHI,
doctor în pedagogie,
șef catedră Psihopedagogie și Management Educațional,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Quality management at the level of school unit is an indispensable part of school's functioning and developing.

Quality management affects all that is happening in school: planning and development of school unit application of project, the estimation of the way how the unit works and develops.

Human resources are the most dynamic among all resources that are held by the organization that is why they should be treated with special attention.

The teaching and learning processes depend greatly on the quality of human resource.

That is why continuing professional formation of the teaching staff in the new areas through diverse programs of formation, counseling and consultancy, appears like a strategic direction of the quality of management.

Any educational establishment should have its major objective - the continuing formation of its specialists.

Reforma ce a demarat în țara noastră a scos în evidență necesitatea conceptualizării și implementării managementului calității în sistemul educațional.

Stabilim că, pînă în prezent, nu există un concept unitar al calității. În unele izvoare calitatea este asociată cu un nivel sau grad de excelență, valoare sau merit, cât de "bun" sau "rău" este cineva sau

ceva. În altele se susține faptul conform căruia calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor unui produs sau serviciu, care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoi afirmate sau implicite. ***Cert este faptul că calitatea este o condiție absolut necesară pentru a asigura tuturor copiilor, tinerilor și adulților competențele necesare dezvoltării personale și sociale.***

În materialele Conferinței Generale a 32-a a UNESCO se specifică un șir de principii definitorii privind calitatea educației. Considerăm că, pentru asigurarea calității educației în țara noastră, este necesar de a acorda atenție maximă următoarelor momente:

- Necesitatea creșterii investiției în educație.
- Necesitatea elaborării sistemelor de indicatori și standarde de calitate a educației.
- Acordarea priorității formării, dezvoltării profesionale și promovării în carieră ale cadrelor didactice.
- Încurajarea și promovarea cercetării, experimentării și inovației în educație.
- Educația centrată pe valori: empatie, compasiune, cinste, integritate, non-violența, înțelegerea și respectarea diversității.
- Asigurarea dezvoltării individuale a tuturor educabililor.
- Accentuarea valorilor cetățeniei democratice.
- Implicarea tuturor părților interesate în educația de calitate.

Aceeași sursă definește factorii care afectează calitatea educației:

1. Educabilii.
2. Contextul economic și social din fiecare țară.
3. Resursele umane și materiale.

4. Procesele de predare și de învățare.

5. Rezultatele și beneficiile educației.

Resursa umană este cea mai dinamică dintre toate resursele pe care le deține orice organizație, de aceea trebuie să i se acorde o atenție deosebită. De calitatea cadrelor didactice și manageriale depind, în mare măsură, procesele de predare și învățare și, în fine, rezultatele și beneficiile educației. Deci, formarea profesională continuă a personalului didactic în domeniile nou-apărute prin diverse programe de formare, consiliere și consultanță apare ca direcție strategică al managementului calității.

Care este sensul sintagmei de formare continuă a cadrelor didactice?

Formarea continuă a cadrelor didactice este un proces planificat, bazat pe necesitățile individuale de formare a profesorilor, care are ca obiectiv primordial sporirea calității educației. Iar o formare temeinică se poate realiza numai atunci când pe lângă pregătirea în centrele specializate se vor desfășura diverse modalități de formare la nivel regional, la nivel de unitate școlară.

Orice instituție de învățământ trebuie să-și mărească patrimoniul său de talente, cunoștințe și experiențe, să-i asigure perenitatea prin intermediul formării profesionale continue.

Managementul calității la nivel de unitate școlară este o parte inseparabilă a funcționării și dez-

voltării școlii. Managementul calității afectează tot ce se întâmplă în școală: proiectarea și dezvoltarea unității școlare, implementarea proiectului, evaluarea modului de funcționare și dezvoltare a unității. Acesta presupune crearea unor sisteme funcționale și proceduri pentru asigurarea calității.

Care sunt acțiunile echipei manageriale a unei instituții de învățământ pentru implementarea proiectului de formare continuă a cadrelor didactice?

Ș. Iosifescu și colegii săi susțin că echipa managerială a unei instituții de învățământ va realiza:

- **Elaborarea politicii de dezvoltare profesională, de care să beneficieze întreg corpul profesoral;**
- **Inițierea unor proiecte și planuri de dezvoltare sistematică și continuă;**
- **Încurajarea învățării la toate nivelurile organizației și sub toate formele ei - formală, informală și nonformală - și să recunoască rezultatele tuturor acestor tipuri de învățare;**
- **Crearea unor mecanisme proprii de recunoaștere și recompensă a inovațiilor etc. [3, p. 38].**

Evidențiem necesitatea corelației procesului de formare profesională continuă cu politica educațională de stat, cu scopurile și obiectivele organizației, cu contextul particular al acesteia.

Abordarea procesului formării urmează, în general, o succesiune logică de activități.

La nivelul unității școlare, etapa preliminară procesului de formare profesională continuă o constituie:

- **Evaluarea calității personalului didactic și identificarea nevoilor de formare profesională. Aceasta presupune:**

- analiza informațiilor de tip cantitativ (calificarea cadrelor didactice, experiența);

- analiza informațiilor de tip calitativ (a documentelor: diplome, certificate, adeverințe, rapoarte de stagiu sau de consultanță privind situația profesională a personalului, proiecte de formare, proiecte comunitare, participarea la diferite activități de formare continuă, participarea la elaborarea de proiecte, discuțiile informale, consultările, asistările reciproce etc.);

- analiza SWOT (identificarea punctelor tari, a slăbiciunilor și a țintelor pentru intervențiile de formare /dezvoltare).

Urmează:

- **Stabilirea unei politici de formare continuă a cadrelor didactice la nivelul organizației. Aceasta se elaborează în concordanță cu strategia generală a organizației, cu scopurile și obiectivele pe care aceasta și le propune, cu valorile pe care le promovează.**

- Planificarea formării profesionale.
- Stabilirea modului de organizare a formării profesionale. Este, de fapt, etapa punerii în practică a politicii organizației. Se poate realiza prin formare profesională internă /în cadrul organizației, care să acopere nevoile de acest gen; prin colaborare cu diverse instituții ce oferă servicii de acest gen etc.
- Realizarea formării profesionale.
- Evaluarea formării profesionale continue urmărește să obțină feedback-ul privind rezultatele obținute și valoarea pregătirii, analizând reacția sau atitudinea beneficiarilor față de calitatea activității de formare; modificarea comportamentului, performanțele atinse.

Cercetătorii D. Noye și J. Piveteau susțin că este foarte important ca procesul realizării unui proiect de formare să **privilegieze analiza situațiilor reale, să propună grile de analiză, sugestii metodologice utilizabile în practică** (4, p.117).

Problema alegerii metodelor pedagogice pentru o activitate de formare continuă depinde de

patru factori: motivația, stimularea, reacția și controlul.

„**Motivația de lungă durată**“ este cea care determină interesul pentru activitatea de formare. „**Motivația de moment**“ depinde de atractivitatea activității concrete de formare.

Stimularea este determinată de grupul în raport cu care individul va încerca, conștient sau nu, să se situeze. Dacă este foarte puternică, ea este dăunătoare pentru că duce la situații conflictuale care dăunează învățării; dacă este prea scăzută – conduce la pasivitate.

Reacția profesorilor implicați în procesul de formare este indispensabilă, deoarece astfel cunoștințele ajung nu doar să fie prezentate ci, în măsura posibilului, să fie descoperite și formulate de către cursant. Ea condiționează durabilitatea memorării și eficacitatea utilizării viitoare a cunoștințelor.

Controlul se efectuează, pe de o parte, în mod informal, de-a lungul procesului de învățare, și, pe de altă parte, prin auto-controlul exercitat de participanții însșiși.

Pentru selectarea mijloacelor și metodelor de formare amintim că:

- **8/10 din învățarea umană se realizează pe cale vizuală și 2/10 pe cale auditivă.**

- **Testele de memorizare arată că omul reține în medie: 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce înțelege, 30% din ceea ce vede și 50% din ceea ce înțelege și vede.**

Dintre strategiile de formare desfășurate în cadrul organizației pot fi *discuțiile de grup; jocurile de rol; exerciții de dezvoltare a deprinderilor; traininguri tematice, modelări educaționale, ateliere de creație, seminare, instruirea reciprocă, conferințe, acumularea de cunoștințe teoretice* (aceasta permite definirea de concepte noi, dobândirea unui limbaj specific și familiarizarea cu proceduri noi); *metode de identificare* (pe baza unor cazuri scrise sau filmate, adică printr-o schematizare a realului, în fața căruia participanții vor putea reacționa mai

liber, nefiind implicați în acțiune); *metode de simulare* (se concretizează în jocuri de rol, care îi implică mult pe participanți); *metode de reflecție critică*, care constau în analiza situațiilor reale din trecut, în calitate de specialiști și în efectuarea unui demers analitic al reacțiilor părților implicate.

În contextul managementului calității, procesul de formare a cadrelor didactice în cadrul instituției de învățământ pot avea la bază următorii indicatori:

Domenii	Criterii	Indicatori de performanță
<u>Resurse</u>	<p>Calificarea personalului</p> <p>Experiența personalului</p>	<p>Cadre didactice sunt calificate în mai multe domenii ale educației, cadre didactice perfecționate prin mai multe cursuri/stagii de formare continuă.</p> <p>Cadrele didactice participă la diverse forme de demultiplicare a "bunei practici" (cercuri, sesiuni etc), este valorificată experiența dobândită prin diverse forme de perfecționare, oferite de diferite instituții, cât și experiența extra-instituțională.</p>
<u>Procese</u>	<p>Formarea ulterioară proprie</p> <p>Proiectarea activității.</p> <p>Desfășurarea activității</p>	<p>În școală are loc practicarea activităților de cercetare, procedeele interactive, elaborarea de auxiliare etc.); participarea la forme de specializare postuniversitară (masterat, doctorat, studii aprofundate).</p> <p>În proiectarea activității se ține cont de nevoile de educație ale elevilor. Proiectarea și utilizarea documentelor de planificare curriculară se realizează în colaborare cu colegii de arie curriculară.</p> <p>Pentru acest proces se ia în considerare semnalele (<i>feed-back</i>) venite de</p>

	<p>Metodologia și tehnologia educațională</p> <p>Introducerea și dezvoltarea competențelor de învățare</p>	<p>la elevi, părinți, colegi, sunt fructificate rezultatele cercetării educaționale proprii, locale, naționale, internaționale.</p> <p>Se promovează metodologii și tehnologii formative de tip inovativ: inter-/trans-disciplinaritatea, se utilizează demersuri educațional-formative atractive pentru elevi, convenite și realizate împreună cu aceștia (interactiv, <i>brainstorming</i> etc.), tehnologii informatice.</p> <p>Acest aspect presupune practicarea unor modalități de studiu care să contribuie la introducerea mentalității formative de învățare pe tot parcursul vieții; introducerea concepției competențiale și concurențiale prin elaborare de proiecte, prin educație antreprenorială; promovarea spiritului integrării europene: al cetățeniei democratice, al multiculturalității, al educației pentru valori diversificate.</p>
<u>Relații</u>	Relațiile interprofesionale	<p>Se practică activitățile în echipă; relații de cooperare: co-elaborarea de proiecte privind optimizarea și diversificarea activității școlare, corelarea preocupărilor corpului profesoral cu nevoile comunității și cu interesele de formare ale elevilor. Relațiile interpersonale sunt non-conflictuale.</p>
<u>Produce</u>	<p>Rezultate și efecte ale formării ulterioare</p> <p>Proiecte și instrumente</p>	<p>Sunt fructificate rezultatele formării personalului didactic în îmbinarea activităților de orientare și formare pentru toate categoriile de implicați (elevi, profesori, părinți); în realizarea de sesiuni de interformare centrată pe școală; în demultiplicarea unor programe de formare prin colaborare.</p> <p>Se inițiază proiecte de cercetare individuală, în echipe mixte, etc.</p>

În fine, rezultatele sunt cele care definesc cel mai bine calitatea. Excelența se va obține dacă procesul educațional va crea valori durabile pentru beneficiarul ultim al educației - elevul. Iar calitatea procesului educațional depinde și de competența profesională a cadrelor didactice. Astfel, orice instituție educațională va avea ca obiectiv permanent formarea continuă a cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. *Asigurarea calității: Ghid pentru unitățile școlare*, Coord. Ș. Iosifescu, București, 2005.
2. Deaconu A., Podgoreanu S., Rasca L., *Factorul uman și performanțele organizației*, București, 2005.
3. *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare*, Coord. Ș. Iosifescu, București, 2005.
4. Noye. D., Piveteau J., *Ghid practic pentru formarea profesională*: Editura INSEP, Paris, Franța; Editura Tehnică, București, România.
5. Păcurari O., Callo T., *Formarea profesională continuă. Ghid pentru formatori*, Chișinău, 2000.

12 ianuarie, 2007



Constantin Brâncuși. *Măiastra*



ANALIZA INTERPRETATIVĂ A IMAGINII MUZICALE – STRATEGIE DIDACTICĂ ÎN FORMAREA PROFESORULUI DE MUZICĂ

INTERPRETATIVE ANALYSIS OF THE MUSICAL IMAGE AS A TECHING STRATEGY IN THE FORMATION OF A MUSIC TEACHER

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

The article treats the problem of the streamline of the process of instrumental preparation of the future music teacher. The author treats the interpretative analysis of the musical image as a specific and efficient didactic strategy in the formation of the music teacher. The characteristic of this type of analysis is based on the integral and multiaspectual approach of the musical work from different points of view: musical, aesthetical, psychological, interpretative and didactic. The strategy is recommended to facilitate the process of the creation of artistic image of the music work.

“Am considerat întotdeauna esențial ca interpretul să încerce printr-un efort de inteligență și de previziune, să pătrundă intențiile autorului sau, mai de grabă, aceste intenții, în majoritatea cazurilor, rămânându-i nedescifrate, să le substituie pe ale sale, încercând astfel, prin ipoteză, găsirea mobilurilor secrete ale inspirației. Dar mai trebuie să nu se complacă nici în alcătuirea unui plan prea amănunțit, nici într-o ficțiune prea vădit romanțioasă, ci să nu accepte de fapt de la acest joc al spiritului, decât ceea ce poate fi util unei exprimări mai intense, potrivit doar limbajului sunetelor.”

Alfred Cortot

Transformările actuale din învățământul superior impun un nou concept de pregătire a cadrelor didactice, al cărui scop o reprezintă formarea unor profesioniști de înaltă măiestrie pedagogică. Competența, talentul, vocea și abilitățile studenților – viitori profesori de muzică, fiind

descoperite, îmbogățite și dezvoltate pe parcursul anilor de studii la facultate, vor contribui la formarea măiestriei pedagogice. Instruirea pianistică a studenților, având un potențial didactic bogat, poate îndeplini o funcție majoră, hotărâtoare în vederea pregătirii pedagogului-muzician. Potențele

nemărginite ale acestui domeniu vor fi realizabile în cazul revizuirii și modificării activității de pregătire instrumentală a studenților. Procesul de formare a competențelor interpretative, fiind, adesea, limitat la dezvoltarea capacităților tehnice (în sensul restrâns al cuvântului), necesită o tratare/concepere mai amplă, mai complexă, incluzând în aria sa o sumă de cunoștințe/capacități/atitudini care, ulterior, vor servi drept bază în formarea capacităților de a crea/re-crea imaginea artistică a lucrării muzicale de sine stătător, de a obține libertate creativă în activitățile muzicale și pedagogice, în gândire, în modul de a fi.

Conceptul de *educație formativă* orientează didactica contemporană spre elaborarea unor strategii și tehnologii noi, care vor facilita procesul de autoformare a personalității. Romen Rolland afirma: „este mult mai bine să cunoști Adevărul prin efort propriu, decât să știi totul, dar din spusele altuia” [1, p.158]. Această aserțiune, în mare măsură, se referă și la procesul de interpretare instrumentală, în care studentul are drept scop cunoașterea imaginii muzicale a lucrării prin intermediul interpretării, crearea *imaginii artistice* proprii. Indicațiile profesorului au scopul de a trezi potențialul creativ al studentului și în nici un caz nu de a propune soluții interpretative „de-a gata”.

Pentru a pătrunde înțelesul muzicii este indispensabilă

imaginea sistemică, sincronică, rezultată din studierea partiturii [2, p.97].

Caracterul imperfect (inexact) al fixării intențiilor compozitorului - absența unei precizii “matematice” în notarea intensității, tempoului, timbrului, intonației etc. - condiționează posibilitatea și necesitatea unei permanente înnoiri („renașteri”) a operei muzicale la o fiecare nouă interpretare. Pentru a ajunge la o re-creare artistic valabilă a compoziției muzicale este necesar ca instrumentistul să pătrundă în “imagine narul” acestei compoziții (să acumuleze anumite cunoștințe despre compozitor, intențiile lui, despre epocă, stilul muzical, limbajul muzical etc.). Prin acesta el va putea crea concepția interpretativă apropiată (maximal posibil) de intenția originală, fapt ce va determina selectarea mijloacelor instrumentale (tehnice, expresive) adecvate.

Imaginea muzicală a compoziției devine *nucleul artistic* care determină intențiile interpretului (dar ea încă nu constituie imaginea artistică integră sau posibilele imagini artistice care pot apărea în conștiința interpretului, ascultătorului). Creația muzicală, după cum știm, poate avea mai multe „conținuturi”, deoarece, fiind de natură ideatică, ea poate exista, ca sens, doar în conștiință. În text conținutul există doar sub formă potențială, „virtuală”.

Astfel, forma materială (la nivel de text) a lucrării o putem

defini convențional prin noțiunea de *imagine a compozitorului* sau *Imagine muzicală (IM)*. Iar *imaginea interpretului/ascultătorului* prin noțiunea de *Imaginea artistică (IA)*. Astfel, imaginea artistică este posterioară imaginii muzicale, ea este rezultatul trăirii, prelucrării/creării în conștiință a imaginii muzicale.

În sens muzical-pedagogic este important a conștientiza necesitatea disocierii acestor fenomene și oportunitatea obținerii unui „concept artistic” - *imagine artistică* - rezultat al studierii lucrării de către elevi, studenți. Anume spre aceste finalități tindem în educația muzical-artistică a elevilor/studenților, deoarece formarea culturii muzicale este imposibilă fără o trăire artistică a mesajului muzical și a identificării conținutului muzical cu Eu-l personal.

Materialul sonor organizat în reprezentările auditive ale compozitorului nu poate fi transmis publicului, decât prin intermediul interpretului care ia cunoștință de el prin codul reprezentat de semnele grafice ale textului muzical. Interpretul trebuie totuși – prin intermediul acestui text care nu definește complet aspectul sonor al operei muzicale – să ajungă la informația inițială, conferindu-i un înveliș sonor cât mai apropiat de cel imaginat de compozitor, din punctul de vedere al unor criterii logice, stilistice etc. Aceasta constituie specificul comunicării prin muzică, deoarece orice operă, într-o redare fie cât de fidelă, este

totuși o re-creare artistică de către interpret. Rolul textului (al partiturii) este asemănător celui de cod genetic, prezentându-se ca arhetip virtual pentru toate discursurile ulterioare posibile. Personalitatea interpretului se răsfrânge asupra discursului, contribuind la configurarea acestuia. „Informația muzicală conținută în partitură și care ține de limbajul muzical, [...] este comunicată în mod diferit de către fiecare interpret în parte. Pentru a pătrunde înțelesul muzicii este indispensabilă *imaginea sistemică, sincronică, rezultată din studierea partiturii*” [2, p.97].

Există o ordine cronologică în travaliul interpretului: 1) de la perceperea vizuală (care, totodată, este și o *auzire internă*) a textului muzical spre formarea reprezentărilor auditive (ca regulă, ele sunt anticipate prin inter-mediul asociațiilor, al reprezentărilor vizuale, tactile, gustative etc.); 2) traducerea reprezentărilor auditive în sonoritățile pianului și 3) coordonarea reprezentărilor auditive cu procesele motrice. Or, în procesul de interpretare este mereu prezentă *interconexiunea: sfera vizuală – sfera auditivă (reprezentare) – kinestezie – sunet*. Procesul complex de creare a imaginii muzicale, incluzând în sine aceste etape, necesită o *analiză sistemică a textului muzical*. O astfel de analiză va permite studierea lucrării muzicale din diverse perspective (estetice, muzicologice, stilistice, tehnico-interpretative etc.), va contribui la dezvoltarea potențია-

lului creativ al interpretului (al gândirii, imaginației, sensibilității lui) și va permite funcționarea conexiunii *sfera vizuală – sfera auditivă (reprezentare) – kinestezie – sunet*.

Așadar, actul de traducere a *Imagini muzicale* (ideile artistice ale compozitorului referitor la conținutul lucrării muzicale) în *Imagine artistică* (ideile înțelese de interpret vizavi de mesajul transmis de compozitor) trebuie să fie anticipat de o *analiză complexă, sistemică* care va coordona toate aspectele interpretative.

Analiza (gr.–*analysis* „descompunere”) constituie o metodă științifică de cunoaștere a realității, bazată pe descompunerea unui întreg (obiect sau fenomen) în elementele lui componente și pe cercetarea fiecăruia din ele în parte.

“Pentru a pătrunde într-o lucrare muzicală și a-i înțelege sensul artistic, afirmă S. Rahmani-nov, este nevoie de o “prelucrare” totală a materialului muzical; de o dezmembrare amănunțită; detaliată și numai după aceea va fi mai ușor a reuni, a conceptualiza lucrarea în integritatea sa” [3, p.3]. O asemenea realizare servește drept posibilitate de familiarizare cu un conținut inițial “străin”, „exterior”; de transferare a obiectivității în subiectivitate.

Muzicologul L. Mazel ne comunică despre o „*analiză integră*” a muzicii care „în baza unor legi și principii obiectiv-științifice va

dezvălui conținutul muzicii în baza conceperii obiective a formei” [4, p. 4]. În cazul dat forma nu e înțeleasă în sensul ei îngust, ca o construcție arhitecturală a muzicii, ci în sens larg – o generalizare, integrare a tuturor mijloacelor muzicale, având drept scop realizarea ideii (imaginii) muzicale.

Conceptul de „*analiză integră*” își are originea încă în Antichitate (Aristotel, Platon, Pythagora). Drept premisă pentru aceasta constituia faptul că teoria muzicii era tratată în raport cu problemele filozofice, estetice, ontologice, sociale etc. Treptat lucrurile s-au schimbat și, pe parcursul evoluției istorice, procesul de asociere și deviere a acestor domenii a suferit transformări contradictorii. Abia în secolul al XX-lea se cristalizează tendința de a concepe muzica în raport cu alte științe, iar totalitatea mijloacelor de expresie muzicală ca sistem integru: Б. Яворский analizează modurile muzicale în legătura lor gravitațională/sensuală; E. Kurth relevă energia psihică care pune în mișcare sunetele și prezența căreia este evidentă în cadrul liniei melodice; Б. Асафьев definește intonația ca esență a muzicii. În concepțiile lor se observă ideea comună – *de a integraliza muzica (analiza/cunoașterea lucrării) în jurul unui nucleu, unei „esențe”*. Noi ne axăm pe ideea integrării procesului de interpretare muzicală în jurul conexiunii (relației) *Imagine muzicală – Imagine ar-*

tistică, creată/re-creată în rezultatul unei analize multiaspectuale.

Conceptul de *analiză integră*, formulat de L. Mazel, este reflectat și dezvoltat în cercetările lui Iu. Bâcikov, M. Bonfeld, N. Oceretovskaia etc. În muzicologia română G. Balan menționează că audiția muzicii trebuie să fie însoțită de o abordare analitică, care este alternată cu ascultarea *întregii* piese, cu *abordarea ei globală* [5.76]. D. Scurtulescu vorbește despre o „analiză energetică”, în care solicită de a cerceta și a descoperi „...relația sau afinitatea, adică intensitatea legăturii energetice între membrii unei structuri [...]. Stabilind sensul mișcării unor structuri locale începem să întrevădem, prin însumare, sensul general al lucrării pe care dorim s-o cântăm. Acest procedeu analitic (de amplificare a viziunii străbătând fiecare element constitutiv – melodia, armonia, ritmul etc.) favorizează descoperirea unei structuri–matrice, a unui *Centru*.” [6, p. 64].

A. Malinkovskaia menționează că, drept necesitate – obiectiv-cadru în pregătirea profesorului de muzică, – apare formarea la studenți a deprinderilor de a realiza o *astfel de analiză*, care se va baza sau/și va fi *rezultatul unei cunoașteri conceptuale* a lucrării muzicale și va servi la o utilizare eficientă în activitatea profesională continuă [7, p. 89].

În cadrul cercetării noastre, la faza de constatare, am observat că în procesul de analiză

muzicală studenții, ca regulă, dau dovadă de cunoștințe bune din armonie, polifonie, contrapunct, forme, istoria muzicii, metodică, dar aceste cunoștințe nu sunt cristalizate/aranjate în *concepție*, care va sta la baza unor competențe interpretative și pedagogice.

Preluând ideea lui B. Asafiev, care menționează că analiza muzicală necesită o integralizare în jurul unei idei, a unui concept, considerăm rațional și eficient de a stabili *Imaginea muzicală drept concept, nucleu, scop și rezultat al analizei integrale*. Este evident faptul că procesul de interpretare pianistică presupune o *abordare poliaspectuală* a lucrării muzicale cu scopul de a reactualiza/recrea *imaginea muzicală*.

Analiza interpretativă a imaginii muzicale (AIIM), propusă de noi ca strategie didactică în formarea profesorului de muzică, este concepută ca un punct final în studierea conceptului de *analiză muzicală*. AIIM va îmbina în sine și „*analiza integră*” (L. Mazel, V. Zukerman) și „*analiza globală*” (G. Balan), și „*analiza energetică*” (D. Scurtulescu).

AIIM vizează reprezentarea/conștientizarea concomitentă a *imaginii muzicale* la toate etapele travaliului asupra lucrării muzicale - (I. Primul contact general cu piesa; II. Însușirea motrico–expresivă a textului; III. Memorarea piesei; IV. Sintetizarea și cizelarea artistică a piesei; V. Pregătirea psihologică pentru evaluare publică). H. Neuhaus expu-

ne ideea că imaginea muzicală trebuie să reprezinte pentru pianist o „lanternă-proiector”, care ghidează întreg travaliul tehnic și artistic.

Evoluția formării competențelor de operare cu conceptul de AIIM, elaborat de noi, o prezentăm în Figura nr. 1: 1) de la analiza teoretică a formei, limitată la cercetarea separată a elementelor constitutive (formă, ritm, melodie etc.) fără corelarea lor cu esența semantică la 2) analiza lucrării muzicale în concepere integră (cercetarea limbajului muzical în raport cu conținutul artistic

AIIM vizează totalitatea strategiilor interpretative (tehnologii, metode, procedee, mijloace ale procesului de interpretare) raportate la decodificarea/reactualizarea *Imaginii muzicale* și crearea *Imaginii artistice*.

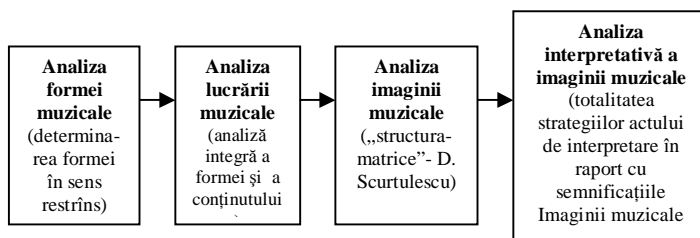


Figura 1. Performanța evolutivă a conceptului de AIIM

Figura nr. 2 reprezintă modelul de funcționare a conceptului de analiză interpretativă a Imaginii muzicale (AIIM). Crearea *imaginii artistice* este posibilă în rezultatul înțelegerii *imaginii muzicale* de către interpret. În „*sfera de înțelegere*”, după M. Bonfeld, sunt incluse șase etape/faze [9, p. 217]. Etapele „stare/aflare”, „contemplare”, „trăire” constituie *faza inferioară* a procesului de cunoaștere a Imaginii muzicale. La această fază se realizează funcția

– „analiza formei ca știință despre conținut” (L. Mazel, V. Zukerman) și, succesiv, la 3) *analiza imaginii muzicale* care ghidează cercetarea/deslușirea ideii matrice a lucrării muzicale prin cercetarea/analiza „relației între sunete”, corelației constituenților muzicii raportați la evidențierea/relevarea acestei „idei-matrice”. Ultima treaptă a evoluției conceptului de analiză muzicală o considerăm 4) analiza interpretativă a imaginii muzicale (AIIM), care reflectă integrativ diverse aspecte: muzicologic, estetic, motric (kinestezic), psihologic, pedagogic.

hedonistică a muzicii, interpretul (aflându-se la nivel de ascultător) trăiește o desfătare estetică, artistică. Etapele „urmărire”, „ascultare cu atenție”, „analiză complexă” este faza superioară a procesului de cunoaștere a muzicii. Este necesar de menționat că interpretul în realizarea Imaginii muzicale ajunge la o cunoaștere artistică adevărată numai trecând prin katharsis.

Ultima etapă a procesului de înțelegere – *Analiză integră și*

complexă a Imaginii muzicale – necesită o includere în aria sa a diferitor aspecte/forme de analiză. Analiza interpretativă a imaginii muzicale va fi abordată din următoarele aspecte:

Muzicologic – „Pentru a pătrunde înțelesul muzicii este indispensabilă imaginea sistemică, sincronică, rezultată din studierea partiturii (a textului)” (D. Moș [2, p. 97]; abordarea muzicologică se va efectua la nivel de limbaj muzical, cercetându-se genul, forma, melodia, ritmul, armonia, modul etc. și rolul lor în crearea imaginii muzicale. Studiarea limbajului muzical al lucrării va permite interpretului să pătrundă mai profund în esența imaginii.

Stilistic – sunt analizate epoca, stilul, curentul muzical, maniera componistică a autorului etc., deoarece dimensiunea semantică a limbajului muzical diferă de la o epocă la altă, de la un stil la altul, de la un compozitor la altul.

Estetic și semantic – interpretul valorifică mesajul muzical la nivel estetic, etic etc., atribuindu-i sens, identificându-l cu Eu-l personal;

Tehnic – abordarea lucrării în plan tehnic este tratată bilateral – în sens larg și restrâns: prima semnificație se referă la general – de a face artă, – aici interpretul realizând frazarea, articulația, dinamica, pedalizarea, digitația etc., a doua ține de formarea deprinderilor motrice în baza reprezentărilor auditive. Formarea de

prinderilor interpretative este un rezultat al muncii intelectuale în raport cu multiplele exerciții și antrenări fizice ale aparatului pianistic. În acest proces, interpretul apelează la analiza modurilor de atac găsind metodele/procedeele cele mai eficiente și mișcările adecvate ideii artistice a lucrării muzicale. Este foarte important ca aspectul kinestezic să se formeze în urma conceptului artistic deja cristalizat. Imaginea muzicală, instaurată în conștiință, va dirija travaliul interpretului.

Metodologic – abordarea metodologică presupune o viziune bilaterală: din punct de vedere instrumental studentul stabilește anumite metode, procedee de facilitare a studiului tehnic și artistic, dar din punct de vedere al Educației muzicale studentul asociază lucrarea concretă la tematica curriculară școlară. Lucrarea studiată este abordată din punct de vedere pedagogic după anumite legi și cerințe pentru a fi propusă copiilor la audiție în școală. Deprinderea de a repartiza pe clase și teme (conform Curriculumului) lucrările pianistice studiate, capacitatea de a interpreta în mod artistic, convingător și a comunica clar ideea artistică a lucrării formează la studenți, după cum arată cercetarea noastră, competențele pedagogice necesare, acestea fiind un rezultat al abordării integrale a lucrării muzicale.

Fiziologia sistemului nervos vorbește de faptul că în circumvoluții, pe lângă câmpurile de

recepție a excitațiilor senzoriale (olfactive, vizuale, auditive, gustative, tactile) se adaugă, după gradul de activitate psihică, câmpurile de asociație. Capacitatea de reprezentare a omului e condiționată de gradul de evoluție a funcției respective. În acest fel reprezentările constituie veriga de trecere de la senzorial la logic în cunoașterea umană. În urma abordării multiaspectuale a lucrării muzicale la interpret se va activa potențialul imagistic și se va forma o *reprezentare generală* despre conținutul artistic, palitra timbrală, dinamică, dramaturgia expunerii muzicale etc. Înțelegerea profundă, multidimensională a lucrării studiate va permite interpretului o trăire spirituală a mesajului muzical și va favoriza procesul de interiorizare, de personificare a mesajului. Acest tip de trăire diferă mult de trăirea emoțională, care este prezentă la etapă inferioară de înțelegere a imaginii muzicale. Trăirea spirituală a muzicii este o condiție indispensabilă în formarea culturii muzicale a interpretului și, respectiv, este premisa unei interpretări artistice fidele a lucrării studiate. Interpretarea pedagogică la fel este posibilă în baza unei asemenea analize, deoarece AIIM demonstrează

studentului căi eficiente de realizare a imaginii muzicale, care le va putea utiliza pe viitor în practica pedagogică.

*Reieșind din specificul artei și a pedagogiei artei lansăm noțiunea de AIIM drept strategie didactică, necesară în formarea profesorului de muzică. Analiza interpretativă a imaginii muzicale își are tehnologiile sale. În cercetările noastre propunem trei tehnologii ale AIIM, care, după părerea noastră, reflectă esența strategiei, oferind posibilitatea de funcționare eficientă a ei. Prezentăm tehnologiile didactice ale AIIM: 1. *Planul analizei interpretativ-pedagogice a imaginii muzicale*. 2. *Elaborarea „topografiei” (planului interpretativ) a (al) lucrării*. 3. *Abordarea interpretativă a metodelor educației muzicale în clasa de pian*.*

Strategia de AIIM cu cele trei tehnologii prezentate a fost aplicată practic în curs de cinci ani în cadrul disciplinei „Instrument muzical” la catedra „Instrumente muzicale și Metodică” a Facultății de Muzică și Pedagogie Muzicală, demonstrând rezultate evidente în creșterea capacităților de interpretare a studenților, în dezvoltarea competențelor muzical-pedagogice.

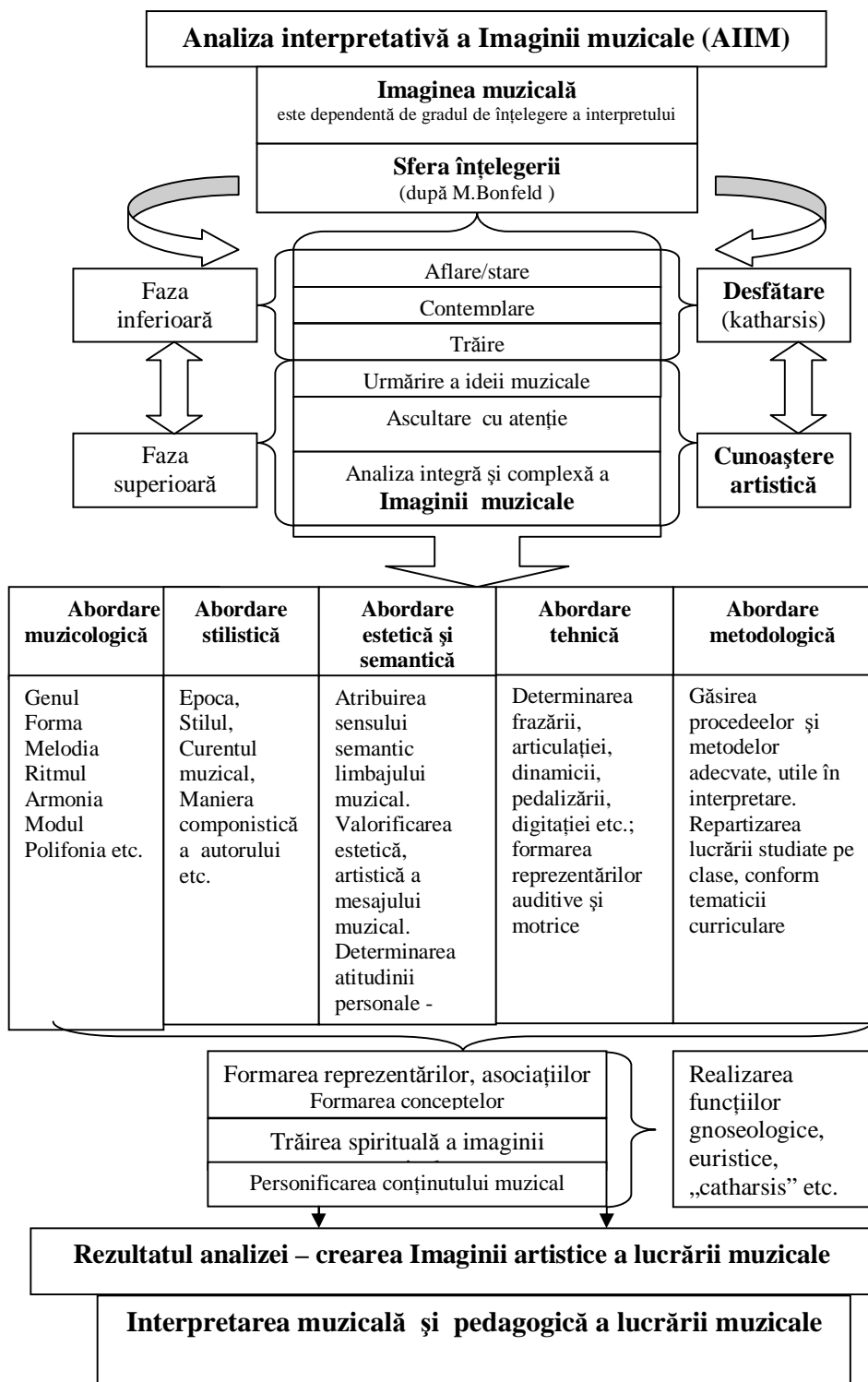


Figura nr. 2. Structura-model a analizei interpretative a imaginii muzicale

BIBLIOGRAFIE

1. Цыпин Г., *Музыкант и его работа*, Москва, Советский композитор, 1988.
2. Moș Diana., *Introducere în hermeneutica discursului muzical*, //Revista *Muzica*, București, Nr. 2/2002.
3. Савшинский С.И., *Работа над музыкальным произведением*. Ленинград, Советский композитор, 1961,
4. Мазель Л., *Анализ музыкальных произведений*, Москва, 1959.
5. Balan G., *Cum să ascultăm muzica*, București, Humanitas, 1998.
6. Scurtulescu D., *Câteva considerații privind o posibilă „anaiză energetică”*. // Revista *Muzica*, București, Nr. 2/2000
7. Малинковская А., *Специфика исполнительского анализа музыкального произведения*. // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя, Вып.68, под ред. Б.Л. Кременштейн, Москва,1983.
8. Бонфельд М., *Введение в музыковедение*, Москва, Владос, 2001.
9. Нейгауз Г.Г., *Искусство игры на фортепиано*, Изд.5, Москва, Музыка, 1988
10. Сохор А., *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Часть 2, Ленинград, Советский композитор, 1981.

26 decembrie, 2006



Constantin Brâncuși. Regele regilor



METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE LA ARTA PLASTICĂ

TRADITIONAL METHODS OF ASSESSMENT OF IMITATIVE
ARTS

Teodora HUBENCO,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

The article contains examples of methods of evaluation of the primary form pupils for the imitative arts. Every method has its rectification standard which allows the teachers to use it in the didactical process. Each example is based on the curriculum for the primary cycle.

Evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare [I. Nicola, p. 395]. Ea se realizează de către profesor prin strategii didactice adecvate și constă în formularea unor judecăți de valoare privitoare la rezultatele obținute de către elevi în procesul de învățământ.

Pentru evaluarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor elevilor la activitățile de artă plastică se vor utiliza următoarele metode de evaluare:

- probele scrise: ((teste, expunerea ș.a.);
- probele orale: (dialog bazat pe întrebări și răspunsuri realizate oral);

- probele practice: lucrări de control (în deosebi, în treapta primară se vor utiliza probele practice).

Probele scrise

În procesul de elaborare a unei probe scrise, profesorul va ține cont de următoarele cerințe:

- stabilirea scopului probei și definirea obiectivelor operaționale;
- alegerea tipului de itemi corespunzător fiecărui obiectiv (2-3 tipuri de itemi);
- scrierea itemilor, cu respectarea principalelor cerințe;
- elaborarea adecvată a schemei de notare;
- comunicarea și discutarea rezultatelor cu elevii și părinții;
- proiectarea unei strategii de ameliorare a dificultăților constatate.

Testul

În procesul proiectării unui test profesorul va da răspuns la următoarele întrebări:

- Pentru cine proiectez testul și în ce scop?
- Ce obiective și conținuturi va evalua testul ?
- Ce fel de itemi trebuie să elaborez?

Exemple de teste:

Test de evaluare sumativă
clasa IV

Obiectiv de referință: Cunoașterea elevilor cu materiale și instrumente de artă.

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să identifice materialele și instrumentele de artă; să distingă operele de pictură, desen, sculptură.

Timp de lucru: 30 min.

1. Încercuiește litera șirului ce conține numai denumiri de instrumente de artă:

- a) acuarelă, lut, cariocă, sculptură;
- b) pensulă, creion, eboșoar, cariocă;
- c) modelaj, lut, pensulă, plastilină;

2. Încercuiește litera cuvântului ce nu se referă la un material de artă.

- a) acuarelă; b) lut; c) carte; d) guașă;

3. Citește următoarele afirmații. Dacă afirmația este adevărată încercuiește litera „A”. În cazul dacă afirmația este falsă, încercuiește litera „F” și înlocuiește cuvântul marcat cu cel necesar în spațiul liber după litera „F”:

A. F. () Pentru a realiza o sculptură în nisip, nisipul trebuie să fie uscat.

A. F. () Pentru a realiza o sculptură în lut, lutul trebuie să fie moale.

4. Subliniază cuvintele cu care un sculptor își realizează lucrările sale:

Lut, piatră, pânză, bronz, tuș, hârtie, ghips.

5. Unește prin săgeți cuvintele din coloana „A” ce definesc instrumente de lucru cu cuvintele din coloana „B” ce indică materialele în care se lucrează cu aceste instrumente:

A B

Peniță Acuarelă

Creion Lut

Pensulă Tuș

Eboșoar Plastilină

Hârtie

Guașă

6. Alege cuvintele potrivite din paranteză și plasează-le în spațiul liber:

Artist plastic care:

...practică grafică se numește _____

...se ocupă cu pictura se numește _____

...execută sculpturi se numește _____

(Arhitect, pictor, grafician, sculptor)

7. Citește propozițiile de mai jos și scrie răspunsul pe care-l consideri corect în spațiul liber:

- a) Tabloul care reprezintă un colț de natură se numește _____
- b) Imaginea care reprezintă chipul, figura unei persoane se numește _____
- c) Tabloul care reprezintă personaje în acțiune se numește _____
- d) Imaginea care reprezintă obiecte neînsuflețite (flori, fructe, vase etc.) se numește _____

Barem de corectare la testul de evaluare sumativă (clasa IV)

Nr. itemului	Soluția corectă	Punctaj
1.	b) pensulă, creion, eboșoar, cariocă	2p.
2.	c) carte	1p.
3.	F (umed) A	3p.
4.	Lut, piatră, bronz, granit, ghips	5 p.
5.	„A” „B” peniță acuarelă creion lut pensulă tuș eboșoar plastilină hârtie guașă	6 p.
6.	a) grafician b) pictor c) sculptor	2p. 2p. 2p.
7.	a) peisaj b) portret c) compoziție d) natură statică (natură moartă)	3p. 3p. 3p. 3p.
		Total 35p.

Test de evaluare curentă

Obiectiv de referință: Să cunoască modalități de utilizare a liniei.

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să facă deosebirea dintre diverse tipuri de linii.

Timp de lucru: 20 min.

1. Scrie răspunsul pe care-l consideri corect în spațiul indicat:

- a) Linia curbă, rotundă, ondulată se numește _____
- b) Linia dreaptă, frântă este numită linia _____

2. Citește următoarele afirmații. Dacă afirmația este adevărată încercuiește litera „A”. În caz că afirmația este falsă, încercuiește litera „F”.

- a) A F Pentru a desena un balon voi utiliza linia frântă.
- b) A F Pentru a reprezenta un triunghi voi folosi linia curbă.

3. Încercuiește literele care indică figuri executate în linii drepte.

a. b. c. d. e.



4. Indică cu săgeata cifrele care sunt realizate în linii drepte și curbe:

80

Linii drepte 6

4

Linii curbe 9

11

41

5. Pentru fiecare cuvânt de mai jos scrie cu ce fel de linii (drepte sau rotunde) le vom desena:

Globul pământesc _____

Stâlp _____

Balon _____

Săgeată _____

Ulcior _____

6. Completează spațiile libere:

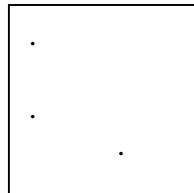
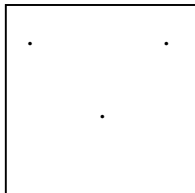
Cu linii curbe voi construi forme _____

Cu linii drepte voi construi forme _____

7. Linia curbă se aseamănă cu _____

Linia dreaptă se aseamănă cu _____

**8. Unește punctele din primul dreptunghi prin linii drepte și frânțe.
Unește punctele din al doilea dreptunghi prin linii curbe.**



**Barem de corectare la testul de evaluare formativă
clasa II**

N r. itemului	Soluția corectă	Punctaj
1.	a) caldă b) rece	3p. 3p.
2.	F F	2p. 2p.
3.	b; d; e;	2p.
4.	Linii drepte – 4, 11, 41. Linii curbe– 80, 6, 9.	1p. 1p. 1p. 1p. 1p.
5.	Globul Pământesc – caldă Stâlp – dreaptă Balon – rotundă Săgeată – dreaptă Ulcior – rotundă	2p. 2p. 2p. 2p. 2p.
6.	a) calde b) reci	2p. 2p.
7.	a) face asociații b) face asociații	3p. 3p.
8.	a) a transformat b) a transformat	2p. 2p.
		Total 44p.

Probele practice
Prin probele practice pot fi
evaluate 4 capacități de bază:

1. Utilizarea și organizarea
aparaturii și materialelor.

2. Observarea, măsurarea și înregistrarea datelor.
3. Manipularea datelor experimentale.
4. Planificarea, realizarea și evaluarea investigațiilor.

La elaborarea unei probe practice profesorul va ține cont de următoarele momente:

- Să fie indicat obiectivul de referință și obiectivul de evaluare;

- Cui îi este adresată proba;
- Instrucțiuni clare pentru elevi;
- Timpul acordat;
- Sarcinile clar formulate;
- Criterii de evaluare sau schema de notare pentru fiecare calificativ (sau notă);

Probă practică

Clasa II

Obiectiv de referință: Să utilizeze linia în scopul redării unor expresivități plastice.

Obiective de evaluare: Elevul va fi capabil să reprezinte expresivități plastice aplicând linii drepte și linii curbe.

Instrucțiuni pentru elevi:

Pentru rezolvarea acestei sarcini vei avea nevoie de:

- Trei foi de desen (20 x 30 cm);
- Două pensule: lată și subțire.
- Tehnica de lucru cu acuarelă sau guașă (la alegerea ta).
- Timp de lucru: 90 min.

1. **Reprezintă pe prima foaie o compoziție cu subiectul „În pădurea de spini” executând linii drepte și frânte de diverse grosimi și mărimi.**

2. **Pe foaia a doua realizează o compoziție din linii curbe de diverse grosimi și mărimi. Subiectul „Dansul liniilor”.**

3. **Realizează o compoziție prin îmbinarea liniilor drepte cu linii curbe. Subiectul „Prietenia liniilor”.**

Atenție!

La realizarea lucrărilor vei ține seama de următoarele momente:

1. Utilizarea liniilor drepte, frânte și curbe în organizarea spațiului plastic.
2. Aplicarea liniilor de diferite grosimi și mărimi.
3. Expresivitatea plastică: linia, culoarea, viziunea individuală.

Schema de notare pentru proba practică în clasa a II-a

Criterii de evaluare pentru calificativul /foarte bine/

- A realizat toate trei lucrări;
- A aplicat adecvat felurile de linii în toate trei compoziții;
- A reprezentat expresivități plastice utilizând linia dreaptă și cea curbă;

- A utilizat corect materialele și instrumentele de artă;
- Criteria de evaluare pentru calificativul /bine/**

- A realizat toate trei lucrări;
- N-a utilizat adecvat felurile de linii;
- A reprezentat parțial expresivități plastice;
- A utilizat corect materialele și instrumentele de artă;

Criteria de evaluare pentru calificativul /suficient/

- A realizat numai două lucrări;
- N-a utilizat adecvat felurile de linii;
- N-a reprezentat expresivități plastice;
- N-a folosit corect materialele și instrumentele de artă;

Probele orale

Reprezintă metoda de evaluare utilizată cel mai des la clasă. Proiectarea lor trebuie să se realizeze cu foarte mare grijă din cauza, în special, fidelității și validității scăzute. Asupra răspunsurilor elevilor influențează și așa factori ca: emoțiile, frica, nervozitatea, timiditatea, precum și timpul îndelungat necesar evaluării orale a elevilor unei clase.

Avantajele:

- Interacțiunea directă profesor – elev;
- Posibilitatea de a alterna întrebările în funcție de calitatea răspunsului;
- Posibilitatea justificării răspunsurilor;
- Evaluarea comportamentelor din domeniul afectiv.

Probă orală

Conversație dirijată

Clasa II

Obiectiv de referință: Cunoașterea materialelor și instrumentelor de artă.

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să identifice materiale și instrumente de artă.

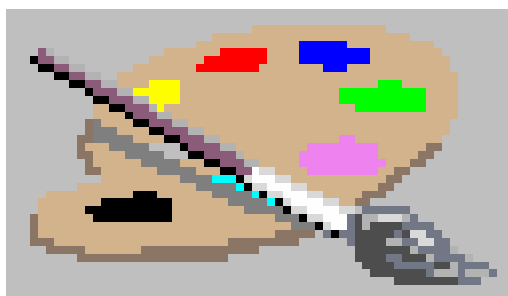
1. Numește ce instrumente și materiale utilizăm la activitățile de artă plastică?
2. Care sunt materialele de artă utilizate în pictură?
3. Care sunt materialele de artă utilizate în desen?
4. La lecțiile de modelaj cu ce materiale și ustensile vom lucra?
5. În ce material îți place să lucrezi și de ce?
6. Cum se numește persoana care pictează tablouri?

Pentru evaluarea obiectivă a rezultatelor școlare la educația artistico-plastică profesorii vor ține cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și vor utiliza toate tipurile de evaluare și o gamă vastă de metode de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontaș, I., *Pedagogie*. Editura ALL. București, 1999.
2. Cabac, V., *Conceptia evaluării rezultatelor școlare*. Bălți, 2001.
3. *Curriculum școlar, cl. I-IV*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
4. *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*. Coord. A. Stoica, București, 1998.
5. Lisievici, P., *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. Editura Aramis, București, 2002.
6. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, București, 2000.
7. Stoica, A., Musteață S., *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodic*, Editura Lumina, Chișinău, 2001.

7 noiembrie, 2006





FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVI ÎN CADRUL CITIRII UNUI TEXT DE LIMBĂ STRĂINĂ

*BUILDING-UP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PUPILS WHILE
READING A TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE*

Nicolae SILISTRARU,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Aliona AFANAS,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Termeni – cheie: citire, limbă străină, principii de citire a textului, cititor, text, context, competență lingvistică, competență de comunicare, act de comunicare, competență pragmatică, competență cognitivă, competență informativă, competență comunicativă lingvală, abilități personale.

When we talk about the communication competence we can distinguish two prospects: the behavior and the cognition. Another prospect that is thought to be the third, identified by the authors as an alternative prospect is the one given by the ecological model: according to it, the communication competence is a result of the dynamic interaction between the society and the development of the person / group / organization; the development of the communication competence is influenced and in its turn influences, the society in every process that is produced. Forming communicative competences as part of the reading of a text in a foreign language supposes an activity whose purpose is the semantic representation of the given information. The reading of a text is influenced by three factors: the reader, the text and the context, the teacher having the obligation of interacting these factors.

Pentru a comunica, nu este suficient să cunoaștem limba, sistemul lingvistic și să producem enunțuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt care este denumit de cercetători, precum Chomsky, competență lingvistică. Trebuie să știm cum să le folosim în funcție de contextul social; nu vorbim cu toți interlocutorii la fel, în anturaje diferite

sau în funcție de diversele intenții pe care le avem.

Competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes. Competența de comunicare arată când să vorbești, când să nu vorbești, cu cine, în ce moment, unde, în ce mod. Astfel, întrebarea “Ce mai faceți?” apare la începutul

unei conversații; ea se adresează doar persoanelor cunoscute, dar, cu excepția unei situații excepționale, poate părea necuviincioasă dacă o adresăm medicului nostru.

Hymes [9, p. 12] va opune competența de comunicare competenței de limbaj vorbit a lui Chomsky. Termenul de competență de comunicare este distinct la etnografia comunicării, care văd necesară depășirea competenței lingvistice.

După Parks, "*competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual*" [12, p. 820].

Pentru Joseph De Vito, competența de comunicare se referă "la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării" [7, p. 6].

Alte conceptualizări ale competenței de comunicare se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situațiile date. Conform concepției lui Spitzberg și Cupach, competența de comunicare se referă la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre:

- prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă;
- afirmarea unor propoziții de cunoaștere;

- stabilirea unor relații sociale corecte;
- relevarea experienței vorbitorului.

Competența comunicării, impusă într-un fel de psihologia muncii, înseamnă capacitatea cui-va de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul cunoașterii profunde a problemei în discuție și care reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [16, p. 41].

L. Șoitu depistează câteva trăsături comune pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare. Una din ele este prezența unui **larg evantai de comportamente**. Nevoia de a comunica motivează căutarea variantelor de intervenție și depunerea unui efort susținut în menținerea relației. Elevul trebuie să aibă capacitatea de a stabili, a găsi comportamentul potrivit, adică să știe cu ce se poate începe, ce încurajează, ce motivează acțiunea de comunicare. Un rol important îl are și locutorul, care este obligat întâi să asculte, apoi să judece situația cu argumentele interlocutorului, nu cu ale sale.

A doua trăsătură este, pornind de la R. Adler [*apud* 3, p. 93], **complexitatea cognitivă**, care înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite, dar atotcuprinzătoare pentru fiecare situație de comunicare. Acest lucru permite interlocutorilor să se integreze reciproc într-un univers care poate deveni comun.

În concepția cercetătorului Vlad Pâslaru [14], competența comunicativă reprezintă capacitatea de a recunoaște un text literar, de a conștientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloacele verbale/non-verbale valorile semiotice ale textului, de a exprima atitudini și afecțiuni proprii etc.

Cercetătoarea T. Callo vorbește *despre asumarea relației* sau *despre angajarea în relație*. Asumarea este o responsabilitate a inițiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susțină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc. În concepția Consiliului Europei (1977), competența are trei constante pentru termenul *competență comunicativă lingvală*: lingvistică, sociolingvistică și paralingvistică (mimica, gesturile etc.).

Competența de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilități personale: *a ști*; *a ști să faci*; *a ști să fii*; *a ști să devii*; ea este un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [3, p. 89]. O trăsătură esențială a competenței de comunicare este dimensiunea relațională. O comunicare se rezumă, de fiecare dată, la satisfacția provocată ori amplificată pentru cele două părți. Nu este suficientă competența unuia, dacă interlocutorul este lipsit de abilități minimale.

L. Iacob [10, p. 237] afirmă, în aceeași ordine de idei, că depășind capacitatea lingvistică, care presupune cunoașterea limbii,

competența de comunicare reprezintă aptitudinile în care cunoștințele lingvistice și socio-culturale sunt indispensabile. Ea include atât stăpânirea materialului verbal și cel para și nonverbal, cât și stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacțiunii mutuale, al principiilor de politețe și de ritualizare comunicatională. L. Șoitu vorbește despre calea de parcurgere a competențelor: cunoașterea datelor fundamentale; executarea rapidă; definitivarea competențelor, activitatea devenind automată.

Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze:

- formarea atitudinilor și capacităților de comunicare;
- formarea priceperilor și deprinderilor, a abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [16, p. 163].

Dobândirea totală a competențelor de comunicare comportă câteva componente generative care au rolul de a stimula, printr-un mecanism ierarhizat, anumite unități verbal-comunicative. Aceste componente generative sunt: atitudine comunicativă; capacitate comunicativă; priceperi de utilizare a arsenalului comunicativ; deprinderi de utilizare a arsenalului comunicativ; abilități de utilizare a arsenalului comunicativ; cunoștințe (concrete) despre comunicare.

Examinând cele enunțate, observăm că se delimitează câteva trăsături de personalitate: atitudi-

ne, capacitate, pricepere, abilitate, cunoștințe.

Studiind activitatea de vorbire, E. Passov se pronunță cu siguranță, prezentând gradul de interdependență în cadrul unei succesiuni de abilități:

- formarea deprinderii verbale;
- perfecționarea deprinderii verbale;
- dezvoltarea priceperii verbale.

„Observăm că definirea priceperii verbale este un moment hotărâtor în definirea *capacității de comunicare*, pe care Passov, din păcate, nu o fac”, conchide T. Callo. Dar ce este competența de comunicare, rămâne a fi o presupuziție, o posibilitate care urmează să se manifeste.

În viziunea lui Ionescu-Ruxăndoiu [11, p. 25] *competența comunicativă* presupune o relație reglementată între datele situației de comunicare și modul de realizare a selecției materialului lingvistic.

Un alt component principal al competenței comunicative este competența lingvistică, menționează P. Milrud [13, pp. 3-14], adică utilizarea limbii în activitatea verbal-meditativă. Alt component este *competența pragmatică*, pregătirea de a transmite mesajul comunicativ în situația comunicativă. Prin *competența cognitivă* savantul înțelege pregătirea elevului pentru activitatea verbal-comunicativă, deoarece limba în scopuri comunicative poate fi învățată numai ca instrument al gândirii, mesajul comu-

nicativ creându-se în rezultatul activității verbal-meditative. Ultimul component este *competența informativă*, adică stăpânirea conținutului obiectului comunicativ.

Componentele competenței comunicative: competența lingvistică, verbală sau discursivă, competența sociolingvistică (mijloacele lingvistice în corespundere cu situația comunicativă), competența socioculturală și cea strategică – selectarea strategiei adecvate în realizarea sarcinii comunicative sunt foarte importante în elaborarea unei strategii educaționale în cadrul formării competențelor de comunicare.

Formarea competențelor comunicative la elevi în cadrul citirii unui text de limbă străină presupune o activitate al cărui scop este a forma reprezentarea semantică a informației date. Citirea unui text este influențată de trei factori: cititor, text și context, profesorul având obligațiunea de a interacționa acești factori. De asemenea, a citi un text înseamnă a întâlni unele dificultăți ce urmează a fi lichidate. Reușita citirii unui text se bazează pe exersarea și dezvoltarea lexicului.

Tradițional, citirea este considerată un instrument de dezvoltare intelectuală. Deși este foarte importantă în studierea unei limbi străine, totuși citirea nu este suficientă pentru a vorbi limba străină respectivă. Deprinderile de citire se formează în contextul dat, prin însușirea vocabularului și a gramaticii limbii studiate. Aceste deprinderi în limba

străină se formează pe baza experienței de citire obținute la învățarea limbii materne. În predarea citirii sunt urmărite anumite obiective [4, p. 78]:

- însușirea instrumentarului tehnic (sunet, literă, cuvânt, enunț, text etc.);
- corelarea cuvântului rostit cu varianta scrisă (stabilirea relației între grafie și sunet);
- înțelegerea structurii pro-poziției;
- înțelegerea organizării textului;
- citirea conștientă, corectă, cursivă și expresivă a textelor;
- îmbogățirea cunoștințelor de vocabular și gramatică;
- deducerea sensului unităților lexicale necunoscute din context;
- însușirea limbii ca mijloc de exprimare și comunicare;
- receptarea mesajelor transmise explicit și implicit;
- cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural;
- analiza și evaluarea celor citite;
- transferul celor citite asupra unor situații noi;
- expunerea logică și succintă (oral sau în scris) a faptelor redată în text;
- stimularea formării unei păreri personale;
- confruntarea și corelarea opiniilor proprii cu ale altora etc.

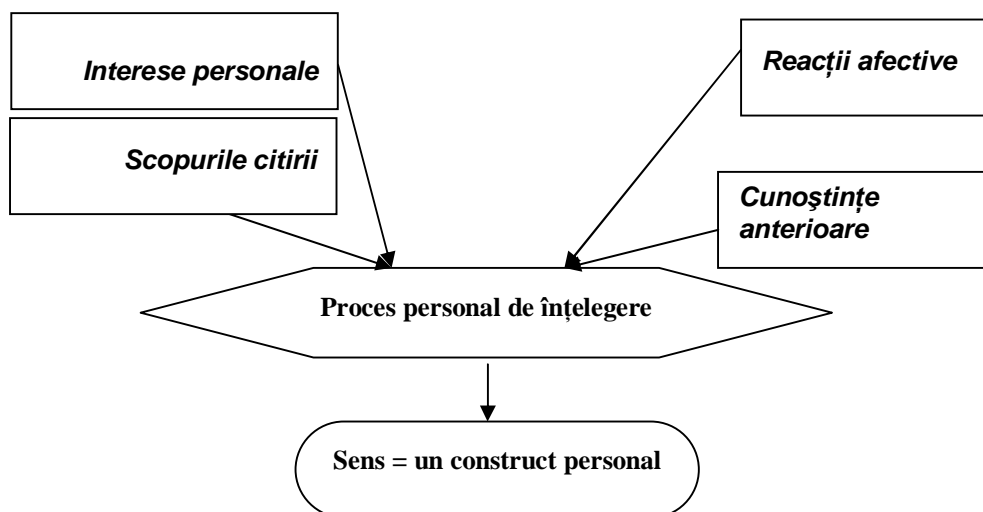
În prezent, în societatea noastră, s-a extins mult sfera comunicării orale. Totuși, comunicarea scrisă continuă să rămână un mijloc

important de informare și de schimb de idei. Stanton N. consideră că există trei motive de bază ca răspunsuri la întrebarea “De ce citim?” [15, p. 125]:

- **plăcerea:** Multe persoane citesc doar pentru plăcerea obținută prin intermediul lecturii.
- **Informația:** Acest gen de citire este motivul de bază. Toți trebuie să citim pentru a ne pregăti pentru muncă, pentru interesele proprii, pentru viață, în general.
- **Judecăți de valoare-ipoteze:** În acest tip de lectură, de obicei, suntem interesați de ideile și părerile altor persoane, pentru a le compara cu ceea ce gândim noi înșine. Cercetările teoretice relative la citire abundă, mai ales, sprijinindu-se pe anumite principii, care realizează un consens la cercetători și care constrâng concepția noastră despre cititori.

Vom prezenta trei principii de a citi un text.

Primul principiu se referă la **caracterul activ**, chiar **constructiv** al activității de citire care se prezintă ca “o activitate multidimensională al cărei scop este formarea unei reprezentări semantice despre ceea ce este spus sau scris” [6]. Cititorul realizează activitatea numită, tratând datele formale și conceptuale ale textului pentru a construi sensul. Pentru a realiza cele spuse, cititorul va utiliza propriile sale cunoștințe și intenția de a citi conform unei scheme personale.

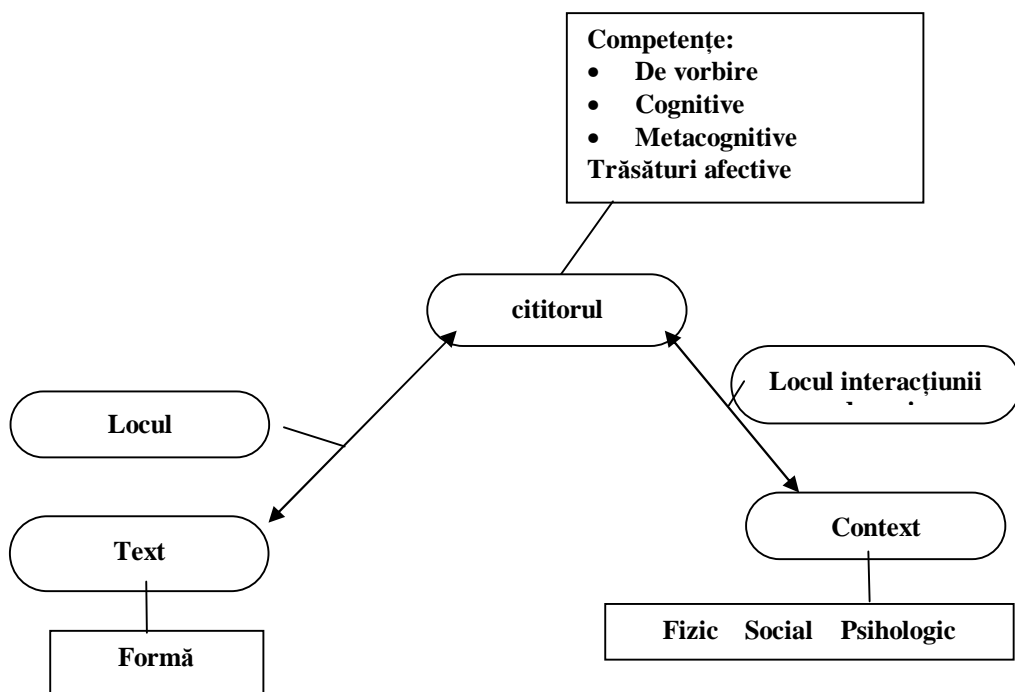


Citirea - un proces personal de formare a sensului

Intenția cititorului și activitatea sa se concretizează într-un context și asupra unui text care nu sunt neutre în raport cu citirea, ceea ce duce la evidențierea celui de-al *doilea principiu*, care formează consensul cercetătorilor, începând cu lucrările lui Van Dijk T.A. și Kintsch W. [8, p. 16], evidențiind *caracterul interactiv* al procesului de citire, care numește trei factori: *cititorul, textul, contextul*.

Dificultatea unui text se situează, mai degrabă, în relația dintre cititor și text. Textul este al autorului și oferă continuarea unei intenții personale într-un context ce îi este propriu.

Studiul unui text îl conduce pe cititor să caute în text traseele acestei intenții și ale acestui context.



Interacțiunea text / cititor / context

Aici se situează interacțiunea între profesor și elev.

Citirea se subordonează unor constrângeri: pe de o parte, alegerea textelor evită cel mai adesea cititorul și, pe de altă parte, citirea este realizată într-o perspectivă de predare / învățare. Rolul profesorului constă în pregătirea citirii, referindu-se la diverse dimensiuni ale contextului elevului: să amintească condițiile fizice favorabile citirii, să încurajeze lecturile cognitive și afective ale elevului susceptibile de a-l ajuta și de a-l provoca să citească; să favorizeze interacțiunea elevului cu alți elevi din clasă sau din echipă și cu profesorul, pentru a-l scoate pe acesta din izolare, cât și să genereze lectura și să creeze din aceasta

o activitate prielnică interacțiunii sociale.

Giasson [5, pp. 17-21], evidențiază *al treilea principiu: caracterul holistic al citirii*. Într-adevăr, citirea apare ca o activitate unică, globală. Realizându-se, această activitate cere înfăptuirea proceselor mintale multiple, care acționează simultan: activitatea perceptivă, căutarea lexicului, construirea sensului frazelor, elaborarea concluziilor, structurarea informațiilor, evaluarea informațiilor. Aceste procese mintale țin cont în același timp de aspectele formale și conceptuale ale textului, cât și de aspectele situaționale (contextul textului și al autorului).

Modelul cititorului se bazează pe noțiunea de competență, pentru a reprezenta regrupările

de cunoștințe active relevate (accentuate) de lectură.

Unele dificultăți întâlnite la citirea unui text sunt reprezentate de indicii probabili ai dificultăților care vizează analize mai profunde ale celor citite [2, pp. 52-54]:

- dispoziția proastă față de directiva care anunță totuși o manifestație atrăgătoare pentru elevi (exemplu, sărbătoare la colegiu);
- lectura orală nehotărâtă (trebuie interpretată cu prudență);
- dificultatea de a citi subtitlurile unui film străin (lectură lentă).

Dincolo de aceste câteva simptome, cercetătorii propun să se caute și să se analizeze dificultățile elevilor în timpul activităților la ore, care solicită diverse modalități de a citi.

A citi înseamnă a forma o reprezentare, pe de o parte, servindu-ne de indici de care sunt *expliciți* în texte, pe de altă parte, deducând din text ceea ce nu este exprimat decât într-un mod *implicit*. Greșelile, deci, pot avea cauze diferite: o confuzie în decodarea indicilor importanți unei interpretări insuficiente a acestuia, care transmite o reprezentare vagă sau total neclară, dar, de asemenea, o incapacitate de a depăși acești indici și de a deduce din aceștia ceea ce nu este spus explicit.

În prima categorie includem *greșeli de descifrare*: cititorul ia un cuvânt drept alt cuvânt și rămâne în continuare blocat la această primă citire; la o descifrare aproximativă îi este asociată o

lipsă de flexibilitate a reprezentării. Sau blocajul apare din cauza ignorării sensului unui cuvânt și, în același timp, a unei incapacități de a se folosi de context sau de context pentru a-și forma o idee despre acest sens (cuvântul poate chiar să fie însoțit de o definiție pe care cititorul slab să n-o observe). Uneori un cuvânt necunoscut dezorientează într-atât încât împiedică să se înțeleagă un cuvânt adiacent cunoscut. În plus, unii elevi *nu citesc toate cuvintele*, ocolind cuvintele instrumente, conectori, indicii spațio-temporali care nu le „vorbesc”, ceea ce împiedică înțelegerea textelor și duce la o stabilire insuficientă a cronologiei informației date.

Uneori, se întâmplă că nu se observă unele semne precum ghilimelele sau semnele interogării, provocând astfel înțelegerea insuficientă a dialogurilor. La unii, aprecierea incompletă a indicilor este o obișnuință. Pentru a citi, ei „țintesc” cuvinte în text și ghicesc sensul pornind de la acestea. Se vorbește adesea despre persoane cu minte isteță și cu imaginație puternică.

Astfel, condiția unui text cere de la elev realizarea următoarelor obiective:

- să completeze elipsele;
- să ghicească sensul unui cuvânt după context;
- să ghicească sensul datorită diferiților indici: cine este personajul descris;

- să reprezinte naratorul, ceea ce este mai dificil, întrucât, în general, el nu se descrie;
- să interpreteze sentimentele sau rolul unui personaj: de exemplu, a ști ce trebuie să se spună despre cineva: „el se reține pentru a nu-l pălmui” → aceasta presupune a fi furios;
- să se folosească de referințe culturale care permit de a înțelege o situație;
- să înțeleagă anaforele, reconstituind rețeaua de co-referenți.

Anumite texte ajută cu dificultate la formarea unei reprezentări. Este cazul situațiilor „bizare”. Decât să accepte această ciudățenie care îl lipsește de siguranță, elevul preferă să declare că „nu înțelege nimic”.

Este o problemă și atunci când acești cititori nesiguri abordează textele care presupun o ipoteză de plecare și, deodată, obligă să revizuiască prima reprezentare; este anume cazul unor nuvele care implică *efecte de surpriză, de răsturnări de situație*. Acești elevi nu au însușit abilitatea intelectuală – uneori și cea afectivă – necesară pentru *a restabili discuțiile relative la prima reprezentare*.

Acești elevi sunt, de asemenea, total derutați când se vorbește despre citirea textelor care încearcă să prezinte continuarea elementelor prezente ca misterioase și care vor fi *clasificate prin urmare*, chiar dacă este clar că personajul nu înțelege mai mult decât ceea ce spune.

Toate aceste fenomene atrag atenția asupra faptului că citirea presupune o serie de mecanisme a căror studiere nu a fost niciodată explicit întreprinsă.

Elevii, la care ne-am referit, au nevoie de *o învățare continuă a citirii*. Excepțiile, pe care le vom descrie, trebuie folosite în cadrul unei secvențe didactice, utilizând următoarele principii [1, pp .51-79]:

- de a lucra, mai întâi, cu reprezentarea pe care o au elevii despre actul de citire (de exemplu, sub formă de dezbateri în clasă), în același timp cu scopul de *catharsis* și pentru corectarea unor presupuneri (citirea este o activitate, în esență, școlară) ;
- de a recurge la situații care mobilizează o motivație reală, redând citirii dimensiunea socială (nu citește niciodată de unul singur, lecturile se împărtășesc) ;
- de a angaja elevii în proiecte care dau sens citirii (exemplu, a citi și a rezuma romane pentru copii cu scopul de a sfătui părinții interesați de sugestiile relative la cadouri cu ocazia unui “Salon de carte”; a citi glumele de la 1 aprilie în vechile ziare pentru a redacta altele cu intenția unui periodic local etc.)

În concluzie, oricare ar fi tehnicile utilizate de profesor, important este că pentru dezvoltarea competențelor comunicative este necesar de a crea situații de

comunicare unde elevii își pot dezvolta și perfecționa cunoștințele lor în limba străină studiată. Comunicarea într-o limbă străină

depinde de cunoștințele și de abilitățile elevului de a înțelege și de a produce mesaje într-o altă limbă, decât cea maternă.

BIBLIOGRAFIE

1. Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Nestle, 1993, pp. 51 – 79.
2. Billard, O., *Difficultés de lecture*; CO Informations (cycle d'orientation), Geneve, juin 1991/5, pp. 52 – 54.
3. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Chișinău, Cartier, 2003, p.89, p.93.
4. Constantinovici, E., *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului, Chișinău, Editura 1 Cartier, 2003, p.78.
5. Dabene, M., *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*, Grenoble, Presses Universitaires, 1994, pp. 17-21.
6. Deschenes, A. J., *La compréhension et la production des textes*, Québec, Presses de l'université du Québec, coll. Monographies de psychologie, 1998, n^o7.
7. De Vito, J., *Human Communication*, New York, The Basic Course, Harper & Row, Inc., 1988, p.6.
8. Dijk Van, T. A. et Kintsch, W., *Strategies of Discourse Comprehension*, Ney York, Academic Press, 1983, p.16.
9. Hymes, D., *On communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, p.12.
10. Iacob, L., *Comunicarea didactică*, în Cosmovici, A., *Psihopedagogie*, Iași, Editura Spiru Haret, 1994, p.237.
11. Ionescu – Ruxăndoiu, L., *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, București, Universitas, 1999, p.25.
12. Jablin, F.M.; Putnam, L.L., *The New Handbook of Organizational Communication*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2001, p.820.
13. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р., Современные коинцептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2000, №4, стр.3 - 14.
14. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Museum, 2001, 311p.
15. Stanton, N., *Comunicarea*, București, S.C. „Știință și Tehnică ” S.A., 1995, p.125.
16. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p.41,p.163.

15 noiembrie, 2006



O VIZIUNE DESPRE DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE (LA ORELE DE LIMBA ENGLEZĂ)

A VISION ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE
AT THE LESSONS OF ENGLISH

Micaela ȚAULEAN,
doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Intercultural competence is a way of ensuring that the methods used to reach a pre-determined set of goals are effective and operate within good practice guidelines. Scheitza has assembled various "ingredients" of intercultural competence from various sources. These are categorized under the personal attributes of attitude, knowledge, communication, self-confidence and social relationships. These components of individual intercultural competence can be developed at the English lessons. People with diverse cultural background need it to deal with one another in our everyday life.

Actualmente, societatea noastră se caracterizează printr-un viu interes pentru studierea limbilor străine. De aici și importanța lecțiilor de limbă engleză pentru dezvoltarea personalității, formarea pregătirii ei pentru cooperarea și colaborarea internațională și interculturală. Într-o lume în care cultura cunoaște un avânt prodigios, aptitudinea de a comunica, de a se exprima într-o limbă străină devine, mai mult ca niciodată, primordială. Mai ales în timpul de azi, când Republica Moldova tinde să intre în Uniunea Europeană, **cunoașterea limbilor străine** este foarte actuală.

Promovând un sondaj cu elevii claselor a II-a din mun. Bălți, am primit diferite răspunsuri la întrebarea „**De ce doriți să**

învățați limba engleză?”. Răspunsurile elevilor în marea majoritate (87 %) relevau o puternică dorință de a contacta cu străinii („**să vorbesc cu oamenii de peste hotare**”, „**să merg în Anglia și să-l învăț pe tata câteva cuvinte engleze**”, „**să merg în țările unde se vorbește engleza**”). Aceste răspunsuri denotă ambiția, motivarea copiilor.

La vârsta școlară mică elevii sunt curioși, interesați și liberi de prejudecăți, menționează Zarate, G. [9]. Elevii claselor primare arată o conștientizare a beneficiilor de învățare a unei limbi străine și o dorință puternică de a comunica cu oamenii de altă cultură. Copiii, în general, sunt observatori ageri și sunt capabili să compare anumite momente din diver-

se culturi, dacă li se oferă o astfel de posibilitate.

Unul din avantajele studierii unei limbi străine este că, în afară de efectele lingvistice, sunt, de asemenea, valabile și efectele culturale. Considerăm că unul din obiectivele majore la începutul studierii unei limbi străine este formarea atitudinii pozitive față de cultura limbii studiate și față de cultura națională a altor etnii. Apelând la documentele Consiliului Europei, menționăm faptul că ei pledează pentru viziunea interculturală, căci aceasta din urmă duce la formarea unei sinteze de elemente culturale comune. În acest sens, școala, valorificând atare principii ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea, va putea pune în relief diferențele culturale și valorile spirituale ale minorităților naționale, racordându-le la valorile generale ale comunității. Educația interculturală presupune, în primul rând, o integrare, care semnifică atât promovarea culturii clasei, școlii, comunității, cât și a experienței culturale a unui elev nou în experiența comună a clasei. În cazul când se știe că va veni un elev nou, profesorul ar putea pregăti ceilalți elevi, prezentându-le câteva date sumare despre acesta privind regiunea, limba, religia, cultura și să le dezvolte acestora atitudini interculturale care ar facilita primirea acestuia.

Astfel, școala este un spațiu al universalizării sociale. Când în cadrul instituțional intră un „al-

tul”, acesta este îndemnat să se realizeze standardelor deja existente, dar, în același moment, el are posibilitatea să-și promoveze și propriile valori, căci, după Rey, M. [8], intercultural înseamnă:

- recunoașterea diversității de reprezentări, a referințelor și a valorilor multiple;
- dialogul, schimbul și interacțiunile dintre diferitele reprezentări și referințe;
- dialogul și schimbul dintre persoanele și grupurile ale căror referințe sunt multiple;
- decentrarea și interogarea asupra referințelor egocentrice trebuie să se bazeze pe obiectivele reciprocității;
- relația dinamică dintre elementele culturale sau culturi, privite în ansamblu.

Cercetătorii Byram, M. și Doyé, P. [2] definesc competența interculturală ca o combinație de priceperi, atitudini și cunoștințe și le împartă în:

§ atitudini – elevul observă, adresează întrebări și este interesat de confesiunile și comportamentele altor oameni;

§ cunoștințe – elevul posedă cunoștințe despre diferite obiceiuri, tradiții etc.;

§ deprinderi de interpretare – elevul vizionează la televizor un obicei de un alt grup etnic și recunoaște diferențele și reușește să explice aceste diferențe culturale;

§ deprinderi de descoperire și interacțiune – elevul știe corect să adreseze întrebare pentru a obține informație despre altă persoană;

§ deprinderi de comparație – elevul știe cum să compare și să evalueze alte comportamente, confesiuni, obiceiuri, sensuri contradictorii cu ale sale proprii, descoperă și o înțelegere critică și analitică a culturii proprii, precum și ale altor culturi.

Cea mai binevenită contribuție a unui învățător modern este că el poate forma competența interculturală la elevii claselor primare numai atunci când formează o atitudine pozitivă față de cultura proprie și cea a altor etnii prin punerea la dispoziția elevilor a oportunităților pentru descoperirea informației inter-culturale și alcătuirea propriilor comparații. Priceperile sunt strâns legate cu deprinderile cognitive ce dau posibilitatea de a prelucra informația, raționamentul, gândirea creativă și evolutivă a elevului mic.

Ne punem întrebarea: *De ce dezvoltăm competența interculturală?* În procesul globalizării (utilizarea *internetului, muzicii pop, DVD, satelit, cablu TV* etc.) limba engleză este prezentă în viața de zi cu zi a multor elevi. Aptitudinea de a comunica, de a se exprima într-o limbă străină devine, mai mult ca niciodată, primordială. Sistemul nostru de învățământ are ca scop educarea și formarea unei personalități multilateral dezvoltate și creative, care va trebui să fie în stare să înfrunte provocările noului și neobișnuitului, prin garanția asigurării competențelor trainice în limba maternă și a celor complexe în

domeniul științelor socio-umane, reale, tehnologice, de educație artistică etc. Considerăm că, în același timp, este important pentru elevul ce face parte dintr-o generație o bună cunoaștere a limbilor (și nu a unei singure) străine.

Profesorul universitar, acad. A. Ciobanu [5] scrie că „...toleranța glotică este o primă condiție pentru o societate unde locuiesc reprezentanți ai diferitor etnii naționale. Pentru populația R. Moldova propagarea diversității culturale este un adevăr absolut”. Populația elevilor claselor primare din școlile și liceele mun. Bălți este „*multicoloră*” – întâlnim pe moldoveni (48, 54%), ucraineni (28, 90%), ruși (20, 22%), polonezi (0, 75%), beloruși (0, 57%), evrei (0, 56%), bulgari (0, 26%), romi (0,18%) etc. Din conversațiile private în școlile și liceele mun. Bălți am făcut o concluzie că elevii claselor primare doresc să afle despre alte culturi, despre obiceiurile și tradițiile diferitor etnii.

Bazându-se pe aceste rezultate, este vizibil că predarea unei limbi străine nu poate fi învățată ca una separată, ci ca una care îi familiarizează pe elevi cu alte culturi, alte credințe culturale, alte comportamente, alte tradiții și interese. Deci dezvoltarea competenței interculturale este văzută ca o parte mai completă a scopului care vizează dezvoltarea conștiinței metacognitive a elevilor care include cunoștințe și auto-conștiința educatului în procesul de

învățare devenind conștienți de identitatea lor lingvistică și culturală.

Cercetătorii Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. [1] menționează că *conștiința interculturală* reprezintă un standard al dezvoltării conștiinței metacognitive și implicarea în dezvoltarea: *autoconștiinței* (analiză, comparare, contrastul diferențelor, la fel ca și asemănările din propria cultură a copilului și cele care sunt asociale cu limba străină), *conștiința culturală* (devenirea conștient de varietatea culturală prin destrămarea stereotipurilor negative și prejudecăților), *înțelegerea internațională și pacea mondială* (dezvoltarea toleranței, înțelegerea și acceptarea diferențelor, cooperare, comunicare și pace mondială), *curiozitatea, motivația și atitudinea pozitivă* (dezvoltarea curiozității și descoperirea diferențelor în relația cu obișnuințele vieții zilnice proprii a elevului sunt acceptate cunoștințele elevului despre umanitate și lume).

Dacă *interculturalitatea*, conform *Dicționarului Enciclopedic al Educației* poate fi definită ca o modalitate de apropiere a altei culturi și de interpretare a problemelor și situațiilor prin contactul grupurilor sau indivizilor aparținând unor culturi diferite, atunci *competența interculturală* constă în integrarea tuturor cunoștințelor, aptitudinilor, priceperilor și atitudinilor privind cultura celuilalt care să se regăsească într-un comportament intelectual,

capabil să rezolve diversele situații de natură socială interetnică [6; 7]. Toate aceste obiective corespund conceptului „*A învăța să trăim împreună*”, elaborat la Conferința Internațională organizată de UNESCO, în septembrie 2001. În acest proiect sunt stipulate cele patru trepte ale educației secolului al XXI-lea:

- *a învăța să înveți* – a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare;
- *a învăța să faci* – obținerea unor abilități profesionale, dar și a unor competențe necesare pentru adaptarea la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *a învăța să fii* – capacitatea de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale, capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil;
- *a învăța să trăiești cu alții* – comprehensiunea celuilalt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului, deci formarea unei competențe interculturale.

Profesorii limbii engleze pot contribui la realizarea acestor nobile scopuri prin pregătirea dezvoltării avansate în școala primară. Corbett, J. [4] consideră că aceasta se poate implementa prin: a) *folosirea „realiilor”* (engl. *reality*) – imagini care reprezintă cultura etniei date; b) lucrul cu *simbolurile culturale sau produsele etno-culturale* – insigne și steaguri, istorii și povești, monete și timbre care vorbesc despre cultura etnică;

c) promovarea *întâlnirilor reale sau virtuale* cu reprezentanții diferitelor grupuri etnice. Dimensiunea culturală în manualul de bază la limba engleză pentru clasele primare cuprinde texte care descriu mai mult viața culturală în SUA și Marea Britanică decât viața culturală în Moldova - în clasa a III-a sunt prezentate numai trei texte - „I live in Moldova”, „Welcome to Chișinău” și „A visit to Chișinău”; și în clasa a IV-a două texte - „A trip to Soroca” și „Andy’s town”. Considerăm că aspectele vieții culturale zi cu zi, elemente tradiționale naționale pot fi introduse la orele de limba engleză la așa teme ca - în clasa a III-a: “I am your friend”, “Houses, houses”, “More about me”; - în clasa a IV-a: “Let’s share impressions”, “Good friends”, “Andy’s Birthday par-Warming up:

- What’s your name? My.....
- What are you? I am a
- Who are you? I am a boy/ girl.
 - § I am a boy/ girl with....
 - § I am a boy/ girl living ..
 - § I am a boy/ girl having.

Work in pairs:

Ask your classmates if -

- He/ she have friends?
- How many friends he/ she have?
- He/ she believe them?
- He/ she respect them?

Read the text and say why we should respect people:

We are two sisters. We live in Balti. We always go to our Grandparents who live far from our town. But we take the train and a bus and in four hours we are at them. When we enter the yard we run to give Grandma a big hug right before she invites us inside where fresh cookies

ty”, “Springtime”, “Happy mother’s day”.

Pentru dobândirea unor deprinderi și atitudini pentru înțelegerea, acceptarea, respectarea și cunoașterea marii culturi a lumii și a celei naționale considerăm important:

a) introducerea la orele de limba engleză a textelor adaptate ce țin de problema aprecierii și recunoașterii diversității culturale bazate pe valorile culturale: egalitate și toleranță, responsabilitate și curaj, respect și cooperare, compasiune și încredere, diversitate și speranță.

De exemplu, lucrând cu tema “Happy mother’s day” (cl. IV-a), noi am început lecția în modul care ne permite să discutăm cu elevii despre respectul și înțelegerea:



are waiting. Our Grandfather always stays in “Casa mare” (Moldovan big room) waiting for us to come to him. We like to talk to him. It is always magical. We sit for hours listening to his stories. He prefers talking about the war. His stories are amazing ones of bravery, courage, nobility, and grace. Sometimes his stories make us cry. I will remember his words he repeats all the time "Respect yourself, respect others, and above all respect what you believe."

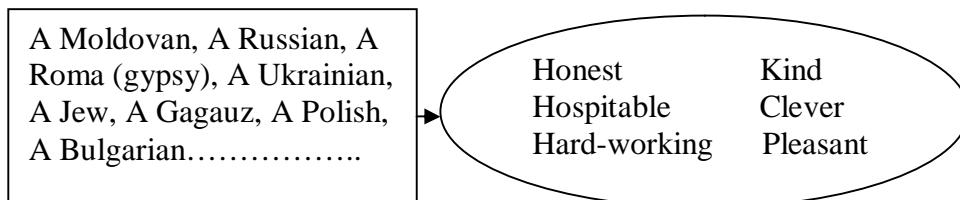
(Victoria, 10 years old, Balti, Moldova)

b) selectarea și adaptarea legendelor naționale (române, ruse, ucrainene, bulgare, armene, evreiești etc.) - “Stephan the Great’s oak-tree”, “The Doina has no end”, “Why the Hare has No Tail”(Georgian legend), „How the Dog and the Hen Became Domestic Animals”(Ukrainian legend), “Robin Hood and the Golden Arrow” (English legend) etc.

c) utilizarea jocurilor lingvistice și a activităților distractive care se desfășoară în grupuri mici sau perechi pentru comunicarea elevilor în limba străină, pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale, respectarea și acceptarea părerilor altor elevi care aparțin diferitor grupuri culturale.

De exemplu, cu elevii claselor a III-a la tema “I am your friend”, am utilizat jocul “How do you see the other people?”

Divide into five groups. Every group chooses a person of different nationality. Try to say as many pleasant words as you can about him/her.



Cu elevii claselor a IV-a la tema “Let’s share impressions” am utilizat jocul asociativ “What do you associate this nation with?”, la tema “Good friends” – jocurile “Guess who? Guess what?” și “Find someone who...”, la care elevii au examinat stereotipurilor și prejudecăților sale despre oameni de diferite etnii, au facilitat cunoașterea și accep-

tarea reciprocă în grup și au redus barierele în comunicare în limba engleză.

Competența de comunicare lingvistică este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice. Competențele constituie totalitatea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor, deprinderilor, comportamentelor

și caracteristicilor elevilor care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni. În cazul nostru aceste acțiuni sunt: **recunoașterea altor culturi, cunoștințe despre celălalt, exprimarea liberă a părerilor și valorilor culturale, acceptarea altor culturi, abilitatea de a găsi în orice cultură ceva folositor și valoros pentru ei înșiși, înțelegerea altor culturi, abilitatea de a evita stereotipuri negative și prejudecăți când se vorbește despre**

valorile lor culturale, atitudinea pozitivă față de diferențele culturale. Comunicarea interculturală este unica care poate stimula curiozitatea elevilor față de celelalte culturi, îi determină să investigheze și nu să se mulțumească doar cu idei preconceptuate moștenite.

BIBLIOGRAFIE

1. Brewster, J., Ellis, G., Girard, D., *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin, 2002, p.42
2. Byram, M., Doyé, P., *Intercultural Competence and Foreign Language Learning in the Primary School*, in *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, Routledge edited by Driscoll, P., Frost, D., 1999, p.17
3. Conseil de l'Europe, *Intercultural learning for human rights*, Strasbourg, 1992
4. Corbett, J., *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters, 2003, p.53
5. Ciobanu A., *Exigență lingvistică și toleranță glotică*, Analele Științifice ale USM, CEP USM, Chișinău, 2006, p.14-16
6. Pâslaru Vl., *Cu privire la conceptul de școală națională* // *Făclia*, 2 august 1991
7. Pâslaru Vl., *Principiul pozitiv al educației*. Editura CIVITAS, 2003
8. Rey, M. *L'education interculturelle et ses consequences pratiques sur l'enseignement*. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1979.
9. Zarate, G., *Que peut apporter l'anthropologie culturelle à la description et l'interprétation d'une culture étrangère dans la classe de langue?* in *Culture and Language Learning*, Triangle N7, Didier, 1988, p.12

12 ianuarie, 2007



EXPERIMENTUL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE CULTURĂ A COMUNICĂRII PRIN TEXTUL PUBLICISTIC (ÎN LIMBA STRĂINĂ)

*THE EXPERIMENT OF TRAINING COMMUNICATIVE COMPETENCE
CULTURE THROUGH NEWSPAPERS IN A FOREIGN LANGUAGE*

Nicolae SILISTRARU,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Svetlana TITICA
doctorandă,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Newspapers are an invaluable source of authentic materials, and their use in the language classroom is very much in keeping with current thinking and practice in teaching pedagogy. They help keep us informed about what is happening in the world, extending our knowledge and deepening our understanding. For this reason, they are of general educational value contributing to forming cultural knowledge and importance for high class pupils. There are a number of strong arguments in favour of using newspapers in teaching the English language: general education value, cultural information, language change, reader interest, reading for pleasure, authentic materials.

Experimentul pedagogic de verificare a eficacității organizării textului publicistic de gen diferit, precum și a sistemului de exerciții orientate spre satisfacerea necesităților informative ale elevului din liceu, formarea competenței de citire a presei în limba străină, precum și formarea culturii comunicării.

Prin cultura comunicării subînțelegem textul ca și cultură, prin funcția lui de a transmite valori. Pe fundalul textelor lingvistice într-o comunitate se realizează texte cu funcție culturală. Textul presupune deci o organizare bine definită, un în-

treg structurat cu început și sfârșit și, dincolo de semnificația de limbă, realizează semnificații culturale. Studiul semiotic al *culturii* presupune *lectura* ei la diferite nivele [6, p. 23]. Funcțiile culturale se realizează prin text, dacă în activitatea de citire există o motivație întemeiată, care asigură desfășurarea activității.

Eșantionul experimental a fost format din patru clase a X-a, -d; XI-b, -c, -d, în experiment au fost antrenați 112 elevi.

Scopul experimentului constă în validarea modelului de organizare a materialului publicistic de gen diferit și a sis-

temului de exerciții aplicate în procesul de citire a textului. Experimentul a fost organizat în trei etape de constatare, de formare, de validare, în baza unor obiective concrete.

Competența de comunicare presupune o mobilizare a unui ansamblu de resurse manifestate practic de cei implicați în interacțiune. Nivelul competenței va fi evaluat atât de capacitatea subiecților de a opera cu resursele lingvistice, cât și de modelul unei culturi a exprimării în limba străină.

Obiectivele experimentului de constatare au vizat:

- a) evaluarea nivelului inițial al competenței comunicative, esențiale în procesul de citire a textului de gen publicistic diferit în limba engleză;
- b) concretizarea dezvoltării unui șir de competențe verbale, necesare în procesul de citire pentru comprehensiunea profundă a conținutului informației propuse.

Pentru aceasta s-a propus testare al nivelului inițial al competenței comunicative în baza textului publicistic.

Testul a constituit trei probe:

Proba I vizat evaluarea competenței de anticipare. Elevii au avut însărcinarea de a anticipa conținutul textului publicistic potrivit *formelor lingvistice orientative*, aceasta a necesitat

delimitarea esenței tematicе prin determinarea semnalelor semantice, care vor contribui la perceperea lui globală. De asemenea, anticiparea conținutului potrivit *componentelor structurale ale textului*. Elevii trebuie să anticipeze conținutul, analizând elementele nonverbale (imagini, scheme, fotografii), precum și cele verbale – titlu, secvențe semantice (incipient, partea argumentativă, concluzii), ceea ce va permite determinarea ideii generale a textului.

Proba a II-a – Măsurarea nivelului de formare a competenței de cercetare-informare: elevii trebuiau să releve obiectul discuției din text; să releve faptul, fenomenul, întâmplarea, întâmplările esențiale și auxiliare; să stabilească anumite relații între fenomene, fapte, întâmplări care au fost comunicate; să determine intenția comunicativă a autorului; să identifice secvențele semantice din textul publicistic;

Pentru realizarea acestor sarcini, elevul trebuie să dețină deprinderi de cercetare, orientare și selectare a informației necesare.

Proba a III-a va avea ca scop determinarea nivelului competenței de interpretare-apreciere:

În cadrul acestei probe, subiecții trebuiau să interpreteze analitic informația oferită de textul publicistic; să precizeze scopul textului; să aprecieze faptul expus din considerentele:

actualității, utilității, autenticității de pe poziția de cititor pentru formularea propriei păreri.

Rezultatele experimentului de constatare sunt expuse în tabelul nr.1

112 elevi - 100%

TABELUL NR. 1

Nivel convențional	Proba nr.I		Proba nr.II		Proba nr.III	
	Nr.elevi	Nr.%	Nr.elevi	Nr.%	Nr.elevi	Nr.%
I-F.bun	21	18,7	11	9,8	6	5,3
II- bun	35	31,2	24	21,4	15	13,3
III- suficient	48	42,8	58	51,7	53	53,4
IV-insuficient	8	7,1	19	16,9	38	33,9

În opinia noastră, sarcinile care au constituit proba I nu prezintă dificultăți pentru elevi. Pentru îndeplinirea lor s-a acordat 20 minute. Lucrarea a inclus patru texte publicistice de proporții mici-medii, fiecare text indicând o însărcinare. Ex 1. *Studiați fotografia, încercați să vă pronunțați asupra temei abordate în conținutul textului; 2. Citiți atent textul, marcați în text cuvintele-cheie care după părerea voastră exprimă ideea principală a textului; 3. Citiți titlul textului. Încercați să formulați și scrieți problema abordată în text; 4. Studiați textul propus, identificați în care din secvențele semantice (incipient-introducere, argumentare, sfârșit, concluzie) este expusă ideea principală.* Pentru fiecare însărcinare s-a acordat maxim 10 puncte, în funcție de calitatea răspunsului. Din 112 elevi, 21 de elevi au acumulat 40 de puncte situându-se la nivelul F. bun. Un număr considerabil de elevi s-au situat la nivelul III. Ei au acumulat între 20 și 10 puncte, ceea ce a constituit 42,8 %.

7,1 % din numărul total de elevi însă nu s-au isprăvit cu însărcinarea înaintată acumulând sub 10 puncte. Chiar dacă pentru mulți din elevi însărcinările sunt ușoare, a fost dificil să anticipeze conținutul și să identifice cuvintele tematice.

Proba a II-a prezentat însărcinări cu variante de răspuns. Elevii au marcat varianta considerată corectă. Lucrarea a constituit un text publicistic cu volum mediu, timpul acordat -25 minute. Însărcinările propuse sunt mai dificile decât în proba anterioară. Elevii în mod diferit s-au isprăvit cu însărcinările. Pentru însărcinarea nr.3, care constă în precizarea intenției comunicative a autorului, elevilor li s-au oferit patru variante de răspuns. Pentru marcarea variantei corecte era necesară o cercetare atentă a informației, iar lipsa competenței pentru această probă a împiedicat, în mare parte, selectarea variantei corecte. Din 112 elevi incluși în experiment s-au situat pe pozițiile de vârf 9,8

% dintre elevi, 21,4 % - a nivel bun. Un procentaj mare de elevi s-a situat la nivelul suficient. La această probă a crescut procentajul la nivelul insuficient, ceea ce ne convinge că elevii au întâmpinat dificultăți mai mari în realizarea sarcinilor didactice.

Proba a III-a a inclus patru însărcinări de bază, care solicitau formularea răspunsurilor sau marcarea variantei corecte. Pentru finalizarea lucrării s-au acordat 30 minute. Însărcinarea nr.1: elevii trebuie să alcătuiască harta semantică (*semantic map*) a textului în care să încadreze faptul esențial, cele auxiliare și soluțiile de rezolvare a problemei prezente în articol. Însărcinarea nr.2: elevilor li se propune să analizeze succint informația citită. Subiecții au expus ideile în 5-6 propoziții, iar ca suport le-au servit următoarele întrebări: a) ce reprezintă o serată pentru adolescenți „teenager party”?; b) care sunt problemele abordate în text în legătură cu organizarea unei serate, aceleași probleme sunt specifice și pentru adolescenții noștri?; c) ce măsuri de precauție a-ți sugera la organizarea unei „teenager party”;

Pentru mulți din elevi a fost dificil să analizeze și să asocieze faptele ca să formuleze sugestii pentru diminuarea problemei, deoarece nu sunt obișnuiți cu asemenea gen de activitate precum și lipsa vocabularului bogat pentru a-și expune ideile în limba străină.

În cea de-a III-a însărcinare elevilor le-a fost propus să aprecieze informația citită. Elevii au subliniat varianta considerată potrivită pentru ei și au argumentat răspunsul.

Ex. informația este :

- a) autentică - neautentică - de ce?
- b) interesantă-neinteresantă - de ce?
- c) utilă - inutilă - de ce?

Majoritatea elevilor au apreciat informația din text ca fiind interesantă, utilă, autentică. Însărcinarea finală a constituit trei variante de concluzii cu mici deosebiri care schimbau tematica abordată. Doar prin o percepere profundă a mesajului expus în informație poate fi aleasă varianta corectă. Mulți elevi au greșit marcând varianta 2 sau 3 din lipsa de atenție și cunoașterea insuficientă a conținutului. Observăm procentajul elevilor la nivelul F. bun s-a redus considerabil - 5,3 % din cel total de 100% (112 de elevi), în schimb a crescut procentajul la nivelul insuficient fiind de 47,3 %. Aceasta demonstrează că pentru a se isprăvi cu însărcinările înaintate la proba dată, elevii au depus efort.

La finalizarea primei etape am remarcat că citirea materialului publicistic este o activitate necunoscută elevilor și necesită antrenarea ei pentru a înregistra succese .

În baza curențelor menționate și a rezultatelor obținute de elevi la probele înaintate, au

fost stabilite unele repere în derularea experimentului de formare, în cadrul căruia va putea fi observată dinamica nivelului de formare a competențelor de anticipare, de cercetare-informare, de interpretare-apreciere.

Experimentul de formare a fost organizat în baza modelului de formare a competenței comunicative în baza textului publicistic.

Obiectivele experimentului de formare:

a) selectarea variantei optime de asociere a diferitelor genuri de material publicistic și constatarea eficacității tipologiei elaborate teoretic;

b) optimizarea procesului de învățare prin formarea culturii citirii materialului publicistic ;

Etapa I s-a selectat varianta optimă de asociere a diferitelor genuri de material didactic.

Pentru prima probă s-au format perechi coordonatoare din patru grupe. Fiecare grupă este constituită din șase persoane cu același nivel de cunoaștere a limbii străine. În fiecare grupă experimentală s-a propus câte unul din cele cinci modele de învățare a textului publicistic

Elevilor din grupa I li s-au propus texte informative (informații scurte și lungi, notițe, reportaj, interviu). Pentru grupa a II-a au fost propuse pentru citire texte analitice (articole, comentariu, corespondență). Elevii din grupa a III-a au lucrat cu

texte variate. Pentru început, elevilor li s-au propus notițe informative (texte informative), apoi articole și comentarii (texte analitice).

Elevii din grupa a IV-a au procedat invers li s-au oferit însărcinări de lucru mai întâi asupra textelor analitice, apoi asupra textelor informative cu tematică variată.

Obiectivitatea verificării organizării textelor de gen diferit a fost dovedită de aplicarea experimentului încrucișat, în cadrul cărora în grupe erau schimbate genurile și problematica textelor.

Tuturor elevilor le-au fost repartizate însărcinări, care vizează selectarea informației esențiale:

- Priviți și analizați imaginea, titlul, cuvintele și expresiile date. Încercați să anticipați conținutul textului dat.
- Subliniați din propozițiile propuse doar cele care credeți că conțin fapte, întâmplări esențiale.
- Marcați faptele expuse în text care pot fi considerate indirecte.
- Determinați în care componente structurale (subtitlul, început, expunerea faptelor, sfârșit, concluzie) este formulată tema textului.
- Aranjați propozițiile textului într-o continuitate logică, numerotându-le corespunzător.

- Stabiliți care este intenția autorului în textul dat: de a enunța un fapt, să convingă în legătură cu ceva, să demonstreze ceva, să descrie, să comenteze un fapt.
1. Spuneți cu care din faptele expuse sunteți de acord și cu care nu? Argumentați răspunsul, expuneți propria părere în legătură cu cele expuse în text?

În continuare s-a organizat un sondaj ce cuprindea următoarele întrebări: Vă place să citiți presa? Considerați textele citite interesante sau nu?, Citind informațiile date ați simțit dorința de a mai citi și alte texte publicistice sau nu ?, Care sunt problemele cu care v-ați confruntat la realizarea sarcinilor didactice (citirea și comprehensiunea textului)?.

Prezentăm în mod selectiv unele din răspunsurile date la aceste întrebări:

Elevii din prima grupă nu au fost entuziasmați de activitatea desfășurată drept argumente ne servesc unele răspunsuri, printre care cităm:

„Nu mă prea interesează, textul este ușor clar, doar câteva cuvinte necunoscute”;

„Interesant, dar nu înțeleg care este intenția autorului”;

„Nu-mi prea place, nu am înțeles sensul cuvintelor”;

Elevii din grupa a II-a au formulat următoarele răspunsuri:

„Interesant, dar textul este lung și greu”;

„Sunt texte lungi. Mă plictisesc”;

„Mă interesează subiectul redat în scrisoare. Aș vrea să mai citesc despre viața adolescenților din alte părți ale lumii”;

Elevii din grupa a III-a au răspuns în felul următor:

„Mi-a plăcut să lucrez cu articolele date. Am aflat multe lucruri interesant”;

„Sunt multe cuvinte necunoscute, dar le putem ghici ușor din context. Este bine să le cunoaștem”;

„La început a fost greu să percepem textul, dar acum este mai ușor”;

Elevii din grupa a IV-a au fost interesați de lucrul cu materialul publicistic și de multe ori provocați de subiecte importante pentru ei, formulând următoarele răspunsuri:

„Aflăm mai multe despre problemele ce ne frământă”;

„A-și mai citi și acasă informații în limba engleză, dacă aș avea surse”;

„Mi-a plăcut să lucrăm cu materiale publicistice. Învățăm multe cuvinte noi, dar este greu a deosebi informația directă de cea indirectă”.

Analizând răspunsurile date de elevi la aceste întrebări am reușit să precizăm interesul elevilor față de modelul de texte mai sporit. Cu alte cuvinte, care model dintre texte selectate a reușit să stimuleze dorința de a mai citi și a lucra cu textul publicistic întru sporirea culturii

citirii, precum și problematica comprehensiunii lui. În experimentul de formare sunt implicați 60 elevi, care au fost repartizați în patru grupe. Fiecare grupă este constituită din 15 elevi.

Rezultatele obținute în sondaj le vom prezenta în tabelul nr. 2.

15 elevi în fiecare grupă

TABELUL NR. 2

Nr. Gr.	Interesul		Capacitatea de stimul.		Problematica	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
Gr.I	5	38,3	5	33,3	2	16,6
Gr.II	7	50	8	53,3	7	50
Gr.III	11	75	10	68,3	6	41,6
Gr.IV	9	68	9	68	5	36,7

Evaluarea răspunsurilor date de către elevi la însărcinările ce însoțeau modelele propuse, din punct de vedere cantitativ și calitativ, indică că modelul de texte organizat trebuie să includă atât texte informativ, cât și texte analitice.

Etapa a II-a a experimentului de formare a preconizat obiectivul: verificarea ipotezei elaborate teoretic și anume organizarea textelor informative și analitice, precum și utilizarea sistemului de exerciții care vizează dezvoltarea competențelor de selectare a informației esențiale. Aceasta va optimiza învățarea citirii și cultura exprimării în limba străină.

Distribuirea textelor s-a efectuat conform indicelui de dificultate. Textele - mijloace didactice de bază în activitatea dată au fost selectate și evaluate conform indicelui de dificultate,

interes, actualitate și autenticitate. Indiciile de dificultate [7, p. 65] include complexitatea gramaticală a textului, densitatea informației, numărul necunoscut al cuvintelor din vocabular, explicitatea informației, structura discursului și dacă informația *este* sau *nu este* prezentată în ordine cronologică.

În clasele din eșantionul de formare în procesul de învățare a citirii materialelor publicistice se aplică exerciții de tipul structural-semantice, cercetare-informare, de apreciere, interpretare-aplicare, care permit perceperea particularităților comunicativ-funcționale și semantico-structurale proprii textului publicistic.

Elevilor le-au fost propuse texte din diferite domenii. În cadrul activităților s-au propus diverse procedee de lucru (

strategia problematizării, studiului de caz, euristică etc.).

În cadrul orelor, elevilor li s-a vorbit despre presă (inclusiv presa engleză), stilul publicistic, genul informativ și analitic, tipurile de text publicistic, precum și particularitățile lingvistice ale lui. În scopul dezvoltării competenței de anticipare, elevii au lucrat cu exerciții de **cercetare-structurare** care vizează descriptorii competenței menționate. Prin aplicarea lor s-a urmărit formarea deprinderilor de orientare și cunoașterea particularităților specifice ale textelor publicistice (analitice, informative ș. a.).

Acțiunile formative au vizat anticiparea conținutului conform formelor lingvistice orientative și a componentelor structurale ale textului (verbale, nonverbale).

Experimentul de validare a vizat stabilirea dinamicii dezvoltării competențelor speciale (comunicative) în citirea materialului publicistic în limba engleză prin aplicarea sistemului de exerciții elaborate anterior. Rezultatele dinamicii competențelor au fost calificate potrivit calității și cantității răspunsurilor date la însărcinările propuse. Concretizăm: numărul răspunsurilor corecte, precizia expunerii obiectului de referință, a informației esențiale și auxiliare.

Elevilor li s-a propus același model de testare. Proba nr.I Măsurarea nivelului competenței de anticipare, nr.II Competența de cercetare-informare și a III -a Competența interpretare-apreciere.

Rezultatele obținute le putem studia în tabelul nr.3:

TABELUL nr.3

60 elevi- 100 % 52 elevi- 100%

Niv.	Proba I		Proba II		Proba III		Proba I		Proba II		Proba III	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Formare	15	25	12	20	9	15	10	19	5	9.6	5	9.6
I Bun	32	53.3	34	56.6	26	43.3	26	50	18	34.6	15	28.8
III. Suf	13	21.6	14	23.3	21	35.1	16	30.4	24	46.15	23	44.2
IV Insuf	--	--	--	--	4	6.6	1	1.9	5	9.6	9	17.3

Rezultatele obținute indică o creștere a procentajului de competențe comunicative atât în grupele de formare, cât și în clasele de control. Dacă studiem cifrele din tabelul nr. 3 atunci remarcăm un salt mai mare înregistrat de clasele de formare. Performanța eșantionului de for-

mare a crescut în comparație cu datele obținute de eșantionul de control în etapa actuală, cât și rezultatele obținute de Ef în experimentul de constatare. Aceasta demonstrează că elevii au fost inițiați și cunosc particularitățile diferitelor tipuri de text publicistic, iar organizarea metodică a

textelor și sistemul de exerciții propus au dezvoltat și au format competențe speciale de citire. Aceasta demonstrează eficacitatea lor.

Analizând tabelul, putem constata că, la proba I, din 60 de elevi numărul total al elevilor din EF au corespuns *nivelului f bine* conform calității și cantității răspunsurilor oferite la însărcinări 25 (25%) de elevi. Ei au reușit să răspundă corect la toate însărcinările probei vizând descriptorii competenței de anticipare. Subiecții au formulat corect informația menționată în text, studiind formele lingvistice orientative și componentele structurale ale textului, propuse de profesor. De asemenea, pentru formularea corectă a informației solicitate, elevii au utilizat informația oferită și cunoștințele generale despre fapte, fenomene, întâmplări din realitatea înconjurătoare.

La această probă în Ec componența căruia este de 52 elevi s-au situat la *nivelul f bine* 10 elevi (19%).

La proba a II-a la *nivelul bine* în EF din numărul total s-au

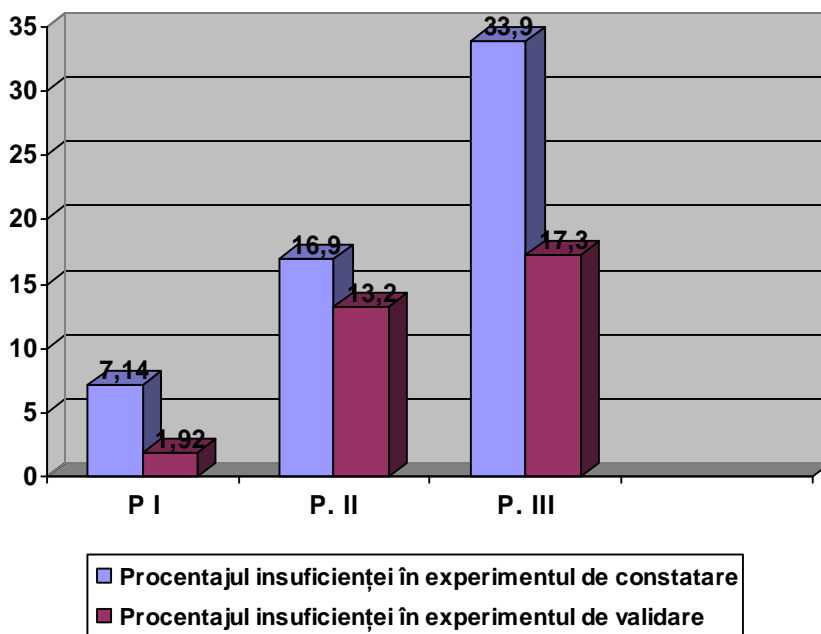
situat 34 de elevi, ceea ce reprezintă 56,6%, iar în Ec -18 elevi ceea ce reprezintă 34,6 %.

Desigur, dacă comparăm rezultatele obținute la toate probele din experimentul dat atunci identificăm o performanță înregistrată de Ef față de Ec.

Aceasta ne permite să afirmăm că activitatea de învățare sistematică în baza textului publicistic, selectat metodic, însoțit de un sistem de exerciții de citire a textului publicistic, a dezvoltat la elevi competența de anticipare, de cercetare informație, de interpretare-apreciere.

Pentru a scoate în evidență performanța înregistrată în *experimentul de validare*, vom compara datele obținute în această etapă la *nivelul insuficient* cu datele obținute în *experimentul de constatare*. Când vorbim de date, ne referim la numărul total de elevi (Ef+Ec), situat la nivelul insuficient în experimentul de constatare în cadrul a trei probe comparat cu numărul de elevi total la acest nivel în experimentul de validare. Potrivit datelor, am schițat următoarea reprezentare grafică:

Figura nr.1



Concluzii:

Învățarea citirii materialului publicistic cu scopul de a marca informația esențială din text și formarea culturii citirii, exprimării în limba străină presupune formarea și dezvoltarea unor abilități speciale de citire, cum ar fi de prognosticare, cercetare-informare, cercetare-apreciere, precum și a unei atitudini pozitive față de procesul în sine care vor contribui la formarea competențelor specifice de citire.

Am stabilit trei abilități verbale esențiale (de anticipare, de cercetare-informare, cercetare-apreciere) care asigură marcarea informației necesare în activitatea de citire a materialului publicistic divers. Aceasta a ser-

vit ca pistă în elaborarea unui sistem de exerciții care include mai multe tipuri:

2. de cercetare-structurare (exerciții care vor dezvolta abilitățile de anticipare în procesul de asimilare a particularităților de bază a diferitelor tipuri de text publicistic);
3. de cercetare-informare (exerciții care presupun un efort mai mare și necesită un nivel ridicat al competenței de citire, fiind orientate spre învățare elevului de a înțelege corect informația cu un grad diferit de profunzime);

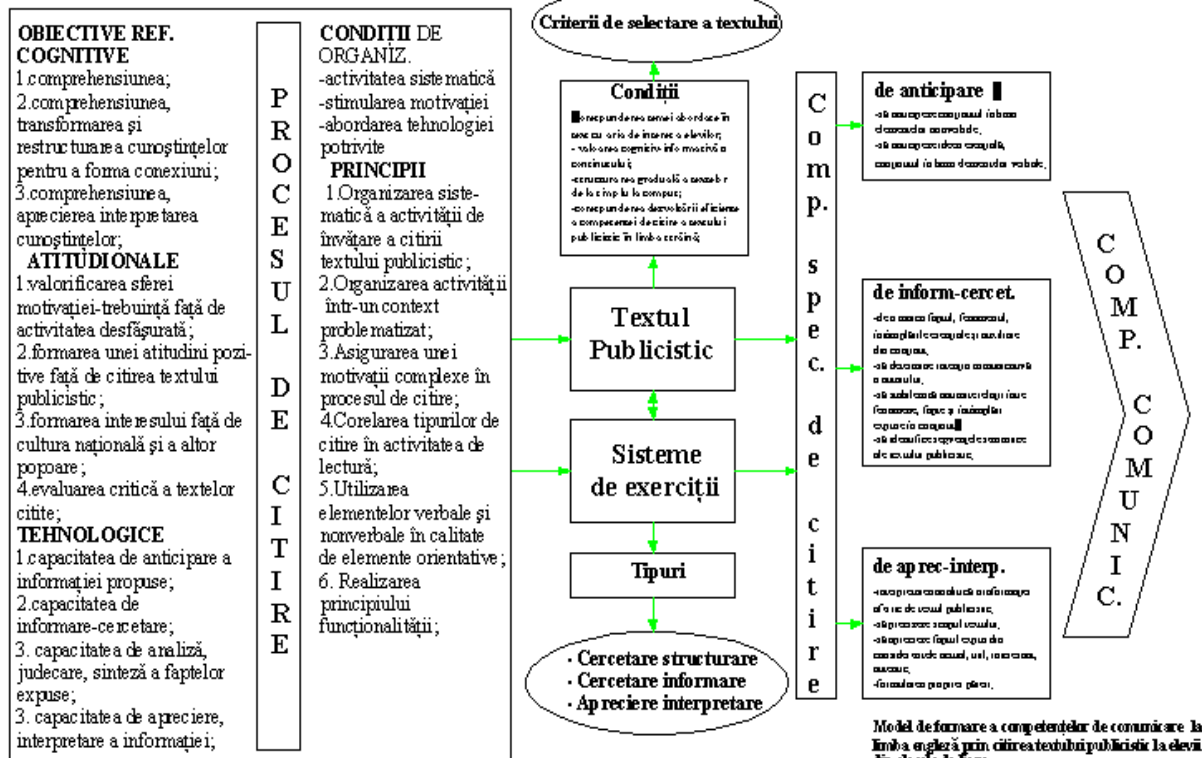
4. de apreciere-interpretare, care dezvoltă capacitatea de a formula anumite concluzii, aprecieri și interpretări în baza informației acumulate;
5. de aplicare a cuvintelor, a expresiilor, a unor modele comunicative formate în activitatea dată.

Experimentul pedagogic a permis validarea eficacității ipotezelor înaintate teoretic. Procesul de citire a materialului publicistic în limba străină se va desfășura cu succes doar printr-o organizare eficientă a lui, luând în considerație particularitățile diferitelor texte publicistice și aspectul motivație-necesitate a elevului, precum și prin utilizarea sistemului de exerciții, elaborat în vederea dezvoltării capacităților menționate. Exercițiile propuse vor conduce spre:

- marcarea corectă a informației indicate în text;
- utilizarea corectă a materialului publicistic de gen informativ și analitic pentru dezvoltarea diferitelor tipuri de citire;

- satisfacerea necesității informaționale a cititorului;
- dezvoltarea și perfecționarea competențelor specifice de citire a elevului în limba străină.

Evaluând rezultatele obținute în experimentul pedagogic, putem să afirmăm că modelul propus (vezi pag. 11), pentru învățarea citirii materialului publicistic în limba străină este rațional, deoarece provoacă și intensifică procesul de citire și dezvoltă competențe de cercetare și marcarea corectă a informației din textul publicistic, contribuind la realizarea funcției textului de exercitare a culturii, unde textul este descrierea comunicării culturale făcută de diferiți membri ai comunității, cu ajutorul limbajelor prin care își exprimă mesajele.



BIBLIOGRAFIE

1. Coman M., *Introducere în sistemul mass-media*, Iași, Polirom, 1999, 104 p.
2. Coteanu I., *Stilistica funcțională a limbii române*, București, 1995, 115 p.
3. Dumitriu, Gh., *Comunicare și învățare*, București 1998, Editura didactică și pedagogică 254 p.
4. Golu, P., *Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, - București, 1974.
5. Habermas J., *Conștiința morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL, București, 2000.
6. Lotman, I., *Studii de tipologie a culturii*, Editura univers, București, 1974, 48 p.
7. Nuan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, 280 p.

2 decembrie, 2006



Constantin Brâncuși. *Poarta sărutului*



CARMEN SILVA ÎN CORESPONDENȚĂ CU EMILE GALLÉ

Radu MOTOC,
inginer,
secretar al Asociației *ProBasarabia și Bucovina*, filiala Galați

Aflăm cu bucurie faptul că familia Gallé, prin descendenții săi, a păstrat în arhiva familie, printre alte documente, și corespondența cu Regina Elisabeta a României. Cel ce a studiat aceste documente prin amabilitatea familiei Gallé este Gabriel Badea-Păun [1], care dedică acest studiu celui care a fost criticul de artă: Radu Ionescu.

Regina Elisabeta, sub influența benefică a prietenei sale Elena Bibescu (1836-1902), începând cu anul 1890, începe să se intereseze de una din mișcările artistice franceze cele mai novatoare la acea dată și care s-a creat în jurul Școlii de sticlărie artistică de la Nancy și în special în atelierul lui Emile Gallé (1846-1904).

Elena Bibescu era fiica fruntașului politic bârlădean, Emanoil Costake-Epureanu, și soția lui Alexandru Bibescu (1842-1911), fratele mai mic al Domnitorului Gheorghe Bibescu (1842-1848). Este cunoscut faptul că Regele Carol I (1866-1914) nu încuraja relațiile cu familiile politicianilor, în timp ce tatăl tinerei Elene era ministru al justiției, se poate bănuși că șansa unei prietenii între Regina Elisabeta și Elena Bibescu era greu de crezut că va putea avea loc. Dar pasiunea comună pentru muzică a învins eticheta impusă de severul Rege, cunoscând faptul că Elena Bibescu era o foarte bună pianistă. În salonul ei din Paris și-a început cariera europeană George Enescu. Tot acolo fiii Elenei, Emanuel și Anton Bibescu, l-au cunoscut pe Marcel Proust, devenind prietenii acestuia și apoi „eroi” ai universului proustian, ai „Timpului pierdut” [2].

Elena Bibescu admiratoare a celebrului deja sticlar Emile Gallé, în luna iunie 1898, decide să ofere un vas confecționat de acesta Reginei Elisabeta. Acest cadou intitulat *Cupa de miere* se află în prezent în Muzeul Național de Artă și cu această ocazie intenționează să facă tot posibilul ca Regina Elisabeta să cunoască personal pe Emile Gallé. Într-o scrisoare din 9 iunie 1898 adresată celebrului sticlar, Elena Bibescu pune la cale această vizită la București, dar, în același timp, comandă o vază intitulată *Floarea Regine* (după 1948 această floare rară care crește numai pe stânci izolate, greu accesibile, va fi denumită *floare de ecolț*, tocmai pentru a elimina cuvântul Regină). Un exemplar din acest vas se găsește la Muzeul Școlii din Nancy.

Gallé și Carmen Sylva nu se vor întâlni vreodată, cu toate că Regina l-a invitat în mai multe rânduri să vină în România. Regina Elisabeta, după un schimb de scrisori cu Gallé (astăzi păstrate la Muzeul Orsay din Paris), oferă acestuia un exemplar cu autograf din volumul recent scris *Monsieur Hampelmann*.

Urmează alte comenzi în sticlă stratificată, intitulate *Carmen Sylva*, neidentificat până în prezent și *Lumânare*, care reprezintă o capodoperă a celor care lucrau în atelierul lui Gallé. Lucrarea reprezintă o lumânare care se scurge pe vasul în care este așezată. *Lu-mânarea* în prezent pierdută ajunge la București la Palatul Regal pe 5 ianuarie 1901, în ziua Crăciunului pe stil vechi. În aceeași zi Regina îi expediază lui Gallé o telegramă „*Lumânarea* a sosit, un poem profund, o rugăciune în sticlă”. Succesul acestor *Lumânări* a fost așa de mare, încât Carmen Sylva va mai comanda patru exemplare cu inscripționări diferite, deși erau identice ca formă. Unul îl va oferi mamei sale (el s-a distrus în bombardamentele din cel de al doilea Război Mondial), unul principesei moștenitoare Maria, unul prietenei sale Elena Bibescu (amândouă pierdute), ultimul nepoatei sale, tinerei Regine Wilhelmina a Olandei (1880-1962), singura *Lumânare* care a ajuns până în zilele noastre.

Identificarea acestor lucrări în sticlă stratificată constituie o mare problemă pentru experți, care în prezent se confruntă cu nenumărate copii și falsuri. În ultimii 25 de ani după această metodă se execută la Buzău o gamă foarte largă de gallé-uri, unele din ele iscălite cu numele de Gallé și mai nou cu titulatura tip Gallé.

NOTE

1. „În jurul unei corespondențe inedite: Carmen Sylva-Emile Gallé, piese din arhiva privată a succesiunii Gallé” de Gabriel Badea-Păun.

Gabriel Badea-Păun este istoric de artă și eseist. S-a născut, în 1973, la Sinaia. A absolvit Facultatea de istorie a Universității București. Este doctor în istoria artei al Universității Paris IV-Sorbona cu o teză despre *Antonio de La Gandara* (1861-1917), un *portraitiste de la Belle Epoque*. Colaborează cu articole de istoria artei la reviste de prestigiu din România, Franța și Anglia.

Opere publicate:

- *Le Portrait mondain*, Paris, Chitadelles st Mazenod, The Society potrait, New York, Vendome Press si Londra.

- *Carmen Sylva, uimitoarea Regină Elisabeta a României*, București, Humanitas, 2003 și ediție revăzută și adăugită în 2007

- *Monarhii europene. Marile modele. 1848-1914*, București, Silex, 1997. în colaborare cu Ion Bulei.

Ediții și prefețe:

- Eugen Wolbe, *Regele Ferdinand al României*, prefață, București, Humanitas, 2004

- Carmen Sylva, *Versuri alese*, ediție, prefață și cronologie, București, Eminescu, 1998

2. Mihai Dim. Sturdza. *Familiiile boierești din Moldova și Țara Românească*, București, Editura Simetria, 2004, p. 490-492.

Mazurca

Gh. Ciobanu

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with several slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a harmonic accompaniment of chords and single notes.

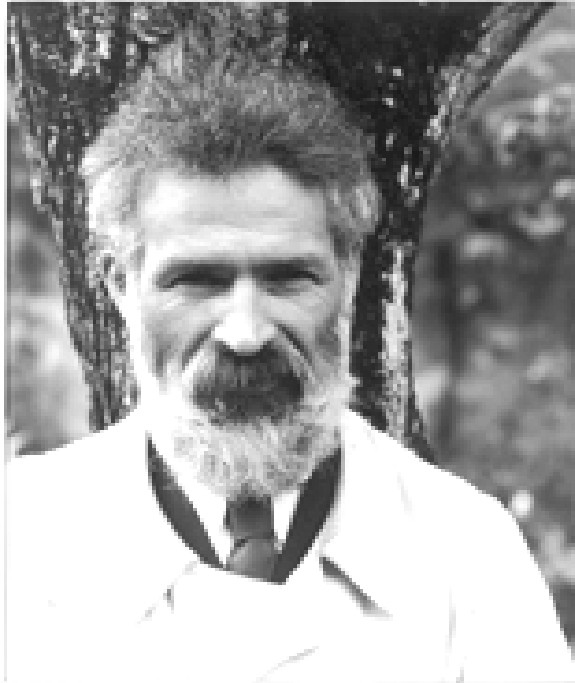
The second system continues the piece. The upper staff features a more active melodic line with slurs and accents. The lower staff provides a steady accompaniment with chords and moving lines.

The third system shows the continuation of the melody and accompaniment. The upper staff has a melodic line with slurs, and the lower staff has a bass line with chords and single notes.

The fourth system concludes the piece. The upper staff has a melodic line with slurs, and the lower staff has a bass line with chords and single notes. The notation includes various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

The image displays three systems of piano sheet music, each consisting of a treble and bass staff. The first system shows a melodic line in the treble staff with several slurs and a bass line of chords. The second system continues the melodic line with more complex rhythmic patterns and slurs. The third system concludes the piece with a final melodic phrase and a bass line of chords. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

CONSTANTIN BRÂNCUȘI
50 DE ANI DE LA TRECEREA ÎN NEFIINȚĂ



1876 – 1957



Constantin Brâncuși. *Somnul*