

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



ISSN: 1857-0445

Nr. 1-2 (14-15) 2010



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



1-2 (14-15) / 2010

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.,

membri al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CARMEN COZMA, dr. în filosofie, 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)

IRINA AVRAMKOVA, dr. în studiul artelor, prof. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Herzen*, Sankt-Peterburg)

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

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

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

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

ALEXANDR KLIUEV, dr. hab. în filosofie, prof. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Herzen*, Sankt-Peterburg)

ELFRIDA COROLIOV, dr. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

VALERIU CABAC, dr. în științe fizico-matematice,

conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

MAIA ROBU, dr. în pedagogie, dr. în arte,

conf. univ. (Universitatea *Perspectiva*, 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)

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **ELENA SIROTA**, dr. în filologie,

LILIANA EVDOCHIMOV, magistru în filologie

Viziune grafică/tehoredactare: **SILVIA CIOBANU**, **OXANA NICULICA**, doctorandă

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: gagim.ion@gmail.com

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2010

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

Prezentul număr este ilustrat cu imagini ale elevilor Liceului de Arte *Amadeus*.

S U M A R

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

ION GAGIM. MUSICOSOPHIA: UN PUNTO DI VISTA DALL' ORIENTE	5-12
CHRISTINE FREROT. « RESISTENCIA VISUAL » : OAXACA 2006	13-23
MAIA MOREL. QUE PEUVENT LES ARTS POUR L'EDUCATION? RECHERCHES ET EXPERIENCES	24-31
АЛЕКСАНДР КЛЮЕВ. О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИСТОЛКОВАНИИ МУЗЫКИ (I)	32-40
IRINA CATEREV. MIJLOACE TRANSCENDENTALE DE EXPRESIVITATE ACTORICEASCĂ ÎN TEATRUL EUROPEAN DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA (UNELE ASPECTE TEORETICE)	41-49
NINA CORCINSCHI, CRISTINA ROBU. DE LA PATRIMONIU LA PATRIMONIU. CONSIDERAȚII ASUPRA CREAȚIEI LUI GRIGORE VIERU ÎN CONTEXTUL VALORILOR UNESCO	50-54
MAIA MOREL, CEZARA GHEORGHITĂ. CREAȚIA ARTISTICĂ ÎNTRE IMAGINE ȘI GÂNDIRE FILOSOFICĂ	55-61
CORINA NEGARĂ. STUDENTS' COGNITIVE D---EVELOPMENT AND TEACHING APPROACH IN ACHIEVING THE OVERALL SCHEME OF COMPUTER SCIENCE TEACHING AND LEARNING	62-66
LAURA PINTILIE. CONCEPTUALIZAREA NOȚIUNII DE <i>CULTURĂ</i> <i>ETNOARTISTICĂ</i> ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI SPIRITUALE A ELEVILOR	67-74

METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

VICTOR ȚVIRCUN. IMPLOZIA ISTORICITĂȚII ÎN PEDAGOGIE.....	75-81
ТАТЬЯНА БУЙМИСТРУ. ЦВЕТНЫЕ КЛЮЧИ К ТАЙНАМ ДУШИ	82-86
ТАТЬЯНА БУЙМИСТРУ. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО УЧЕТУ ПСИХОФИЗИОЛОГИ- ЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЦВЕТА В ДИЗАЙН-ПРОЕКТАХ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ДИЗАЙН ИНТЕРЬЕРА”	87-91
MARINA COSUMOV. ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ ÎN CONTEXT CURRICULAR MODERN	92-97

PORTRET DE CREAȚIE

MARIA BODO. LEO FREUND – UN MUZICIAN DESĂVÎRȘIT	98-101
---	--------

S U M M A R Y

THEORY, ARTS, AESTHETICS

ION GAGIM. MUSICOSOPHIA: AN EASTERN POINT OF VIEW	5-12
CHRISTINE FREROT. « RESISTENCIA VISUAL » : OAXACA 2006	13-23
MAIA MOREL. WHAT CAN ARTS DO FOR EDUCATION? RESEARCHES AND EXPERIENCES	24-31
ALEXANDR CLIUEV. ABOUT SYNERGETIC INTERPRETATION OF MUSIC (I) 32-40	
IRINA CATEREV. TRANSCENDENTAL MEANS OF HISTRIONIC EXPRESSIVENESS IN EUROPEAN THEATRE OF THE SECOND HALF OF XXth CENTURY (SOME THEORETICAL ASPECTS)	41-49
NINA CORCINSCHI, CRISTINA ROBU. FROM PATRIMONY TO PATRIMONY. CONSIDERATIONS ON GRIGORE VIERU'S CREATION IN THE CONTEXT OF UNESCO'A VALUES	50-54
MAIA MOREL, CEZARA GHEORGHITĂ. ARTISTIC CREATION BETWEEN IMAGE AND PHILOSOPHICAL THINKING	55-61
CORINA NEGARĂ. STUDENTS' COGNITIVE DEVELOPMENT AND TEACHING APPROACH IN ACHIEVING THE OVERALL SCHEME OF COMPUTER SCIENCE TEACHING AND LEARNING	62-66
LAURA PINTILIE. THE CONCEPTUALIZATION OF THE NOTION OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE OF PUPILS' SPIRITUAL EDUCATION	67-74

DIDACTIC-EDUCATIONAL METHODOLOGIES

VICTOR ȚVIRCUN. THE IMPLOSION OF THE HISTORICITY IN PEDAGOGY ...	75-81
TATIANA BUIMISTRU. THE DISCOVERY OF THE SOUL THROUGH DIFFERENT COLOURS	82-86
TATIANA BUIMISTRU. RECOMMENDATIONS ON ACCOUNTING OF PSYCHO-PHYSIOLOGICAL PECULIARITIES EFFECTS ON COLOR DESIGN-PROJECTS OF STUDENTS SPECIALIZING IN THE INTERIOR DESIGN	87-91
MARINA COSUMOV. EXTRACURRICULAR MUSIC ACTIVITY IN MODERN CURRICULAR CONTEXT	92-97

PROFILE

MARIA BODO. LEO FREUND - A PERFECT MUSICIAN	98-101
---	--------



MUSICOSOPHIA: UN PUNTO DI VISTA DALL' ORIENTE

MUSICOSOPHIA: O PRIVIRE DE LA EST

Ion GAGIM,

doctor habilitat, profesor universitar, academician-coordonator
al Filialei Academiei de Științe a Moldovei

MUSICOSOPHIA (lat. musica „muzică”, gr. sophia „înțelepciune”) – „Înțelepciunea muzicii” - noțiune concepută, lansată și materializată de muzicologul, filosoful și omul de cultură George Bălan în activitatea sa teoretică și practică. „Musicosophia” este: a) un concept filosofic asupra muzicii, tratată ca fenomen spiritual, cu valențe supreme în edificarea ființei umane; b) un concept muzicologic care pune în evidență ascultătorul, pentru care și este, în fond, creată muzica și care este considerat „al treilea creator” al ei”. „Musicosophia” fundamentează statutul și locul deosebit al ascultătorului în actul de comunicare muzicală, argumentând importanța acestuia ca factor determinant în existența muzicii și funcționarea ei culturală și socială; c) un concept muzical-pedagogic, cu principii și metodologie specifice, elaborate de autor și orientate spre formarea deprinderilor de audiere „activă”, „conștientă”, „cercetătoare”, „meditativă” a muzicii, conducând la receptarea profundă a mesajului artistic și la apropierea artei sunetelor sub aspect spiritual; d) o instituție internațională cu numele de „Musicosophia”, situată în orașelul Sankt Peter din Ținutul Pădurea Neagră, Germania.

În anul acesta „Musicosophia” a împlinit 30 de ani de la înființare. Annual instituția organizează și desfășoară congrese internaționale pe diferite meridiane ale globului. Între 25 – 30 iulie 2010 în orașul Roncegno din Italia a avut loc Congresul al 19-lea Internațional al Musicosophiei, la care autorul acestor rânduri a participat cu o conferință teoretico-practică (discurs verbal + audiție), intitulată „Musicosophia, o privire de la Est”. Textul ce urmează are la bază această conferință.

I

Cari amici, sono felice di essere
in mezzo a voi.

La comunicazione con la musica è una delle comunicazioni supreme dell'uomo con la realtà che lui ha chiamato divina. Questa realtà ci sorpassa irrimediabilmente in termini di ragione, ma è familiare alla nostra anima che le parla in un modo libero e diretto. L'anima è la rappresentante plenipotenziaria della realtà, ne è l'emanazione.

Sarebbe ingiusto parlare della musica senza darle la parola per primo. Se la musica non ha suonato ancora, non è successo niente. Solo allora possiamo parlarne. Se possiamo...

Ascoltiamola. (Gh. Sviridov.
Romanza...)

Questa melodia, che ci ha parlato con l'onestà la più candida, come solo la musica è capace, è stata un messaggio di saluto per la Musicosophia, che si trova attualmente alla sua età più giovane - 30 anni. Viene da una “sorella spirituale” di Sankt Peter - da Sankt Petersburg.

Perché ho chiamato queste due città “sorelle spirituali”? Che cosa hanno in comune oltre al nome?

Le strade di Sankt Petersburg si ricordano i passi di colui, che ha fondato a Sankt Peter un'istituzione unica.

Il fondatore della Musicosophia era allora alla ricerca. È venuto a Sankt Petersburg per incontrare Schostakovich e la sua musica che lo trascinavano irresistibilmente. La passione per Schostakovich è rimasta, a quanto pare, per la vita.

A quell'epoca e nei quei luoghi in Europa orientale cominciò a prendere forma nella coscienza del nostro giovane un'idea che è diventata destino (perché anche le vere idee hanno un destino), sia per sé che per il suo autore. Lei incontrò in un libro un articolo su un tema specifico, l'autore del quale era il compositore e il musicologo Alexandr Serov, anche lui da Petersburg. Questo articolo ha consolidato l'interesse del nostro giovane per la sua idea, facendolo riflettere di più.

Certo, siamo tutti consapevoli che entrambi, l'autore e l'idea erano George Balan e l'audizione della musica, occupazione umana che Lei ha sollevata al livello più alto possibile, trasformandola in un fenomeno a parte della coltura moderna.

Inoltre, possiamo capire dove sono nascosti i segreti di una parentela di questi due punti sul globo, che portano, in un modo misterioso, lo stesso nome. C'è in mezzo l'idea di Musicosophia. C'è stato un arco nel corso degli anni: Sankt Petersburg – Sankt Peter.

Ma i collegamenti nascosti non finiscono qui. L'autore della musica che abbiamo ascoltato all'inizio è uno dei discepoli di Schostakovich. Ed è anche uno chi è diventato una personalità nella coltura musicale. Questo è il compositore Gheorghy Sviridov.

Ho scelto questo pezzo per la presentazione di oggi non per il compositore. Non ci ho pensato all'inizio. Stavo cercando un lavoro con caratteristiche musicali determinate. Solo più tardi mi sono reso conto che il suo autore e vissuto a Sankt Petersburg ed è un'allievo di Schostakovich. Quindi, ancora un dettaglio al nostro argomento.

Ma i collegamenti misteriosi tra Sankt Petersburg e Sankt Peter non finiscono qui. Continuano, solo che a un certo punto hanno preso una altra piega.

Il destino mi aveva fatto un dono: ho conosciuto George Balan. Con questa conoscenza che si è trasformata in un'amicizia, Musicosophia si è trovata di fronte alla possibilità di rivedere i luoghi dove l'autore era una volta alla sua ricerca.

Senza rendermi conto, ho incominciato a teletrasportare lo spirito di Musicosophia dal luogo dove si è stata stabilita definitivamente oggi, Sankt Peter, ai luoghi dove nella coscienza del suo fondatore sono nati i primi lavori in questa direzione. Mi sono trovato nel ruolo del messaggero di Musicosophia in Oriente.

Come è potuto accadere?

Vivo nella Repubblica di Moldova. Come professore universitario sono in collaborazione con alcuni istituzioni di istruzione musicale di Russia, tra cui Sankt Petersburg, dove, tra le altre preoccupazioni, ho cercato di provare l'attuazione del metodo musicosophico là dove George Balan aveva passato l'età della giovinezza che sogna.

Il suo sogno è diventato realtà. Ed io ho portato Sankt Peter a Sankt Petersburg. Le estremità del circolo misterioso si sono toccate.

Ma non dimentichiamo la musica. Ascoltiamola.

(Audizione. Romanza. Tema...)

II

(Torneremo a questa musica).

Una volta che ho scoperto il nome di George Balan, leggendo i suoi libri e poi quando ho scoperto la sua opera, Musicosophia, il mio pensiero è diventato indispensabile di questi due nomi. È successo circa 15 anni fa.

Ho scritto e pubblicato diversi testi su Musicosophia. In un mio dizionario di musica ho dato la prima definizione di Musicosophia e dei concetti correlati a essa. Il mio corso universita-

rio di *Filosofia della musica* contiene il tema *George Balan: Musicosophia*.

(A proposito, credo che *Musicosophia* dovrebbe essere insegnata come materia di studio negli enti di istruzione musicale, anche qui in Occidente).

Che cosa è per me *Musicosophia*?

Chiedo la pazienza e la buona volontà dell'autore che mi permetta di formulare alcune idee su *Musicosophia*. Lei potrebbe guardare con scetticismo la mia modesta esegesi. Ma non è arbitraria. In ogni caso, vi prego di trattarla come un punto di vista de'Oriente...

Un autore potrebbe non accettare i giudizi elogiativi sulla creazione per vari motivi. Il primo sarebbe la modestia, un attributo delle persone veramente grandi. Il secondo sarebbe questo: ogni autore vede la sua creazione dall'interno. Ma la creazione va all'esterno. Ed entra in un contesto diverso di quello personale. Per vederla in tutta la sua pienezza, la sua prospettiva culturale, sociale, storica la creazione deve essere vista alla luce dei criteri oggettivi, cioè che l'autore non può fare. Ci sarebbe, ovviamente, un'altra ragione per la disapprovazione dell'autore – una caratteristica incompetente della sua creazione. Comunque, ho voluto rischiare...

Riflettendo a casa sulla mia comunicazione di oggi, ad un certo momento mi sono reso conto che faccio alcune valutazioni non su *Musicosophia*, ma sul suo autore, o anche sul suo modo di pensare. Cercando di capire il motivo, ho concluso che George Balan e la sua opera si identificano. George Balan è il suo pensiero, il pensiero è il prodotto della sua vita. Si identifica completamente con la strada percorsa. *Musicosophia* è il risultato di questa vita ed il prodotto di questo pensiero.

Per me l'opera del filosofo, musicologo, professore e uomo di cultura George Balan ha le seguenti dimensioni.

Prima di tutto, *Musicosophia* è **una visione della vita, dell'esistenza in generale**.

Tutta la creazione è il risultato di una visione, è l'espressione di quella visione. E una visione è basata su un modo di pensare.

Musicosophia è dunque **un modo di pensare**, ma uno particolare. Pensiero nato da **una sensazione speciale**, sensazione prodotta da certi recettori (o sensori). George Balan è stato dotato di alcuni sensori innati ipersensibili, sconosciuti alle altre persone, e attraverso cui ha percepito la realtà e l'ha interpretata, secondo i dati forniti da questi sensori.

Ogni filosofia è "soggettiva", ha un carattere personale. In principio, non esiste una filosofia, ci sono delle filosofie: tanti filosofi, tante filosofie. Perché la filosofia è il risultato del sentire, pensare, vivere la vita-esistenza dell'autore. Ogni essere umano è irripetibile. Ognuno di noi sente, vede, interpreta e vive la vita in suo modo. I filosofi non fanno eccezione. Da loro il fattore individualità è particolarmente forte, è portato al più alto livello d'espressione.

Così, la *Musicosophia* è **un modo di vivere** la vita-esistenza.

Vivere secondo certe leggi. Quale sono queste leggi? Le leggi della musica, della saggezza contenuta in questa arte. "La saggezza della musica è la saggezza *sui generis*", dice George Balan. Sono leggi fondamentali dell'esistenza. La musica in sé contiene queste leggi. I grandi pensatori de tempi antichi hanno affermato: "Il mondo è una musica, la vita è una musica. Tutto è musica". La prima di queste leggi è la

libertà. Lo spirito della musica è assolutamente libero, sovrano, è al di sopra di eventuali vincoli, pregiudizi, convenzioni. Queste sono anche le leggi della vita di George Balan.

George Balan pensa in un modo musicosophico e anche vive in questo modo. E ci propone di farlo.

Musicosophia quindi è **un concetto filosofico, oppure musicofilosofico.**

George Balan è un filosofo nel pieno significato del termine. Ci sono **filosofi e professori di filosofia.** George Balan è un filosofo e non un professore di filosofia. Lui non scrive e non parla della filosofia, ma scrive **la filosofia** e ne fa.

George Balan è anche un professore, uno straordinario. Un vero maestro non è quello che insegna, ma quello da cui si impara. Non insegna attraverso le nozioni prese direttamente dal manuale di pedagogia. Insegna attraverso l'influenza della sua mente sopra la mente degli altri.

George Balan è anche musicologo, ma ancora una volta in un senso particolare del termine. Il termine "musicologia" consiste delle parole "musica" e "logos". George Balan tratta la musica e la presenta al lettore e all'ascoltatore dal punto di vista del suo Logos originale, ciò che è essenziale ed esistenziale per la musica e per la sua relazione coll'essere umano. Lui non ci presenta il corpo o lo scheletro della musica, come lo fa la musicologia dottrinale, ma ci mostra e ci chiama nello spirito della musica, ci insegna a decifrare il suo messaggio misterioso, divino, cosmico.

Musicosophia viene verso la musica ed entra nella musica dalla sua parte essenziale - dall'audizione e dall'ascoltatore. Questa questione è sollevata seriamente nella storia della cultura musicale. Musicosophia passa

questi concetti attraverso una revisione radicale, gli rilancia in una forma nuova e gli da un nuovo significato. Essa fa scoprire al personaggio centrale una vera vita musica. Questo personaggio è quello per cui la musica è stata creata, ma che è ignorato dalla scienza musicale - è l'ascoltatore chiamato da George Balan "il re della musica".

(Ascoltiamo)

Che cosa è l'audizione? Questa è l'essenza nella musica. L'analisi, la ricerca, la caratterizzazione, l'interpretazione vengono dopo. Se non si sente, come si può cantare, che cosa si può cantare? Rabindranath Thagore ha fatto questa osservazione giusta: "Se non c'è la musica nell'anima, non cercarla nel flauto".

Quelli che hanno qualche rapporto con l'arte della musica devono sapere che la musica al livello dell'interpretazione e al livello di audizione sono **due realtà musicali distinte.**

Musicosophia fa vivere nell'anima l'arte del suono facendo scoprire la musicalità presente in ogniuno. Essa ci chiede di diventare più musicali, armoniosi ed integri, di pensare e di vivere musicalmente. Sogno di Emil Cioran (amico da decenni di George Balan) che ha detto: "Vorrei che la vita fluisca nell'uomo pure come la musica di Mozart".

Certo, la nozione di *meditazione musicale* esisteva, ma non era chiaro che cosa era. Musicosophia definisce il fenomeno, ne descrive le caratteristiche e presenta a colui che lo desidera la tecnologia per praticarla. La meditazione musicale parte da quello che George Balan ha chiamato *l'ascolto cosciente della musica.*

Possiamo parlare degli elementi di Musicosophia ispirati, scoperti, descritti e messi in pratica da George Balan, tale *il canticchiare* (che ha

costituito il soggetto di un trattato), *il gesto musicale, la meloritmia, la partitura dell'ascoltatore* ed altri.

Tutti si ritrovano nel **metodo musicosofico** d'investigazione auditiva della musica. Il metodo si realizza in base a una **tecnologia didattica** molto rigorosa.

Ho detto che la musica si è costituita come concetto, non vuol dire che è solo una teoria, un astratto filosofico o musicologico. È diventata un'esperienza viva - con la fondazione e il funzionamento di **una scuola di pratica spirituale della musica**. È una traduzione del concetto. Questo è il fine supremo di ogni filosofia o teoria. Molti pensatori hanno formulato varie teorie giuste, ma quanti sono riusciti a trasformarle in una esperienza di vita, in una pratica sociale ampia? L'istituzione creata da George Balan a Sankt Peter - fenomeno unico nella storia della cultura - è il coronamento della sua vita.

Ma c'è ancora qualcosa d'importante. È la voce *Musicosophia* che impressiona l'udito e ti fa pensare al suo significato. Per ricominciare, si dovrebbe partire da questa nozione da un'ispirazione davvero geniale.

... Si può parlare all'infinito su *Musicosophia*. Sono convinto che essa troverà i suoi esegeti che la tratteranno al merito.

In conclusione del mio discorso, se Loro permettono, vorrei dire che *Musicosophia* ha, per noi, almeno le seguente dimensioni:

1. **Una dimensione filosofica** - come concetto originale basato su una visione sull'esistenza umana.
2. **Una dimensione musicologica** - come approccio nuovo della musica dalla posizione dell'ascoltatore e dell'udito, valorizzando per la prima volta il ruolo e la dignità dell'ascoltatore.

3. **Una dimensione pedagogica** - sotto la forma di una metodologia didattica ben pensata, coerente, precisa e integra nei suoi elementi.

4. **Una dimensione socio-culturale** - sotto la forma di una scuola, nel centro della Germania e con ramificazioni su molti meridiani, dove molte persone coltivano la divina facoltà di comunicare con una delle forme supreme dello spirito, edificando, in questo modo, l'ego esistenziale.

III

Ma torniamo alla musica che ci aspetta.

Improbabile che questa musica potrà lasciare qualcuno indifferente. Ma perchè ci conquista? La forza di questa musica non è solo nella sua bellezza (essa è davvero bella), ma nella capacità di identificarci con lei, di dissolverci e di fare un tutt'uno insieme a essa..

Da che cosa è formata questa capacità? Dalla semplicità, dall'innocenza e dalla sincerità con cui si rivolge a noi. E la musica si aspetta la stessa cosa da noi: sincerità e dedizione quando l'ascoltiamo.

Questa canzone non ci invita al dialogo, come lo fanno le altre opere musicali. Ci invita a partecipare, semplicemente ci invita ad unirci a essa e fare insieme il percorso.

Facciamolo, seguendo attentamente, suono per suono, il discorso musicale. (Audizione del lavoro tutto intero).

Ora tentiamo di penetrare all'interno dell'opera, per vedere come è formata, quali principi segue il suo contenuto.

Di regola, un lavoro musicale si basa su una melodia principale.

Ma che cosa è una melodia?

A mio parere, una melodia (qualsiasi melodia) è una voce - la voce di qualcosa, è la voce di qualcu-

no. Una melodia è un personaggio, un essere che ci parla.

Quanti personaggi- melodie di base ci sono in questo lavoro?

Una.

Canticchiamola.

(Audizione del Tema, insieme al canticchiare).

Così, abbiamo una melodia principale.

Si ripete?

Sì.

Quanti volte si ripete?

Cinque volte.

Ma a parte la melodia principale, c'è qualcosa d'altro in questo lavoro?

Sì, ci sono delle altre melodie, come "nascoste", che l'accompagnano.

Riproduciamo la struttura del lavoro:

Quante sono? Quali sono?

Seguiamole.

(Audizione del lavoro, determinando le melodie d'accompagnamento).

Quante melodie, oltre alla principale, abbiamo sentito?

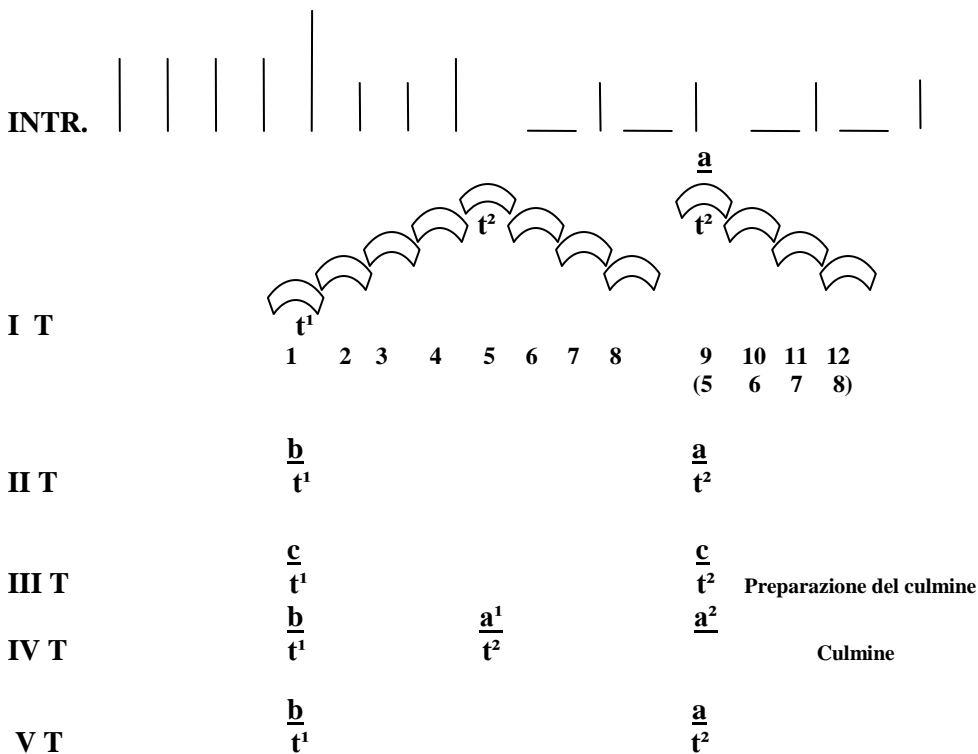
Tre. Queste tre melodie che l'accompagnano possono essere chiamate "contro-melodie" o "contrappunti" (questo è il termine musicale).

Ma l'opera oltre, a essere composta di una melodia principale, accompagnata da tre contrappunti, cosa vediamo nella sua struttura?

Un'introduzione.

Quindi, questo pezzo è composto in gran parte di un'introduzione e cinque sequenze (sezioni).

Gheorghy Sviridov. Romanza



T – tema; t^1 – 1 motivo, t^2 - 2 motivo

T = $t^1 + (t^2)^2$

a, b, c - contrappunti („contro-melodie”)

Un lavoro musicale fluisce, rappresenta un'azione in movimento.

Suono per suono, ottiene la forma di una narrazione.

E una narrazione segue una linea drammaturgica (una drammaturgia). Ha alcune fasi:

- un inizio
- uno sviluppo
- un punto culminante,
- un passaggio ("discesa") verso la fine,
- una fine.

Vediamo qual'è la drammaturgia di questo lavoro?

Dove si trova il culmine in questo lavoro?

Il culmine è il segmento IV (in cui suona la tromba:

- fortissimo,
- solo tromba,
- agitazione dei contrappunti,

- motivo struggente, drammatico („a"): variato, modificato,
- tutti l'orchestra si e agitata,
- una tensione psicologico grande.

Possiamo chiederci: "Che importa se il culmine è sul segmento quattro?"

Questa cosa è interessante, perché non è casuale.

La musica (in generale) è composta da alcune **leggi**, spesso molto severe.

Una composizione musicale segue alcuni **principi** secondo i quali costruisce il suo discorso (la narrazione).

Uno di questi principi (molto interessante) è la cosiddetta "**sezione divina**" (o "sezione aurea").

Che cosa significa?

Ciò significa che in una narrazione il culmine non cade sulla metà, ma è trasferita sulla terza parte del tutto, verso la fine.

1	2	3 !!!	4
---	---	-------	---

La sezione divina

Nel nostro lavoro siamo in grado di tracciare in questo modo:

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

La Drammaturgia della Romanza

Come può essere spiegato il fenomeno della sezione divina? Qual è il ragionamento dalla sua base?

Sotto l'aspetto psicologico è basato sul principio che segue: il periodo di accumulo dell'energia interna, il progresso verso un culmine, di tendere a qualcosa è più grande che la fase di distinta, di rilasso, di ritorno.

Scalare la montagna è, psicologicamente, più a lungo che la discesa.

La strada di ritorno a casa è, psicologicamente, più breve che quella di andata. E così via.

Questo principio si trova anche in natura: il centro magnetico all'interno della Terra non è al centro del globo, ma è spostato. Ecc.

Questa legge è presente anche in altri generi di arte.

E' stata formulata da Leonardo da Vinci, che ha notato che il centro della struttura del corpo centrale umano che si troverebbe nell'ombelico, non è là, ma è spostato un po' più in giù.

(Ci ricordiamo tutti l'immagine del corpo umano all'interno di un cerchio, autore Leonardo da Vinci).

Come si vede, la musica contiene i principi fondamentali dell'esistenza universale, comprese le leggi della vita della psiche umana.

Nel nostro lavoro, questo principio è presente non solo al livello della forma generale, ma anche al livello degli elementi:

- al livello del tema,
- al livello dell'introduzione,
- al livello di ogni melodia d'accompagnamento (contrappunti): a, b, c,
- al livello della struttura generale.

Così, nel nostro lavoro la legge della "sezione divina" diventa un **principio ordinatore**. Ordina in un modo invisibile l'intero discorso musicale. Un tale "ordine cosmico" è presente in ogni opera musicale. Agisce, a livello inconscio, sul nostro spirito, portandolo così al livello dell'ordine universale. Sta qui il segreto di somiglianza, dell'unità della musica umana con l'ordine cosmico.

Ascoltiamo di nuovo (finalmente) questa opera, seguendo la drammaturgia. Nello stesso tempo, proviamo a **interiorizzarla**.

Che cosa significa l'**interiorizzazione** della musica?

Significa il suo passaggio dal piano fisico, sonoro al piano psichico, interiore.

L'opera deve risuonare dentro di noi, non fuori.

Quando sentiremo la musica dentro di noi, senza sentirla fuori, riteniamo che ci siamo fusi con essa, che diventata nostra, che ne abbiamo preso la sua sostanza musicale, armonica, divina, e l'abbiamo trasformata in una proprietà del nostro ego.

Sarebbe il più alto livello di comunicazione con un'opera musicale.

Ascoltiamo

...Abbiamo ascoltato la Romanza di Gheorghy Sviridov dalla musica per la novella di Puskin "La tempesta".

Vi ringrazio.



Discursul autorului la Congres



Împreună cu autorul Musicosophiei, George Bălan (în stânga)



«RESISTENCIA VISUAL»: OAXACA 2006

«RESISTENCIA VISUAL»: OAXACA 2006

Christine FRÉROT,

doctor, profesor, critic de artă (Universitatea Paris III),
cercetător principal,

(Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France)

Arta posedă destulă forță pentru a schimba comportamentul colectiv în societatea contemporană; artistul plastic, poziționat activ, poate juca un rol esențial în evoluția mentalității sociale. Aceste idei sunt afirmate și exemplificate de autor prin fenomenul de „Resistencia visual”, inițiat de artiștii mexicani – plasticieni și cineaști - din provincia Oaxaca, Mexic. Articolul abordează „Rezistencia vizual” ca pe o mișcare de respingere a tradițiilor de producție artistică de tip comercial, care nu are valoare estetică. În același timp, „Rezistencia vizual” definește un grup de artiști care sparg stereotipurile artei „oficiale”, promovând arta conceptuală, eliberată de idoli și de ideologie. În 2006, în apogeul ciocnirilor sociale și politice dintre putere și profesorii ieșiți la un protest public (22 mai - 25 noiembrie 2006), numeroși grafitiști, artiști de artă efemeră, muraliști, cineaști, pictori și graficieni, se lansează în producerea imaginilor cu un pronunțat angajament social, de diverse forme stilistice și modalități artistice variate, care sunt realizate direct în locurile publice (pereți exteriori, asfalt, baricade, diferite boxe și cabine telefonice, etc.) sau pe tricourile distribuite manifestațiilor. Astfel, prin acțiuni singulare sau de grup („Arte Jaguar” și „Azaro”) ia naștere un fenomen artistic spectaculos care marchează cultura mexicană modernă.

Articolul reliefează ideea că arta este o „armă de luptă pașnică”, este un „generator de conștiință” și că utilizarea acestor forme de expresie pentru revindecări democratice este „o datorie civică” a fiecărui artist contemporan.

Une tradition mexicaine. Si c'est en général la capitale qui s'enflamme, aujourd'hui la province, avec Oaxaca, s'inscrit dans un formidable processus de décentralisation de l'art et offre depuis 2006 une nouvelle vision et une autre version de cette tradition d'opposition qui caractérise la vie artistique mexicaine. Le mouvement actuel qui regroupe les artistes sous le nom de «Resistencia visual»¹ rompt aussi avec une esthétique stéréotypée, largement diffusée par Oaxaca et le Mexique

depuis une vingtaine d'années pour répondre à une demande du marché. Il ouvre des perspectives iconographiques et conceptuelles à un art libéré des figures idéologiques internationales et est à l'origine d'une rhétorique dont l'ancrage et les liens font références aux images de l'actualité et à l'histoire culturelle et politique régionale. Par ailleurs, il n'est pas interdit de penser que ces nouveaux comportements et ces nouvelles images, bien que très spontanés, augurent d'un changement dans l'organisation de la vie culturelle locale.

Les événements politiques et sociaux qui ont secoué violemment la ville d'Oaxaca entre mai et décembre

¹ Ce nom choisi par les artistes plasticiens et les vidéastes d'Oaxaca dès 2007 est emprunté aux années 70.

2006 ont vu naître et se confirmer une floraison exceptionnelle de créations à la fois individuelles et collectives en peinture, arts graphiques, interventions dans l'espace public, «œuvres de rue», pochoirs, graffiti et vidéos... dont on ne peut que souligner la diversité dynamique et la qualité esthétique. L'ensemble des créations a montré la réactivité des artistes et leur capacité à s'unir dans un contexte où depuis des décennies déjà, ils sont sensibles à leur histoire, à leur culture et à leur patrimoine autant architectural que pictural et immatériel (langue zapotèque, contes et fables, mythes) et ont une forte conscience du lieu. La place et le rôle de Francisco Toledo est sans conteste la clef de voûte d'un milieu artistique qui n'a cessé de montrer sa capacité à se renouveler et à s'impliquer dans la vie de sa région. L'art comme «arme» de lutte pacifique, l'art comme «générateur de conscience», l'art comme «devoir citoyen»? ... Telles sont les questions que se posent les artistes engagés d'Oaxaca.

Resistencia visual, c'est d'abord une rupture avec les canons esthétiques habituels d'un courant pictural régional fortement commercialisé depuis près de vingt ans: ceux d'un art qui prend ses sources dans les mythes, les traditions et l'art populaire, les peintres Rufino Tamayo, puis Francisco Toledo ayant été les maîtres innovants et flamboyants de la «synthèse de l'ancestral et du contemporain» évoquée par le poète Octavio Paz. A ce capital iconographique, d'inspiration populaire et patrimoniale, que certains artistes perpétuent aujourd'hui sans véritable questionnement et renouvellement esthétique et iconographique, *Resistencia visual* apporte de plus am-

ples références conceptuelles et des langages plastiques innovants et plus contemporains démarqués de toute empreinte aux relents «folkloriques».

Resistencia visual, c'est aussi un mouvement culturel d'opposition à la culture officielle et au gouvernement de l'Etat d'Oaxaca. Il réunit des artistes de toutes générations travaillant individuellement ou collectivement et des graffiteurs qui interviennent dans la rue en groupes (Azaro et Arte Jaguar) ou en solitaire (Ana Santos) auxquels se sont joints des photographes (Antonio Turok) et des vidéastes (Bruno Varela et Hector Ballesteros entre autres). Ce mouvement traduit des différences dans la forme et les modes d'action, mais il se caractérise par une homogénéité dans le désir d'engagement et l'esprit de révolte étroitement liés au traumatisme des événements et à l'impact des images de violence subies par tous. Oscillant entre une iconographie qui s'inspire des faits et le désir d'insuffler de nouvelles énergies créatrices, *Resistencia visual* ne partage pas le dilemme des artistes français de la Figuration narrative qui au cours des années 60 se divisaient entre «peindre la révolution ou révolutionner la peinture». Les artistes d'Oaxaca sont ouverts et s'intéressent aux deux options, leur enthousiasme n'occultant pas les différences d'appréciation de la situation politique qui ont émergé au cours des événements.

Genèse du mouvement. Au cours des années 90, plusieurs événements au niveau national et local vont peser sur la prise de conscience des artistes. Il est évident que la crise politique et sociale engendrée par la crise du système de parti unique (le PRI) entre 1994 et 1995, et la rébellion zapatiste dans les Chiapas de-

puis le 1^{er} janvier 1994 sont parmi ceux qui auront le plus d'impact. L'effondrement de l'économie et l'ascension du PAN (parti d'action nationale, de droite, qui va arriver au pouvoir en 2000 après 60 ans de PRI et le détient toujours) achèveront de nourrir la politisation au niveau local. Pourtant, ce sont les incidents sur place à Oaxaca à partir de mai 2006 qui seront déterminants et à l'origine d'une véritable explosion artistique².

Le conflit, qui va durer jusqu'au 25 novembre 2006³, commence le 22 mai 2006 avec la manifestation des instituteurs dans la ville d'Oaxaca et l'occupation du Zocalo, la place centrale. Les instituteurs manifestent chaque année à la même époque pour réclamer de meilleures conditions de travail et une augmentation des salaires. Mais cette fois le gouvernement régional, dont ils dépendent, reste muet

² Il est intéressant de signaler la mobilisation des artistes et des intellectuels à Mexico – presque concomitante avec celle des artistes d'Oaxaca - liée au résultat des élections présidentielles en juillet 2006 mis en doute par la coalition de gauche battue, le PRD (parti de la révolution démocratique). Financée par un mécène le docteur Isaac Masri, une exposition urbaine d'affiches politiques (panneaux de 2m x 3m, montés sur un support) a été présentée tout au long de l'avenue Juárez à Mexico pendant près de deux mois. Près de soixante-dix artistes et intellectuels y ont participé, soit pour fustiger le parti gagnant, le Pan (Parti d'action nationale) et le futur président Felipe Calderón, soit pour réclamer la démocratie dans le pays.

³ Avec l'affrontement entre l'APPO (Asemblea de los pueblos de Oaxaca) et la Policía Federal preventiva (PFP) qui se soldera par l'arrestation de nombreux manifestants (environ deux cents) et la désintégration de l'APPO.

et répond par la violence en délogeant les manifestants. Il va s'en suivre une occupation de la ville d'abord par la Police locale, puis par la Police Préventive Fédérale (PFP) venue de Mexico qui tentera de chasser les grévistes. Une forte répression, des morts, des arrestations, des disparus vont provoquer un véritable choc dans la population et amener les artistes à prendre position. Aujourd'hui encore, la ville, traumatisée, est dans une situation de calme précaire, et elle survit - tourisme oblige - avec un sentiment de crainte souvent avoué.

A la différence des années antérieures où ce mouvement était limité aux fonctionnaires de l'éducation, il va s'étendre cette fois à toute la société civile au moment où s'amorce la répression et où il y a évacuation du Zocalo par la force. La population va descendre dans la rue pour se joindre aux manifestants, révoltée par la violation des droits de l'homme et notamment celui du droit de manifester. La généralisation du conflit va entraîner l'adhésion et la réaction du monde culturel et particulièrement des artistes qui s'en étaient jusque-là tenus éloignés. Ceux qui comptent dans la profession – une quarantaine – vont s'engager dans des actions le plus souvent collectives qui se voudront «*comprometidas*» et «*concientizadoras*». Le concept de «*multitud*» sera privilégié, c'est-à-dire le fait d'agir ensemble pour créer «un art pour tous», «encourager les vivants et rendre hommage aux absents» et pour démentir les affirmations d'une certaine presse nationale pour laquelle «*A Oaxaca, no pasa nada*».

C'est la première fois que les artistes d'Oaxaca décident de s'associer aux instituteurs. Il y a toujours eu au Mexique une réponse des artistes aux

remous de l'histoire. Aujourd'hui, l'intérêt de ce mouvement réside dans son ancrage local et sa réponse collective. Car on a affaire à une situation inédite: ce n'est plus la capitale vers les régions, mais la région qui impose en quelque sorte son leadership à la capitale et qui devient le paradigme local de l'engagement des artistes face à la situation nationale. Si les artistes revendiquent une filiation avec leurs aînés des années postérieures aux événements de 68, il n'en reste pas moins que les références immédiates et peut-être les plus affectives tout en étant culturelles, sont locales.

Resistencia visual. Ce sont les peintres qui, avec les vidéastes, ont été les principaux acteurs de *Resistencia visual*. Outre leur réactivité spontanée, ils ont montré le sens du travail collectif, celui d'accomplir un devoir démocratique, et la conscience d'exercer un contre-pouvoir, donc de s'impliquer politiquement; mais de façon subtile, dans un exercice entre prise de conscience et éducation citoyenne. «*Nous ne voulions pas que continue à se défaire le tissu social*» souligne le peintre Fernando Aceves Humana (1969) originaire de Mexico et installé depuis plusieurs années à Oaxaca. Et il ajoute: «*A l'intérieur de ce milieu subtil des arts plastiques, on pouvait créer un message de conscience et non de consigne politique. Plutôt une leçon morale*». Ce désir des artistes de transmettre du discours n'occulte pas un autre désir très présent chez eux: la permanence de l'esthétique, le rôle et la place de la forme dans le message. Chez eux, engagement rime avec la qualité artistique et c'est avec inventivité et générosité qu'ils élaborent leurs actions picturales. La technique qu'ils privilégient, c'est le pochoir,

qu'ils appellent «*stencil*» (terme anglais) ou «*plantilla*» (en espagnol). Elle est surtout utilisée par les très jeunes qui prennent les murs de la ville pour créer des œuvres éphémères (dont la mémoire visuelle a été rendue possible par leurs photographies immédiates, conscients du caractère éphémère de leurs interventions murales et présentant leur inéluctable destruction). Comme ils le disent eux-mêmes, ce sont plus des «œuvres de rue» que de simples graffiti, car l'image est prépondérante sur le texte (comme dans les affiches de 68). Le résultat esthétique est celui d'un impact visuel fort dû au découpage dans du carton.

A Oaxaca, l'opposition au gouverneur de l'Etat, Ulises Ruiz, va se traduire par la résurgence de groupes plus ou moins informels, libres de tout engagement partisan. Plusieurs artistes s'intègrent dans le schéma historique d'engagement et de critique sociale par l'art qui caractérise l'histoire de l'art et ses rapports avec la société dans le Mexique du vingtième siècle. Presque toutes les actions sont collectives, surtout pour la peinture et les arts graphiques. La vidéo s'exerce individuellement comme la photographie. Il s'agit pour eux de demander plus de démocratie, l'arrêt de la répression, la liberté des prisonniers politiques... Leur capacité de réaction et de mobilisation, même si les moyens financiers ne sont pas là, est remarquable. S'ils manifestent une volonté collective, leur prise de conscience se fonde dans un projet commun qui est celui du désir d'une société plus juste. Ce mouvement qui s'inscrit dans une unité de temps et de lieu, veut proposer une alternative culturelle à l'art officiel et n'exprime pas seulement une réaction ou une négation, mais le sentiment positif de la construction d'une autre sensibilité.

Les artistes élaborent un contre-pouvoir culturel ou ce qui est devenu un vrai pouvoir culturel alternatif. Ils participent à la formation d'une éthique artistique: ils sont le ciment d'une communauté. L'idée de communauté et d'identité est forte chez eux, comme celle du partage.

Ils prennent librement l'espace et brisent ainsi la tradition de l'espace officiel offert aux muralistes par l'Etat, «liberté» relative que les artistes post-soixante-huitards avaient su transgresser. Ils ne sont inféodés à aucune idéologie politique précise, ne revendiquent aucune appartenance de parti et ils sont conscients du rôle qu'ils ont à jouer pour accompagner les événements politiques et sociaux. C'est de leur responsabilité et leur devoir en tant que citoyen. On observe dans leurs images un retour des icônes politiques, mais ce ne sont plus les figures emblématiques de la révolution mondiale, les références au communisme international, et aux théoriciens historiques du marxisme qui dominaient chez la plupart des muralistes lorsque la construction d'une nation et d'une identité étaient à l'ordre du jour. Les artistes privilégient les figures nationales des leaders populaires et étudiants, de ceux qui ont défendu les Indiens. Ils défendent par là leur identité de Mexicain-Indien.

Afin que tous ces artistes puissent s'exprimer et poursuivre le dialogue avec le public - alors que les lieux de diffusion étaient fermés pendant les heures les plus chaudes du conflit -, *Resistencia visual* a disposé dans la capitale de l'Etat, de plusieurs lieux d'expression et de diffusion comme l'Institut des Arts Graphiques d'Oaxaca (IAGO, gestion mixte) créé par Francisco Toledo

dans les années quatre-vingt et d'un nouvel espace indépendant (gestion privée) qui est aussi un lieu de rencontre et de réflexion: *La Curtiduría*⁴ (la Tannerie) créé à l'initiative d'un jeune artiste, Demián Flores (1971) impliqué très fortement dans la vie communautaire depuis les événements de 2006.

Les thématiques développées par les artistes aussi bien par ceux qui oeuvrent sur les murs de la rue, que ceux qui peignent ou font de la vidéo, sont associées aux réactions directes, au jour le jour, à chaud, aux événements ou avec une distance lorsqu'il s'agit d'œuvres plus complexes: combats de rues, barricades, incendies de voitures, présence des hélicoptères de la police dans le ciel, occupation du Zócalo par la Police Fédérale Préventive envoyée par le gouvernement central de México, manifestations populaires, témoignages de la solidarité entre manifestants et surtout de celle la population d'Oaxaca - la plus modeste bien sûr - qui apportera boissons chaudes et couvertures aux premiers instituteurs en grève occupant le Zócalo...

Chambres d'échos des événements, les artistes en deviennent donc les relais visuels immédiats et ils réagissent comme le font les media

⁴ Ouverte le 16 septembre 2006, la Curtiduría révèle l'émergence d'un nouveau leader culturel indépendant. Demián Flores, comme Francisco Toledo, est originaire de Juchitán. Depuis mai 2007, grâce à l'appui financier d'une fondation privée culturelle de Mexico, HARP HELU Foundation - éducation, santé et culture -, et à la rentabilité de ses propres activités, D. Flores a réalisé plusieurs expositions; a activé deux résidences internationales d'artistes; a édité la revue, «La Pátria Ilustrada» et plusieurs catalogues.

d'opposition. Leur rapidité d'intervention montre leur désir d'ancrage dans la vie sociale. Ils savent s'engager pour réaliser une multiplicité d'actions collectives: organisation de collectifs d'artistes («gremios»); intervention dans les espaces communautaires avec des peintures sur toile en public; peintures sur les murs de la ville et les institutions (sans y être autorisés bien sûr); réalisation à quatre et présentation de deux grandes peintures collectives; organisation d'expositions notamment à La Curtiduría; animation d'ateliers de dessin, de céramique et de gravure dans des communautés indiennes; édition de sérigraphies (projet de «La Calavera oaxaqueña»)



Fig. 1. Raul Herrera. Sérigraphie de la série *Calavera oaxaqueña* / Serigrafie din seria *Calavera oaxaqueña*.

et de tee-shirts (projet «Trapitos al sol»)



Fig. 2. Francisco Verastegui. Impression sur un T-shirt de la série *Trapitos al sol* / Imagine pe tricou din seria *Trapitos al sol*.

pour la vente au profit des personnes emprisonnées; production et vente de vidéos d'information sur les événements.

Arte Jaguar. Parmi les groupes qui peignent sur les murs dans la rue, en dehors du groupe Azaro, l'un des plus imaginatifs et actifs est le Groupe Jaguar. Arte Jaguar, composé de trois personnes (Javier Santos dit Smek (1985) Hugo dit «Vain» et Emanuel Santos dit «Ser»), fait des graffiti depuis sept ans. Ses membres sont étudiants à Oaxaca et à Mexico en architecture, en traduction et en anglais. Aucun n'est étudiant en art. Ils se considèrent plutôt comme des «artistes visuels» que des «graffiteurs». L'histoire, l'identité indienne sont à fleur de peau chez ces jeunes dont l'avenir est incertain. Ils veulent «participer à la construction de l'histoire en laissant un témoignage, une trace». Penser au «devenir historique», c'est aussi revendiquer, pour eux, leur identité indienne, leurs racines. Il ne faut surtout pas «être un peuple sans identité». Arte Jaguar veut «manifeste et créer de la conscience» et non changer les consciences comme le voulait la génération du muralisme qui mettait en scène un message politique servi par une idéologie. Smek et ses compagnons parlent quant à eux de «leçon morale», de «message en soi» et en faisant prendre conscience au moyen du travail graphique, de s'adresser à toutes les couches de la société.

Leurs images sont imprégnées d'influences stylistiques diverses, certaines proches de la grande tradition de gravure du Taller de la Gráfica Popular, d'autres marquées par l'imagerie Pop, la publicité et la bande dessinée. On y trouve les figures d'hommes politiques détestés comme celle du gouverneur d'Oaxaca Ulises Ruiz;



Fig. 3. Smek. *Ulises Ruiz*. Pochoir / Posoar.

ou celles des protagonistes des dernières élections présidentielles, Andrés Manuel Lopez Obrador, Felipe Calderón, et de Roberto Madrazo. Plusieurs images représentent des icônes de la jeunesse des années 70: Génaro Vasquez, leader-étudiant et paysan, mais surtout Lucio Cabañas, leader des enseignants et chef d'un groupe armé, le Partido de los Pobres, mort en 1974. Le texte y est aussi important que l'image. Un slogan de Lucio Cabañas est repris ici par une autre génération: «*Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo*». Mais la figure adulée, c'est celle du Sub-Comandante Marcos, héros de ces peintures de rue, avec son légendaire regard pénétrant. L'image du Che Guevara, très présente hier au Mexique, est rare à Oaxaca. Les artistes restent fidèles à leurs figures nationales et régionales, qu'il s'agisse d'Emiliano Zapata ou de Benito Juárez, et il est difficile d'imaginer qu'ils puissent un jour s'en séparer. Benito Juárez est omni-présent, son image est modifiée peut-être pour la rendre plus «moderne» (Juárez en punk) auprès des jeunes, comme l'avait transformée en 1996 Francisco Toledo dans la série de gravures «*Lo que el viento a Juárez*». De nombreuses représentations sans texte montrent des animaux comme métaphores de la violence, de la cruauté ou de la bêtise des forces du pouvoir (cochons, porcs, chiens...).

Si les références populaires peuvent être réjouissantes comme c'est le cas avec le portrait «révolutionnaire» de Pedro Infante,



Fig. 4. «Arte Jaguar». *Pedro Infante*. Pochoir / Posoar.

Arte Jaguar livre aussi des images graves et symboliques comme la référence à la photographie emblématique du photographe Manuel Alvarez Bravo prise lors d'une manifestation sanglante à Mexico en 1934, «*Obrero en huelga asesinado*».



Fig. 5. Smek. *Obrero en huelga asesinado* (Ouvrier en grève assassiné / Muncitor in greva asasinat). Pochoir / Posoar.

Projets collectifs. D'autres initiatives confirment l'engagement collectif des artistes dans le conflit. L'édition de tee-shirts pour la vente, sous le nom de «*Trapitos al sol*» est l'une d'entre elles. Décidée par le peintre Fernando Aceves Humana et le graveur Abraham Torres - ce dernier a mis son atelier de gravure «*Bambú*» à disposition de l'opposition - elle va réunir trente-trois artistes. Une grande variété d'images y est présentée, la source d'inspiration ma-

jeure étant fournie par la violence croissante des événements, sans oublier les références traditionnelles locales comme la figure de Benito Juárez, ou nationales comme le drapeau mexicain. Les textes «*No a la represión*» ou «*Diálogo, no a la guerra sucia*» accompagnent de nombreuses images.

L'autre grand projet collectif qui associera également deux artistes Demián Flores et Abraham Torres, sera l'édition de sérigraphies pour une vente de soutien aux prisonniers politiques et à leurs familles, sous le nom de «*Calavera oaxaqueña*», en hommage à l'utilisation politique de la *calavera* par Posada, premier artiste «engagé» du Mexique. Icône emblématique reprise par toutes les générations d'artistes mexicains au XX^{ème} siècle, le squelette devra être l'image de référence de chaque création. Dans une grande variété de styles correspondant à la personnalité de chaque artiste, on retrouve des images proches de la caricature politique, dans l'esprit de l'Atelier. Certaines sérigraphies illustrent des événements, d'autres font référence à des figures de luttes, d'autres mêlent ironie et sarcasme. On y retrouve l'image de la Vierge de la Guadalupe, celle de Benito Juárez; certaines sont proches de la bande dessinée; d'autres accumulent les figures dans l'esprit de la gravure médiévale, détournent des objets ou expriment leur tendance surréaliste.



Fig. 6. Demián Flores. *Mictlan* (Royaume des morts / Regatul mortilor). Huile sur toile / Ulei pe panza.

Un autre projet important sera la réalisation d'un diptyque à l'huile sur toile réalisé au début de 2007 par quatre peintres d'Oaxaca: Guillermo Olguín (1969), Sergio Hernández (1957), Demián Flores (1971) et Dr Lakra (1972), qui est le fils de Francisco Toledo. Ces deux grands formats mélangent dans une sombre allégresse les récents événements d'Oaxaca où l'on reconnaît les figures caricaturées des officiels du PRI et surtout celle du gouverneur Ulises Ruiz que l'on affuble d'oreilles de Mickey, avec des reproductions de diables et de squelettes dans la plus pure tradition de la caricature mexicaine et de la référence à Posada. L'influence de la bande dessinée et de l'utilisation de la photographie en collage sont très présentes.

Plusieurs peintres, profondément marqués par la situation qu'ils traversent, seront les témoins directs des violences (Raúl Herrera, 1941) ou en donneront des images fortes (Demián Flores, 1971 et Fernando Aceves Humana, 1969). Les œuvres réalisées, des peintures en majorité, manifestent des sensibilités esthétiques différentes, mais elles témoignent, par leur diversité, de la valeur d'un engagement et d'une prise de conscience politique réactivée et renforcée par le climat de suspicion et de violence. Ces nouvelles images qui apparaissent en liaison avec les événements, détonnent dans un contexte artistique dominé par la tradition de «réalisme magique» de l'École d'Oaxaca.

L'explosion de la vidéo d'art.

Si de nombreux peintres, comme nous venons de le voir sont impliqués visuellement dans un combat qu'ils définissent comme celui d'une aide à la prise de conscience sociale et politique du peuple d'Oaxaca, les vidéos-

tes se sont aussi engagés sur la même voie en réalisant des vidéos. Certaines, sous la forme de documentaires produits par la société indépendante Mal de Ojo TV tels que «*Compromiso cumplido*» (70 minutes) et «*Un poquito de tanta verdad*» en collaboration avec Corrugated Films (93 minutes) ont pour objet de témoigner des événements, dans un respect des faits et de la chronologie et mettre l'accent sur l'aspect pacifique des manifestations en opposition à la violence de la répression policière; d'autres, toujours réalisées à partir des événements ou inspirées par eux, ont une intention artistique et peuvent être considérées comme des vidéos d'art. Ce sont les plus nombreuses et leur durée, qui est moindre que les deux précédentes, oscille entre une minute et vingt-deux minutes. Le temps réel y est confronté aux effets spéciaux – coloration et fragmentation de l'image – et les images, sans ou avec son, vont de la dérision à l'émotion la plus vive en passant par le réalisme et la métaphore. C'est sous le titre générique de «Resistencia visual»⁵ qu'ont été présentées à la Curtiduría du 8 septembre au 8 octobre 2007 ces dernières vidéos, au nombre de vingt, sélectionnées par Isabel Rojas.

Perspectives. Il est encore trop tôt pour évaluer les répercussions hors de cet Etat des diverses actions des artistes et de leur devenir. L'état des lieux dont ce texte est l'objet, nourri par les informations recueillies *in vivo* en août 2007, a permis de constater leur rapidité d'organisation individuelle et collective en situation d'urgence. Il a aussi confirmé la

continuité de leur engagement dans la vie sociale et culturelle de leur pays, avec au cœur de leurs préoccupations le thème identitaire associé à la revendication démocratique.

L'héritage du passé est réel, car à Oaxaca, les artistes évoquent à plusieurs reprises leurs références historiques nationales. Ils se réfèrent aussi au plus récent mouvement régional de la COCEI à Juchitan (années 80) dont certains estiment découler naturellement. Ils ne font jamais état d'un modèle étranger ayant pu les séduire et les influencer. Leurs modèles sont exclusivement nationaux et leurs réactions immédiates liées à l'actualité locale. Leurs problématiques artistiques et leurs moyens le sont aussi. Leurs figures tutélaires sont mexicaines, de Benito Juárez à Lucio Cabañas en passant par Emiliano Zapata et le Sub-Comandante Marcos. Quant à l'évocation du rôle et de l'influence de Francisco Toledo, elle est sous-jacente. Pourtant, leurs discours nous parlent et nous interrogent. Car nous sommes, comme eux, à la recherche de sens dans un contexte mondial où l'art, frappé, depuis plus de vingt ans, par une mercantilisation effrénée et dépendant d'une circulation internationale qui impose ses critères esthétiques, tend à consentir à une uniformisation planétaire. C'est ce modèle, souvent aseptisé, que contestent dans une certaine mesure des artistes avides d'exercer leur liberté sur des fronts à la fois artistiques et politiques.

Si ce mouvement se perpétue d'une façon ou d'une autre, il est certain qu'il générera d'autres formes d'expression et influencera de nouvelles «vocations» même si son esthétique urbaine, liée en grande partie à l'utilisation du pochoir, n'est pas fondamentalement «révolution-

⁵ Présentées sous la forme de deux CD disponibles auprès des artistes.

naire» avec ses images pop et narratives ou relevant du graffiti. Sa vraie valeur, c'est la forte prise de conscience des artistes et leur implication – presque naturelle - dans le travail collectif, leur envie de réagir, d'agir et d'intervenir sur le terrain et de chercher un public élargi. Si leur regard est ouvert sur le monde, c'est pour intégrer avec aisance à leurs images toutes les modernités et les formes venues d'ailleurs. Il n'y a pas chez eux de contradiction. L'art, sous toutes ses formes, est le moyen qu'ils ont choisi pour revendiquer la démocratie: c'est leur devoir de citoyen, mais c'est aussi leur arme, comme l'affirme Smek, l'un des peintres du groupe Jaguar. Une arme qui prône l'opposition au gouverneur de l'Etat et le rejet de la culture dite officielle, qui pour eux est celle que Ulises Ruiz encourage et soutient. Une arme qu'ils veulent pacifique et qui doit avoir une valeur esthétique, qualité qui est sans conteste présente dans la riche variété des créations autant individuelles que collectives observées ici. En outre, le plaisir de la création est aussi très palpable chez ces artistes, on sent chez eux une vraie jouissance, qui n'est pas une des moindres qualités de ce mouvement. Plaisir et engagement ne sont pas incompatibles, pas plus que jouissance et intellectualité...

Alors qu'advient-il de «Resistencia visual», mouvement qui a répondu à une situation politique et sociale donnée et qui est limité à une région? On peut se poser plusieurs questions: va-t-il perdurer avec autant de fougue, d'inventivité et d'énergie? Va-t-il s'installer dans la durée et comment va-t-il évoluer et se transformer? L'expérience d'Oaxaca fera-t-elle avancer la réflexion sur la rela-

tion entre art, politique et société civile? Le sens du travail collectif aura-t-il une capacité de transformation créatrice durable?

Si l'on considère que ces artistes revendiquent leur opposition au gouvernement local et qu'ils le martèlent dans leurs images, on peut espérer que oui. Si leurs productions contribuent à renforcer le pouvoir des institutions culturelles non contrôlées par le pouvoir central ou régional - celles qui sont sous l'autorité de Toledo -, on peut penser que oui. Oui encore, si elles gagnent de nouveaux publics en étant diffusées. Pourtant, on peut se demander si les préoccupations des artistes, limitées à des problématiques locales, peu concernées par des thèmes plus internationaux comme la globalisation ou l'écologie... ne constituent pas le point faible de leur pérennité?

Il ne fait pourtant aucun doute que leurs interventions contestataires, leurs modes d'expression et d'action, sont minoritaires dans un contexte où l'art est soumis à des modèles mondialisés. Elles sont par ailleurs, éloignées des revendications de type politique ou sociologique mises en formes par de nombreux artistes occidentaux contemporains. Pour ces derniers, ce n'est pas dans la rue mais dans les musées, les biennales ou les foires commerciales qu'est exprimée leur désapprobation sociale, des lieux le plus souvent cautionnées par l'argent et la critique. A Oaxaca, c'est différent. Il n'y a pas de dimension internationale immédiate; il n'y a pas de stratégie mercantile offensive; s'il y a un public, il est surtout réduit et local. Mais il y a une réelle implication face à de vrais problèmes dans une situation qui les concerne directement et dans laquelle leur survie

en tant que citoyens et créateurs est en jeu. Ils abordent la question du sens et de la fonction de l'art de façon spontanée et honnête tout en niant pas l'utilité de certains circuits commerciaux. Mais ce qui transparait surtout dans leurs témoignages, c'est la forte conscience qu'ils ont du lieu, leur attachement indéfectible à Oaxaca.

Il semblerait au Mexique, qu'il y ait une réponse à chaque situation et à chaque contexte. Pourtant, la contestation politique, bien que centrée sur la problématique locale -

celle du départ du gouverneur Ulises Ruiz et la demande de justice sociale - dépasse largement les frontières de l'Etat d'Oaxaca. En effet, ce qui se passe dans cette région se retrouve ailleurs dans le pays. On peut alors espérer que ce mouvement de *Resistencia visual* pourra durer, se transformer et se régénérer pour donner un espoir à d'autres créateurs, susciter d'autres initiatives, ailleurs, là où la pauvreté, la corruption et l'absence de démocratie les marginalisent ou leur imposent le silence.

Sources documentaires

1. Frerot, Christine. *Resistencia visual, Oaxaca 2006*. Editions Talmart, Paris, 2009.
2. Frerot, Christine. *Mexico mosaïque: Portraits d'objets avec ville*. (Photographies: Lourdes Almeida). Autrement, Paris, 2000.
3. *La era de la discrepancia, Arte y cultura visual en México 1968-1997 / Catalogue d'exposition*, Universidad nacional autonoma de México, 2006.
4. *Les sorciers de la forme, art d'Oaxaca / Catalogue d'exposition*, texte de Christine Frérot, Paris, Arles, Angoulême, Le Havre 1992-1993.
5. Rodriguez, Antonio. *A history of mexican mural painting*. Thames and Hudson, London, 1969.
6. Siqueiros, David Alfaro. *L'art et la révolution*. Editions sociales, Paris 1973.



QUE PEUVENT LES ARTS POUR L'EDUCATION? RECHERCHES ET EXPÉRIENCES

CARE ESTE CONTRIBUȚIA ARTELOR ÎN EDUCAȚIE?
CERCETĂRI ȘI EXPERIENȚE

Maia MOREL,

doctor, conferențiar universitar,
GIIAEE, Centrul de Informare Europeană,
Universitatea Perspectiva, Chișinău

Ce rol au artele în contextul educației artistice? Care este impactul educației artistice asupra dezvoltării personale și asupra evoluției sociale? Grupul Interuniversitar de Investigări în Armonizarea Europeană a Educației (GIIAEE), din cadrul Centrului de Informare Europeană (Universitatea Perspectiva) a inițiat un studiu asupra acestor probleme, plasând educația artistică în câmpul educației pentru schimbare.

Cercetările și experiențele acumulate se axează pe cinci probleme, vizând schimbarea față de sine, față de artă, față de comunitate, față de celălalt, și față de mediul ambiant. Prin aceasta înțelegem: schimbarea în raport cu sine însuși - activitate creativă vs activitate reproductivă; schimbarea în modul de apreciere a artei - diversitate de expresie plastică vs stereotip vizual; schimbarea în comportamentul social - convivialitate vs incivilitate; schimbarea în raport cu alții - toleranță vs prejudecată, și schimbarea în raport cu mediul - angajare vs indiferență. Un manual de Educație plastică, recent elaborat, exemplifică aceste demersuri educative prin referințe culturale pertinente și prin sarcini didactice concrete, formulate în contextul subiectului de cercetare enunțat.

Articolul este o sinteză a comunicării prezentate la a II-a Conferință Mondială consacrată Educației artistice, Seul (24-28 mai 2010).

(Communication présentée lors de la Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO à Séoul en mai 2010).

Chercheurs de divers domaines - en psychologie du développement de l'enfant, en sociologie, en sciences de l'éducation et en sciences cognitives - s'interrogent constamment au sujet du rôle des arts dans l'enseignement, et des effets de l'éducation artistique sur le public scolarisé. Ces questions pré-occupent surtout les pays développés, où de nombreux dispositifs sont mis en place pour renforcer la présence de la culture et des arts dans le système d'enseignement¹. Néanmoins, elles ont leur place dans tout système d'édu-

cation, et la communauté pédagogique internationale mobilise aujourd'hui ses efforts pour le développement de la pensée scientifique et de l'expérience pratique dans ce champ de recherche.

Notre travail présenté ici constitue une série de réflexions axées sur le rôle des arts plastiques, qui permet la mise en œuvre de l'éducation artistique. Parce que l'art peut servir d'autres causes que celle de l'art pour l'art: en plus d'être un médium d'expression il est aussi un moyen de revendication sociale, un transmetteur des messages engagés, et un véritable générateur de transformations dans tous les domaines de l'activité humaine.

¹ Sujet central de la *Conférence mondiale sur l'éducation artistique* organisée par l'UNESCO à Lisbonne en mars 2006

Nous mettons avant tout l'accent sur la nécessité de la redirection des politiques relatives aux arts et à l'éducation dans le contexte de la Moldavie, pays de l'ancien bloc soviétique indépendant depuis 1991. Après une longue expérience d'une société fermée, le mode de pensée dans des pays comme la Moldavie reste imprégné par le passé historique, lequel influence encore la vie sociale, l'école, les individus, leur comportement, et leur mentalité. La présente recherche se situe donc dans un contexte marqué par les conséquences de la période totalitaire sur la vie sociale, sur la culture moldave et sur le système éducatif du pays: «Dans les années 1970-1985, la politique du système administratif de commande, orientée vers l'idéologisation de la société et vers la privation du droit de création, a conduit à la substitution de la qualité par la quantité [...], toute tentative d'innovation dans la démarche créative, de changement des "règles du jeu" étant strictement interdite»². Dans ces conditions, la thématique, la technique et le style artistique ont été durant une longue époque à peu près les mêmes dans tout le vaste espace géographique de l'URSS, et l'étalon du réalisme - cet instrument efficace de contrôle, de propagande et de manipulation intellectuelle - a longtemps prévalu.

De plus, cette situation a été entretenue par la limitation de l'accès aux sources d'art moderne dans les bibliothèques, ainsi que par la censure du cours d'histoire de l'art à la faculté, qui s'arrêtait habituellement

² Cf. Brigalda-Barbas E. *Evoluția picturii de gen din Republica Moldova, Știința, Chișinău*, 2002, p. 38

à l'impressionnisme, parce que toute forme d'art différente des canons académiques était considérée comme bourgeoise, capitaliste, donc nuisible à la conscience de l'homme soviétique³. Les conséquences des déformations causées par cette période restent à être analysées et évaluées par les historiens et critiques d'art. Nous voulons seulement remarquer que l'actuelle explosion dans des expositions et sur le marché de l'art moldave de sujets interdits auparavant - sujets religieux, ou fantastiques, ou érotiques - ainsi que l'abus de techniques et de motifs abstraits qui trop souvent ne couvrent pas une idée mais sont de simples exercices qui se veulent «rebelles» - démontre une confusion de la génération des artistes d'aujourd'hui. La cause en est qu'ils ont été privés en majorité, dans leur formation, des repères esthétiques fondamentaux. Pour construire une nouvelle philosophie de l'art en Moldavie et pour former une opinion artistique élevée,

³ Dans la presse soviétique de 1989 (légèrement plus ouverte grâce à la nouvelle orientation du Parti communiste dirigé par M. Gorbatchev), une brève note sur le décès de Salvador Dali disait que «malgré son art bourgeois - conséquence de la décadence capitaliste - il a eu des sympathies pour Lénine», donc le journal lui rend hommage en quelques lignes. De même auparavant Picasso, très critiqué pour sa vision artistique «déformée», était «réhabilité» grâce à son appartenance au Parti communiste français, et par sa toile célèbre *Guernica*, ou encore par sa colombe «de la paix». Mais, en règle générale, à part les sujets «politiquement corrects», il n'y avait nulle tolérance pour une création qui dévie de l'académisme et de l'art «compréhensible au peuple ouvrier et kolkhozien»

un important effort intellectuel et spirituel est nécessaire.

Ainsi, l'imitation inconditionnelle par l'art des modèles esthétiques officialisés, privés de vigueur et d'expressivité, conformistes et soumis à la routine, a laissé des traces évidentes sur le système scolaire moldave d'aujourd'hui. Un système qui continue par inertie - malgré les nombreux accords européens de modernisation - à sombrer dans le dogme et dans la démagogie⁴.

Dans ces conditions, la mentalité du milieu pédagogique reste traditionaliste, les objectifs pédagogiques ont longtemps été orientés vers la capacité d'observation et de reproduction fidèle d'objets concrets.

Compte tenu des conditions dans lesquelles demeure le système éducatif moldave, le GRIHEE (Groupe de Recherche Interuniversitaire en Harmonisation Européenne de l'Éducation) se donne comme objectif l'ouverture vers **d'autres façons de voir, de faire et de penser** afin de faciliter le changement. Cette tâche visant à vaincre l'inertie des mentalités s'avère très compliquée (comme l'a dit Albert Einstein, il est plus facile de désintégrer un atome qu'un préjugé). Dans ce contexte nous avons commencé par nous interroger comment évaluer le rôle des arts dans l'éducation, et comment mettre en évidence les impacts de l'éducation artistique? Des éléments de réponse à cette question se trouvent dans des documents UNESCO: ***L'éducation n'est pas une fin en soi. C'est un***

*instrument indispensable pour faciliter le changement dans les connaissances, les valeurs, les comportements et les styles de vie pour un développement durable de la démocratie, de la sécurité humaine et de la paix dans les différents pays*⁵. Par conséquent, l'éducation artistique est de même «évaluable» en considération des changements favorables qu'elle peut apporter à l'évolution et au progrès de la société humaine. Notre recherche propose la démarche «L'école après le communisme», et met l'accent sur les effets de l'éducation artistique (actions que nous appelons éducation par l'art) et, plus précisément, sur les bénéfices que ce processus peut apporter à l'individu et à la société en évolution continue.

À notre avis, les points principaux relatifs à l'art et à l'éducation qui sont à réconceptualiser actuellement en Moldavie sont les suivants:

- **Art et création artistique aujourd'hui.** Traiter l'art non pas comme domaine du «beau», mais comme un terrain du sensible, censé provoquer des émotions. Il faut que la société (et, avant tout, le public scolaire) réalise que les produits artistiques ne sont ni des objets de décoration, ni des bricolages, ni des illustrations, mais un moyen d'expression; que l'art bouge sans cesse, et qu'il est un puissant agent de transmission et de transformation. L'artiste a tendance à réagir aux événements sociaux, aux mouvements intellectuels et spirituels de la société; l'art suit les réformes ou

⁴ Cf. Pâslaru V. *Principiul pozitiv al educatiei*, Civitas, Chisinau, 2003 p 6; Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei si mǎiestriei pedagogice*, Lyceum, Chisinau, 1997, pp 25, 145

⁵ [Sommet mondial sur le développement durable](#), Johannesburg, 26 août - 4 septembre 2002

les déclins du fonctionnement de la vie communautaire, et les exprime à la manière individuelle de chaque créateur.

- **Arts et éducation artistique.** Il faut distinguer les objectifs de «l'éducation à l'art» et de «l'éducation par l'art». Le public concerné par le processus éducatif doit prendre conscience que l'activité artistique dans le cadre scolaire n'est pas une activité de reproduction (qui est l'ancienne tradition de l'école), ni un dessin libre (une sorte de permissivité absolue, observée dans certains cas, et confondue avec la créativité), ni l'apprentissage de la théorie de l'art (tendance observée actuellement dans l'éducation artistique moldave). Dans le contexte de «l'enseignement pour tous» l'art, qui avance des défis plastiques et/ou créatifs, sert en fin de compte de source de sensibilisation à la culture et aux valeurs humanistes; il est aussi un moyen de développement des qualités individuelles de l'élève, et de sa personnalité en devenir.

Dans la logique des ces constats, les activités et la stratégie de notre projet sont orientées vers l'éducation pour le changement par le biais des arts plastiques. Les résultats de ces investigations s'adressent aux acteurs du processus éducatif afin de leur fournir de nouvelles ressources culturelles et éducatives dans leur démarche d'éducation pour le changement, et s'inscrivent dans une dimension européenne et internationale de recherche sur l'impact de l'éducation artistique.

Les **cinq axes principaux** de ce projet concernent: **l'individu, l'art,**

la communauté, autrui, l'environnement; les actions proposées par nous sont construites dans une optique de transformation des anciens stéréotypes liés à ces cinq éléments, et en même temps de formation d'attitudes humanistes et d'approches actualisées. Parmi nos nombreuses activités et initiatives dans la mise en œuvre de ces concepts, l'exemple le plus récent est l'élaboration d'un manuel d'arts plastiques⁶, récemment sélectionné suite à un concours national de manuels⁷, et qui représente nos aspirations au progrès de la réflexion dans le processus d'éducation artistique, rallié à l'éducation pour le changement. Voici quelques exemples concrets.

1. Le changement par rapport à soi

Ce premier volet de notre travail s'appuie sur les écrits de l'époque moderne consacrés à l'étude de la créativité, qui considèrent la capacité «créatrice» plutôt comme une règle et non pas comme une exception⁸. La psychopédagogie de l'invention, par exemple, détruit l'idée de l'exclusivité de la créativité, qui n'est pas réservée à une élite (aux inventeurs). Bien au contraire, chacun de nous, pour peu qu'il soit guidé et apprenne à briser

⁶ Morel M., Mocanu R., Frumosu A. *Educație plastică. Manual clasa 7*. Știința, Chișinău, 2010 (en cours de publication)

⁷ Ministère de l'Éducation de Moldavie. Décision du Conseil National des Manuels du 1er avril 2010, <http://www.edu.md/?lng=ro&MenuItem=8&Article=1038>

⁸ Выготский Л. С. *Воображение и творчество в школьном возрасте*. ГИЗ РСФСР, Москва, 1930 ; Osborn A. *L'imagination constructive*, Dunod, Paris, 1965; Rouquette M. *La créativité*, Presses universitaires de France, Paris, 1973

les «freins» qui lui interdisaient de faire efficacement jouer son imagination, est capable de créer⁹. Dans le contexte moldave cette théorie définit un nouveau rôle de l'art à l'école: accompagner l'élève vers la découverte de ses potentialités créatives et vers la recherche d'idées nouvelles – approche qui annule le «modèle à reproduire». Dans ce sens notre travail propose des situations où l'élève cherche une réponse à un problème plastique, en valorisant ses capacités créatrices (sans que l'objet fini soit le but de cet acte de création). Ainsi, les questionnements au sujet du problème à résoudre et les tâtonnements techniques doivent conduire l'ensemble de la classe à des réponses plus ou moins pertinentes, qui sont l'expression de la réflexion personnelle de chacun. Les expérimentations de ce type ont démontré que l'atmosphère dominante parmi les participants à nos ateliers est l'étonnement suscité par les découvertes; les travaux sont variés et uniques; dans la classe nul blocage ou sous-estimation des «talents» propres ne sont observés. Ainsi, dans un contexte de démarche créative, tout en restant dans le champ de l'art, il convient d'exercer la capacité de chacun à découvrir une multitude de réponses à la même question, à faire des choix, à évoluer dans les acquis, et à prendre conscience de ses propres potentialités d'expression.

2. Le changement par rapport à l'art

L'art ne peut pas servir de moyen d'éducation en dehors de ses formes courantes d'expression. En outre, toute science étudiée dans l'enseignement

est constamment synchronisée avec les découvertes les plus récentes dans le domaine: la chimie, la biologie ne s'enseignent pas isolément des découvertes contemporaines dans le domaine. En Moldavie, au contraire, les arts comme discipline scolaire donnent pour l'instant l'impression d'un domaine où «vivre et s'instruire ne se rencontrent pas»¹⁰. Dès lors, dans une société où les stéréotypes visuels ont longtemps dominé, il est fort nécessaire d'instaurer un dialogue entre le passé et le présent de la production plastique. De plus, «renouer avec l'art contemporain relève du simple bon sens, d'autant plus que les élèves, eux, sont fatalement "contemporains"»¹¹.

Dans ce contexte, le deuxième volet de notre projet se fixe le défi de sensibiliser le public scolarisé aux diverses formes d'art, plus spécialement à l'art moderne et contemporain, libre de l'ancienne censure idéologique. À ces fins, notre manuel (déjà mentionné) fait particulièrement référence aux œuvres mondialement connues de l'art moderne et contemporain, fait qui permet à l'enseignant de valoriser une plus grande partie des œuvres de ce patrimoine. Car, compte tenu du fait que, comme G. Braque l'a dit, l'art contemporain est fait pour troubler et non pas pour rassurer, c'est le rôle de l'école de rendre l'art compréhensible et de guider l'élève vers l'appréciation de sa valeur.

3. Le changement par rapport à la communauté

Dans une acception pédagogique, les arts dans l'enseignement gé-

⁹ Cf. Demarest M., Druel M. *La créativité - Psychopédagogie de l'invention*, Ed. Clé, Paris, 1970

¹⁰ Illich I. *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971, p 211

¹¹ Gaillot B-A. *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique-critique*, PUF, Paris, 1997, p 239

néral participent, avec d'autres matières scolaires, à la formation de l'élève pour sa vie adulte. Donc, le domaine artistique doit être traité comme un des moyens éducatifs qui aide le jeune à grandir et à devenir une personnalité harmonieuse, bien intégrée dans la société. Cette position relève d'une approche sociologique de l'éducation artistique et culturelle, qui «n'est pas un luxe», mais qui est une «dimension fondamentale de la formation du citoyen»¹².

Ainsi, la pratique artistique offre des découvertes et de multiples formes d'expression mais, en même temps, il est nécessaire que la réponse plastique soit lisible, et en relation exacte avec le problème formulé. L'appréhension de cette convention est significative de l'attitude des membres d'un groupe, parce qu'elle correspond aux situations similaires que les jeunes rencontreront dans la vie. Nos recherches et expérimentations nous ont permis de faire une synthèse des capacités développées lors des activités artistiques qui s'harmonisent avec les codes généraux de la convivialité sociale:

- la capacité d'explorer plusieurs solutions dans une situation précise
- la capacité de s'imaginer ce qui n'est pas évident
- la capacité de planifier et d'anticiper ses actions
- la capacité de faire preuve d'originalité, de proposer une vision propre et unique

- la capacité de se placer au centre d'une action concrète (l'acte créateur)
- la capacité de supporter les tensions qui résultent de la confrontation avec des situations considérées comme irrationnelles
- la capacité d'oser exposer sa production devant les autres et de la soumettre à leur analyse.

Enfin, l'activité créatrice doit apprendre à l'élève à respecter les règles de comportement social tout comme on respecte les consignes d'un projet artistique. Ce type d'approche introduit dans le processus d'éducation artistique une nouvelle compréhension de la norme et de la règle, qui est indispensable à la socialisation de l'être humain.

4. *Le changement par rapport à l'autre*

Nous partons de l'idée que l'activité artistique est un terrain propice pour développer le respect de la diversité des opinions et des expressions artistiques d'autrui. Car une rencontre avec «l'autre» sur le terrain de la création artistique développe la flexibilité de la réflexion et favorise l'acceptation d'autrui, qui est différent. Par exemple, le jugement sur la production d'un collègue commence par l'écoute de sa conception, et passe ensuite par la mise en contexte du travail présenté dans l'ensemble des productions du groupe. Chaque auteur écoute les autres et est écouté par eux; chaque expression artistique est valorisée et chaque idée a ses raisons d'exister. Ces expériences encouragent la socialisation du «moi», en même temps qu'elles apprennent la convivialité et la tolérance. Ainsi, orienter l'élève vers l'ouverture et vers la diversité signifie la mise en place d'une attitude tolérante qui ré-

¹² Weber A. Table ronde «Les effets de l'éducation musicale: approches sociologiques» / Symposium européen et international de recherche *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Centre Pompidou, Paris, janvier 2007

voque le conservatisme, les préjugés, voire divers types de discrimination.

5. *Le changement par rapport à l'environnement*

Bien que l'activité en arts plastiques soit centrée sur l'image – sa production, sa lecture ou son évaluation – cette discipline ne se limite pas aux techniques de production de l'image, ni à son analyse comme procédé typique de perception d'un produit artistique et/ou visuel. Les arts plastiques s'étendent aux sphères de la réflexion sur diverses formes d'expression et de représentation, ainsi que de références artistiques et culturelles. Dans ce dernier champ, les démarches des artistes engagés dans le combat contre la dégradation de la planète dans sa complexité occupent une place essentielle. Cette idée s'accorde avec le concept actuel de l'éducation pour un avenir durable, et elle est devenue une préoccupation prioritaire des hautes instances internationales: *«L'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes est un instrument capital pour tous les problèmes du développement durable en particulier pour [...] la protection de l'environnement, [...]. L'éducation est nécessaire pour un changement de modèle de production et de consommation»*¹³. Il est donc essentiel de réorienter les systèmes éducatifs et les programmes de façon qu'ils puissent guider l'élève vers des réflexions dans ce sens; l'éducation artistique doit trouver sa place dans ce processus de la plaidoirie contre l'indifférence des hommes à l'égard de l'environnement.

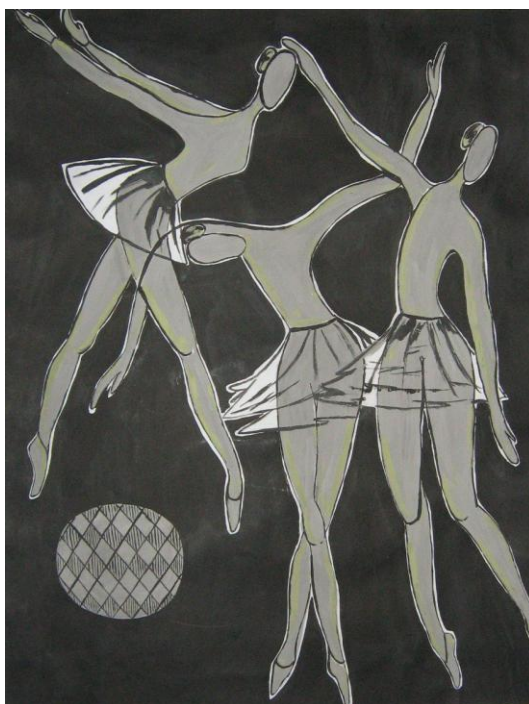
Nous considérons que le type de solution pédagogique qui pourra conforter une démarche écologiste de l'éducation artistique est «l'approche infusionnelle» dans les objectifs des programmes officiels d'Arts Plastiques («infusion» de nouveaux éléments et approches dans les contenus actuels). Ce concept permet de chercher des solutions sur le terrain d'une reconversion «civique» de la matière d'étude (les arts plastiques), approche qui semble un bon outil pédagogique de l'éducation pour un développement durable, en faveur d'une attitude engagée pour l'avenir de la planète.

Conclusion. Nos recherches et nos actions visent l'extension du champ des arts plastiques au-delà des techniques artistiques et de l'expression individuelle, en explorant le terrain de la création plastique dans le but d'une éducation pour le changement. Cette approche s'inscrit dans le modèle d'une société ouverte qui aspire à éduquer une génération de jeunes capables d'une conduite créatrice et sensible aux valeurs culturelles, artistiques et humanistes. En même temps, à notre avis, la mise en place d'une éducation pour le changement, qui s'appuie sur l'éducation artistique, confère à cette dernière une valeur pragmatique, la rend socialement «rentable», et renforce la fiabilité des politiques de l'éducation par l'art.

¹³ [Sommet mondial sur le développement durable](#), Johannesburg, 26 août - 4 septembre 2002

Sources documentaires

1. Cioca, Vasile. *Imaginea si creativitatea vizual-plastică*. Limes, Cluj-Napoca, 2007.
2. Cozma, Teodor. *O noua provocare pentru educație: interculturalitatea*, Polirom, Iași, 2001.
3. *Éduquer pour un avenir viable: engagements et partenariats*. Actes du Colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du Sommet mondial sur le développement durable (2-3 septembre 2002, Johannesburg). UNESCO, 2004.
4. Gaillot B-A. *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique - critique*, PUF, Paris, 1997.
5. *L'Art à l'école*. Beaux-Arts magazine. Numéro spécial, Hors-série. Ministère de l'Éducation Nationale - CNDP, Paris, 2002.
6. Morel, Maia. *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*, Peisaj, Montréal (en cours de publication).
7. Stoica-Constantin, Ana. *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Institutul European, Iași, 2004.



Mihaela Grapă



О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИСТОЛКОВАНИИ МУЗЫКИ (I)

ABOUT SYNERGETIC INTERPRETATION OF MUSIC

Александр КЛЮЕВ,
доктор философских наук, профессор,
Российский Гос. Пед. Университет им. А. И. Герцена,
Санкт Петербург, Россия

Мы рассматриваем музыку в рамках синергетического мировидения (обладающего отчётливой философско-онтологической направленностью [1]). В контексте указанного мировидения мир представляет собой системно-эволюционирующую материю, т.е. эволюционное движение систем. При этом движении отличием системы, находящейся на «последующем» уровне эволюции, от системы, существующей на «предыдущем», является более совершенная в качественном отношении организация её элементов, обусловленная интеграцией, упорядоченностью и т.д. элементов, входящих в систему «предыдущего» уровня [2]. В этом смысле музыкальное искусство для нас – система. Обратимся к характеристике этой системы.

Музыкальное искусство как система

В синергетическом смысле музыкальное искусство, на наш взгляд, можно определить как *систему (систему отношений), элементами которой являются субъект, человек и объект, мир (при ведущей роли субъекта, человека), «потребность» эволюционирующего мира в музыке, а также язык данной системы – язык музыки.* Проясним наше понимание названных элементов.

Что касается субъекта (человека), то последний существует для нас на разных уровнях: отдельного человека, человеческой группы (объединения людей по тому или иному признаку: возрастному, профессиональному и т.д.), нации, человеческой общности определённой исторической эпохи, человечества в целом. Такая точка зрения в целом соответствует общепризнанному в философской литературе отношению к субъекту.

Если говорить об объекте (мире), то таковой предстаёт для нас так же, как и субъект, на разных уровнях: отдельного явления (природного, социального, культурного), совокупности явлений различного плана и мира в целом. Здесь мы, как и в случае с рассмотрением субъекта, следуем существующей традиции понимания объекта в философской науке, однако, по аналогии с трактовкой субъекта, считаем возможным «расширить» объект до уровня мира.

Под «потребностью» эволюционирующего мира в музыке мы понимаем предпосылку общего эволюционного движения мира.

Музыкальный язык для нас – то, что особым образом запечатлевает, овеществляет в звучании (звуковой материи) отношения входящих в музыкальную систему эле-

ментов. В этом плане музыкальный язык – один из элементов музыки, в котором происходит интеграция всех элементов музыкального искусства, что *предопределяет возможность языка музыки служить воплощением музыкального искусства.*

Учитывая особую значимость музыкального языка в выявлении сущностных основ музыки, рассмотрим его подробнее.

Во-первых, музыкальный язык – *единое образование в силу единства музыки.* (О единстве музыки писали многие теоретики и практики музыкального искусства XX в. Так, например, известный русский композитор и пианист Н.К. Метнер подчёркивал: «Я хочу говорить о музыке, как... о некоей стране, нашей родине, определяющей нашу музыкантскую национальность, т.е. музыкальность... о музыке, как о некоей единой лире, управляющей нашим воображением» [3].)

Во-вторых, единство музыкального языка предопределяет *теснейшая взаимосвязь его проявлений, фиксируемых понятиями «род», «жанр» и «стиль».* (Например, фортепианную прелюдию Ф. Шопена из цикла 24 прелюдий можно рассматривать как один из ведущих жанров в творчестве композитора, особенность его индивидуального стиля, а также стиля исторического – романтизма, понимать как «образ» профессиональной музыки первой половины XIX в. и т.д. Опера М.П. Мусоргского «Борис Годунов» одновременно и оперный жанр, и своеобразный род оперной музыки: историческая драма и выражение характерных особенностей стилей различных уровней: индивидуального – композитора, группового – творческого объединения

«Могучая кучка» и пр.) Последнее позволяет предположить наличие феномена *трансформации рода, жанра и стиля музыкального искусства: «перехода» рода в жанр, стиль; жанра – в род, стиль и т.д. внутри единого музыкального языка.*

Итак, музыкальный язык – это единое образование, представленное сопряжённостью (взаимосвязью) его проявлений: рода, жанра и стиля музыкального искусства. Возникает вопрос: что является условием, предопределяющим указанную их сопряжённость?

На наш взгляд, такое условие – *наличие музыкального произведения* [4]. Именно в музыкальном произведении находит концентрированное выражение язык музыкального искусства, иначе говоря, *именно музыкальное произведение оказывается важнейшим условием существования музыкального языка, а значит, и музыки в целом.*

Имея в виду значимость музыкального произведения в репрезентации музыкального языка, обратимся к его параметрам.

Прежде всего, важно помнить о том, что это произведение *звуковое*, т.е. «границы» его существования определяет звук, звучание. Как чётко указал Г.А. Орлов, «музыка живёт только в звучании... Она даёт человеку шанс вступить в жизненно важный контакт с труднодоступными уровнями существования, указывает на нечто “позади” себя, но то, на что она указывает, неотделимо и неотличимо от звучания. Смысл и средство, вестник и весть едины, неповторимы и незаменимы. Не существует ни другого способа пережить опыт, доставляемый музыкой, ни возможности описать его, и раскрываемый ею мир в отсутст-

вие звучания может быть лишь воспоминанием или предвкушением» [5]. Что же представляет собой звуковой материал музыкального произведения?

По нашему мнению, таким материалом оказывается *единство трёх уровней (слоёв) звучания, имеваемых нами физико-акустическим, коммуникативно-интонационным и духовно-ценностным.*

Физико-акустический уровень – естественно-природный (физиический) срез звучания музыкального произведения, коммуникативно-интонационный уровень – естественно-природный (интонационный, или биологический), духовно-ценностный уровень – социокультурный (человеческий). Таким образом, *обнаруживаемые в музыке три звуковых уровня: физико-акустический, коммуникативно-интонационный и духовно-ценностный – соответственно связаны с физической, биологической и человеческой реальностью* [6]. А поскольку эти, перечисленные в вышеприведённой последовательности, типы реальности представляют собой этапы мирового эволюционного процесса, *названные уровни звучания музыкального произведения можно рассматривать как последовательные этапы эволюции музыкального произведения, осуществляющейся по тому же принципу, что и эволюционный процесс вообще – качественного совершенствования (форм, структур и пр.).*

Действительно, исследуя звуковую ткань музыкального произведения с точки зрения физико-акустического уровня звучания, можно говорить о таких феноменах, как *ритм, метр, темп, тембр, динамика*, являющихся первичными средствами музыкальной выразительности.

Исследуя эту ткань с точки зрения коммуникативно-интонационного уровня, можно говорить не только о ритме, метре, темпе и т.д., но и об *интонации*, оказывающейся качественным итогом (качественной «суммой») предшествующего эволюционного развития звуковой материи, определяемой в понятиях «ритм», «метр», «темп», «тембр» и «динамика».

Наконец, рассматривая звуковую ткань музыкального произведения в плане духовно-ценностного уровня звучания, можно уже говорить не только о ритме, метре, темпе, тембре, динамике, интонации, но и *ладе, тональности, мелодии и гармонии*, представляющих собой, в свою очередь, качественный итог (качественную «сумму») предшествующего эволюционного становления звуковой материи, фиксируемой понятиями «ритм», «метр», «темп», «тембр», «динамика» и «интонация».

Мы представили систему музыкального искусства. Каким образом осуществляется её саморазвитие?

О механизме саморазвития музыки

Напомним, музыка в нашем понимании – *система (система отношений), элементами которой являются субъект (человек), объект (мир), «потребность» эволюционирующего мира в музыке, а также язык данной системы – язык музыки.* Ведущим элементом этой системы является субъект – человек. В этом плане *развитие субъекта как элемента в системе музыкального искусства выступает в качестве механизма саморазвития (эволюции) музыки.*

Поскольку субъект здесь, по сути, представляет собой полисубъектное образование, в состав которого входят такие субъекты, как

отдельный человек, человеческая группа, нация, историческая общность людей, человечество в целом, развитие этого субъекта, обуславливающее саморазвитие музыки, по всей видимости, есть не что иное, как развитие межсубъектных (интерсубъектных) отношений в рамках данного субъекта. Вместе с тем очевидно, что обозначенное нами развитие межсубъектных отношений само имеет предпосылку. В качестве последней, на наш взгляд, необходимо рассматривать развитие отдельного человека. В силу того, что развитие отдельного человека связано с развитием его как личности [7], *именно развитие личности отдельного человека в системе музыкального искусства «обеспечивает» эволюционное саморазвитие музыки* (поясним, что личность мы понимаем как духовное начало человека, выражающееся в наличии у человека гармоничного единства его сознания и самосознания, а под «отдельным человеком» – композитора, исполнителя или слушателя, представляющих, по словам Б. В. Асафьева, своеобразную «триаду» в музыке).

Выдвинутое нами положение проиллюстрируем конкретным материалом, взятым из истории развития музыкального искусства.

Так, в первобытнообщинную эпоху, когда ещё не произошло вычленения индивида (отдельного человека) из коллектива, музыкальное творчество носило коллективный характер. Плодами подобного коллективного творчества выступали достаточно примитивные музыкальные сочинения, во многом основанные на подражании различным звучаниям физической («неживой») и биологической («живой»)

природы. Такое подражание обуславливало предельную близость музыки того времени немusикальным звуковым явлениям. Что касается существования «установки» в данную эпоху на подражание звучаниям природы в музыке (и, как следствие, – сближения музыки и немusики), то это прекрасно показал А.П. Мерриам на примере древнего предания жителей Сьерра-Леоне о происхождении мелодии одной из популярных у них песен (баланьи) от «пения» птицы [8].

Не существовало развитой личности в музыке и в эпоху древних государств: Индии, Китая, Египта, Греции и т.д. Это убедительно явствует из высказываний специалистов в области культур Древнего мира. Так, например, О.Фрейденберг, автор трудов, посвящённых музыкально-поэтическому наследию Древней Греции, писала: «Лирический певец поёт о себе, но это “себя” очень специфично. Личных эмоций он почти не знает... Я предлагаю вспомнить личную форму хоровых песен, явно безличную по содержанию» [9]. Однако, безусловно, в рассматриваемую эпоху уже наблюдалось проявление личностного начала в области музыкального творчества. Подтверждение тому – сохранившиеся до нашего времени имена древних творцов музыкально-поэтических сочинений: Бо Цзы-я, Чжун Цзы-ци, Сян (Китай); Ина-икииаллак (Шумер-Вавилония); Ху-фу-анх (Египет); Терпандр, Пиндар, Саккад, Алкей, Сапфо, Тимофей из Милета (Греция) и др. Что касается Древней Греции, то исторически наиболее отдалённой от нас фигурой является здесь Терпандр (VII в. до н.э.).

Подчёркивая возникновение личностного начала в музыкаль-

ном искусстве древних государств, следует, однако, отметить, что в силу исключительного господства в данную эпоху традиций и канонов в художественном творчестве, в том числе музыкальном, это личностное начало, прежде всего, проявилось в деятельности *слушателя* и *исполнителя* (причём больше слушателя) музыкальных сочинений.

В эпоху европейского средневековья также нельзя обнаружить развитую личность ни в одном из трёх основных проявлений средневекового музыкального искусства: ни в культовом, ни в светском (постепенно профессионализирующихся), ни в народном; в культовой и светской музыке, прежде всего, музыкально-поэтической лирике средневековых рыцарей, она не могла появиться, поскольку личностная деятельность зависела от предустановленных канонов и правил музыкального творчества; в народном музыкальном искусстве – по причине внеличностной (коллективной) его природы.

Несмотря на отсутствие ярко выраженной личности в музыкальной культуре этого исторического периода, всё же можно назвать сохранившиеся в истории имена мастеров музыкального искусства (иногда под псевдонимами), что, по всей видимости, позволяет говорить о таких мастерах как, в определённом смысле, личностях: Ноткер Заика, Якопоне да Тоди, Фома Челано (культовая музыка); Вольфрам фон Эшенбах, Бернарт де Вентадорн, Вальтер фон дер Фогельвейде, Тибо Шампанский (светская музыка) и др. Более того, на основании сохранившихся произведений многих из названных творческих деятелей можно даже утверждать наличие известного раз-

вития личностного начала в музыке европейского средневековья по сравнению с «масштабом» его пребывания в музыкальном искусстве эпохи древних государств. Мы имеем в виду то, что по сравнению с историческим периодом древних государств, в котором, как было отмечено выше, личность в музыке главным образом проявлялась лишь в качестве личности *слушателя* и *исполнителя* музыкальных творений, в эпоху же европейского средневековья мы встречаемся с новой картиной: всё более активного «заявления о себе» и личности *композитора*. Последнее выражалось во всё более частом «преодолении» творцами музыкальных сочинений канонических законов и норм музыкально-творческой деятельности.

Исключительно важным этапом становления личности в музыке стала эпоха Возрождения благодаря наблюдаемым в это время секуляризации музыкальной деятельности и распространению профессионального музыкального искусства. Как отмечают исследователи западноевропейской музыки Ю.К. Евдокимова и Н.А. Симакова, «начиная... с конца XV в... можно ощутить... конкретные особенности стилистики, известную степень художественного своеобразия крупных (деятели музыкального искусства. – А. К.) того времени» [10].

Важнейшим показателем роста личностного начала в музыке в этот период стала активизация выражения новаторства, оригинальности в творчестве наиболее ярких композиторов. Новаторство, а значит выражение личностного начала композиторов этого времени, проявлялось в двух направлениях: во-первых, в «наполнении» композиторами новым содержа-

нием традиционных жанров музыкального искусства, во-вторых, в создании творцами музыкальных произведений новых жанров музыкального творчества.

Одним из примеров первого направления можно считать творчество нидерландского композитора Г. Дюфаи, использовавшего при создании произведений в жанре средневековой католической музыки – мессы – мелодии светских песен, например, таких, как «Бледно личико твоё», «Вооружённый человек» и др.

О втором направлении говорит, прежде всего, «рождение» в Италии таких новых жанров, как вокальные жанры – *мадригал* (в творчестве К. Джезуальдо, К. Меруло, К. Монтеверди) и позже – *опера* (сочинение Я. Пери и Я. Корси) и инструментальные жанры – *соната* (у А. и Дж. Габриели) и *сюита* (композиции В. Галилеи, Ф. да Милано). Следует особо отметить возникновение инструментальных жанров – сонаты и сюиты, поскольку именно возникновение этих жанров особенно свидетельствовало о росте личностного начала композиторов в музыке рассматриваемого времени. Показательно в этом плане суждение Б.В. Асафьева. Развитие европейского инструментализма, подчёркивал учёный, было бы немислимо без его установок на «очеловечивание», выражение «эмоционально-идейного мира европейского человечества» [11].

Свидетельством достижения определённого личностного развития деятелей музыкального искусства (главным образом, композиторов) эпохи Возрождения явилось – впервые в истории развития музыки – *возникновение музыкального произведения как завершенного, за-*

фиксированного нотами продукта музыкально-творческого процесса.

Однако в силу того, что эта завершенность *ещё не была окончательной* (поскольку до конца не были «разведены» функции композитора и исполнителя: исполнитель часто по своему усмотрению мог изменять порядок чередования частей в интерпретируемом им музыкальном произведении, импровизировать и т.д.), по всей видимости, нельзя говорить о проявлении *в полной мере развитой личности композитора и исполнителя* в музыкальном искусстве. В то же время стоит подчеркнуть, что вследствие общих гуманистических достижений, обеспечивших в данную эпоху расцвет личности человека, вероятно, можно говорить о появлении, впервые в истории, «полномерной» личности *слушателя* музыкальных произведений.

В период XVII – XVIII вв. своеобразным нормативом художественной, в том числе музыкальной, деятельности стал выступать *эстетический вкус*. О необходимости соблюдения в музыке требований эстетического вкуса, при этом в равной степени композиторами и исполнителями, писали сами теоретики и практики музыкального искусства XVII – XVIII столетий: И.С. Бах, К.Ф.Э. Бах, Ф. Джеминиани, Ф. Куперен, Ж.-Ф. Рамо и многие другие.

Установление в период XVII – XVIII вв. правил и канонов (эстетического вкуса) в музыкальном искусстве свидетельствовало об известной близости музыкально-творческих установок этого времени соответствующим установкам некоторых предшествующих исторических периодов, например, европейского средневековья. Вместе с

тем, при всей близости указанных установок, нельзя не отметить и их существенного различия. В XVII – XVIII вв. считалось обязательным присутствие личностного начала в музыкально-творческой деятельности композиторов и исполнителей. Скажем больше: это требование присутствия личностных черт, особенностей и т.д. композиторов и исполнителей в их творческой практике было выражено даже сильнее, чем в предшествующую эпоху – эпоху Возрождения. Об этом, в частности, говорит отсутствовавшая в эпоху Ренессанса забота самих мастеров музыкального искусства – композиторов и исполнителей – о сохранении своего «Я», уважении к их личностному достоинству. Последняя отчётливо предстаёт в некоторых характерных высказываниях деятелей музыкального искусства XVII – XVIII вв.: И.С. Баха, В.А. Моцарта и др.

Развитие личностного начала деятелей музыкального искусства (в данном случае это касается, прежде всего, композиторов) в период XVII – XVIII вв. по сравнению с историческим периодом Возрождения, так же, как и композиторов Возрождения по сравнению с творцами музыки европейского средневековья, проявлялось в двух направлениях (правда, теперь исключительно в рамках светского искусства): «наполнении» (творцами музыкальных сочинений) новым содержанием имевшихся жанров музыкального искусства (преимущественно эпохи Возрождения), например, *сонаты* – И.С. Бахом, Г.Ф. Генделем, В.А. Моцартом, *сюиты* – Ф. Купереном, Ж.-Ф. Рамо, *оперы* – Б. Галуппи, Г.Ф. Генделем, В.А. Моцартом, Д. Чимарозой и создании

композиторами новых жанров, например, *Concerto grosso* (сочинения А. Вивальди, Г.Ф. Генделя, А. Корелли), *концерта* (сочинения А. Вивальди, Й. Гайдна, В.А. Моцарта), *симфонии* (произведения Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Я. Стамица).

Дальнейшее становление личности композитора и исполнителя в XVII – XVIII вв. обусловило возникновение в это время нового этапа «самоопределения» музыкального произведения, выразившегося в усилении разделения функций композитора и исполнителя.

Принципиально важной ступенью в развитии личностного начала композиторов и исполнителей, по сути утверждения личности *композитора и исполнителя*, явилась первая половина XIX в. – эпоха Романтизма, показателем чего стало разделение эстетического вкуса как общеканонического феномена на ряд индивидуальных вкусов, свойственных выдающимся деятелям музыкального творчества. Об утверждении в эпоху Романтизма личности композитора и исполнителя (причём как личности гениальной) свидетельствуют многие теоретики и практики музыкального искусства того времени.

Проявление личности (т.е., как было отмечено выше, единства сознания и самосознания) композиторов в это время наблюдалось в двух аспектах: гражданственном пафосе, порыве к утверждению гуманистических идеалов истинного, должного существования (что соответствовало проявлению сознания творцов музыкальных произведений) и выражении лирических, интимных чувств и переживаний, нередко связанных с деталями жизни автора (соответствующем проявлению самосознания композитора).

Указанные личностные проявления композиторов обнаруживались главным образом в рамках зародившихся в это время новых музыкальных жанров. В первом случае – *симфонической поэмы* (в творчестве Ф. Листа), во втором – *ноктюрна* (у Ф. Шопена), *интермеццо* (у Р. Шумана), *экспромта*, *музыкального момента* (у Ф. Шуберта) и др.

Что касается исполнителей, то об их личности (единстве сознания и самосознания) свидетельствует возникновение в рассматриваемую эпоху специальной профессии музыканта-исполнителя, в соответствии с которой музыкант был обязан исполнять (интерпретировать) музыкальные произведения различных эпох, постоянно совершенствовать своё исполнительское мастерство (чему служила организация всевозможных исполнительских состязаний, турниров и пр.). Выдающимися музыкантами-исполнителями эпохи Романтизма были К. Вик, Ф. Калькбреннер, Ф. Лист, И. Мошелес, Н. Паганини, С. Тальберг, Ф. Шопен и многие другие.

«Закрепление» личности композитора и исполнителя в музыкальном искусстве эпохи Романтизма выразилось в *отчётливой завершённости музыкального произведения*, что, в частности, проявилось в решительном «разъединении» деятельности композитора и исполнителя.

Таким образом, эпоха Романтизма – эпоха «рождения» личности отдельного человека в музыке: композитора, исполнителя и слушателя. С этого исторического периода отдельный человек начинает более активно взаимодействовать (вступать в «диалог» и т.д.) с различными человеческими группами, нациями, историческими общностями

людей, человечеством в целом, т.е. осуществлять межсубъектные (интерсубъектные) отношения в рамках субъекта как элемента в системе музыкального искусства. Результатом указанного взаимодействия явилось последовательное «расширение» личности такого отдельного человека, в конечном счёте выразившееся в стремлении её к «слиянию» с Универсумом. Особенно эта тенденция заявила о себе в XX в., воплощением которой стало создание многими композиторами XX столетия музыкальных произведений, отражающих вселенскую гармонию: П. Хиндемитом («Гармония мира»), Дж. Адамсом («Учение о гармонии»), Ч. Айвзом («Вселенная»), О. Мессианом («От каньонов к звёздам»), С. Губайдулиной («Перцепция») – в академической музыке; П. Уинтером («Колыбельная матушки Китихи маленьким тюленям») – в джазе и др. (Правда, зачастую указанная тенденция приводила к полному «растворению», «уничтожению» личности в Универсуме, свидетельством чего являлось «уничтожение» музыки – фактически сведение её, подобно тому, что имело место в первобытную эпоху, к звучанию «неживой» и «живой» природы, – выразившееся в *«исчезновении» музыкального произведения*. Типичными в этом смысле можно считать творения У. Гассера, Э. Брауна, Ф. Ржевского, И. Соколова – выполненные в академическом плане, а также большинство опусов джазовой, рок- и поп-музыки.)

Важно подчеркнуть, что, развиваясь, музыка обеспечивает системно-эволюционное становление мира, выступая в качестве *суператтрактора* этого становления. Что имеется в виду?

Примечания

1. По мнению М.С. Кагана, синергетические законы имеют «действительную всеобщность» и потому «философски-онтологический... характер». Каган М.С. Эстетика как философская наука. Университетский курс лекций. СПб., 1997. С. 52. Об этом см. также: Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия. Онтология в системно-синергетическом осмыслении. СПб., 2006.
2. Подробнее об этом см.: Хакен Г. 1) Синергетика: пер. с англ. М., 1980; 2) Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. М., 1985; 3) Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействиях: пер. с нем. Москва-Ижевск, 2003; Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: пер. с англ. 6-е изд. М., 2008; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. 1) Основания синергетики. Синергетическое мировидение. 2-е изд., испр. и доп. М., 2005; 2) Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М., 2007 и др.
3. Метнер Н.К. Муза и мода. Защита основ музыкального искусства (Париж, 1935). Paris, 1978. С. 5.
4. Музыкальное произведение в нашем понимании – главным образом продукт европейской профессиональной музыкальной культуры, появившейся на рубеже XVI – XVII вв. и просуществовавшей до XX в.; отличительные особенности такого произведения – письменная фиксация, а также принадлежность в равной степени композиторскому и исполнительскому творчеству, возникновение которого обусловлено развитием личностного начала в музыке.
5. Орлов Г.А. Дерево музыки. 2-е изд., испр. СПб., 2005. С. 364.
6. Наличие этой связи подтверждают опыты венгерского музыковеда и орнитолога П. Сёке, описанные им в книге «Происхождение музыки и три её мира: физический, биологический и человеческий», вышедшей в 1982 г. в Будапештском издательстве «Magvétő» (*Szoke P. A zene eredete es harom vilaga. Az elet elotti, Az allati es az emberi let szinijen.* Budapest, 1982). В этой работе автор, занимающийся необычной наукой – орнитомузыковедением, т.е. наукой, изучающей «музыку» птиц, приходит к выводу о том, что существуют три мира музыки: человеческая, биологическая и физическая. Причём если человеческую музыку мы воспринимаем как действительно музыку, то биологическую и физическую мы таким образом не воспринимаем, поскольку для этого необходимо «расшифровать» биологическое и физическое звучание. Что это значит? П. Сёке утверждает, что если прослушать в замедленном темпе – в 2, 4, 8, 16, 32 и более раз – пение птиц, голоса зверей, а также звуки, издаваемые физическими предметами – скрипы, шумы и т.д. (учёный называет свой метод «микроскопией звука»), то мы услышим, правда не всегда (в связи с этим Сёке говорит о «музыкальности» явлений природы), звучания, по структуре своей (т.е. организации) соответствующие человеческой музыке. Об этом см.: Васильева Л. Петер Сёке: «Существовала ли музыка до возникновения жизни на земле?» // Иностранная литература. 1983. № 9. С. 204-207.
7. Об этом см., напр.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969 (3-е изд. – СПб., 2001).
8. Мерриам А.П. Антропология музыки: понятия // Homo musicus'95: Альманах музыкальной психологии. М., 1995. С. 32.
9. Фрейденберг О. Происхождение греческой лирики // Вопросы литературы. 1973. № 11. С. 109.
10. Евдокимова Ю. К., Симакова Н.А. Музыка эпохи Возрождения: Cantus prius factus и работа с ним. М., 1982. С. 28.
11. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. В 2 кн. 2-е изд. Л., 1971. С. 220.



MIJLOACE TRANSCENDENTALE DE EXPRESIVITATE ACTORICEASCĂ ÎN TEATRUL EUROPEAN DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-lea (UNELE ASPECTE TEORETICE)

*TRANSCENDENTAL MEANS OF HISTRIONIC EXPRESSIVENESS
IN EUROPEAN THEATRE OF THE SECOND HALF OF XXth CENTURY
(SOME THEORETICAL ASPECTS)*

Irina CATEREV,
doctorandă, lector superior,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

This article deals with some theoretical aspects of transcendental means of histrionic expressiveness. This unique phenomenon appeared in the European theatrical art in the second half of the XX-th century. The means of histrionic expressiveness as the main components of actor's skills passed a long way of evolution.

În opinia noastră, mijloacele transcendente de expresivitate actricească reprezintă un fenomen unic, introdus în arta teatrală din a doua jumătate a secolului al XX-lea. Deși căutarea unei expresii actricești în stare să exprime lumea interioară a omului, din punctul de vedere metafizic, datează din prima jumătate a secolului al XX-lea, doar în a doua jumătate a secolului, această căutare s-a deplasat dinspre concepția teatrală și retorică în arealul experimentelor și căutărilor pragmatice. Acest fapt a devenit obiectul unor cercetări scenice ale unor asemenea personalități ale teatrului contemporan, cum ar fi: Peter Brook, Jerry Grotowski, Andrei Șerban, Eugenio Barba, Ariane Mnouchkine, Josef Nadj, Cristian Lupa, Anatolii Vasiliev, Boris Iuhananov ș.a. În acest context, mijloacele transcendente de expresivitate actricească reprezintă o legitate și o necesitate determinată de nivelul modern de dezvoltare a teatrului con-

temporan, teatru care reflectă ideile societății moderne. Aceste mijloace s-au constituit în procesul identificării esenței universal-umane, a stabilității în arta teatrală, proces îndreptat spre regăsirea arhetipului unui teatru uman comun. Prim-planul se constituie din constanta socială comună - esența lui spirituală, capacitatea de a fi mediatorul cunoștințelor universale despre evoluția spirituală a omului și despre relațiile lui cu diverse universuri și cosmosul. Îndreptat către lumea interioară a omului, teatrul solicită o altă expresie actricească, care poate deveni un limbaj pe înțelesul oricui, indiferent de limbă, cultură, rasă și religie. Cu ajutorul mijloacelor transcendente de expresivitate actricească, actorul a reușit să evolueze *de la niște scheme simple de gândire cotidiană, către făurirea unor chipuri care exprimă integritatea lumii în tendințele ei către Adevăr, Bunătate, Frumos – și să exprime apartenența omului la acest întreg* (1). În

consecință, expresia actoricească a atins alte culmi, prin care esența creației actoricești *constă în enunțarea unor idiome extrapersonale, depășindu-le pe cele personale* (2).

Mijloacele de expresivitate actoricească au evoluat în procesul dezvoltării artei teatrale. În calitatea lor de componentă de bază a măiestriei artistice, ele au evoluat spectaculos: de la gesturile și sunetele imitative la o asociere complexă de plastică, cuvânt, dans, cântec, pantomimă; de la o reproducere directă de exterior și copiere, la o interacțiune profundă a tehnicii interioare și exterioare a actorului. În dependență de perioada istorică, de orientarea estetică a teatrului și a școlilor teatrale, se schimba și felul de a fi al actorului în scenă, caracterul lui și nivelul de expresie actoricească, acordându-se prioritate cuvântului, gestului, cântecului, dansului, sunetului și expresiei plastice.

Odată cu inițierea teatrului regizoral, a luat naștere și o nouă perspectivă în evoluția mijloacelor de expresivitate actoricească, care, exprimând tipul de manifestare scenică a actorului, în concordanță cu o concepție concretă a teatrului, au intrat în obiectivul unor mari personalități ale scenei universale. Pionierii artei dramatice, chiar de la începutul secolului trecut erau în căutare de forme extravagante de expresivitate artistică, dar tindeau și spre transcendentă. Bunăoară, Max Rainhardt, unul dintre adversarii naturalismului scenic, tindea spre o interacțiune a expresiei actoricești foarte apropiată de teatrul antic. Provoacă forțele universale ascunse în esența umană a actorului, dânsul a obținut o expresie vie și sonoră a cuvântului și a mișcării. Gordon Craig, abandonând realismul, a pornit în căutarea unor formu-

le de exprimare actoricească supremă, în măsură să conecteze lumea materială la cea a ideilor. Calificând actorul ca pe o supra-marionetă, dânsul neglija individualitatea scenică a actorului în favoarea esenței lui umane. Ideile lui despre arta actorului de a utiliza simbolurile provenite din materialul existent în afara individualității sale, denotă ideea de penetrare a domeniului extraindividual.

Un alt reprezentant al gândirii teatrale, Antonin Artaud a fost adeptul contactului cu spectatorul la nivel de arhetipuri, depozitate în adâncul subconștientului și, a apelat, în acest scop, la limbajul gesturilor, al sunetelor, al cuvântului, al strigătului. Un asemenea tip de contact își avea originea în cadrul formei extatice de exprimare scenică a actorului și ia naștere *în clipa în care spiritul nostru are nevoie de limbaj pentru a se exprima*, urmând să capete dimensiunea unei ieroglifice, a unui semn (3). Astfel, actorul însuși poate deveni o ieroglifă, prin sinteza dintre sunet, mișcare, rostire și conținut arhetipal. Privind expresivitatea actorului, ca și întreaga artă teatrală, într-o strânsă relație cu metafizica, el vede bazele ei în respirație și în punctele de sprijin, ale căror principii de funcționare se manifestă în Kaballa și în practicile energetice apusene.

Constantin Stanislavski, reușind să obțină emoții actoricești autentice în scenă, a transformat realitatea, firescul și simplitatea într-un criteriu de bază al expresivității actoricești. Referindu-se la energia invizibilă a actorului, insistând asupra *emanării razelor și a receptării razelor* în creația actorului, dânsul se referea, de fapt, la mijloacele transcendente de expresivitate actoricească. Marele reformator al teatrului a

regretat întreaga lui viață faptul că nimeni dintre savanți nu s-a consacrat acestei probleme. De remarcat că toate lucrările lui publicate în perioada sovietică au fost redactate minuțios, și asemenea unități lexicale precum *Dumnezeu, Spirit, Transformare*, - erau înlocuite cu alți termeni (4). Abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, ideile lui C. Stanislavski au fost acceptate de știința contemporană. Fizica cuantică, al cărei obiect de studiu îl constituia ființa umană, din punctul de vedere al *concepției cuantice a energiei* care penetra toate *țesuturile și sistemele*, a argumentat existența câmpului energetic al omului, ca reflectare în miniatură a legiților Universului (5). Psihologia, orientată către adâncurile conștientului și subconștientului uman, a confirmat științific existența lumii invizibile a omului – spiritul. Noțiunea de spirit era interpretată drept un fenomen psihologic – ca fața interioară a personalității care *întrunește toate calitățile proprii omului de care este lipsită dimensiunea conștientă* (6).

Mihail Cehov, privind sistemul lui Stanislavski nu ca pe o dogmă, ci ca pe o concepție despre lume în dezvoltare și, bazându-se pe experiența sa teatrală, susținea că expresivitatea actorului nu constituie o iluzie, ci este un imperativ al lumii celei de-a treia conștiințe – lumea arhetipurilor. Acestei lumi trebuie să i se subordoneze întreaga construcție actoricească care se prezintă ca un tot unitar – corp-suflet-rațiune. În continuarea ideii învățătorului despre emiterea razelor și receptarea razelor, Cehov precizează faptul că energia este strâns legată de corpul actorului, dar altfel decât în virtutea “eu-lui” propriu-zis. Reflectându-se cu ușu-

rință în interior, *această energie nu solicită nici musculatura, nici nervii actorului*, dar, în același timp, determină corpul lui să fie *elastic, estetic și sensibil la orice freamăt al sufletului* (7). Marele maestru al scenei era convins de faptul că *corpul constituie expresia devotată, profundă și bogată a sufletului* (8). Astfel, el acordă prioritate mijloacelor nevăzute și abia perceptibile de exprimare actoricească, cum ar fi reflectarea, centrele energetice sau gestul psihologic, considerându-le extrem de importante. După părerea lui, anume lor se datorează faptul că perceptibilul – cuvântul, gestul, mișcarea – devine mai pronunțat, mai important și în măsură să sensibilizeze spectatorul la nivel de arhetip.

Un alt discipol al lui Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, susține un alt punct de vedere și vede prioritatea în expresia corporală a actorului, fără a neglija, însă, rolul cuvântului. *Biomecanica* lui, în combinație cu cultura fizică, cu dansul, cu acrobatica, cu scrima - era îndreptată spre formarea actorului universal care ar stăpâni cu virtuozitate întreaga gamă a mijloacelor de expresivitate – una vie și sonoră. Dezvăluind în spectacolele sale ironia transcendentă a pieselor lui Blok care debordează și străbate orice concepție despre lume, reprezentând realitatea acestei lumi, el s-a apropiat de transcendentul mijloacelor de expresivitate actoricească. Astfel, calea spre o asemenea expresivitate actoricească trecea prin corelația dintre diversitatea de tehnici actoricești – formele arhaice, tradiționale și contemporane ale teatrului din Apus și din Răsărit, prin *metoda acțiunilor fizice* a lui Stanislavski și *biomecanica* lui Meyerhold. În teatrul contem-

poran, expresivitatea vocală și cea corporală a actorului se perfecționează nu doar la nivelul diversității tipurilor, dar și la nivelul componentelor calitative.

Mijloacele de expresivitate artistică ale actorului, sunt percepute, de obicei, ca o modalitate de transmitere de către actor a tuturor particularităților unui personaj - cele psihologice, morale, sociale, etnice, de trai, culturale, fizice - și care îl caracterizează ca individ. Ele au sarcina să exprime individualitatea personajului, ceea ce îl face deosebit de toți ceilalți. Această individualitate este determinată de caracteristicile temporale și geografice ale vieții personajului, de nivelul de studii și de educație, de moștenire, de condițiile de trai, de relațiile cu alte personaje și cu lumea din jur etc. Prin mijloacele de expresivitate, actorul dezvăluie personajul într-un context social-istoric, adică în dimensiunea lui **orizontală**. În prim-plan apare omul pământesc, cu toate relațiile lui materiale, pe când lumea care îl leagă de absolut trece în plan secund. Astfel, mijloacele de expresivitate ale actorului transmit mesajul originii subiective, venind dintr-o sursă individuală personală.

Mijloacele transcendente de expresivitate actoricească, ca mijloace de exprimare actoricească în genere, reprezintă, de asemenea, o metodă de a transmite unele calități ale personajului. Dar, reprezentând bilanțul întregului potențial actoricesc, a posibilităților diversității de expresie sonoră și corporală, ele au specific aparte lor. Prin intermediul lor, actorul exprimă adevărata viață a personajului său, viața care se află dincolo de limita istorică și socială a existenței sale. În prim-plan apare viața spirituală a omului și relația sa cu

Absolutul, adică dimensiunea **verticală** a existenței sale. Astfel, mijloacele transcendente de expresivitate actoricească au sarcina să exprime originea umană obiectivă a personajului care este universală pentru întreaga omenire. Ele permit reprezentarea reală a existenței spirituale a omului și raportarea lui la legitățile absolute, după modelul formelor arhaice ale teatrului. Desigur, noțiunea de transcendentă, raportată la mijloacele de expresivitate actoricească, le conferă o altă calitate decât cea tradițională, care nu este determinată de procedeele exterioare, cum ar fi expresia sonoră sau cea corporală a actorului.

Astfel, pentru a determina esența studiului de față, trebuie să raportăm mijloacele de expresivitate actoricească la noțiunea de transcendentă. Autorul consideră necesară partajarea noțiunilor de *transcendental* și de *transcendent*, care sunt adesea confundate chiar și la nivel de bibliografie. A. Kruglov, în cercetarea sa, propune să căutăm cauza acestei confuzii în originea formării acestor cuvinte. Inițial, nu exista o diferență între aceste noțiuni, funcționând ca sinonime cu semnificația de transcendentă, în sensul filozofiei critice a lui I. Kant (9). Cu timpul, menționează A. Kruglov, termenul de *transcendent*, utilizat de gânditorii Evului Mediu, în urma multiplei corespondențe și a traducerilor în diverse limbi, era adesea interpretat în sensul de *transcendental*. Cu toate acestea, cele două noțiuni se deosebesc evident. Întrucât noțiunea de *transcendent* nu face obiectul studiului nostru, vom remarca doar faptul că prin *transcendent* se înțelege tot ce stă dincolo de limitele experienței.

Noțiunea de *transcendental* din studiul de față e strâns legată de me-

tafizica lui I. Kant și trebuie înțeleasă ca *senzualitate și rațiune* – tipurile de cunoaștere umană existente apriori și care au în vedere nu atât cunoașterea lucrurilor, cât tipurile noastre de cunoaștere a lucrurilor (10). Ținând cont de noțiunea clasică dată de Kant cu mai mult de două sute de ani în urmă, autorul lucrării de față se bazează și pe cercetările contemporane care permit concretizarea acestei noțiuni. De remarcat că *transcendentalul*, ca tematică a cercetărilor științifice din spațiul ex-sovietic, din inerție avea o conotație negativă și nu făcea parte din subiectele demne de cercetare aprofundată și detaliată. Abia în ultimul deceniu au apărut primele cercetări care dezvoltă noțiunea de *transcendental*, sub toate aspectele. În acest context, un interes deosebit prezintă cercetarea lui P. Barhanov. Dezvoltând ideile lui Kant, el aplică *transcendentalului* toate procedeele ce permit stabilirea unor condiții apriori sau premisele cunoașterii (11). O altă cercetare care prezintă interes îi aparține lui N. Karpițki. Dânsul prezintă noțiunea ca pe un conținut apriori, care asigură posibilitatea experienței și a cunoașterii (12).

Dincolo de toate acestea, diverse aspecte ale noțiunii de *transcendental*, în viziunea lui Kant, fie că erau confirmate de alți filozofi pe parcursul anilor, fie că erau puse la îndoială. Fihte, criticând ideile lui Kant, susține că există o legătură între noțiunea de *transcendental* și om, de aceea e parte a lui care *menține caracteristicile unui suflet omenesc viu* (13). Un alt cercetător, M. Scheler, interpretează, de asemenea, această noțiune în relația cu omul și o consideră drept o reflectare *a situației metafizice deosebite a omului*, fiind strâns legată de lumea lui spirituală (14).

Un alt autor, N. Berdeaev, un succesor al metafizicii lui Kant, vede o legătură între transcendental și experiența spirituală. El interpretează noțiunea ca o evadare a omului dintr-o situație concretă, pentru *a putea stăpâni ceva din interiorul său* (15). Pe când G. Marcel contrapune metafizica sa lui Kant și întregului curent *transcendental* tradițional, caracterizând *transcendentalul* ca pe o lume spirituală. Sfera transcendentală, în opinia lui, permite contrapunerea *adevărului deplin – golului interior* al lumii sociale, unde domnește înstrăinarea (16). A. Losev vede o legătură între această noțiune și *transformarea esenței în sine (împreună cu toate aspectele unui conținut de existență a altor forme) într-o altă formă de existență* (17). Ea exprimă trecerea de la noțiunea de corp la noțiunea de spirit și este strâns legată de existența absolut obiectivă a Spiritului. În paralel cu filozofia, noțiunea de *transcendental* și-a găsit oglindire și în psihologie. Prezintă interes definiția dată de C. G. Jung, care definește întreaga gamă a conținutului conștientului și subconștientului uman drept un fenomen transcendental, exprimând integritatea personalității, *reprezentată ca un joc al luminii și al umbrei și este percepută ca o unitate a contrariilor* (18). Cercetările autorului transcendental P. Gaidenco prezintă interes din punct de vedere al ontologiei; iar ale lui D. Vnucov și T. Litvin – din punctul de vedere al fenomenologiei transcendente. Deși a căpătat o largă răspândire și recunoaștere în știința contemporană, în filozofia transcendentală, în pedagogia transcendentală, în psihologia transcendentală, în antropologia transcendentală, în logica transcendentală, în fenomenologia transcen-

dentală ș.a. – în teatrologie noțiunea de transcendent raportată la mijloacele de expresivitate actoricească, n-a fost abordată la nivel teoretic.

Cu toate acestea, calitatea de transcendent există în arta teatrală din timpuri străvechi. Ea este strâns legată de formele arhaice ale teatrului, de reprezentările misteriale și ritualice, de formele tradiționale ale teatrului – care constituie promotorul cunoștințelor transcendente: al adevărului absolut despre Mărețele tradiții spirituale, ca un sumar de cunoștințe despre *evoluția spirituală a omului, despre locul lui în diverse dimensiuni și despre relația lui cu diverse universuri* (19). Venind din adâncurile civilizației umane, această noțiune se regăsește în mai multe tradiții spirituale mărețe care au o vechime de secole. Dar a provenit în limbajul teatral prin concepția teatrală a lui A. Artaud, care tindea spre un *teatru transcendent alchimist* (20). Calitatea transcendentă a mijloacelor de expresivitate actoricească este condiționată, în viziunea lui Artaud, prin faptul că actorul, utilizând limbajul imaginilor depozitate în subconștient, posedă un nivel universal și are în vedere nu *doar rațiunea și sentimentele spectatorilor, ci însăși existența lor* (21). În opinia cercetătorului B. Maximov, concepția teatrală a lui Artaud servea drept model conceptual-estetic, și nu conține noțiuni concrete (22).

Mijloacele transcendente de expresivitate actoricească, care, s-au constituit de fapt doar în a doua jumătate a secolului al XX-lea, și-au găsit o largă întrebuintare în experiența personalităților marcante ale teatrului european. Cei mai reprezentativi dintre ei sunt: P. Brook, J. Grotowski, A. Șerban, E. Barba. Toți și-au

expus întreaga experiență în acest domeniu în multiplele monografii, articole, studii, interviuri. Peter Brook, analizând posibilitățile actoricești de expresivitate, le tratează ca pe un limbaj universal, pe înțelesul oricărui spectator, de orice apartenență de limbă, cultură, rasă, religie. Drept exemplu elocvent servesc spectacolele *Orghast* (1971), *Convorbirile Păsărilor* (1973), *Tribul Ik* (1975), *Mahabharata* (1985), *Furtuna* (1990), *Tragedia lui Hamlet* (2000). Brook pune accentul pe fundamentul metafizic al artei teatrale, calificând actorul ca pe un Univers absolut, iar expresivitatea lui corporală și sonoră – ca pe un mijloc de dezvăluire în fața spectatorilor. Astfel Brook argumentează transcendentalismul acestei expresivități. Jerry Grotowski și-a propus să dezvăluie limitele esenței umane prin intermediul expresivității actoricești. Studiind sursele diferitelor tehnici actoricești tradiționale și demonstrând originea lor universală, marele regizor interpretează capacitatea de acțiune asupra spectatorului, la nivel arhetipal, - al sunetului, al cuvântului, al cântecului, al gestului. Grotowski a elucidat diversitatea limitelor mijloacelor transcendente de expresivitate actoricească ele și-au găsit exprimarea în spectacolele *Sacuntala* (1960), *Dziadul* (1961), *Kordian* (1962), *Acropolis* (1962), *O istorie tragică a doctorului Faustus* (1963), *Prințul cel constant* (1965), *Apocalipsus* (1968). Eugenio Barba, comparând diverse tradiții ale artei actorului, scoate în evidență trăsăturile comune universale, arhetipale. Cumulând experiența expresivității actoricești în formele tradiționale ale teatrului, cu cercetările contemporane în domeniu, el se fixează pe capacitățile spirituale și psihofizice ale acto-

rului. Astfel, Barba dezvăluie transcendentalul mijloacelor de expresivitate actoricească, observat ca trăsătură dominantă în spectacolele *Kaspariana* (1968), *Veniți! Și vom avea o zi* (1976), *Ferai* (1979), *Căsătoria cu Dumnezeu* (1984), *Istoria lui Oedip* (1984), *Evangelia din Oxyrhyncus* (1985), *Judith* (1987), *Mitos* (1998). Andrei Șerban, fără a neglija expresivitatea cuvântului în importanța sensului, dezvăluie impactul lui la nivelul vibrațiilor și arhetipurilor. Șerban vede posibilitatea de a transforma, cu ajutorul sunetului, a cuvântului, a mișcării – vibrațiile spirituale invizibile ale actorului – în vibrații palpabile și chiar vizibile. Asta s-a întâmplat în spectacolele sale *Medea* (1972), *Electra* (1973), *Troienele* (1974), *Agamemnon* (1977), *Îmblânzirea scorpiei* (1997), *Negustorul din Veneția* (1998), *Hamlet* (1999). Și totuși, deși P. Brook, J. Grotowski, E. Barba, A. Șerban, au prezentat diverse laturi și calități ale mijloacelor de exprimare actoricească, care argumentează transcendentalitatea lor, – nimeni dintre ei nu le dă o interpretare concretă. Astfel, constatăm că, deși mijloacele transcendente de expresivitate actoricească s-au implantat adânc în experiența teatrală, deocamdată nu au fost calificate teoretic. Materialul faptic acumulat în cantități impunătoare nu este calificat în teatologie la nivelul unei cercetări teoretice individuale.

În același timp, orice aspect referitor la caracterul transcendental al mijloacelor actoricești, are referințe în cercetările multor savanți notorii. B. Nicolescu scoate în evidență expresivitatea actorului, care își are originea în procesul de coordonare a actorului cu sine însuși, fapt ce-i permite să acționeze ca o existență integră

universală, și nu ca o ființă fragmentară (23). Interpretând teatrul ca pe un câmp energetic, Nicolescu prezintă capacitatea actorului de a exprima diverse tipuri de energie, cu ajutorul corpului și al sunetului: energia corporală, energia emoțională, energia psihică ș.a. Fluxul de energie se transmite spectatorului *care se simte ridicat la o altă dimensiune de unde brusc și într-o altă perspectivă se întâlnește cu propria persoană* (24). Evident, e vorba de capacitatea expresivității actorului de acționa la nivel de arhetip, la nivel de origine universală umană. M. Borie, accentuând legătura strânsă dintre arta teatrală și metafizică, dezvăluie abilitatea actorului de a transforma lumea invizibilă a spiritului și a energiei umane – în una vizibilă. Actorul care dispune de corpul său, dezvoltat, este în măsură să materializeze, cu ajutorul lui, energia gestului și a spiritului. După M. Borie, energia materializată în cuvânt, îl transformă într-o formă exactă a energiei eliminate *prin cuvânt-corp și care domină în spațiu și se îndreaptă spre mișcarea forței* (25). Acest fapt îl regăsim și în tratatul lui Dziarni Motokio din Evul Mediu, care elucidează tainele măiestriei actoricești ca pe niște căi de cunoaștere a vieții ce indică legătura directă cu experiențele spirituale ale actorului. Astfel, expresivitatea sonoră și corporală a actorului ia naștere din echilibrul mobil al forțelor spirituale ale actorului care produce echilibrul mobil al forțelor lui fizice. Referindu-se la tainele expresivității actoricești, autorul tratatului subliniază că expresivitatea este strâns legată de esența lui spirituală, de impulsurile spirituale, întrucât *orice mișcare corporală își are rădăcina în inimă* (26). Conform lui A. Bartoșevici, expresivitatea actoru-

lui contemporan are la bază corelația armonioasă a întregii experiențe de măiestrie actoricească din Apus și din Răsărit, de la formele arhaice ale teatrului, la cele contemporane. El subliniază tendința de reînnoire și de purificare a cuvântului, readucându-l *la începuturi, la forma inițială rituală de indispensabilitate dintre cuvânt și gest, cuvânt și acțiune, pentru a extrage din memoria colectivă a omenirii limbajul străvechi, propriu tuturor culturilor* (27). B. Maximov consideră că expresivitatea actorului, atingând nivelul subconștientului, are capacitatea de a reflecta întregul potențial uman al actorului. Astfel, *eliberându-se de propria personalitate și devenind vrăjitor, Forța Divină sau oricine altcineva, devine propria sa dublură suprarealistă* (28). Despre corelația dintre caracterul transcendent al mijloacelor de expresivitate ale actorului și originea metafizică a artei teatrale, găsim referințe în studiile semnate de G. Banu, V. Beriozkin, A. Bermel, B. Dubin, M. Mamar-dașvili, J. L. Marion, N. Pesocinski, R. Haiman. Despre corelația dintre

formele ritualice și cele misteriale ale artei teatrale, găsim referințe la un alt șir de cercetători: A. Avdeev, A. Beloi, J. Derrid, L. Ermacova, Z. Zarețcaia, B. Ivanov, I. Ilin, B. Coleazin, N. Lidova, B. Liubimov, V. Ortolani, N. Plușcoiv, L. Solnțeva, P. Stepanova, V. Toporov, O. Freidenberg, P. Schteiner, M. Eliade. De asemenea, în studiile semnate de O. Borovic, I. Watson, L. Ghitelman, Dao Man Hung, A. Duffai, V. Maleavin, P. Muhametzianov, Na San Man, G. Turner, Cijun Cijun Ok, M. Șvâdcoi – găsim referiri la corelația dintre caracterul transcendent al mijloacelor de expresivitate actoricească și tehnicile actorești apusene și răsăritene.

După cum s-a menționat mai sus, autorul studiului de față n-a găsit cercetări științifice care s-ar referi la mijloacele transcendente de expresivitate actoricească ca studiu separat de cercetare. Dat fiind faptul că ele reprezintă în sine un fenomen foarte răspândit în practica teatrală, apariția unor studii de cercetare în acest domeniu reprezintă o necesitate imperioasă.

Referințe bibliografice

1. Хамитов Н. Сверхчеловек и Богочеловек. //www.nietzsche.ru
2. Юнг К.Г. Психология и литература.//В кн: Психоанализ и искусство. М. REFL-book.1996. с. 48.
3. Арто А. Театр и его двойник. // Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра. С-Петербург, Симпозиум. 2000. с.103.
4. Бутенко Э. Сценическое перевоплощение.//М. Прикосновение. 2005. с.13.
5. История научных исследований энергетического поля человека.//www.agat.net.ru
6. Юнг К.Г. Психологические типы.// М. Университетская книга. 1996. с.511.
7. Чехов М. Творческая индивидуальность.//Литературное наследие в 2-х т. М. Искусство. 1986. Т. 2. с. 264.
8. Чехов М. Об искусстве актера.//Литературное наследие в 2-х т. М. Искусство. 1986. Т. 2. с. 38.

9. Круглов А. Понятие трансцендентального.//www.book-ua.org
10. Кант И. Критика чистого разума.//Соч: В 6 Т. М. Мысль.1964. Т.3. с. 123.
11. Барханов Р. Проблема трансцендентального, имманентного и трансцендентного в философии И.Канта.//Автореф. дис-ции на соискание уч. степени док-ра философии. Екатеринбург. 2000.
12. Карпицкий Н. Присутствие и трансцендентальное присутствие.//Томск. ТГУ. 2003.
13. Суркова Н. Экзистенциальная функция понятия «трансцендентальный субъект»//Вестник ОГУ. №2. 2003. с. 33.
14. Шелер М. Положение человека в космосе.//Проблемы человек в западной философии. М. Прогресс. 1988. с. 32.
15. Бердяев Н. О рабстве и свободе человека.//В кн. Царство Духа и царство Кесаря. М. Республика. 1995. с. 17.
16. Суркова Н. Экзистенциальная функция понятия «трансцендентальный субъект»//Вестник ОГУ. №2. 2003. с. 35.
17. Лосев А. Философия имени.// Самое само: Сочинения. М. ЭКСМО-Пресс. 1999. с. 194.
18. Юнг К.Г. Психологические типы.//М. Университетская книга. 1996. с. 554.
19. Николеску Б. Питер Брук и традиционная мысль.//www.teatral.org.ua
20. Арто А. Алхимический театр.//Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра. С-Петербург, Симпозиум. 2000. с. 142.
21. Арто А. Театр «Альфреда Жарри».//Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра. С-Петербург, Симпозиум. 2000. с. 50.
22. Максимов В. Театральные концепции модернизма и система А.Арто.// Автореф. дис-ции на соискание уч. степени док-ра искусствоведения. С.Петербург. 2001.
23. Николеску Б. Театр как поле изучения энергии, движения и взаимоотношений.//Питер Брук и традиционная мысль. www.teatral.org.ua
24. Там же.
25. Borie M. Antonin Artaud. Teatrul și întoarcerea la origini.//România. Polirom. 2004. p. 331.
26. Дзэами Мотокиё. Предание о цветке стиля (фуси кадэн) или предание о цветке (кадэнсё).//М. Наука.1989. с. 135.
27. Бартошевич А. Прорыв к всемирности.//Театр Питера Брука. М. ГИТИС. 2000. с. 161.
28. Максимов В. Антонен Арто, его театр и его двойник.//Арто А. Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра. С-Петербург, Симпозиум. 2000. с. 22.



DE LA PATRIMONIU LA PATRIMONIU. CONSIDERATII ASUPRA CREATIEI LUI GRIGORE VIERU ÎN CONTEXTUL VALORILOR UNESCO

*DU PATRIMOINE AU PATRIMOINE.
CONSIDERATIONS SUR LA CREATION DE GRIGORE VIERU
DANS LE CONTEXTE DES VALEURS DE L'UNESCO*

Nina CORCINSCHI,

doctor în filologie, Centrul de Literatură și folclor,
Academia de Științe a Moldovei

Cristina ROBU,

doctorandă, Universitatea Academiei de Științe a Moldovei

La République de Moldavie, située entre le monde occidental et l'espace ex-soviétique, a connu une histoire tourmentée, qui marque la vie sociale même aujourd'hui. Le pays se trouve toujours en pleine oscillation entre l'ouest et l'est. La création littéraire, qui reflète les événements sociaux et les aspirations du pays au progrès, témoigne une interaction entre l'idéal des intellectuels moldaves et les valeurs reconnues comme essentielles dans le monde et exprimées par les politiques de l'Unesco. Un de ces exemples est l'activité de Grigore Vieru – poète et grand intellectuel, qui a consacré sa vie à promouvoir des trésors spirituels de l'humanité: la paix, la patrie, la mère, la langue maternelle, la culture nationale. Cet exemple confirme l'universalité de l'esprit de l'écrivain, mais aussi le génie de son œuvre.

În anul când în Republica Moldova se comemorează a 75-a aniversare de la nașterea poetului Grigore Vieru, organizația UNESCO – a cărei membră este și Republica Moldova – declară 2010, anul internațional al convergenței dintre culturi, anul dialogului intercultural. Acțiunile *in memoriam* Grigore Vieru impun niște relaționări inerente cu inițiativele trase de UNESCO. Postmortem, se operează disocieri ale sistemului interpretativ al creației și al omului, aprecierile, după cum bine știm, evoluând contradictoriu de la registrul laudativ, la formulări precum că Vieru ar fi fost pășunist, tradiționalist lamentabil sau spion al României, terorist, mai nou.

La o lectură a textelor oficiale ale UNESCO constatăm că toate con-

ținuturile Programului pentru 2010 (ca și strategiile UNESCO, în general) sunt reflectate în creația lui Grigore Vieru. Din această grilă, se pare că așa-zisul „tradiționalist întârziat” este, de fapt, cel mai modern scriitor, care se înscrie în cel mai de actualitate program internațional. Mai mult decât atât, Grigore Vieru a anticipat, prin creația sa, mult timp înainte, tendințele curente ale umanității.

Spirit artistic preocupat de coliziunile răvășitoare ale epocii sale, Grigore Vieru a gândit dincolo de timp, reușind să resusciteze adevăruri și să le pună în valoare semnificațiile originare și autentice. Vom urmări, în continuare, interferențele dintre creația sa și direcțiile vizate de programele strategice lansate de UNESCO în ansamblu: alfabetizare și educație, salv-

gardarea limbilor, promovarea femeii în societate, protejarea patrimoniului cultural, proliferarea politicilor pacifiste, a dialogul intercultural – toate împreună reprezentând un tezaur de neprețuit al umanității.

Alfabetizare și educație. Într-o perioadă a isteriei sovietice, lirica lui Grigore Vieru a însemnat răsturnare de mituri false și reîntoarcere către valori. Poetul a reușit miracolul de a înșela regimul, scriind o poezie anti-comunistă, profund românească și cu mare priză la cititor.

Debutând cu versuri pentru copii, el a pretins a nu înțelege care-i era misiunea de scriitor sovietic, mai mult decât atât a prejudiciat-o printr-o abordare subversivă a sufletului infantil. Nu întâmplător volumul de debut se numea emblematic *Alarma*. Atențând la mărșăluirea micului școlar în ritm cadentat de toboșari spre viitorul luminos, poetul a dat alarma spre a-i oferi alternativa unei realități în care acesta era invitat să-și trăiască inocența vârstei și în care descoperea cu mirare că octombrii și pionerii zeloși sunt înlocuiți de fluturași și greierași, surlelor și trâmbițelor le erau preferate șoapta izvorului și cântecul priveghetorii, iar în locul chipiului lui Ilici, strălucea figura protectoare a mamei. Toate acestea instituiau pentru copil o altă ordine a lucrurilor și alte forme de realitate, impactul fiind, bineînțeles, copleșitor. Într-un sistem totalitar, schimbarea de registre de la tonul lozincard și povățuitor la cel intimist și jucăuș submina robotizarea copilului conform învățămintelor pedagogiei sovietice, cultivând în schimb conștiința de sine a micului cititor, care se simțea înrudit cu tot ce-i oferea spațiul insular al poeziei.

Cel mai mare impact în educația sensibilă a copilului l-a avut

Abecedarul pentru preșcolari, descoperit deopotrivă de copii și adulții, care își regăseau candoarea și frăgezimea copilăriei pierdute în anii de foamete și de represiuni. Mai mult decât atât, *Abecedarul* a alfabetizat chiar și o bună parte dintre intelectuali, care însușeau alfabetul românesc din abecedarul lui Grigore Vieru.

Într-un interviu poetul explica astfel longevitatea *Albinuței*: „Este o carte, în primul rând, curată ca lacrima, este o carte sinceră; am scris pe înțelesul copiilor, am scris cu dragoste și căldură; și copiii, mai ales copiii, simt când o lucrare artistică este sinceră, când, în genere, omul matur este sincer, îi iubește sau nu. Și cred că prin aceasta se explică... Ea este o carte sinceră, scrisă cu dragoste și pe înțelesul lor și nu am nici o îndoială că ea va trăi încă multă vreme...”. Sinceritatea dezinvoltă și solidaritatea organică cu micul cititor au asigurat marele succes al *Abecedarului*. Într-un timp în care sentimentul uman era damnat, desfigurat, mutilat în tipare de lozincă, Grigore Vieru l-a reabilitat, i-a decongelat candoarea, căldura și afectivitatea.

Intenția poetului era, clar, una de inițiere, de educație, începând chiar de la titlurile cărților, cum ar fi *Alarma* sau *Abecedarul* cu ingenioasa înșiruire de litere ale alfabetului românesc. Din *Abecedar*, dar și din alte cărți pentru copii semnate de Grigore Vieru micii cititori își alimentau setea de ludic, învățau în mlădierile graiului matern care le sunt valorile primordiale, în același timp, se vedeau puși în situația să-și rezolve nedumeririle legate de formulele contradictorii: *Mamă, tu ești patria mea* la Grigore Vieru și *patria mamă și-e gândul și fapta* la starul scriitorilor sovietici Emilian Bucov. Nu mai

puțin bulversator era poemul *Curcubeu*, arestat pentru conotațiile românești și pentru că prindea în formule ludice o realitate dureroasă și tabuizată la maximum. Eticul din subsidiar este zguduitor. Copilul, prin sinceritatea sa, deține adevărul trăirii, cu empatia-i neafectată de compromisuri el își simte obârșia, rădăcinile și le comunică adulților care, înfricoșați, le reneagă. „Zice cârnul: /- Uite, mamă, /Curcubeul meu din mână /Nu-i așa că-i fără seamăn?! // - Poate, cârnul meu!./Dar eu /Nu văd nici un curcubeu. //Crețul mi se lăuda: - Tată, /Curcubeu așa, /Zi, mai are cineva?! //Tatăl zice: /- Nu știu eu, /Nu văd nici un curcubeu”.

Pe același palier cu poezia a fost predilecția pentru muzică a poetului. Cântecul patriotice pe versurile lui Grigore Vieru au format generația de la 1989 și au adus schimbarea în Republica Moldova. *Reaprinde-ți candela-n căscioare*, *Eminescu să ne judece* și altele sunt mai mult decât cântece, sunt vibrația sufletească a unui neam aflat în momente de răscruce.

Salvgardarea limbilor. Promovarea acțiunilor de salvagardare a limbilor, inițiate de UNESCO, s-a înscris dintotdeauna în opera viereană prin rolul atribuit limbii materne. Pentru Grigore Vieru limba română a avut o fascinație religioasă. Poetul spunea: „Aș putea să îndur toate nenorocirile revărsate asupra Țării mele, afară de una singură – asuprirea limbii strămoșești. Celui care ridică mâna asupra acestei minuni se cuvine să-i zdrobești capul ca unui șarpe”. Bineînțeles, în contextul în care limba română a suportat acerbe agresiuni de-a lungul timpului, aciditatea exprimării este pe deplin justificată.

În replică la acuzatorii poetului de prea multă iubire de limbă româ-

nă, lingvistul Gheorghe Popa atenționează că Grigore Vieru „a fost nu numai un mare naționalist, dar și un mare internaționalist, nu numai un împătimit adorator al graiului matern, dar și un neîntrecut simpatizant al altor idiomuri, nu numai un vehement adversar al denigrării unui sau altui idiom, dar și un mare propovăduitor al virtuților acestor idiomuri, nu numai un bun mânuitor al limbii române, dar și un nu mai puțin cunoscător al problemelor despre această limbă, nu numai un competent evaluator al rosturilor limbii române sau, deopotrivă, și ale altor limbi, dar și ale limbajului uman în genere etc.” [1, p. 224].

Promovarea rolului femeii.

Poetul a resimțit pericolul immanent al mancurtizării, al pierderii neamului său în neant și a chemat în ajutor toate forțele ancestrale, magice și ordonatoare ale mamei. Încă în perioada sovietică, focalizând figura sacramentală a mamei, poetul a dat o replică dură sindromului *Pavlic Morozov*, care extazia tinerii în dorința de a săvârși fapte eroice pentru partid, chiar cu prețul trădării propriilor părinți. „Instinctul poetic al lui Grigore Vieru a intuit pericolul (mancurtizării. – N.C.) când a pus simbolul *mamei* în centrul liricii sale, căci mancurtul este atât de orb, încât nu ezită să trimită săgeata ucigașă în pieptul mamei sale. Mancurții aruncă ploi de săgeți asupra tuturor celor ce nu și-au pierdut *memoria părinților*” [2, pag. 98].

Poetul a fixat și a dat gir valoric unei poetici a maternității fără precedent în poezia noastră. Dorul stării adamice Vieru îl regăsește în pacea paradisiacă aciuată în ființa celei care i-a dat viață, ea însăși reprezentând un *fenomen originar*. Mama devine un arhetip metafizic (ontologic), iradiind energie lumii fenomenologice. Ener-

gia ei este magică: catalizează înțelesuri axiale și moderează ordinea cosmică. Întreaga ființă maternă emană dragostea și căldura care re-umanizează timpuri și lumi, consfințindu-le identitatea. Mama este o realitate palpabilă, dar și o suprarrealitate, o proiecție mitică amplificatoare: „Ușoară, măică, ușoară, / C-ai putea să mergi călcând / Pe semințele ce zboară /Între ceruri și pământ. În priviri c-un fel de teamă, /Fericită totuși ești - /Iarba știe cum te cheamă, / Steaua știe ce gândești” (*Ființa mamei*). Versul eliptic esențializează făptura mamei și o smulge din contingent. Vaporosă, ea plutește între cer și pământ, realizând echilibrul fundamental între sacru și profan. Prezența mamei este imanență, este cod genetic care structurează universul. „Complotul” ei cu iarba, element al continuității germinative, sugerează întruparea maternă a cosmosului. Steaua certifică pre-conștiința ritualului ordonator. Mama devine acea „osie a lumii” (Adrian-Dinu Rachieru), „centru nuclear” (Mihai Cimpoi) care asigură comunicarea superioară dintre cer și pământ.

Subiectul privind promovarea rolului femeii în societate nu se poate lipsi de o conștientizare a valorii femeii la un asemenea nivel, creația lui Grigore Vieru fiind un reper de primă mărime în acest context.

Proliferarea politicilor pacifiste. „Mama pâine alba coace...”. Acest vers de o inocență primară, dar în același timp plin de profunzime, este cunoscut fiecărui moldovean de acasă, dar și de pe meleagurile îndepărtate spre care a emigrat aproape o treime din țară¹. Este versul care vor-

bește de la sine despre promovarea politicilor pacifiste și a nonviolentei: pentru poet pacea este mama, pâinea, fluierul, vatra părintească. Astfel, arma pacifista a lui Grigore Vieru a fost versul; el niciodată nu a instigat la război sau alte violențe. Cei care l-au învinuit de xenofobie, i-au trunchiat mesajul și au ignorat contextul, pentru că Grigore Vieru n-a făcut altceva decât să promoveze valorile românești și să interzică profanarea lor.

Protejarea patrimoniului cultural – noțiune-cheie a preocupărilor umanității. În acest sens, Grigore Vieru a repetat insistent că nu putem interculturaliza cu alte popoare dacă întârziem în regionalism primitiv și refuzăm să conștientizăm nu doar că suntem parte a mării culturi românești, dar și că trebuie să ne asumăm responsabilitatea de a o cunoaște și promova. Nu poți pretinde la universalitate dacă nu-ți cunoști rădăcinile și valorile neamului și mai mult decât atât, dacă-ți repudiezi patria. Vorbind despre patrie, mamă, limbă maternă, copilărie, Grigore Vieru le-a relevat aspectele fundamentale, restabilizatoare ale plinătății, echilibrului și armoniei spiritului românesc. Anume întoarcerea către esențele primordiale face permisiv contactul cu universalitatea. Din rețeaua de simboluri care incifrează structura imaginarului artistic vie-rean se configurează modelul paradigmatic al ființei românești, unitare, descătuse și deschise spre diversitate.

nosc și iubesc aceste versuri, devenite imn spiritual al basarabenilor emigrați - cum ar fi de exemplu Comunitatea moldovenilor din Québec, care anunță prin intermediul site-ului o acțiune dedicată omagierii poetului (<http://www.moldovaquebec.ca/evenimente/339-grigore-vieru-comemorat-lamontreal>).

¹ După mărtirisirile moldovenilor din străinătate, copiii mici – plecați de curând sau născuți deja în țara lor de adopțiune, cu-

În această ordine de idei, referindu-se la dihotomicul intim-străin al existenței umane, Gabriel Liiceanu consideră o mare reușită faptul de a putea intimiza străinul, adică ceea ce a fost hotărât fără participarea ta (rasa, cultura, naționalitatea etc.) și de a-l armoniza cu eul tău. Emil Cioran a eșuat în această „supremă acomodare”, când, în termenii lui Liiceanu, ceea ce e străin în noi devine intim și când ceea ce vine de dinaintea alegerii noastre este trăit ca și cum ar fi fost ales de noi. Într-un context în care dubiul identitar a marcat până la disoluție autoreprezentarea românească, poezia lui Grigore Vieru a erupt într-o pledoarie în vederea reîntregirii ființei, a asumării sentimentul integrității nefisurat, nezduncinat de nehotărârea care-l scindează în simple potențialități de a fi, în ipostazieri șubrede și în dezacord cu organicitatea lui dar și cu proiecția lui ființială. Poetul și-a condus semenii până la matricea neamului, le-a dezvăluit esențele care-i compun și în care se regăsesc unitari și descătușați de complexe identitare. A ținut să repete că patriotismul nu ține de mode

și nu e demodat să fii patriot și să-ți iubești neamul și limba în care ești. Generații întregi și-au însușit această lecție, chiar dacă mulți reprezentanți nu au putut ajusta organicismul vieții dorinței de globalizare și l-au judecat pe poet pentru ancorare în tradiție.

Dialogul intercultural este asigurat prin cunoașterea rădăcinilor de către fiecare popor în parte și participarea cu propriul patrimoniu la patrimoniul universal. În spațiul basarabean, poezia lui Grigore Vieru a semnalizat reverența esteticului și a eticului, dar și un act recuperator și ordonator, care include conștiință românească nealterată, limbă română, fermitate identitară, pledoarie pentru pace, femeie, dragoste, cultură și neam.

Prin urmare, putem afirma că Poetul ne reprezintă ca ambasador de onoare al UNESCO. Testamentele spirituale ale lui Grigore Vieru conduc Republica Moldova în Uniunea Europeană și creează un cadru comun de valori cu universalitatea. Prin toate aceste contribuții, Grigore Vieru este contemporan cu epoca sa dar și cu veșnicia.

Referințe bibliografice

1. Popa Gheorghe, *Grigore Vieru, discipol al limbii române și mentor al vorbitorilor ei*. În *Grigore Vieru, Poetul*. Chișinău: Știința, 2010.
2. Codreanu Theodor, *Basarabia sau drama sfâșierii*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Galați: Scorpion, 2003.
3. Liiceanu Gabriel, *Despre limită*. București: Editura Humanitas, 1994.
4. Cimpoi Mihai, *Grigore Vieru. Poetul arhetipurilor*. Chișinău: Prut internațional, 2005.
5. Rachieru Adrian Dinu, *Grigore Vieru – „Biblioteca de rouă”*. În *Metaliteratura* 5-6 (19), ASM – UPS, Chișinău, 2008.
6. <http://www.unesco.org/fr/rapprochement-of-cultures/>
7. <http://whc.unesco.org/fr/apropos/>



CREAȚIA ARTISTICĂ ÎNTRE IMAGINE ȘI GÂNDIRE FILOSOFICĂ

*LA CRÉATION ARTISTIQUE ENTRE L'IMAGE
ET LA PENSÉE PHILOSOPHIQUE*

Maia MOREL,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Perspectiva, Chișinău

Cezara GHEORGHITĂ,

doctor, lector superior,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

La création artistique peut être traitée comme le résultat d'un mode d'action, mais aussi d'une réflexion philosophique. Au delà de l'image et de la forme, une création cache en soi une idée subjective de son créateur, mais elle peut aussi avoir des interférences avec les grandes lignes de la pensée philosophique, exprimée au long de l'évolution de l'humanité. Nous nous sommes intéressés à ces parallèles entre l'œuvre d'art et la réflexion des philosophes, hommes de lettres ou artistes, pour les articuler dans une présentation didactique, afin de rendre compréhensibles au public étudiant des œuvres d'art qui représentent des métamorphoses de styles et de démarches artistiques dans l'histoire de l'art.

Artiștii au tendința permanentă de a impresiona spectatorul, de a introduce modificări în obișnuințele lui și în întreaga societate. Pe timpurile, când nu se pictau decât personaje maiestuoase în interioare capitate cu velur, artiștii au evadat la țară pentru a picta oameni simpli, lucrând pe câmp; alți artiști – prin anii '60 ai secolului trecut, au avut ideea bizară de a decupa afișe lipite pe străzile orașelor și de a le expune în muzee; Andy Warhol ajunge chiar până la aceea, că se decide să picteze conserve de supă în cutii de tînichia, pe care le vinde la prețuri fabuloase.

Aceste și multe alte exemple denotă, că arta este în mișcare continuă, reprezentând, de fapt, un important agent de comunicare – o funcție care în arta contemporană o depășește pe cea estetică. Astfel, tabloul general al fluctuațiilor survenite în artele plastice dezvăluie o diversitate im-

presionantă de interferențe interdisciplinare, câmpul artistic fiind deschis spre diverse domenii de cunoaștere, spre metode și cercetări de creație, care se interpercutează și se inspiră reciproc și continuu (1). În consecința acestor metamorfoze, artistul și creația sa se definesc din ce în ce mai puțin printr-un singur câmp disciplinar (iar în arta contemporană nu se mai definesc defel prin categoriile tradiționale ale artelor clasice).

E firesc deci că învățământul artistic abia de reușește să țină pasul cu toate aceste oscilări ale artelor plastice. În procesul educațional sunt întâlnite frecvent situații în care publicul – elevi și studenți – este contrariat de unele manifestări din domeniul artelor de azi (care au o pronunțată tendință spre arte vizuale), de limbajul artistic contemporan, acesta dezorientând completamente spectatorul obișnuit cu genuri artisti-

ce clar separate între ele. Cum să percepem deci o instalație, o performanță, o sculptură în mișcare, conectată la difuzoare de sunete sau neon, o proiecție luminescentă, o creație efemeră sau una constituită din jeturi de apă etc.? Misiunea importantă a învățământului artistic – de a transmite experiența artistică, de a înlesni comunicarea prin intermediul câmpului vizual, de a dezvolta sensibilitatea și gustul estetic – devine destul de complicată în contextul modurilor atât de variate ale expresiei artistice (2, 3).

Confruntându-ne în practica pedagogică cu asemenea situații generatoare de confuzii, ne-am propus să căutam un mijloc didactic care să fie explicit și în același timp demonstrativ, facilitând astfel înțelegerea (și acceptarea) diverselor forme de artă în toată varietatea manifestărilor și metamorfozelor sale.

Principiul este simplu, și în ultimul timp – familiar tuturor celor, care au cel puțin o inițiere în procesul de exploatare a surselor electronice de informare. Multiplicarea recentă a diaporamelor tematice, trimise în lanț, de la un adresat la altul, devine azi un mijloc aproape banal de comunicare; anume această accesibilitate și simplitate a metodei date ne-a sugerat ideea de a-l conturna în scopuri cognitive. Am recurs la stabilirea unor corespondențe între unele gânduri filosofice, a unor idei și meditații pe de o parte, și o serie de imagini din domeniul artelor – pe de altă parte, intenționând ca această corespondență dintre ele să facă comprehensibilă ideea care se conține în opera de artă vizualizată (în acest mod introducând încă o dată în aria artelor elementul interdisciplinar, arta de azi devenită deja de la sine o formă de expresie interdisciplinară).

Așadar, evoluția istoriei umanității, marcată de permanente descoperiri în diverse domenii, precum și însoțită de materializarea ideilor noi în toate sferile vieții, a fost întotdeauna stimulată de facultățile creative ale *homo sapiens*, creativitatea fiind capacitatea de a crea, de a produce valori (4).

Grație acestor calități, proprii actului creator, artele au cunoscut o permanentă evoluție, multiplicându-și pe parcursul vremii tehnologiile, criteriile de valoare, subiectele abordate, dar în special conceptele artistice (5).

Aceste considerente au incitat mari gânditori și intelectuali din diferite domenii – filosofi, literați, artiști, sociologi – la multiple reflecții în raport cu natura creației artistice, conducându-i spre formularea anumitor idei și expresii metaforice referitoare la procesul de creație și la opera de artă (6).

Exemplul nostru reprezintă interferența dintre momentele marcante ale impunătoarelor transformări în artele plastice și expresiile metaforice formulate de mari gânditori la tema creativității artistice, exemplificând foarte bine circuitul de idei în mediul intelectual din diverse domenii.

Abordarea noastră, bazată pe această metodă, reprezintă un extras succint din parcursul artelor plastice, cu referință la o serie de evenimente esențiale intervenite în conceptul și în practicile artistice plastice ale diferitor epoci din istoria artelor.

„*A crea înseamnă a nimici moartea*” – acest gând al lui Romain Rolland ne conduce la splendoarea măștilor africane – creații cu începuturi în adâncul preistoric, cărora li se atribuie la diferite triburi din Africa o importanță deosebită în ceremonii. Diversitatea plastică și originalitatea măștilor tradiționale, cu întreaga lor semnificație religioasă și simbolică,

vorbește despre imaginația prodi-gioasă a meșterilor care le creează. Masca africană este obiectul fetiș care relevă o intensitate magică și o omni-prezență a sacrului în chipurile create. Acestea apar din îndemnarea de a da o formă materială noțiunilor fundamentale de pur și impur, de perpetuitate și efemer; pentru a atribui legitimitate alianțelor sau forțelor de coeziune a clanurilor – toate exprimate în ritualuri complexe, unde masca este un obiect de cult, înainte de a fi un produs artistic.

„*A crea înseamnă a-i da o formă destinului tău*”, spunea Albert Camus. Venim cu toții pe lume fără a alege spațiul geografic, cultura, limba sau religia; amprenta identitară și sentimentul de apartenență la un grup însoțește ființa umană ca o umbră în toată existența ei. La indienii americani arta totemului este aceea care le permite să confere o cognoscibilitate fraternității de clan (urmașilor ace-luiași strămoș). Apartenența la o comunitate legată prin rubedenie se exprimă în indici vizuali, caracterizând precis și complex istoria și evoluția grupului indigen. Într-un context de ceremonie spirituală, totemul este expresia „biografică” a clanului și simbolul calităților distincte ale generațiilor plecate în cealaltă lume. Totemele expuse la intrări pe teritoriul unei caste înregistrează poziția, drepturile și obligațiile membrilor săi; mobilul creator al acestor piese unice este onorarea strămoșilor clanului dat, substituind memoria lui scrisă.

De la tradiția artistică foarte veche a măștilor și totemelor, abilitatea creatorului de a sintetiza ideea și de a-i da o formă plastică sugestivă poate fi urmărită pe tot parcursul istoriei artelor. Or, „*arta produce idei*

noi, nu le reproduce...” (Constantin Brâncuși). Această calitate se face remarcată prin explicitatea „didactică” din seria de peste patruzeci de portrete ale lui Sylvette, realizate de Pablo Picasso în diverse stiluri artistice. Este suficient să urmărim trei dintre ele.

Primul – „Sylvette” (mai, 1954) – este un portret de textură realistă, executat într-o gamă laconică de semitonuri extrase dintr-un gri-cald, și redă fidel chipul modelului, observat din profil.

Al doilea – „Sylvette David în fotoliu verde” (1954) – reprezintă o scenă asemănătoare cu prima, însă de această dată pânza are o structură geometrică, cu aluzie sumară la trăsăturile principale care o caracterizează pe tânăra fată, și prin care spectatorul identifică modelul: ținuta fermă, linia grațioasă a gâtului, părul lung, adunat sus pe creștet și căzând în cascadă bogată pe umeri. Prin comparația lucrării cu cea precedentă, se observă clar în ce mod forma este evoluată și divizată în mai multe forme geometrice simple. Metoda de analiză se îndepărtează mult de cea precedentă; artistul neglijează „învelișul” exterior al modelului, distruge forma reală, intenționând să pătrundă în dimensiunile interioare ale personajului pictat.

În al treilea portret urmărim evoluția procedului artistic de la concret spre abstractul devenit simbol: „Sylvette” (1954). Chipul este emblematic; silueta, care păstrează tipajul modelului, redă ideea plastică printr-o formă primară, asemeni unei pictograme.

Aceste trei exemple ilustrează foarte clar calea parcursă de artist în căutarea semnificațiilor, și nu doar a aspectului exterior al lucrurilor.

„*Fiindcă mi-am pierdut șansele de a muri necunoscut, mă consolez să*

trăiesc neînțeles” – o fi declarat Jean-Paul Sartre, dar ar fi putut să o spună și Kasimir Malevici, odată cu crearea celebrului „Pătrat negru pe fundal alb” (1915). Tabloul simbolizează renunțarea franșă la vechile canoane ale artei figurative, marcând o eră nouă în istoria artelor. „Arta fără de subiect” pe care o promovează Malevici la această etapă din creația lui, stârnește în public (dar și în mediul criticii) reticență și dezaprobare. Aceste atitudini nu bruiază în niciun fel celebritatea mondială a artistului ca promotor al viziunii suprematiste – teorie cu care revoluționează artele plastice la acel moment și pe care o difuzează atât prin creația sa, cât și prin activitatea de profesor la diferite instituții de artă.

„*Unicul adevăr este că trebuie de creat, de creat ! Doar atunci te regăsești pe tine însuși*” – un adevăr incontestabil al lui Luigi Pirandello, dacă urmărim elanul și prolificitatea creatoare a lui Salvador Dali. Tratat de către prieteni ca un personaj excentric, de natură dificilă, având grave probleme de echilibru psihic, fiind persecutat de stări depresive, copleșit de fantasme și misticism, - artistul caută autoafirmarea prin diverse genuri de artă, manifestând capacități creatoare nelimitate (pictură, grafică, sculptură, cinema, teatru, modă, fotografie, ilustrație, decor, literatură etc.). Perseverența sa creatoare, inundată de chestionări asupra imaginii de sine, se dovedește a fi foarte fecundă, astfel că azi numeroase muzee și galerii din lume posedă celebre opere ale artistului, care fascinează, intrigă și desfată la nesfârșit publicul amator de arta salvadordaliană și/sau suprarealistă (Salvador Dali. *Perseverența memoriei*, 1931).

„*Libertatea nu este niciodată oferită – ea trebuie obținută*” (Meret Oppenheim). Libertatea expresiei, ținută în careurile artei figurative, face erupție în creația unor artiști temerari, care caută un limbaj artistic inedit. Anume astfel Jackson Pollock reușește să inaugureze o nouă mișcare în pictură, care mizează pe tatonări spirituale în aceeași măsură ca și pe forța psihică a artistului. Experimentările sale care îi aduc celebritatea sunt ilustrate printr-o serie de picturi, realizate într-o manieră inedită: „dripping” (lucrări care fondează mișcarea artistică „action-painting” – „pictura gestuală”). Vopselele sunt proiectate de sus peste pânza întinsă pe podea, intenționându-se o oarecare „ordine dezordonată”. Aceste opere (una dintre care este, spre exemplu, „Number 3”, 1949) permit de a observa cum relația suport-instrument se schimbă radical: între pensulă și pânză intervine spațiul. Astfel, printr-un gest nou, cu totul diferit de tradiția picturală anterioară, Jackson Pollock revendică libertatea artistului de a exterioriza într-un limbaj plastic modern crizele existențiale ale societății.

„*Pictura este poezie tăcută*” - deducea Plutarch încă în primul secol al mileniului trecut. Istoria artelor are multe exemple care ar putea confirma acest gând, unul dintre ele fiind maniera „meditativă” de pictură, inventată de Mark Rothko. În pânzele sale din această perioadă de creație artistul se exprimă exclusiv prin culoare, pe care o aplică pe suport, fără sa-i contureze marginile. Acestea sunt definite „câmpuri colorate”, fiind realizate în pete vibrante, uneori monocrome – de exemplu, albastru divizat cu albastru: Mark Rothko. *Untitled (Blue Divided by Blue)*, 1966, sau în benzi de cromatică diversă (Mark Rothko.

Red, Orange, Tan, and Purple, 1949). Fire profund anxioasă și irascibilă, artistul reușește să exteriorizeze în creația sa dimensiuni spirituale deosebit de sensibile, arta picturii coexistând într-un melanj impresionant cu vibrațiile poetice ale sufletului (Mark Rothko. Yellow and Gold, 1956).

„Puțin probabil să existe o delectare mai mare decât cea trezită de creație” - este o constatare judicioasă parvenită de la Nikolai Gogol. Într-adevăr, găsim în istoria artelor plastice unele personalități, care nu au avut neapărat o carieră artistică îndelungată, dar care au fost tentați de această pasiune mistuitoare. Creația îl ademenește irezistibil în labirinturile sale pe Yves Klein – un important protagonist al avangardei, care reușește în scurtă sa viață terestră (numai 34 de ani) o experiență artistică deosebită. Găsim, printre multiplele lui preocupări artistice, inspirate de „noul realism”, un demers înrudit cu cel al lui Jackson Pollock. Acesta vizează administrarea materiei și a substanțelor colorante în mod cu totul deosebit de tehnicile clasice de pictură. Artistul devine cunoscut mai ales pentru experimentul de transformare a modelului viu în „instrument de pictură”, sau mai bine zis pentru contopirea celor două roluri: de model și de instrument în același timp (cum ar fi, spre exemplu, performanța prezentată public de Yves Klein cu femeile-penel în Galeria Internațională de Artă Contemporană din Paris, la 9 martie 1960). Peliculele documentare care prezintă procesul de realizare a monocromiilor „Antropometrie -1” și „Antropometrie - 2” (1960, epoca Bleu), ca și numeroase documente cu relatări despre cariera artistică a lui Yves Klein mărturisesc plener pasiunea artistului pentru magia creației –

plăcere care a constituit sensul operei, ca și a vieții sale cotidiene.

„De creat numai zeul creează [...] Cum să fie creatura creator?” (Petre Țuțea). Este ideea la care aderă cultura arabo-musulmană atunci, când interzice reprezentarea prin imagini a vietăților, și mai ales a figurii omului. Aceste restricții – marcate de rigorile religioase și creația artistică – atât de necesară naturii umane, se găsesc reconciliate într-un tip de artă, deosebit de original: în caligrafie. Arta literelor permite reprezentarea în manieră foarte subtilă a oricărei imagini, fără a fi sfidată tradiția religioasă. Astfel, scrisul arab este utilizat în numeroase stiluri diferite, fiind destinate câmpurilor precise de aplicație – ilustrație, decor arhitectural, poligrafie etc. (exemplu: Hassan Massoudy. Caligrafie, 1972).

„A face artă de dragul artei este o aberație, a face arhitectură de dragul arhitecturii este o crimă” declara Friedensreich Hundertwasser, care prin creația sa bazată pe concepte profund ecologiste aspira la valori umane distincte. Artist, pictor, arhitect și mare gânditor al sec. al XX-lea, Hundertwasser exprimă plener capacitățile sale creatoare prin performanțe remarcabile în diverse realizări artistice: pictură, afișe, timbre, cărți, arhitectură. Ultimul este domeniul cel mai mult marcat de demersurile ecologiste ale artistului, care se supranumește „medicul arhitecturii”. Numeroasele lui manifeste și tratate, care definesc conceptul hundertwasserian – „Dreptul la ferestre”, „Manifestul împotriva liniei drepte”, „Viața fără deșeuri”, „Drepturile arborelui”, „Acoperișul-humus” – toate poartă o amprentă ecologistă și denotă preocuparea prioritară a artistului pentru calitatea spațiului de viață

a cetățenilor moderni. Edificiile „ameliorate” de către artist – o serie de clădiri construite din panouri simple de beton și lipsite de orice individualitate – capătă o înfățișare nouă, marcată de imensa dragoste a artistului față de natură, fiind unul din exemplele care confirmă că Hundertwasser – pionierul arhitecturii umaniste și ecologice, – reușește să concilieze creativitatea artistică și ecologia (exemplu Liceul Martin-Luther din Lutherstadt Wittenberg, Germania, 1997-1999).

„*Creând Universul, Dumnezeu a fost primul artist*” (V. Duță). Formele divine, create de natură, inspiră permanent spiritele creative la elaborarea unei întregi varietăți de produse artistice. Yann Arthus-Bertrand găsește un alt mijloc de a lupta pentru idealurile ecologice și de a-și demonstra dragostea față de natură: acela de a contempla și immortaliza cu aparatul de luat vederi capodopere create de însăși natura-mamă, cu paleta ei deosebit de variată. Artistul este fascinat de universul din jur în forma lui primară și de tezaurul estetic pe care ni-l oferă Terra în orice punct de pe planetă. Seria de imagini aeriene, surprinse din aparate de zbor, cu titlul „La Terre vue du ciel, 2000” (Terra văzută de sus, 2000) este un imn cântat planetei Pământ. Autorul se angajează într-un proces artistic, prin care descoperă în fața spectatorului diversitatea peisajului terestru, dar, în același timp, incită la o serioasă meditație asupra obligațiilor societății față de mediul ambiant.

Exemplele extrase din istoria artelor plastice (selectate aleatoriu,

fără nicio intenție cronologică) demonstrează plenar diversitatea limbajului plastic și infinitatea de fațete pe care le poate avea creația artistică. Toate lucrările artistice cu care am operat în acest caleidoscop – arta primară, cubism, suprematism, suprarealism, expresionism abstract, action painting, performanță, noul realism, caligrafia, arta fotografică – însoțite în paralel de reflecțiuni la tema naturii virtuților creatoare ale omului – sunt doar câteva dintre multiplele exemple ale diversității actului de creație. Prin urmare, creatorul autentic, în căutarea frenetică a identității sale artistice, recurge la infinite combinații de concepte, de elemente și de tehnologii. Putem deci afirma că „Marii artiști nu sunt copiii lumii – ei sunt rivalii ei” (André Malraux); arta are diverse forme, și drumurile pe care le poate parcurge creatorul pentru a ajunge la opera de artă sunt numeroase, acest proces fiind în evoluție permanentă.

În concluzie, considerăm că o asemenea viziune asupra metamorfозelor produse în artele plastice permite, pe de o parte corelarea gândului filosofic cu actul creator, pe de altă parte – favorizează o mai bună înțelegere a fenomenelor artistice vizuale. După cum ne-a arătat experiența, această metodă de reperaj interdisciplinar a anumitor aspecte din istoria artelor și din istoria gândirii filosofice poate servi ca un foarte util instrument didactic în demersul de comprehensiune a actului de creație artistică.

Referințe bibliografice

1. Lévy B. (dir.) *Acécédaire de l'art moderne et contemporain*. Vie des Arts, Montréal, 2010
2. Wateau F. *Comment savoir si c'est de l'art ou pas?* Belin, Paris, 2000
3. Zinetti Ph. (coord). *Enseigner à partir de l'art contemporain*, CRDP, Amiens, 1999
4. DEX
5. Fride-Carrassat P., Marcadé I. *Les mouvements dans la peinture*. Larousse, Paris, 2005
6. Maxime și cugetări. *Selecție Ala Bujor*, Epigraf, Chișinău, 2005

Suport vizual

- *Măști africane*. Mali, Africa
- *Totem al indienilor americani*. Stanley Park, Vancouver, Canada
- Pablo Picasso. *Sylvette* (mai 1954)
- Pablo Picasso. *Sylvette* David in fotoliu verde (1954)
- Pablo Picasso. *Sylvette* (1954)
- Kasimir Malevitci. *Pătrat negru pe fundal alb* (1915)
- Salvador Dali. *Persistența memoriei* (1931)
- Jackson Pollock. *Number 3* (1949)
- Mark Rothko. *Untitled* (1966)
- Mark Rothko. *Red, Orange, Tan, and Purple* (1949)
- Mark Rothko. *Yellow and Gold* (1956)
- Yves Klein. *Anthropométrie-1* (1960)
- Yves Klein. *Anthropométrie-2* (1960)
- Hassan Massoudy. *Caligrafie* (1972)
- Friedensreich Hundertwasser. *Liceul Martin-Luther*. Lutherstadt Wittenberg (1999)
- Yann Arthus-Bertrand. *La Terre vue du ciel* (2000)



STUDENTS' COGNITIVE DEVELOPMENT AND TEACHING APPROACH IN ACHIEVING THE OVERALL SCHEME OF COMPUTER SCIENCE TEACHING AND LEARNING

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A STUDENȚILOR ȘI DEMERSUL
DIDACTIC DE REALIZARE A SCHEMEI GENERALE
DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A INFORMATICII

Corina NEGARĂ,

doctorate student, senior lecturer,
Alec Russo Bălți State University

Articolul conține o schemă generală de predare-învățare a informaticii, atât la facultate (discipline de specialitate), cât și în școală (informatica școlară). Pentru realizarea acestei scheme generale a fost aleasă strategia învățării prin proiecte. O analiză a aspectelor strategiei menționate și două experimente pedagogice au permis de a concretiza demersul didactic de realizare a schemei generale de predare-învățare.

Since modern computer studies present nowadays a real science, their teaching is subdued to a natural logic and involves three steps:

1. Perceiving and understanding the phenomena of reality (information objects and processes);
2. Study phenomena modelling tools (information models);

3. Applying the results gained in practice (usually, the result is an information technology).

From those reported above, a computer science general scheme of teaching-learning is deduced, both in college (professional disciplines) and at school (school computer) (fig. 1).

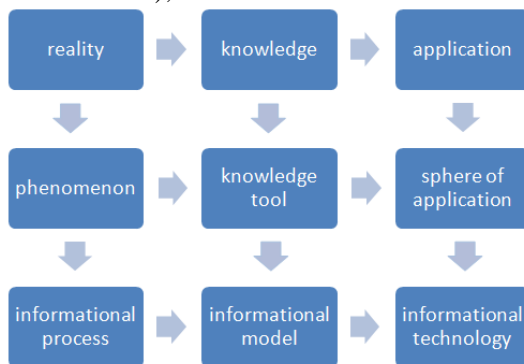


Fig. 1. General scheme of teaching-learning the computer studies.

The general scheme of teaching-learning describes the general organization of the educational process in informatics. Practical realization of this scheme is possible if people know

the answer to the question "how?", which is, as mentioned, the basic question of didactics. The exploratory experiment conducted in the 2008-2009 academic year has shown

that such a strategy may be the *strategy of learning through projects*.

We may bring the following arguments in favour of this option:

- a) the curricula developed under the Bologna Process requirements for teaching-learning provide a certain number of credit discipline, which measures the workload of student discipline necessary to achieve the aims of the discipline [1]. The hours for one credit (between 25 and 30 hours) are divided into *contact hours*, realized in direct interaction with the teacher, and *hours of independent activity*. One of the important staff training issues (for which no solutions were found still relevant) consists in the existence of a rupture between learning with a teacher and independent learning. Learning through projects allows to "reanimate" the independent work of students: the learning activity carried out in direct interaction with the teacher evolves, naturally, into independent learning activities (during which the student directly interacts with colleagues or virtual group and the teacher). In other words, learning through projects allows assigning a clear sense of self-employment students.
- b) In our acceptance, students' skills may be trained and developed only in complex situations. However, learning through projects places the student in many professional situations (quasi): information search situation, a situation to develop collective solutions, situation of public presentation of the results of activities etc.

Since the general computer science teaching and learning scheme,

described above, can be used both for teaching computer subjects in college and school, there appear, naturally, the question whether the strategy of learning through projects can be used in teacher and student training.

We bring firstly a few arguments in favour of an affirmative answer to the question above. One can see that in teaching students and pupils have different statuses: the pupil has almost no choice in selecting of their learning contents, while the student has made his/her choice when he/she opts for a speciality while coming at the university.

At the same time, the cognitive development of the person is subjected to the same principles. The author of Genetic epistemology, Piaget J. believes that learning is the result of interaction between subject and his environment. The subject confronted with a series of stimuli in a given situation activates a number of cognitive structures to deal with these stimuli. J. Piaget studied the genesis of these cognitive structures, which he called the *schemes*. A *scheme* is an "invariant organization of behaviour for a class of situations" [2].

For J. Piaget learning, or the development of operational schemes represent a dynamic process of balance searching between the subject and its environment. This process is subjected to two important principles:

- a) Assimilation, incorporated into cognitive structure corresponding to the subject of an object or of a situation without changing the structure, but turning progressively, its object or situation. The subject transforms the elements that come from its environment in order to incorporate them into existing cognitive structures;

b) Accommodating: if the object or situation lasts (are not subjected to changes), then there comes an adaptation mechanism that changes the existing structures of the subject in such a way as to make possible the incorporation of elements that represent the learning objects. In this case, the subject is transformed by its environment.

According to J. Piaget the cognitive development is governed / determined by the structural balance and functional interaction between assimilation and accommodation. Interactive activities involving the cooperation of the subjects (pupils, students) can contribute to cognitive development of participants. Through group activities, new knowledge, skills can be acquired, the learning techniques can be refined and cognitive skills developed (thinking, creativity, memory, language, etc.).

W. Dois and G. Mugny [3] have shown experimentally that cognitive development can be fostered by organizing group activities in which the socio-cognitive conflict and the social marking are used. We can talk about a socio-cognitive conflict when, in the same situation, different cognitive approaches of the same problems are produced. In appropriate circumstances the presence of these different points of view can ease their coordination in a new and more appropriate solution for more complex situation than either of the previous methods taken in isolation.

The two authors mentioned above have studied the relationship between cognitive processes performed by subjects and the cognitive level of the group members reported to the task difficulty and described in the following circumstances, to be taken into

consideration when creating groups learning strategy through projects:

- a) Partners have approximately the same cognitive level, relatively low compared with the difficulty of the task. In this case the probability of a conflict between the strategies for partners solving is small and therefore the cognitive progress is rather nonexistent. In our opinion, the lack of conflict is rather conditioned by the lack of strategies to solve at those two partners. Because their cognitive level is low compared to the difficulty of the task, this means that the proposed task is not in the proximal zone of subjects' development. The proximal development zone represents the difference between the current level of subjects' development (what subject can realize by him/herself) and the development potential (what subject can do with someone's help);
- b) If the group members have an average cognitive level related to task difficulty, they use different strategies, swing, and have hesitations, doubts. In this case, the probability of socio-cognitive conflict appearance is greater and therefore in group situations there are better results than when working individually. Both partners benefit from interaction;
- c) If a subject has a low level of cognitive development and the partner has a high level of cognitive development, the result of joint activity will be good, but the subject with the low level of development will not progress. The reason lies in the great cognitive distance between the two judgments. The subject with

the dominant level of cognitive development dominates the interaction, requires his/her own strategy to solve / achieve the task, makes decisions, but can not explain the criteria used to solve the problem to the partner;

- d) If a subject has a low level of cognitive development and the partner has a medium level of development then both have progress from their collaboration. The subject with low level of cognitive development progresses, because his/her partner has more hesitations, doubts, and talks over concerns, giving to the low level development student possibilities to express his/herself and take some decisions. Socio-cognitive conflicts occur between partners that determine at the student with the low level cognitive development a dual awareness. He realizes the inadequacy of its system of responses for that very task, but also of the alternatives' existence, which may cause descentration and the search for new solutions.

An essential quality of any project is the presence of a personal motive (internal). The situation when the pupils at school or college students are forced to make "projects" that are not interesting has nothing in common with the strategy of learning through projects. In addition to intrinsic motivation in the project realization there should be an extrinsic motivation, linked to the subjects studied.

The motivation should now appear in the first stage of the project: the formulation of the problem, the situation that will be resolved / made by / while the project. The experience shows that the pro-

blem formulation is a difficult stage in realizing a project. Two processes can be proposed for the formulation of issues / topics for projects. A process may be conventionally called "from specific situations to applications of a discipline" and the second process – "from applications of a discipline to specific situations".

In the case of the first method application, the teacher formulates a concrete situation. For school, the situation selection will take into account the age, interests of students in the concrete class. From the formulated situation, the teacher (independently or together with the students) draws more problems. Then they determine which of these problems can be solved by the proposed methods and tools of the studied discipline.

When using the second process it starts from the problematic field that exists in the content of any subjects. From the raised issues there are chosen those that present interest for the students (usually the solutions of such problems solve the day-by-day situations).

The problem appears as a *cognitive obstacle*, and the assumption of the task for -overcoming obstacles and steps taken by students outline the problem solutions.

Overcoming obstacles requires access to certain resources (personal, collective, documentation, etc.). In other words, teaching approach in achieving the overall scheme of computer science teaching and learning can be translated as follows (fig. 2):

We emphasize that the approach from the Fig. 2 was proposed as a unique approach to teaching computer science topics at school and disciplinary training of future teachers of informatics.

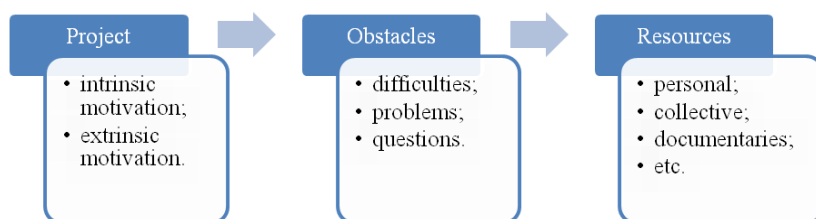


Fig. 2. Teaching approach to achieve the overall scheme of computer science teaching and learning

To demonstrate the possibility to apply this approach and evaluate its efficiency there were made two pedagogical experiments:

1. An experiment at the High School "Dmitrie Cantemir" from Edinet by informatics teacher Irina Zagorcea. The experiment conducted the following objectives:
 - the cultural-historical premises for updating the contemporary education projects method have been elucidated;
 - specific method has been studied as a technology training projects;
 - the impact of projects method on students' cognitive development was studied;
 - conditions of projects method application in teaching informatics were determined.

The experiment results were generalized in the graduation paper "Using projects method

in teaching computer science topics at school " [4].

2. A pedagogical experiment conducted by the author at the Faculty of Technology, Physics, Mathematics and Computer Sciences in the frame of a larger model – the model of initial formation of professionalization of the informatics teachers in the computer environment through inter-actional strategies.

The pedagogic experiment realized in the high school demonstrated that pupils-participants at the experiment obtained a set of specific competences.

The realized experiment at the faculty allowed not only to improve the general level of students training from the experimental sample, but also to develop in themselves a series of cognitive skills of high level (analysis, evaluation, creation).

Referințe bibliografice

1. ECTS: User Guide. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 60 p. ISBN: 978-92-79-09728-7.
2. Vergnaud, G. La théorie des champs conceptuels. În: Recherche en didactique des mathématique, vol. 10, nr. 2-3, 1990.
3. Doise, W.; Mugny, G. Psihologie socială și dezvoltare cognitivă. Iași: Polirom, 1998. 232 p. ISBN: 973-683-107-8.
4. Загорча И. Использование метода проектов при преподавании отдельных тем курса информатики в школе. Лицензионная работа / Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо. Кафедра Прикладной информатики и информационных технологий. Бэлць, 2010. 103 с.



CONCEPTUALIZAREA NOȚIUNII DE *CULTURĂ ETNOARTISTICĂ* ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI SPIRITUALE A ELEVILOR

THE CONCEPTUALIZATION OF THE NOTION OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE OF PUPILS' SPIRITUAL EDUCATION

Laura PINTILIE,

doctorandă, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
profesoară, Colegiul Național „Ferdinand I”, Bacău, România

Termenul de cultură a fost preluat de mai toate limbile moderne din limba latină, unde cuvântul „cultura” avea înțelesul primar de cultivare a pământului, dar acest sens a fost extins și a ajuns să definească și activitatea de cultivare a spiritului, cu sensul larg de educație, de formare a spiritului și a sufletului, de instruire și de modelare a personalității pe baza cunoștințelor acumulate și a experienței personale.

Ca noțiune, cultura se folosește pentru caracterizarea unor epoci specifice, concrete, societăți, națiuni etc. [p. 74]. *Ca termen, cultura* se folosește pentru a transmite din generație în generație ideile, obiceiurile, tradițiile, normele, regulile de comportare [p. 109].

Cultura – totalitatea valorilor materiale și spirituale create de societatea omenească de-a lungul istoriei; totalitatea cunoștințelor pe care le posedă cineva [DEX].

I. Slavici propune pentru cultură următoarea definiție: „Procesul de desăvârșire a ființelor printr-o preocupare continuă, sistematică și perseverentă se numește cultură¹”. Cultura este forma și conținutul dezvoltării

social-culturale a omului, îmbogățirea lui cu lumea spirituală, realizarea capacităților, talentelor și profilurilor valorice. Cultura se întemeiază de către om, dar și singură contribuie prin influența sa asupra profilului său spiritual. Sensul umanist al culturii constă nu doar în întemeierea valorilor, ce întregesc cultura, dar și în acele schimbări ce au loc în personalitate. Anume pe această bază se perfecționează capacitatea artistică a omului.

Educația constituie mișcarea de la natură spre cultură și prin cultură². Omul se obiectivează în actele și faptele sale, prin creație, prin acte și fapte de cultură. Cultura ca totalitate a produselor materiale și spirituale, rezultate din atitudinea interogativă și problematică a omului, constituie mediul în care omul se formează, învață, devine, din ins biologic ființă socială, cultivată, modelată cultural.

Odată cu D. Cantemir începe să prindă contur în gândirea românească o concepție distinctă cu privire la *cultură* și *civilizație*. Chiar dacă ideile sale sunt departe de a constitui o veritabilă teorie culturologică sau o fi-

¹ Slavici, I., *Despre educație și învățământ* (resp. T. Gal). – București, EDP, 1967, p. 67.

² Lavric, M., *Cultivarea limbii – obiectiv al educației în dezvoltarea personalității* // Tezele conferinței republicane „Cultura ca valoare general-umană”. – Chișinău, USM, 28-29 mai, 1993, p. 79.

losofie a culturii (acestea conturându-se ca discipline ale cunoașterii abia în epoca modernă), ele apar deosebit de importante pentru descifrarea (cu două secole mai devreme decât au făcut-o teoreticienii noștri moderni: Ibrăileanu, Lovinescu etc.), a unor încercări în direcția studierii și definirii culturii și civilizației.

După L. Blaga, *cultură* este rezultatul sau „precipitatul” modului ontologic al omului deplin, adică existența „în orizontul misterului pentru revelație”. Ea cuprinde ansamblul creațiilor științifice (ipoteze și teorii constructive), metafizice, artistice, estetice și religioase, care se realizează ca urmare a încercării de revelație a misterului în orizontul căruia se află omul luciferic (deplin)³.

Conform poziției filozofice a lui L. Blaga, condițiile specifice culturii sunt următoarele: 1) să fie o creație realizată în orizontul misterului; 2) în cadrul unei matrice stilistice abisale; 3) care poartă asupra ei pecetea metaforicului. Așadar, nu orice acțiune sau realizare umană poate fi încadrată în cultură, ci numai dacă îndeplinește cele trei condiții.

L. Blaga este împotriva afirmațiilor multor filosofi, după care cultura este o reacție împotriva animalității sau unul dintre simptomele ce-l deosebesc pe om de animal. Cultura este rezultatul unei „mutații ontologice”, „singulare în universuri”, mutație care face ca omul să se ridice din starea de *pre-om* sau de animalitate, la statutul de *om deplin*, aflat în orizontul misterului și pentru revelarea acestuia: „Omul a devenit creator de

cultură în clipa promițătoare de tragice măreții, când a devenit cu adevărat «om», în momentul când el a început să existe *altfel*, adică structural pe un alt plan, decât înainte, în alte dimensiuni, pe un podiș sau în tărâmul celălalt, al misterului și al revelației...⁴

L. Blaga în *Aspecte antropologice* afirmă că „cultura implică un mod ontologic specific uman, adică existența într-o ambianță mereu dezmărginită, în care orizontul lumii concrete se conjugă cu orizontul necunoscutului. *Cultura* implică, printre altele, aspirația spre relevarea acestui orizont al necunoscutului, relevare pe care omul și-o face sieși prin plasmuri din cele mai variate, în materiale din cele mai variate, și în tipare stilistice din cele mai variate⁵”. L. Blaga susține ideea că cultura, fiind o productivitate a omului, reprezintă aspectul *atitudinal și aptitudinal* al omului. „Omul e în stare să prelucereze natura în sensul nevoilor ce derivă din deficiențele sale biologice, fiindcă el este în stare să creeze „*cultura*”, care nu este a doua natură, ci ceva ce depășește calitativ natura. **Productivitatea aceasta, ca aptitudine** este expresia ființei umane în sine, la care se ajunge prin evoluția filetică, adică prin realizarea unor niveluri de organizare tot mai înaltă. Știința va ajunge la înțelegerea exhaustivă a acestor aptitudini umane numai după ce va fi pus în lumină factorii decisivi ce determină evoluția verticală a vieții în general⁶”.

Cultura nu e nici „lux, nici mijloc de atenuare a animalității, de

³ Diaconu F., Diaconu M., *Dicționar de termeni filosofici ai lui Lucian Blaga*, Ed., univers enciclopedic, București, 2000, p. 72.

⁴ Apud, ibidem

⁵ Blaga L. *Aspecte antropologice*, Timișoara, Ed. Facla, 1976, 142 p.

⁶ Blaga L. *Aspecte antropologice*, Timișoara, Ed. Facla, 1976, 143 p.

îmbălânzire sau reacție împotriva ei”; ea nu e o funcție pozitivă sau negativă a animalității și nici un mod de „compensare a inadaptabilității biologice în raport cu natura”, cum susține A.Gehlen. „*Cultura poate fi determinată pe deplin numai în ordine ontologică și metafizică, iar nu în ordine naturală, căci ea este semnul vizibil al unei noi mutațiuni ontologice în cosmos, dincolo de animalitate și spirit, o mutațiune în tovărășia căreia apar, precum văzurăm, noi rânduieli și noi finalisme metafizice*” [L.Blașa, *Artă și valoare* p. 515].

N. Iorga scoate în evidență spiritul popular care străbătea opera lui D.Cantemir, numărându-l printre reprezentanții care valorifică umanismul popular, înțelegând astfel să pună în aplicare preceptele umaniste prin neascunsă simpatie pentru popor și cultura lui. [Apud. p.253]

C. Dobrogeanu-Gherea afirmă caracterul existențial al culturii naționale: „De multe ori un popor ce se deșteaptă trebuie să arate că există și că are dreptul la existență, și una din cele mai bune dovezi e și literatura lui și mai ales literatura populară. Și de aceea iarăși în timpul redeșteptării naționale există o tendință de a se întoarce către izvoarele vii și sănătoase ale literaturii” [apud. P. 276]

G. Ibrăileanu abordează probleme teoretice ale culturii în „*Spiritul critic în cultura românească*” și ceea ce trebuie subliniat este doar faptul că în întregă carte, cum menționează C. Gulian, circulă ideea că *spiritul critic* înseamnă, în fond, apărarea originalității, apărarea culturii naționale și implicit, a existenței naționale [p.276].

În viziunea lui N. Iorga cercetarea culturii are o ținută etică, cultura urmează să trezească și să mențină

trează conștiința națională, „ea ne dă un suflet întreg, liniștit și frumos” [p.280].

P. Andrei a accentuat, de asemenea, ceea ce am numit nivelul cultural sau axiologic: pe lângă fundamentul material al societății, el cere să se recunoască „...o existență spirituală necesară, care se manifestă ca o puternică forță creatoare” [P. Andrei, *Probleme de sociologie*, 1927, p.96]

C.Gulian susține ideea că «omul ca om» este esența culturii. Omul apare ca „verigă mijlocitoare” între societate și cultură sau ca „cifru” culturii într-un sens dublu: 1) transformările culturii nu pot fi înțelese fără transformările trăite de oameni, fără problemele și răspunsurile pe care le pot da ei, în urma schimbărilor, ciocnirilor și mutațiilor care au loc în structura socială; în acest sens, pornim de la baza socială pentru a înțelege cultura sau, în general, suprastructura; 2) având capacitatea de a-și urmări propriile interese, satisfacerea nevoilor sale de „om ca om” tinzând spre o societate în care libera dezvoltare a fiecărui individ este condiția liberei dezvoltări a tuturor și în care omul are ca ideal completa dezvoltare a stăpânirii omului asupra forțelor naturii, cât și asupra celor ale propriei sale naturi – omul creează arta, morala, cunoașterea în virtutea propriilor sale necesități și scopuri; valorile culturii nu sunt mecanic determinate de bază și nu pot fi acceptate ca un produs fatidic, ci sunt confruntate de oameni cu propriile lor scopuri, care se concentrează în formula „liberei dezvoltări” având orizontul „omului total”⁷.

O sociologie istorică a culturii nu se poate lipsi de antropologie, deci

⁷ Gulian C.I., *Bazele istoriei și teoriei culturii*, Ed. ARSR, București, 1975, p. 114 - 115.

inclusiv de psihologie. Dar dacă fără psihologie și fără axiologie nu poate fi înțeles omul, la rândul lor, nici psihologia, nici teoria valorilor singure, nu ne pot explica varietatea

antitetică a manifestărilor spirituale, a atitudinilor și ideologiilor. Explicarea dialectică a culturii ne cere să relevăm omul ca fenomen dialectic.

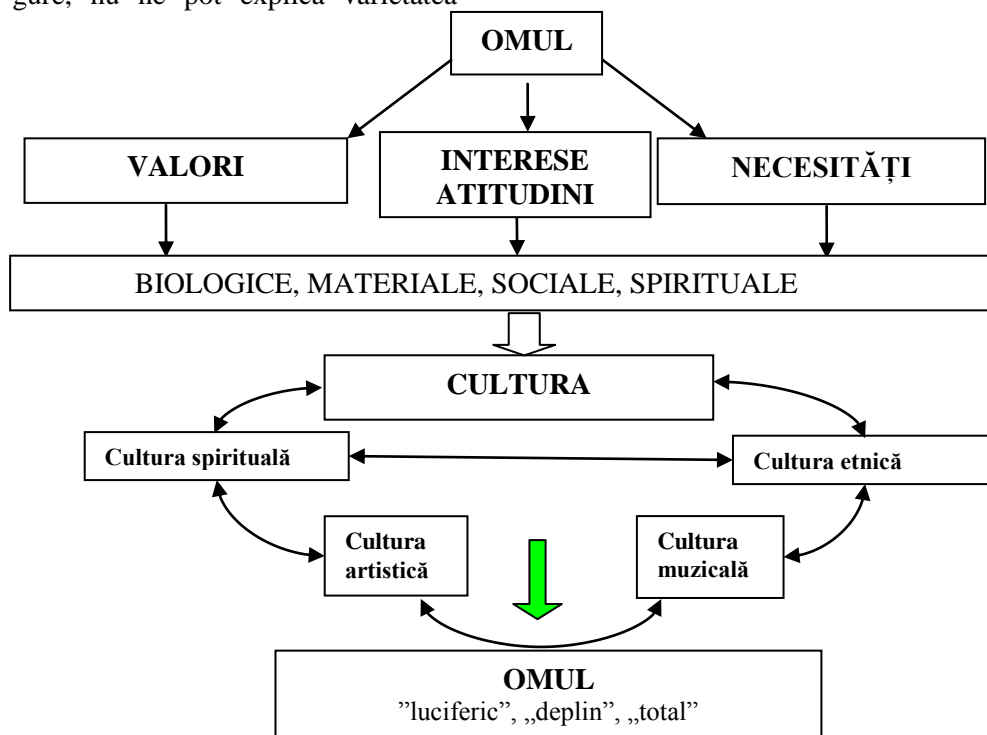


Figura
Raportul antropologic „omul-cultură-om deplin”

Trezirea *conștiinței naționale*, pregnant afirmată de Școala Ardeleană, a suscitat întrebarea: Cine suntem, cu toate corolarele ei ce s-au pus și se pun încă. Pașoptiștii înșiși au formulat-o direct, fiind obligați, la interogații, pe această temă, de orientarea românilor către civilizația modernă. Dacă dintru început chestiunea apărea episodic sau era discutată prin referire la raporturile românilor cu Apusul și cu Răsăritul, din a doua jumătate a secolului trecut dezbaterea capătă o dimensiune esențială: **specificul național**.

M. Kogălniceanu, A. Russo, B.P.Hasdeu discută analitic particularitățile etnicului românesc. T. Maio-

rescu, și odată cu el *mișcarea junimistă*, pune tranșant problema: *cum evoluăm și cu ce mijloace?*, de aici derivând un alt aspect nu mai puțin caracteristic: *raportul dintre civilizația modernă și psihicul național*⁸.

Perioada interbelică cunoaște o efervescentă a dezbaterilor și a polemicilor pe tema etnicului și a naționalului. Apar studii semnate de D. Guști, S. Mehedinți, M. Ralea, Tr. Brăileanu, N. Petrescu, L. Blaga, N. Crainic, D. Stăniloae, M. Eliade, N. Iorga, foarte diferite între ele.

⁸ Vulcănescu R., GH., Vrabie., *Emologia, Folcloristica*, Ed., ARSR, București, 1975, 183 p.

Trei mari tendințe se desprind din bogata publicistică pe această temă: 1. estetico-culturală, axată, în principal, pe specificul național (etnic) în creația artistică și literară; 2. sociologico-istorică, orientată spre explicarea mecanismelor de constituire a etnicului și naționalului; 3. filosofică, interesată de decelarea dimensiunilor gândirii și concepțiilor etnice și naționale.

În concepția lui Gh. Asachi, poporul român își poate consolida existența – „de a putea îndeplini înalta sa chemare ... sentimentul naționalității” – numai dacă își făurește o cultură de înalt nivel, alături de culturile „neamurilor luminate” – „cultura neamului românesc”, care să fie „așezată pe trainice temeiuri”⁹.

N. Petrescu a examinat *factorul etnic* ca rezultat al diferențierilor sociale, dar și ca motiv determinant al realității sociale¹⁰. D. Guști a considerat *etnicul* o comunitate de sânge și de tradiție, caracterizată prin fatalism, resemnare și pasivitate: „Factorul determinant și de creare al națiunii este voința socială”¹¹. Etnicul este strâns asociat cu poporul. P. Andrei a explicat că dintre toate formele de comunitate, *națiunea imprimă adânc caracterele și conștiința individului*. Ea este diferită de comunitatea de sânge și de rudenie, fără ca prin acestea să fie denumit etnic. Sociologul ieșean a făcut distincția între popor, definit ca un fapt natural, și na-

țiune, ca o comunitate civilizată¹². Dintre filosofi, amintim pe L. Blaga cu teza spațiului mioritic, element definitoriu pentru etnicul românesc¹³, și V. Băncilă, care, în studiul despre L. Blaga, a dezbătut categoriile *cunoașterii etnice românești* și a prezentat liniile *spiritualității țărănești*¹⁴.

C. Rădulescu-Motru a căutat să întregască viziunea filosofică și culturologică despre națiune cu una psihologică. Regenerarea și ierarhizarea energiilor naționale se produc, în viziunea sa, prin prefaceri sufletești și spirituale ale poporului, concordant cu valorile istorice ale epocii. Iar din această perspectivă a argumentat modernizarea țării prin „renașterea sufletească”. Specificul național este studiat prin trăsăturile psihologice ale unui popor, prin dezvăluirea fondului propriu sufletesc. În lucrarea „Etnicul românesc”, se urmărește, în principal, clarificarea teoretică a temei, se face o definire a conceptului de *etnic*. Dacă în studiile anterioare, așa cum am remarcat, etnicul era doar descris sau noțiunea era definită sintetic, aici se pretinde investigarea globală a conceptului de etnic. Parcurgerea acestei lucrări pune în evidență tensiunea caracteristică efortului de clarificare și de cunoaștere a unui fenomen greu măsurabil prin metode științifice simple. De aceea găsim multe definiții, descrieri, precum și formulări lapidare despre *etnic*.

⁹ Becleanu – Iancu, A., *Geneza culturologiei românești*. – Iași, Editura Junimea, 1974, p. 142.

¹⁰ Petrescu, N., *Principiile sociologiei comparate*, (ediție Măria Larionescu) Editura științifică, 1994.

¹¹ D. Guști, *Problemele națiunii*. în *Sociologia militans*, 1934.

¹² * P. Andrei, *Sociologie generală* (ediție M. Măciu), Ed. Academici, 1970, p. 397.

¹² Rădulescu-Motru, C., *Etnicul românesc. Naționalismul*.

¹³ V. Băncilă, *L. Blaga. Energie românească*, 1938, p.22.

¹⁴ Rădulescu-Motru, C., *Etnicul românesc. Naționalismul*.

C. Rădulescu-Motru recunoaște lipsa unei definiții a etnicului „ce este numai pe cale de a se da”. Astfel, *etnicul* este definit drept „sufletul populației” sau „această comunitate de suflete o numim etnie¹⁵”. Pentru gânditorul român, condiția fundamentală a etnicului o constituie conștiința de comunitate, aceasta coordonează actele societății spre unitate și continuitate. Fiecare popor cunoaște trei tipuri de conștiință a comunității: de origine, de limbă și de destin, dar prezente în grade diferite. În ordine istorică, prima este conștiința comunității de origine, adică membrii unei comunități conștientizează ei înșiși că au strămoși sau ocrotitori comuni. Originea lor comună se regăsește în aceste simboluri. **Obiceiurile și tradițiile** ar fi fost generate și susținute de conștiința de origine. În evoluția lor, societățile traversează calea spre conștiința comunității de limbă, instrument fundamental de creare a culturii și de susținere a conștiinței unității culturale. Elementul nou-adus în definirea etnicului este conștiința *comunității de destin*. O comunitate națională este desăvârșită numai atunci când dispune de un asemenea tip de conștiință, aceasta manifestându-se în situații sociale și istorice complexe, excepționale, înrudirea cu acele popoare care împărtășesc același destin este premisa esențială a conștiinței comunității de destin.

C. Rădulescu-Motru concepe etnicul în mișcare, în dezvoltare, fiind „totdeauna în proces de devenire”, prin urmare, cunoaște o evoluție, fără ca aceasta să determine schimbări radicale. Vorbind despre transformările etnice, C. Rădulescu-Motru se arată interesat de modul

cum se produc acestea în sat. Gânditorul abordează satul ca „element esențial al etnicului, fiind celula nepieritoare care întreține continuitatea etnicului¹⁶”.

Propunem următoarele teze despre etnic, ca o sinteză finală a lui C. Rădulescu-Motru:

1. Etnicul este o dimensiune universală a umanității [...] Este un fapt psihologic și social viu.
2. Viziunea asupra etnicului este evoluționistă.
3. Cunoașterea sensului evoluției proceselor etnice și naționale include ideea dezvoltării relațiilor dintre națiuni într-o structură de comunitate europeană. Raportul dintre național și europenism l-a conceput ca pe unul de egalitate, și nu ierarhic. Un popor contribuie la dezvoltarea umanității numai prin păstrarea originalității sale [Rădulescu-Motru, C., *Etnicul românesc. Naționalismul*, Ed. Albatros, București, 1996, 214 p.].

Actualmente mulți etnologi [cf. 19] privesc etnosul ca pe o grupare socială ce s-a format odată cu dezvoltarea comunității istorice, ai cărei membri sunt legați prin caracteristici obiective ca limbă, obiceiuri, religie ș.a. În a doua jumătate a sec. al XX-lea, fără nici o contradicție, factorul de bază ce stă la baza deosebirilor interetnice psihice este *cultura*, chiar dacă luăm în considerație că acest termen are mai multe semnificații. Cultura nu este doar multiaspectuală; ea este și multifuncțională. Există deosebiri importante interculturale și interpersonale ale indivizilor și ale comportamentului acestora.

¹⁵ ibidem

¹⁶ Rădulescu-Motru, C., *Etnicul românesc. Naționalismul*, Ed. Albatros, București, 1996, 214 p.

După I. Gagim, „**Cultura** (muzicală) este un ansamblu de cunoștințe, capacități, aptitudini și atitudini individuale, raportate la fenomenul muzical, precum și de însușiri psihologice – inteligența, imaginația dezvoltată, sensibilitate emoțională și estetică etc. *Elementele culturii (muzicale) a unei persoanei sunt:* interesul și dragostea pentru muzică, receptivitatea muzicală, capacitatea de a percepe (asculta, auzi, simți, trăi), un anumit volum de cunoștințe muzicale și despre muzică, un gust muzical avansat, capacitatea de a reflecta despre muzică, de a o aprecia din punct de vedere valoric, necesitatea sufletească de a comunica cu ea etc¹⁷”.

„**Cultura (muzicală) a societății** – totalitatea fenomenelor muzicale produse într-o societate pe dimensiunea evoluției sale culturale și spirituale: folclor muzical bogat, valorificat și practicat în contemporaneitate, compozitori și interpreți remarcabili, instituții de cultură și de învățământ muzical pe trepte de vârstă, nivel înalt al educației muzicale generale, viața muzicală activă pe întreg teritoriul comunității etc. Nivelul *culturii* muzicale poate varia în cadrul unor perioade istorice în funcție de factorii sociali, economici, politici etc.¹⁸”.

N. Bondareva declară ideea că etnopedagogia se află într-o situație de criză, deoarece, mediul de trăire a tradițiilor populare (care este considerat drept mijloc de bază în educația etnologică) astăzi, din păcate se pierde. Așadar, se propune ca tehnologie didactică în educația etnică teatralizarea, improvizarea, montarea tradițiilor-

lor și obiceiurilor populare și evident coparticiparea, trăirea emoțională activă a elevului și profesorului în acest proces.

Cunoașterea, asimilarea și însușirea culturii populare este nu numai o colaborare etnoculturală a profesorului cu elev, ci este o viață comună, o trăire comună și o înfăptuire comună a bunului. Trăirea tradițiilor populare se înțelege ca fiind instaurarea unei atmosfere emoțional pozitive, or, conștientizarea lor ca drept eveniment al vieții personale¹⁹.

În această ordine de idei, N. Bondareva pledează pentru cultivarea unor norme morale prin însușirea tradițiilor populare și deduce trei niveluri de evaluare a lor:

Nivelul inferior – când elevii, participând la teatralizări populare însușesc unele reguli de conduită morală, la un nivel pur reproductiv;

Nivelul mediu – când elevii analizează posibilitatea încercării de introducere a tradițiilor populare în viața sa personală și a societății;

Nivelul superior – când elevii sunt apti de sine stătător să folosească aceste tradiții în viața sa personală.

N. Bondareva menționează și formarea etnopedagogică a profesorului enunțând următoarele aspecte necesare: *atitudini motivațional-personale, cunoștințe despre conținutul etnopedagogiei, capacități de realizare a educației etnice.*[p. 40]

Așadar, rezumând toate afirmațiile cercetate, vom încerca să tragem unele concluzii asupra conceptului de **cultură etnoartistică**.

Concluzii: *Cultura etnoartistică (populară)* reprezintă totalitatea

¹⁷ Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Ed. ARC, Chișinău, 2008, p. 52 – 53.

¹⁸ Gagim, I., *Dicționar de muzică*, Ed. Știința, Chișinău, 2008, p. 57.

¹⁹ Бондарева, Н., Технология этнокультурного воспитания, din revista Школа, № 5/44, 2001, p. 38-41.

valorilor artistice (materiale și spirituale) create de popor de-a lungul istoriei; Cultura etnică este rezultatul unei „mutații ontologice”, mutație care face ca omul să se ridice din starea de *pre-om* sau de animalitate, la statutul de *om deplin*.

Cultura etnoartistică, fiind o productivitate al poporului reprezintă aspectul *atitudinal și aptitudinal* al acestui popor, implicând spiritul, afectivitatea, tot corpul uman.

Cultura populară este și *istorie, și destin, și sens uman*. Prin cultură poporul ajunge din starea de instinct, la o stare de conștiință de sine. Cu cât este mai dezvoltată cultura națională cu atât poporul însuși are o existență mai sigură, mai determinată.

Etnocultura exprimă valoarea, ca expresie ideală a unui acord între eu și lume. Creația populară relevă

trainice legături între *om și natură*.
„Omul ca om” este esența etnoculturii. Etnocultura este definită ca „sufletul populației”.

Elementele culturii etnoartistice a unei persoane sunt: interesul și dragostea pentru tradițiile populare (limbă, obiceiuri, religie ș.a.), receptivitatea estetică-artistică, capacitatea de a percepe arta populară (privi, asculta, auzi, simți, trăi), un anumit volum de cunoștințe folclorice și despre folclor, un gust estetic, artistic avansat, capacitatea de a reflecta despre arta populară, de a o aprecia din punct de vedere valoric, necesitatea sufletească de a comunica cu arta populară etc. Ca criteriu al unei etnoculturi formate la elev, constituie capacitatea de a folosi de sine stătător tradiții populare în viața sa personală.

Referințe bibliografice

1. Andrei P., *Sociologie generală* (ediție M. Măciu), Ed. Academici, 1970, p. 397.
2. Băncilă V., L. Blaga. *Energie românească*, 1938, p. 22.
3. Becleanu – Iancu, A., *Geneza culturologiei românești*. – Iași, Editura Junimea, 1974, 269 p.
4. Blaga L. *Aspecte antropologice*, Timișoara, Ed. Facla, 1976, 204 p.
5. Diaconu F., Diaconu M., *Dicționar de termeni filosofici ai lui Lucian Blaga*, Ed., univers enciclopedic, București, 2000, 347 p.
6. Gagim, I., *Dicționar de muzică*, Ed. Știința, Chișinău, 2008, 211 p.
7. Gulian C.I., *Bazele istoriei și teoriei culturii*, Ed. ARSR, București, 1975, 297 p.
8. Gusti D., *Problemele națiunii*. în *Sociologia militans*, 1934.
9. Lavric, M., *Cultivarea limbii – obiectiv al educației în dezvoltarea personalității // Tezele conferinței republicane „Cultura ca valoare general-umană”*. – Chișinău, USM, 28-29 mai, 1993, 127 p.
10. Petrescu, N., *Principiile sociologiei comparate*, (ediție Măria Larionescu) Editura științifică, 1994. p.
11. Rădulescu-Motru, C., *Etnicul românesc. Naționalismul*, Ed. Albatros, București, 1996, 214 p.
12. Slavici, I., *Despre educație și învățământ* (resp. T. Gal). – București, EDP, 1967, 263 p.
13. Vulcănescu R., Gh., *Vrabie, Etnologia, Folcloristica*, Ed., ARSR, București, 1975, 183 p.
14. Бондарева, Н., *Технология этнокультурного воспитания*. Revista Школа, № 5/44, 2001, p. 38-41.



IMPLOZIA ISTORICITĂȚII ÎN PEDAGOGIE

THE IMPLOSION OF THE HISTORICITY IN PEDAGOGY

Victor ȚVIRCUN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

The historicity of a certain pedagogical phenomenon is conceived as a simultaneous presentation of its existential past, present and future. A particular importance in the identification of historicity has the notion of temporality, that consists of past, present and future as ecstasies. The notion of reiteration also brings the past into the present by prestepping, revoking what has passed.

The promotion of the historicity idea in pedagogy is generated by daily demands, including performing education, integration and pragmatization of education.

Ceea ce poate fi ex-pus în vederea evidențierii menirii și existenței sale, adică ceea ce se poate înțelege explicit, poate fi elucidat prin structura lui *ceva ca ceva*, afirmă M.Heidegger [7, p. 205]. La o eventuală întrebare *Ce este istoricitatea în pedagogie?* răspunsul explicitor nu ar rezuma doar să definim fenomenul pedagogic ca atare, ci să stabilim *ce anume* și *pentru ce anume* trebuie abordat fenomenul în raport cu care a apărut întrebarea. În cazul acesta „ca”-ul constituie substanța a *ceva* ce poate fi înțeles în formă expresă, constituind, de fapt, explicitarea. În acest fel, modalitatea de a articula întrebarea cu răspunsul posibil devine una înțelegător-explicitativă, aparținând totalității de meniri funcționale, pornind de la care poate fi înțeles fenomenul pedagogic respectiv. De fiecare dată, o explicitare își are temeiul într-o privire prealabilă, care „deschide” în direcția unei anumite analize. În felul acesta, analiza poate redobândi un nou orizont de fenomene, punând în evidență caracteristicile existențiale ale lor în măsura în care acestea pot fi „tra-

ductibile” într-un limbaj pedagogic adecvat.

Prin **fenomen pedagogic** înțelegem aici ceea ce redă etimologic elin *phainomenon* – *ceea ce apare în lumina zilei, ceea ce se arată în sine însuși, ființarea ca prezență*. Pe lângă aceasta, fenomenul mai are și alt sens – *ceea ce se ascunde, ceea ce nu se arată*. Cu alte cuvinte, **regula fenomenului** poate fi următoarea: fenomenul nu se arată „sărindu-ți în ochi”, oferindu-se într-o accesibilitate nemijlocită și absolută. Fenomenul nu stă în axul privirii, nu se dezvăluie spontan în toată splendoarea lui, el „stă în culise” sau la periferia vederii, în discreția însăși a nearătării sale. Punerea în lumină și legitimarea lui sunt echivalente cu tematizarea lui (temă – *ceea ce e pus în chip explicit*), cu de-periferizarea lui. **Starea de acoperire** este contrapartea sau conceptul complementar al fenomenului.

Istoricitatea unui fenomen pedagogic, dacă urmărim ideea lui M.Heidegger, poate fi concepută ca **o prezentizare simultană a trecutului, prezentului și viitorului lui existențial**.

Pentru a întemeia această teză heideggeriană, este rațional să examinăm câteva teze din filozofia fenomenologică a autorului, pentru a putea ajunge la formularea unui răspuns la întrebarea *Ce presupune o implozie a istoricității în pedagogie?* În acest caz, fenomenologia (aparitia termenului datează cu 1764, fiind introdus de J.H.Lambert) se referă la **aparență**, la ceea ce apare și la modalitățile de **respingere** a ceea ce apare [Apud 7, p. 579].

În acest cadru de referință, **prezentizarea** presupune faptul de a face să fie întâlnit prin acțiune ceea ce este prezent în cuprinsul lumii ambiante. *Prezentizarea* se raportează la prezent așa cum se raportează o acțiune la o stare; eu mă aflu în prezent doar în măsura în care *prezentizez*, adică *fac prezent ceva*. *Prezentizarea* presupune facerea prezentă a unui fenomen prin alegerea lui dintr-un ansamblu, în vederea explicitării unor entități [7, p. 431]. Reiese că prezentizarea unui fenomen pedagogic ar presupune „a face să apară sau să re-apară” fenomenul respectiv în sistemul pedagogic, acest lucru fiind generat de anumite circumstanțe ale temporalității.

Orientată către viitor și revenind „în urma sa”, prezentizarea se aduce pe sine: trecutul ia naștere din viitor în așa fel încât viitorul care va fi în chip esențial eliberează din sine prezentul. Acest fenomen unitar – viitorul care face să fi fost în chip esențial și care prezentizează – se numește **temporalitate**.

Temporalitatea se utilizează terminologic lăsând la o parte toate semnificațiile de viitor, trecut și prezent, care îl asaltează venind dinspre conceptul obișnuit de timp. Toate acestea au luat naștere din înțelegerea neautentică a timpului. Temporalitatea face posibilă unitatea dintre existența

și facticitatea fenomenului. Temporalitatea nu este ca atare, ea se temporalizează și temporalizează modurile posibile ale ei înseși. Viitorul, trecutul și prezentul se numesc **extaze ale temporalității**. Temporalitatea nu este o existență care la un moment dat „se decide să iasă în afara sa”, ci esența ei constă în temporalizarea unității extazelor. Viitorul, trecutul și prezentul manifestă caracterele fenomenale *către*, pe care îl pune în joc viitorul, *la*, ca fenomen al trecutului, și *în preajma*, ca marcă fenomenală a prezentului. Anume ele fac să se manifeste temporalitatea [7, p. 435].

În unitatea extazică a temporalității originale viitorul are o preeminență, chiar dacă temporalitatea nu ia naștere printr-o însumare și o juxtapunere a extazelor, ci, de fiecare dată, în temporalizarea ei, toate acestea sunt deopotrivă de origine. Modurile de temporalizare sunt diferite, această diferență constând în aceea că temporalizarea se poate determina primordial pornind de la o extază sau alta. Temporalitatea originară și autentică se temporalizează pornind din viitorul autentic în așa fel încât, doar orientată fiind către viitor și doar izvorând din ceea ce a fost, ea ajunge să trezească prezentul [Apăud 7, p. 435]. Trebuie să constatăm că temporalizarea nu înseamnă o simplă succesiune a extazelor, deoarece viitorul nu este ulterior în raport cu trecutul, iar acesta nu este anterior în raport cu prezentul. Temporalitatea se temporalizează ca viitor care face ca ceva să fi fost în chip esențial și ceva care se prezentizează, adică fenomenul pedagogic respectiv este unul care este generat concomitent de trecutul, viitorul și prezentul său, toate conlucrând la apariția sau re-apariția sa în timp, oferindu-i azi platforma prezentului în vederea

rezolvării unor sarcini actuale, cotidiene în contextul pedagogic la zi.

Înțelegerea lucrurilor în general se întemeiază primordial în viitor, pe când afectivitatea, dimpotrivă, se temporalizează primordial în trecut. Când spunem că afectivitatea se temporalizează, prin aceasta înțelegem faptul că extaza sa specifică aparține unui viitor și unui prezent, dar în așa fel încât trecutul esențial modifică extazele cooriginare [7, p.451]. Înrădăcinarea prezentului în viitor și în trecutul esențial este condiția existențial-temporală a posibilității ca tot ceea ce a fost proiectat inițial *prin înțelegere* să poată fi adus în apropiere printr-o prezentizare și aceasta în așa fel încât prezentul să intre în adecvare cu ceea ce este întâlnit în orizontul din memorie, adică să trebuiască să îl expliciteze în conformitate cu structura lui „ca ceva”. În felul acesta, la re-apariția unui fenomen pedagogic, unitatea schemelor de orizont ale viitorului, trecutului și prezentului se întemeiază în unitatea extatică a temporalității generatoare de ceva nou. Orizontul întregii temporalități determină acel ceva în direcția căruia existența factică este prin esența ei deschisă de a accepta, dacă nu contravine orizontului prezentizat. Prin urmare, în orizontul viitorului este proiectată de fiecare dată o posibilitate a fenomenului pedagogic de a fi /de a apare într-un moment sau altul. În orizontul trecutului este deschis faptul de a fi existat deja, iar în orizontul prezentului este descoperită existența ca atare. În unitatea *temporalizării temporalității* prezentul se naște din viitor și din trecutul esențial și tot așa, deopotrivă cu orizonturile viitorului și trecutului, se temporalizează și orizontul unui prezent al fenomenului pedagogic.

Așadar, din cele expuse mai sus, putem conchide că lumea pedagogiei nu este nici simplu prezentă, nici la îndemâna cuiva, ci se temporalizează în temporalitate, adică ea este prezentă aici o dată cu extazele sale și, astfel, fenomenul pedagogic apare în *cotidianitatea* sa. Pentru el *ziua de mâine*, în expectativa căreia preocuparea cotidiană se află permanent, este *eternul ieri*. Cotidianitatea fenomenului pedagogic resimte ca pe o variație ceea ce fiecare zi aduce cu sine și îl determină [Apud 7, p. 491].

Prezentul are o legitimitate enormă, fiind dizolvat, topit, pulverizat de îndată ce a fost exprimat. Fenomenul „acum” nu implică diferențe subzistente între trecut și viitor. De aceea, se poate afirma că doar prezentul este, înainte și după nu sunt, însă prezentul concret este rezultatul trecutului și el este „greu” în viitor, în opinia lui M.Heidegger [Ibidem, p. 569].

Prezentizarea temporalizată în unitatea extatică a istoricității îl implică pe „a păstra în minte”, prezentizându-l, pe „cândva mai devreme”, fapt ce înseamnă a fi deschis atunci când spui „acum” pentru orizontul anteriorului, adică a lui „acum nu mai”. Plus la aceasta, implică a fi în expectativa lui „cândva mai târziu”, prezentizându-l, cea ce înseamnă a fi deschis atunci când spui „acum” pentru orizontul ulteriorului, adică al lui „acum nu încă”. Ceea ce se arată în această prezentizare este timpul care prezentizează [7, p. 556].

În această ordine de idei, putem deduce că *istoricitatea fenomenelor pedagogice* ilustrează că existența lor nu este temporală, deoarece ele există și pot exista istoric sincron extazelor temporale. Potrivit ideii promovate, fenomenul pedagogic orientat spre viitor, transmițându-și

sie însuși posibilitatea moștenită, poate să-și asume propria stare de prezență pentru „timpul său”. Așadar, fenomenul pedagogic își prezentizează *propriul azi* și, aflându-se în expectativa noului de ultimă oră, el înțelege și implică trecutul pornind de la prezent. Fenomenul pedagogic se temporalizează în această unitate a viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul. Acest prezent deschide în mod autentic *ziua de azi* prin *reiterarea* fenomenelor pedagogice.

Reiterarea (în germană *Wiederholung*) o vom desemna, de rând cu M.Heidegger, ca fiind un mod al stării de hotărâre prin care fenomenul pedagogic „se transmite pe sine însuși” și prin care el există în chip explicit. Reiterarea nu este o reînviere a ceea ce a trecut și nici o reconectare forțată a prezentului la ceea ce a fost lăsat în urmă. Reiterarea nu se lasă influențată de ceea ce a trecut, ci caută să-l facă pe acesta să revină așa cum a fost el cândva, revocând ceea ce, ca trecut, își exercită influența asupra zilei de azi. Reiterarea nu se abandonează pe sine trecutului și nici nu are ca scop vreun progres anume [Apud 7, p. 511]. Astfel fenomenul pedagogic, prin reiterare, se asumă pe sine în istoricitatea sa, se transmite pe sine prin pre-mergere către timpul de deschidere, prezentul. Fenomenul pedagogic, fiind unul temporal, se întemeiază existențial pe modul extatic de existență.

Actualmente, având convingerea importanței investiției în om prin educație, în preocupările noi ale pedagogiei, în cuprinsul a ceea ce este oportun deja, se constată lucruri care lipsesc, care nu se află „în raza mâinii”: cultivarea conștiinței active a personalității, promovarea spiritului de integralitate și excluderea pozițio-

nismului individualizării excesive, a marginalizării. Plus la aceasta, se promovează și ideea învățării permanente, ca factor al eficientizării învățământului în ansamblu, al creării mediului educațional favorabil accesului la valorile culturii și civilizației naționale, europene și mondiale.

În acest context:

- cunoașterea și asimilarea *valorilor europene*;
- formarea *atitudinilor și convingerilor* întemeiate pe valorile europene;
- modelarea unei *conștiințe europene* și structurarea unui comportament pe baza cunoștințelor, atitudinilor și convingerilor de aderare la valorile europene;
- dobândirea unei *identități europene* în consonanță cu cea națională;
- formarea tinerilor în *spirit european*, de apartenență la cultura și civilizația europeană, implică *ideea de integralitate*, care, în contextul viziunii de mai sus, evident, este reiterată, fiind una implozivă în pedagogie. Revenirea la **educația panformativă** (din greacă *pan, pantos* înseamnă *întreg, tot*), care are ca scop *conștientizarea identității europene* [Apud 8, p. 56], nu este „un prezent” al educației absolut nou, ci vine din antichitate, cu ideea **întregii armonii** a lui Pitagora, cu specificul *integralității interioare*, care duce la realizarea perfecțiunii; cea a lui Isokrates, care promova modelul unui **om complet**; cu opinia **generalizatoare** a lui G. Compayre, care afirmă că destinele pedagogiei sunt legate de destinele generale ale științei și progresul științific de pretutindeni se reflectă și în

educație: când un novator modifică legile cercetării, un altul modifică regulile educației; evident cu ideea neumanistă a lui Pestalozzi privind *educația organică* și *cultura armonioasă* a omului și, nu în ultimul rând, *teoria globalismului* lui O. Decroly, care promovează ideea sesizării ansamblului înaintea părților [Apud 1, p.35; 49; 139].

În ipostaza de temporalizare pedagogică, educația conservă trecutul îndepărtat, mediu și recent și îl prezentizează, reiterând, selectiv, pe criterii valorice, moștenirea lăsată de înaintași și o transmite noilor generații. Pe baza trecutului, preluat selectiv, se constituie noul, modernul și postmodernul educației, care are misiunea să pregătească viitorii creatori de valori spirituale și materiale. Ființele umane trebuie educate în „ton cu prezentul”, ele trebuie să poată privi viitorul, iar pentru aceasta e nevoie să fie formate în spiritul schimbărilor dese și variate, în spiritul integralizării europene. Globalizarea economică implică schimbare și în pedagogie, care este „solicitată” să-și asigure bazele esențiale ale legitimării sale, să nu se retragă ușor din spațiul de manevră al timpului, istoricitatea fiind una din acțiunile relevante în acest sens, în primul rând, în fundamentarea unei politici educaționale strategice, care ar fi racordată la dinamica subtilă a deschiderii și închiderii înnoite temporal a domeniului activității educaționale integrate, în baza unei identități colective a educației, ce se atinge prin înțelegere, reguli intersubiective împărtășite și valori comune. Este nevoie de a fi în aceeași măsură loiali față de viziunile nostalgice ce aspiră la închiderile trecutului cât și față de viziunile exaltate de

deschiderile promise de viitor. Mai curând, afirmă J.Habermas, este necesară o sensibilitate pentru acea balanță adecvată între deschidere și închidere, care caracterizează momentele cele mai substanțiale din demersul pedagogic al umanității [Apud 9, p. 371].

Sau alt exemplu. În prezentul educației tot mai mult se implică dezvoltarea tehnică, ea „acaparează” spațiul educațional, însă nu întotdeauna aspectul pragmatic pe care trebuie să-l vizeze este în consens cu ideea formării omului ca atare. Ideea de *acțiune practică*, de asemenea, are istoricitate, deoarece pragmatizarea în educație își are începuturile în ideea lui Isokrates, care a conferit elocinței valoarea de *instrument de acțiune* și care dorea ca elevul să participe singur la travaliul creației; în viziunea lui Aristotel asupra educației, în care trebuie să predomină *acțiunea*, activitatea, astfel ca individul să fie format prin propriile acte: lucrurile pe care trebuie să le facem învățând sunt cele pe care le învățăm făcându-le; în ideile lui F.Bacon, care punea accentul pe cunoașterea naturii nu din cărți, ci prin experiență proprie, stimulând *orientarea practică* a învățământului; în postulatul pedagogic al lui J.-J. Rousseau: elevul trebuie să învețe numai din experiență; în curentul pedagogic al *școlii active* și în pedagogia utilitaristă: elevul trebuie să se implice activ în activitățile educative, să descopere prin efort propriu adevărul; elevul învață prin acțiune, printr-o organizare și re/organizare a experienței proprii (A.Ferriere, C.Freinet, H.Spencer, W.James, J.Dewey [Apud 1, p. 49].

Sarcina actuală este temporalizarea acestui aspect în felul în care s-ar neutraliza diferența dintre dezvoltarea tehnică și dezvoltarea umană: luată în sine, prima are caracterul unei

dezvoltări fără țință, ce destramă raporturile umane bazate pe sens, afirmă J.Habermas. În acest caz, a doua ar trebui să instituie un proces de sens contrar, care să reîncarce raporturile umane cu responsabilitate și decizie liberă și, prin aceasta, cu *sens conștient* [9, p. 35]. Habitusul din procesul tehnologic devine universal și această atitudine din procesul tehnologic, drapată ca *atitudine de consum*, ocupă un loc important în celelalte domenii ale vieții și extinde înstrăinarea ce se leagă de ea. Or, în condițiile consumului dirijat, cultura, care nu de mult indica omului un drum de urmat și era un stimulent pentru atingerea a ceea ce nu există încă, începe să fie consumată și intră în declin.

Problema pedagogiei în aspect de istoricitate constă, așadar, în a crea *o nouă atitudine* ca parte a însuși procesului de tehnologizare. Acum devin mult mai necesari oamenii buni, cu judecată adecvată timpului și recunoașterea lor generală, pentru a pune capăt orientării pedagogice neraționale și „*pauperismului*” ei intern. Această nouă atitudine prinde contur în tendința de delegare a inițiativei și răspunderii personale, în postmodernizarea educației. Este necesar de a re/orienta formarea în direcția *comportamentului simbolic* al personalității, nu doar a *comportamentului instrumental*, care este călăuzit de interesul pentru a dispune de obiect și care interoghează realitatea ca posibilitate în sensul manipulării tehnologice. Comportamentul simbolic, în viziunea lui J.Habermas, este călăuzit de interesul pentru stil, fapt ce caracterizează cultura [9, p. 36]. Astăzi tot mai mult comportamentul simbolic, cel al interacțiunilor umane, cade sub dominația comportamentului instrumental. Rezultă că

pragmatica pedagogică are ca misiune să formeze o *conștiință a acțiunii* prin valorificarea acțiunii teoretice și a acțiunii practice, a acțiunii asupra naturii, asupra societății și asupra lumii spirituale a personalității. Teoria pedagogică, în acest context, trebuie să urmărească recuperarea reflexivității într-un domeniu puternic marcat de teoria praxisului pedagogic tehnocratic, „lucrând” în direcția degajării premiselor acționale majore prin care ființa umană își asigură viața. În felul acesta, una din sarcinile educației rezidă în *a lega cunoașterea de acțiune*. În general, cunoașterea nu este aptă de autoîntemeiere, temeiurile ei aflându-se în acțiunile inevitabile prin care ființa umană își reproduce existența. Fiecare cunoaștere are un temei în afara ei, într-o anumită acțiune. Cunoașterea din sistemul educațional urmează a fi interpretată nu ca o cunoaștere absolută, ci o cunoaștere umană, condiționată de structura acțiunilor prin care se asigură re/producerea socio-umană a realității. Orientarea fundamentală în cunoaștere rezultă din imperativele formei de viață socio-culturală legată de activitatea ființei umane și se resimt în această cunoaștere în aspectul de *obiectivare a realității*.

Pedagogia, aflată în fața unui cerc închis, din care urmează să iasă, poate realiza acest lucru prin apel la istoricitatea fenomenelor pedagogice, înlăturând astfel dominația consumului asupra culturii și valorificând punctele de vedere durabile, ce ating un moment culminant în interpretările pline de urmări ale pedagogiei. „Apropierea” critică și asumarea responsabilă a *concomitenței, nu doar a continuității* trecutului, prezentului, viitorului în abordarea istoricității fenomenelor pedagogice suscită tot

mai mult interesul specialiștilor, deseori formatul problemelor prezentate nepermițând evaluări univoce. Problemele pedagogiei actuale suscită interes public, sunt complicate și pretind diverse cunoștințe ale experților în domeniu. Reconstituirea istorică exactă nu este încă totul în pedagogie, e nevoie de a da o explicație riguroasă corelațiilor complexe existente între diferite segmente istorice sau, în accepția lui J.Habermas, *a le istoriza* și, de asemenea, de a privi pedagogia prin prisma istoricității sale.

Gândirea pedagogică trebuie să iasă din marginalizarea sa academică contemporană, asumându-și responsabilitatea „deschizătorului de drumuri”, eliberându-se de „colonializarea în formă de contract cultural” [Apud 12, p.549], care încearcă să nu observe vechile semnificații, creând un schimb liber de valori incommensurabile. A asuma premisele istorice și viitorologice și a forma elevii /studenții nu numai în sensul tradiționalei formări individuale, ci și în acela al

formării pentru discursul comunitar, integralizator, înseamnă, de fapt, a păși pe terenul pedagogiei de elită.

În temeiul celor expuse, putem conchide următoarele:

- Istoricitatea în pedagogie este un domeniu de noutate, fiind generată de orientările actuale circumscrise educației panformative, pragmatizării și integralizării sale.
- Fenomenele pedagogice pot să se temporalizeze în unitatea trecutului și viitorului, reprezentat de prezent. Fenomenul pedagogic se asumă pe sine, prin reitereare, se transmite prin premergere spre timpul de deschidere.
- Prin istoricitate, pedagogia poate să neutralizeze dominația atitudinii de consum asupra culturii, apropiindu-se „critic” de concomitența, nu doar de continuitatea trecutului, prezentului, viitorului în abordarea fenomenelor pedagogice.

Referințe bibliografice

1. Albulescu, I. Doctrină pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Bartolomeis, Fr. Introducere în didactica școlii active. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Cucoș, C. Istoria pedagogiei. Iași: Editura Polirom, 2001.
4. Dallmayr, W. Materialien zu Habermas, „Erkenntnis und Interesse”. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
5. Issaurat, C. La pédagogie. Son évolution et son histoire. Paris: Librairie C. Reinwald, 1986.
6. Hameline, D. Adolphe Ferrière et la l'education nouvelle. Geneve: Université de Geneve, 1989.
7. Heidegger, M. Ființă și timp. București: Editura Humanitas, 2006.
8. Macavei, E. Tratat de pedagogie: propedeutica. București: Editura Aramis, 2007.
9. Marga A. Filosofia lui Habermas. Iași: Editura Polirom, 2006.
10. Nicolescu, M. Modelul uman și idealul educativ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
11. Rădulescu, M. Pedagogia Freinet – un demers inovator. Iași: Editura Polirom, 1999.
12. Young, R. Habermas and Education. În Hahn, E. Perspectives an Habermas. Cicago-La Salle: Illions, 2000.



ЦВЕТНЫЕ КЛЮЧИ К ТАЙНАМ ДУШИ (из опыта преподавания учебного курса „Колористика”)

*THE DISCOVERY OF THE SOUL
THROUGH DIFFERENT COLOURS*
(from the experience of teaching the course of Coloristics)

Татьяна БУЙМИСТРУ,
доктор архитектуры, доцент,
Технический Университет Молдовы

The colours preferred or rejected by the human beings vary, depending on his spiritual and physical conditions. They are the keys through which it is possible to discover and understand the mysteries of the human soul. Teachers apply colour testing on their students diagnosing and correcting their psychological conditions by means of creative work.

Цвета, предпочитаемые или отвергаемые человеком, меняются в зависимости от его психического и физического состояния. Все органы и системы здорового человека находятся в состоянии гармоничных определенной частоты колебательных движений, соответствующих определённым цветам. Когда человека просят назвать предпочитаемый цвет, он называет тот, который соответствует его собственным цветовым вибрациям. То, какой именно цвет выбран, даёт информацию о психологическом и физиологическом состоянии человека.

То есть за считанные минуты по характеру предпочтения, а также отвержения цвета можно вычислить то интимно-внутреннее, о котором порой не догадывается и сам человек. Благодаря цветным ключам, дарованным щедрой природой человеку, можно раскрыть и понять тайны души человека. А также помочь ему, если он в этом нуждается.

Познакомимся вкратце с тем, что известно современной цветопсихологии о связи индивидуально-психологических особенностей че-

ловека с предпочитаемыми им или отвергаемыми цветами. При рассмотрении этого вопроса будем опираться на результаты научных работ М. Люшера, Г. Фриллинга, К. Ауэра, Г. Клара и других исследователей этой темы.

Предпочтение цветов

Красный – цвет активности, энергии, возбуждения, агрессивности. Люди, выбирающие его, ведут или хотят вести активную жизнь, стремятся к эмоциям, стараются быть в гуще событий, достигнуть успехов во всём. Красный – цвет страстей. Его любят личности сильные, смелые, общительные и любознательные, самостоятельные и властные, проявляющие вспыльчивость, если встречают противодействие. Этот цвет нравится холерикам и сангвиникам.

Оранжевый – любимый цвет людей, обладающих интуицией, умеющих держать себя в руках, вдумчивых и мечтательных. Чаще всего у таких людей нет особых проблем со здоровьем, они могут позаботиться о себе и всегда готовы помочь другим. Они дружелюбны и жизнелюбивы.

Жёлтый – цвет, символизирующий оптимизм, любопытство, остроту ума, стремление к чему-то новому, непринуждённость в общении. Когда он нравится, это означает также общительность, любопытство, лёгкую приспособляемость и получение удовольствия от возможности нравиться и привлекать к себе внимание. Чаще всего люди, предпочитающие жёлтый цвет, – это представители творческих специальностей, так как у них хорошо развита фантазия. Жёлтый цвет предпочитают сангвиники.

Зелёный – цвет умных, самоуверенных, настойчивых, упрямых людей. Они втайне желают усилить свою уверенность в собственной ценности и контролировать все действия своих подчинённых, друзей, родственников – словом, всех, от кого хоть немного зависит их благополучие. „Зелёный тип поведения” характерен для флегматиков.

Синий – цвет спокойствия и умиротворённости. Его предпочитают люди серьёзные, задумчивые, с пониженной возбудимостью нервной системы. Эти люди часто находят своё призвание в сфере искусств. Синий соответствует меланхолическому типу темперамента. Часто ему отдают предпочтение люди с временной потребностью в эмоциональном спокойствии или физиологической потребностью в отдыхе.

Фиолетовый цвет неоднозначен. Его выбирают люди с высокой степенью духовности, деликатные и независимые. Так как им свойственно эстетическое чутьё, то они склонны к творческим специальностям и занятиям наукой. Его любят также люди внушаемые, эмоционально неустойчивые, испытывающие интерес ко всему таинст-

венному и потребность в уходе от реальной действительности, а также ждущие одобрения и признания их внешней или внутренней исключительности.

Серый цвет – нейтральный, он не вызывает никаких психологических реакций: не успокаивает и не возбуждает. Это любимый цвет рассудительных, недоверчивых, ранимых натур. Серый предпочитают приверженцы порядка и в быту, и в мыслях, обладатели аналитических наклонностей, часто добивающиеся успехов в науке и технике. Временное его предпочтение говорит о потребности человека, в том чтобы его оставили в покое и ни во что не вмешивали.

Белый цвет – любимый у людей, стремящихся подчеркнуть свою чистоту и аккуратность. Поклонники белого мечтательны и экзальтированы, желают уйти из реального мира и погрузиться в мир иллюзий, иногда обладают парапсихологическими способностями. Больше всего ценят покой и мир.

Чёрный цвет выбирают как основной люди независимые, непокорные, любящие критиковать и спорить даже с собственной судьбой. Так как это цвет таинственности и чувственности, то чувства приверженцев черноты не знают границ, страсти полностью овладевают ими, творческий бунт и разрушения – их кредо. Хотя иногда они могут и выбрать демонстративную «активную» пассивность.

Коричневый цвет предпочитают уравновешенные, обстоятельные, целеустремлённые люди. Они придают большое значение дому, семье, друзьям, традициям.

В целом предпочтение коричневого, серого и чёрного означает рост негативного отношения к жизни

(влияние старости, физический дискомфорт, состояние конфликта, болезни). Выбор этого цвета сигнализирует о потребности в избавлении от какой-либо проблемы, стремлении к психологическому и физиологическому комфорту,

Отвержение цветов

Красный цвет отвергают люди при физическом и нервном истощении. Им кажется, что их проблемы практически неразрешимы – отсюда их сверхраздражимость, хотя к агрессивности они ощущают неприязнь.

Жёлтый цвет отвергается в неспокойном состоянии, пессимистичном и перевозбуждённом. Обычно это люди, склонные к депрессиям, разочарованные в своих надеждах. Внутреннее смятение может принять форму раздражительности и подозрительного отношения к людям.

Отказ от **синего** цвета связан с определённым беспокойством, неудовлетворенностью в существующих отношениях, неуверенностью, замкнутостью, умственным перевозбуждением.

Зелёный отвергают люди, стремящиеся освободиться от напряжённости, вызванной недостаточным признанием. У таких людей часто наблюдается повышенная тревожность, связанная с возможной потерей своей репутации, положения в обществе, а также повышенная критичность по отношению к другим.

Серый цвет отвергается активными и целеустремлёнными людьми с импульсивным характером. Им свойственна эмоциональная возбудимость, они сверхтребовательны, сверхраздражительны и переполнены жадой перемен и новых ощущений.

Чёрный цвет отвергают люди предприимчивые, требовательные, не желающие ни от чего отказываться.

Белый цвет отвергается целеустремлёнными людьми.

Коричневый не нравится скрытным, честолюбивым, активным людям, невнимательным к своему здоровью и физическому комфорту.

Фиолетовый не любят люди, сдержанные в эмоциях, с развитым чувством долга и порядка.

Это очень краткая характеристика по предпочтительным и отвергаемым цветам. Ответом на невинный вопрос: «Какой ваш любимый цвет?» - человек даёт массу информации о себе, не подзревая этого. Можно и не задавать этот вопрос человеку, а просто внимательно присмотреться к устойчиво предпочтительным им цветам в интерьере, одежде, то есть типичным для этого человека цветам.

Тест Люшера – уникальное средство диагностики внутреннего состояния учащихся

Когда человеку предлагают выбрать цвет из ограниченного количества цветовых образцов, не связывая их с определёнными предметами, то такое цветовое тестирование даёт прекрасную диагностику его психологического состояния.

На сегодняшний день существует уже достаточно много цветовых тестов. Самым признанным и действенным из них является тест швейцарского психолога, доктора наук М. Люшера. Предпочтения цвета по этому тесту выявляет психологическое состояние, которое человек стремится достичь или уже достиг, для того, чтобы добиться своей цели. Отклонение цвета выявляет, какие потребности человек в себе подавляет и какие

мысли, эмоции, образ действия он считает для себя вредным на сегодняшний день. То есть, этот тест помогает определить иногда очень скрытый даже от самого человека «цвет его души», увидеть не только «верхушку айсберга, но и то, что находится под тёмной водой», а значит, понять причины отклонения от психологической нормы.

Тест Люшера автор данной статьи (будучи преподавателем учебной дисциплины «Колористика» для студентов архитекторов и дизайнеров Технического Университета Молдовы, а также для юных художников лицея им. М. Греку) применяет на своих занятиях, когда рассказывает про психофизиологию воздействия цвета на человека. Только формулировка «ключей» (то есть расшифровка теста), которая в данной статье излагалась выше, естественно, корректируется с учетом возраста и психики молодых людей.

С 2000 года по 2009 год совместно со специалистами – психологами был проведен ряд цветопсихологических экспериментов: данный тест апробировался в различных группах учеников лицея и студентов. Тестирование проводилось в сентябре и мае.

Основные цели данных экспериментов:

- проверить практическую ценность теорий цветопсихологов (в частности, М. Люшера) в нашей стране и в наше время;
- выявить разницу в психологическом восприятии цвета молодыми людьми в зависимости от возраста;
- выявить разницу в психологическом восприятии цвета учащимися в зависимости от психологического состояния уча-

щихся в начале учебного года и в конце.

Проведенные результаты цветопсихологического тестирования подтвердили, что тест Люшера является и на сегодняшний день одним из наиболее «рабочих» тестов. То есть благодаря ему можно узнать психологическое состояние не только взрослых, но и детей. Главное - уметь подбирать «ключи» к этому тесту с учетом различий в психике испытуемых.

Так начальные классы лицея (1 - 4 кл.) предпочитают красный и желтый цвета. Отклоняют – черный, серый. Это означает психологическую характеристику – активность-раскрытие, то есть ученики жаждут жизни, полной впечатлений, любят контакты с другими, являются большими энтузиастами, восприимчивы ко всему новому и увлекательному. Они оптимистичны, эмоциональны, активны.

Средние классы (5–9 кл.) предпочитают желтый и синий цвета. Отклоняют – коричневый, серый, черный. Психологическая характеристика: надежда – стремление к гармонии. Приветственно относятся к новым идеям и возможностям контакта, которые могут оказаться интересными и плодотворными. Нуждаются в одобрении, внимании, уважении как к исключительной личности. Застой физических потребностей. Хотят выделиться из толпы. Упрямое требование уважения к себе.

Старшие классы (10 – 12 кл.) предпочитают – желтый и фиолетовый цвета. Отклоняют – коричневый, серый. Психологическая характеристика: мечтательность – желание нравиться. Имеют развитое воображение, ищут признания и уважения. Хотят, чтобы ими восхи-

шались, жаждут интересных и волнующих событий, испытывают потребность в каком-либо союзе. Подавление физических и сексуальных желаний является частой причиной стрессов. Восприимчивы к эстетическому, томятся от недостатка романтичности, нежности.

Студенты (архитекторы и дизайнеры 1-2 курса), кроме психологических характеристик, совпадающих с вышеописанными характеристиками старшеклассников, выделяются также следующим: они ищут новые пути, которые открыли бы перед ними большую свободу. То есть они находятся в состоянии требовательного ожидания, считают, что жизнь должна скоро даровать им больше. Но неуверенность и боязнь упустить возможность нередко приводит некоторых в состояние возбужденного напряжения (особенно перед экзаменами).

Тестирование также выявило разницу в восприятии цветов в начале учебного года (сентябрь) и в конце года (май). В основном, сказывается психологическая усталость учащихся от «обилия знаний», к чему они с удовольствием тянутся в сентябре, а в мае появляется предпочтение физической активности. Как студенты университета, так и ученики художественных классов лицея становятся более равнодушными к эстетике.

Итак, тест Люшера подтверждает вывод психологов об

основных психологических характеристиках данной группы людей – учеников и студентов. Он является прекрасным инструментом в руках учителей для выявления психологического состояния всего класса и индивидуального состояния каждого ученика, чтобы в дальнейшей работе с ним учитывать это и по мере возможности корректировать существующие отклонения от психологической нормы педагогическими и творческими методами работы (практическими работами изобразительного цикла).

Этот метод тестирования дает также возможность преподавателям колористики, цветоведения объяснять как ученикам, так и студентам научные сведения о психофизиологии воздействия цвета на человека в доступной и интересной для них форме.

Результаты проведенных цветопсихологических исследований были доложены на педсоветах в лицее М.Греку, г. Кишинев (2000, 2004 гг.); заседаниях кафедр «Архитектура» (2000 г.) и «Дизайн интерьера» (2008 г.) Технического Университета Молдовы; Общегородском семинаре учителей (при лицее М.Греку, 2001 г.); Республиканской конференции «Способность, Труд, Талант», г. Кишинев (2001г.); Межвузовской научно-практической конференции «Формирование личности в условиях социальных перемен», г. Кишинев (2005г.).

Литература

1. Айсмен Л. *Дао цвета*. – М.: «Эксмо», 2008.
2. Буймистру Т.А. *Колористика: цвет – ключ к красоте и гармонии*. М.: «Ниола – Пресс», 2008.
3. Драгунский В. В. *Цветовой личностный тест*. Практическое пособие. — М.- Харвест, 2000.
4. Сельченко К.В. *Новейшая цветопсихология*. – М.: Харвест, 2007.
5. Люшер М. *Цвет вашего характера*. – М.: Рипол классик, Вече, 1997.
6. Фрилинг Г., Ауэр К. *Человек – цвет – пространство*. – М., 1971.



РЕКОМЕНДАЦИИ ПО УЧЕТУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЦВЕТА В ДИЗАЙН-ПРОЕКТАХ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН ИНТЕРЬЕРА»

*RECOMMENDATIONS ON ACCOUNTING OF PSYCHO-PHYSIOLOGICAL
PECULIARITIES EFFECTS ON COLOR DESIGN – PROJECTS
OF STUDENTS SPECIALIZING IN THE INTERIOR DESIGN*

Татьяна БУЙМИСТРУ,
доктор архитектуры, доцент,
Технический Университет Молдовы

The learning process with the psycho-physiological features of the affection of the primary colours on the human beings is very important for the professional training of the designers. One of the main capacities of the designer is the ability to use colour as a tool for emotional impact on the viewer. Students accounting for scientific information about the psycho-physiological features of the affection of colour in their educational design projects will help them to create harmonious and comfortable individual interiors.

Сегодня дизайн интерьера стал одним из популярнейших видов дизайна, так как современный человек стремится к созданию эстетичных, комфортных и индивидуальных интерьеров, в которых он живет или работает. Цвет же является одним из самых эффективных, достаточно простых по своему применению и, что немаловажно, недорогих средств создания индивидуального художественно-выразительного интерьера любых помещений. Необходимо лишь, как в любом виде дизайна, помнить об общих закономерностях применения цвета, опирающихся на научные основы колористики - науки о цвете. Научное же признание колористики получила именно тогда, когда была подтверждена ее основа – психофизиология восприятия цвета.

Отсутствие у практикующих дизайнеров систематических знаний по этому вопросу часто приводит к созданию психологически некомфортной и даже физиологически вредной для здоровья человека

искусственной среде, что особенно нежелательно в местах долгого пребывания людей. Поэтому ознакомление с психофизиологическими особенностями воздействия цвета на человека очень важно в процессе изучения дисциплины «Колористика» для профессиональной подготовки, в высших учебных заведениях, специалистов по дизайну интерьера.

В Техническом Университете Молдовы студенты специальности «Дизайн интерьера» проходят «Колористику» на первом курсе обучения, так как она является одной из базовых дисциплин. Кроме прослушивания лекционного курса, они выполняют ряд практических заданий для закрепления теоретического материала. Так, например, для закрепления темы «Психофизиологическое воздействие цвета на человека» выполняются абстрактные цветовые композиции, которые вызывают различные ассоциации: физические, психологические, эмоциональные, культурные, возрастные и т.д.

Использование студентами научных знаний о цвете, полученных на первом курсе, в учебных дизайн-проектах интерьеров на последующих курсах обучения приводит к грамотному цветовому решению этих проектов. А дальнейшее профессиональное применение студентами этих знаний в своей будущей практической деятельности – это важнейшая составляющая результата их профессионального обучения.

В данной статье рассматриваются психофизиологические характеристики основных цветов и краткие рекомендации по их использованию в дизайн-проектах интерьеров различных помещений, которые должны учитываться студентами.

Психофизиологические особенности воздействия различных цветов на человека

Ещё жрецам Древнего Египта и философам Древней Греции было известно о психофизиологическом воздействии цветов на человека, о лечении ими различных болезней. Сегодня колористика базируется на древнейших знаниях, тесно переплетённых с цветовыми ассоциациями и символикой различных народов, а также на современных, научно-аргументированных психофизиологических выводах. И одним из главных выводов является тот, что каждый цвет вызывает определённые ассоциации и эмоции, то есть оказывает психологическое воздействие, а также воздействует на физиологию человеческого организма.

Конечно, сила и характер воздействия одного цвета на разных людей неодинакова. Они зависят от многих как объективных факторов (собственных качеств цвета, площади, фактурности цветной поверхности, местоположения в

пространстве), так и субъективных (настроения, характера, восприимчивости человека).

Однако многочисленные исследования показывают, что одни и те же цвета вызывают у большинства людей близкие психофизиологические реакции. И многие из них объясняются объективными физическими и физиологическими закономерностями. Сведения о психофизиологических особенностях воздействия различных цветов на человека обязательно необходимо учитывать при создании цветового климата интерьера любого помещения.

Красный – цвет огня и крови, ассоциируется с теплом. Поэтому и психологически и физически в помещениях, выкрашенных в интенсивный красный цвет, температура повышается на 1-2 градуса. Располагает к оптимизму и жизненной активности. Во многих языках слово «красный» означает «красивый». Поэтому красные предметы и элементы интерьера вносят в него ощущение красоты и праздничности, активности и страсти. Но использование красного цвета в интерьере надо строго дозировать. Используют его чаще всего лишь в акцентах: подушки, занавески, картины, сувениры... Иначе – возбуждение и раздражение, воспаление глаз и постоянно высокое давление обеспечены.

Красный можно использовать при оформлении залов, гостиных в жилых домах. В офисах красные акценты будут способствовать росту производительности труда. Малиновый цвет усилит организаторские способности и придаст солидность и торжественность, особенно это целесообразно в деловых кабинетах руководящего состава.

Оранжевый – цвет веселья и счастья. Он способствует нормализа-

ции кровообращения, а также хорошо влияет на деятельность желудочно-кишечного тракта. То есть оранжевое полотенце в ванной подарит заряд бодрости, а оранжевые аксессуары в кухне разбудят желание чем-нибудь утолить проснувшийся аппетит. Поэтому этот цвет так любим в кухнях и столовых, оранжевые оттенки деревянной мебели в этих помещениях не выходят из моды уже несколько столетий, даря уют и тепло.

Он хорош для кафе (особенно детских), ресторанов, а также для мест, где люди испытывают страх, так как этот цвет снимает напряжение. Например, в приёмной стоматолога. Конечно же, говоря об оранжевом цвете (как, вообще-то, и о других цветах), мы подразумеваем не только спектральный оранжевый, но и его различные оттенки. Так, в той же приёмной стоматолога желателен пастельный оранжевый (абрикосовый, медовый, янтарный).

Жёлтый – цвет солнца и весны, даёт человеку ощущение тепла и силы. Поднимает настроение, располагает к общению.

Он побуждает к творчеству, стимулирует умственную деятельность, поэтому целесообразно его применение в офисах. А если покрасить стены маленького тёмного кабинета или коридора в светло-жёлтый цвет, то эти помещения станут намного просторней и светлее.

Тёплый жёлтый цвет стен хорош в жилых комнатах, где принимают гостей (гостиных, столовых, приёмных). Особенно он будет уместен в них, если комнаты выходят окнами на север.

Пастельный жёлтый часто используют в аудиториях, школь-

ных классах для повышения умственной активности.

Зелёный – цвет природы и возрождения. Он хорошо действует на нервную систему, придаёт ощущение свежести, покоя, равновесия. Зелёный цвет принесёт в интерьер естественную умиротворённость. Светлые оттенки зелёного особенно выигрышно смотрятся на стенах, тогда как наиболее тёмные можно использовать для пола и мебели.

Являясь „самым медицинским” цветом, он очень благоприятен в медицинских учреждениях. Целесообразен в помещениях, где есть компьютеры. Особенно бирюзовый цвет гасит вредные электромагнитные излучения и даёт отдых уставшим глазам.

Голубой. Средневековые аристократы считали, что в их жилах течёт голубая кровь. Сословные предрассудки давно в прошлом, но голубой цвет остаётся до сих пор символом благородства.

В интерьере он создаёт ощущение простора и отдыха, лёгкости и охлаждения. Так как голубой цвет способствует снижению артериального давления, лечит невроты и бессонницу, то голубые оттенки в спальне можно считать рекомендацией докторов. Он также поддержит водную стихию ванных комнат.

Благодаря своему релаксирующему эффекту, голубой в сочетании с аппетитным жёлтым и оранжевым цветом, благоприятен для кафе и ресторанов.

Синий – в восточной философии цвет души, способен передавать спокойствие и умиротворение. Особенно благоприятно воздействует на людей в жару и в душных помещениях, внося в интерьер ощущение прохлады, спо-

собствуя психической релаксации и снятию мускульного напряжения.

Так как это холодный цвет, то не стоит его использовать в помещениях, выходящих окнами на север. Зато он хорош в деловых помещениях, а также уместен на кухне для «толстухек» и «толстяков», так как будет гасить их здоровый аппетит. Так же, как и голубой, благоприятен в спальне, так как успокаивает все «разбушевавшиеся» жизненные процессы в организме.

Так как он ассоциируется в первую очередь с водой, то он является родным в водных помещениях – ваннных, бассейнах, аквапарках...

Фиолетовый – цвет, настраивающий человека на торжественный, порой даже церемониальный лад. Древние римляне надевали на пирах фиалковые венки, так как знали, что фиолетовый цвет умиротворяет и побуждает к творчеству, стимулирует интуицию и отрезвляет. Но не стоит очень увлекаться, входя в роль древних римлян: обилие фиолетового может ввести в долговременную депрессию, вызвать испуг.

В небольших порциях он может использоваться при оформлении гостиных, залов, коридоров, санузлов.

Коричневый цвет (от светло-бежевого до терракотового) вызывает чувства защищенности и безопасности, уюта и покоя. Недаром прямые ассоциации этого цвета связаны с естественными красками природы – земли и деревьев.

Но с этим цветом также надо быть осторожным. Много коричневого ведёт к блокированию креативности. То есть коричневые цвета хороши в спальнях, гостиных, кафе и ресторанах, но большое ко-

личество этого успокоительного цвета в детских комнатах не будет способствовать развитию творческих способностей у детей.

Белый цвет придаёт энергию и в то же время снижает напряжение. Белые стены делают помещение светлым и визуально подчёркивают мебель. А белая мебель сделает интерьер максимально изысканным.

Этот цвет – символ чистоты – был прежде очень популярен в больницах и санаториях, пока цветопсихологи не доказали, что этот цвет не идеален для подобных общественных зданий, так как в них не изысканность и благородство важны, а атмосфера спокойствия и доверия.

Серый цвет может быть холодным и тёплым в зависимости от примесей. Это универсальный цвет фона для ярких акцентных деталей и вещей. Серый цвет мебели – распространённый вариант для офисов, так как считается, что он обостряет рассудочность и критичность и при этом не «зовёт ни на какие баррикады».

Чёрный цвет – редко встречаемый в интерьере на больших плоскостях. И это не случайно, так как, несмотря на то, что он является прекрасным фоном для разноцветных аксессуаров, этот цвет полностью поглощает свет и психически подавляет.

Но этот цвет, введённый в интерьер в виде акцентов (аксессуаров, ламп, ваз) или в виде интерьерной графики (подчёркивание тонкими чёрными линиями контуров мебели, полов, карнизов и т.д.), внесёт благородство и элегантность.

Воздействие цветовых сочетаний.

Психологическое воздействие парных контрастных и дополни-

тельных цветосочетаний определяется преобладающим цветом. Так, например, пурпурно-красный, дополненный зелёным, создаёт впечатление торжественности, монументальности. В этой гамме работают, когда нужно создать яркий интерьер (что называется, с театральным эффектом).

Сочетание разбеленных красного (розового) и зелёного (светло-серо-зелёного) очень благоприятно для создания романтического уголка в светлом интерьере. Например, белая гостиная и в ней кресла, обитые тканью в розовых цветах, на них - салатовые подушки.

Сочетание оранжевого с голубым создаёт впечатление жизнерадостности, активности. Например, большие однотонные поверхности голубого цвета, обрамлённые и усиленные дополнительным золотым.

Когда говорится о контрастных сочетаниях, подразумевают не только сочетания чистых спектральных цветов, а и их многочисленных разновидностей. Так, например, выбрав красный, можно взять такие цвета, как свекольный, бордовый, малиновый, гранатовый, алый, томатный, рубиновый, коралловый, розовый, маковый, рябиновый, медный и т.д. Контрастный ему зелёный цвет подобрать из таких цветов, как салатовый, горчичный, табачный, фисташковый, оливковый, гороховый, болотный, малахитовый, изумрудный, травяной, морской волны, еловой хвои.

Сочетание жёлтого и красного вызывает чувство радости и торжественности, светло-зелёного и синего – холода и пассивности, жёлтого и жёлто-зелёного – свежести и т.д.

В трёх и более сочетаниях всегда должен доминировать один цвет, чтобы вызвать определённое настроение.

Сочетание хроматических и ахроматических цветов столь же разнообразно по своему психологическому воздействию, и это надо тоже учитывать в интерьере. Так, сочетание красного и чёрного – торжественно, но в больших количествах чёрного - мрачно; жёлтого и чёрного – броско, но немного ядовито; красного и серого – изысканно и строго и т.д. При сочетании ахроматических и хроматических цветов, особенно важно соблюдать световой контраст, иначе такие сочетания как жёлтый и белый, синий и чёрный утрачивают видимую контрастную выразительность.

Не следует забывать, что все эти выводы, несмотря на их общность, весьма условны, так как могут изменяться в зависимости от различного соотношения характеристик цветов, а также, как уже говорилось ранее, характера и возраста и даже настроения наблюдателя в данный момент. Но всё это студентам - дизайнерам интерьера - надо знать и целенаправленно применять эти знания, чтобы создавать гармоничные и комфортные для человека цветовые композиции в интерьере.

Литература

1. Буймистру Т. *Колористика. Цвет – ключ к красоте и гармонии.* – М.: Ниола – Пресс», 2008.
2. Ваттерман Г. *Дизайн вашей квартиры.* – М.: Кристина и К, 1996.
3. Джадд Д., Вышецки Г. *Цвет в науке и технике.* – М.: Мир, 1978.
4. Миронова Л. Н. *Цветоведение.* – Минск: Вышэйшая школа, 1984.
5. Степанов Н. Н. *Цвет в интерьере.* – Киев. Вища школа, 1985.
6. Фрилинг Г., Ауэр К. *Человек – цвет – пространство.* – М., 1971.



ACTIVITATEA MUZICALĂ EXTRAȘCOLARĂ ÎN CONTEXT CURRICULAR MODERN

EXTRACURRICULAR MUSIC ACTIVITY IN MODERN CURRICULAR CONTEXT

Marina COSUMOV,
doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

The homework in musical education represents a specific character of knowledge and assimilating process, thus it is examined in the context of the general concept of musical education in accordance with principles: living through the music, educative – formative – technological principle, continuity of the lessons subjects and the accessible principles.

Depending on its aim and aspect the homework can have either learning aspect or educative one. From this point of view, the importance of homework results from its contribution for the achievement of learning and educative objectives.

Enlightening the musical culture becomes a task for the whole life not only during school course but also music continues to be a value in time which is actualized in different situations of life. Learning how to approach the art means to make from itself a constant presence of life.

Conținutul Educației în societatea postmodernă devine o sursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere istoric și cultural. O premiză importantă a formării unei personalități culte, cu înalte aspirații morale și spirituale o constituie educația prin artă, muzica fiind cea mai răspândită și mai „apropiată” omului, întrucât exprimă esența ființei umane cu capacitatea ei de a crea și de a se crea, a desăvârși și a se desăvârși, deci a da sens veritabilelor valori.

Educația muzicală reprezintă un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de comunicare cu arta muzicală. Prin ea omul nu dobândește doar valențe sporite de cunoaștere și cultivare a sufletului, dar pe această cale se realizează și ghidarea acțiunii lui în conformitate cu norma și armonia. Conceptul mo-

dern al acestui proces va permite armonizarea valorilor personale, într-un model socio-uman și un ideal educațional pe care generațiile de astăzi să le îmbrățișeze pe scară largă. Finalitatea educației muzicale la etapa actuală, fiind tratată ca o valoare, înglobează funcțiile și finalitățile valorilor culturii în general, în procesul căreia omul, cunoscând, valorificând lumea, se cunoaște pe sine însuși, devenind o valoare spirituală. Curriculumul școlar la Educația muzicală reprezintă un document reglator, cu scop de a circumscrie – succesiunea de standarde muzical-educative, a competențelor muzicale, precum și a unor modalități concrete de integrare a acestora în situații cotidiene, spre a căror structurare tinde școala prin ansamblul demersurilor sale educativ-muzicale.

O problemă majoră însă o constituie – efectele și consecințele mediu-

lui muzical în care trăiesc elevii. Or, în afara pereților școlii, elevii plonjează într-o dimensiune muzicală controversată pe care sunt nevoiți să o cunoască independent, fără îndrumător, consumând în cea mai mare parte o muzică de proastă calitate, o muzică ce influențează într-un mod inadecvat conștiința și gustul muzical.

Educația muzicală curriculară, realizată prin procesul de învățământ, nu diminuează sfera influențelor extrașcolare exercitate asupra elevului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează pozitiv sau nu asupra dezvoltării elevilor.

Prin urmare, activitatea muzicală extrașcolară precede și depășește ca durată, conținut și modalități de dezvoltare activitatea muzicală curriculară, așa cum le determină condițiile existenței umane ca atare, suportând însă, concomitent și unele dezavantaje, datorită marii dispersii, insuficienței corelării, discontinuității etc., or, deosebirea (în sens de calitate), dintre muzica de clasă și cea din societate, dintre mediul muzical creat în cadrul orei de educație Muzicală și anturajul din afara ei, se manifestă semnificativ.

Eficiența activităților muzicale extrașcolare rezidă în elaborarea exhaustivă a unor conținuturi și forme, determinate de rezonabilitatea acestora în procesul instructiv/educativ, precum și de valoarea lor pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor. În acest context, tema pe acasă la Educația muzicală solicită stabilirea unui sistem de clasificare a activităților muzicale extrașcolare, desemnând astfel un mod de concepere și realizare a acestora, o

categorie de activități muzicale ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

În funcție de obiectivul general al temei pe acasă, putem identifica principalele tipuri; fiecare tip are o structură proprie, determinantă, dar nu fixă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce permite adaptări și diversificări în funcție de variabilele ce definesc contextul respectivei activități muzicale independente (specificul temei pe acasă la Educația muzicală, particularitățile individuale ale elevului, condițiile și mijloacele de realizare a activităților muzicale independente etc.).

Sistemul de clasificare a temelor pe acasă la Educația muzicală circumscrie totalizarea elementelor ei, care în ansamblu asigură **integritatea** tuturor **activităților muzicale** realizate în mod independent de către elevi și **păstrarea manifestărilor** ei fundamentale în diferitele variante de corelație a activităților muzicale independente.

Activitățile muzicale independente, ca părți componente ale temei pe acasă la Educația muzicală, se găsesc în strânsă legătură reciprocă și se realizează într-o anumită consecutivitate. De aceea, tipologia temei pe acasă, care este destul de variată nu poate fi șablonizată, după o clasificare unică, stabilită o dată pentru totdeauna. Prezența variabilă a diferitelor tipuri de activități muzicale în contextul aceleiași teme pe acasă, nu permite o structurare absolută a acestora din urmă, ci doar una relativă, flexibilă de la un caz la altul.

Pe lângă acești factori însă, putem stabili și unele particularități specifice pentru fiecare tip de temă pe acasă la Educația muzicală, favorabile de a fixa pentru fiecare categorie o anumită structură relativ conturată.

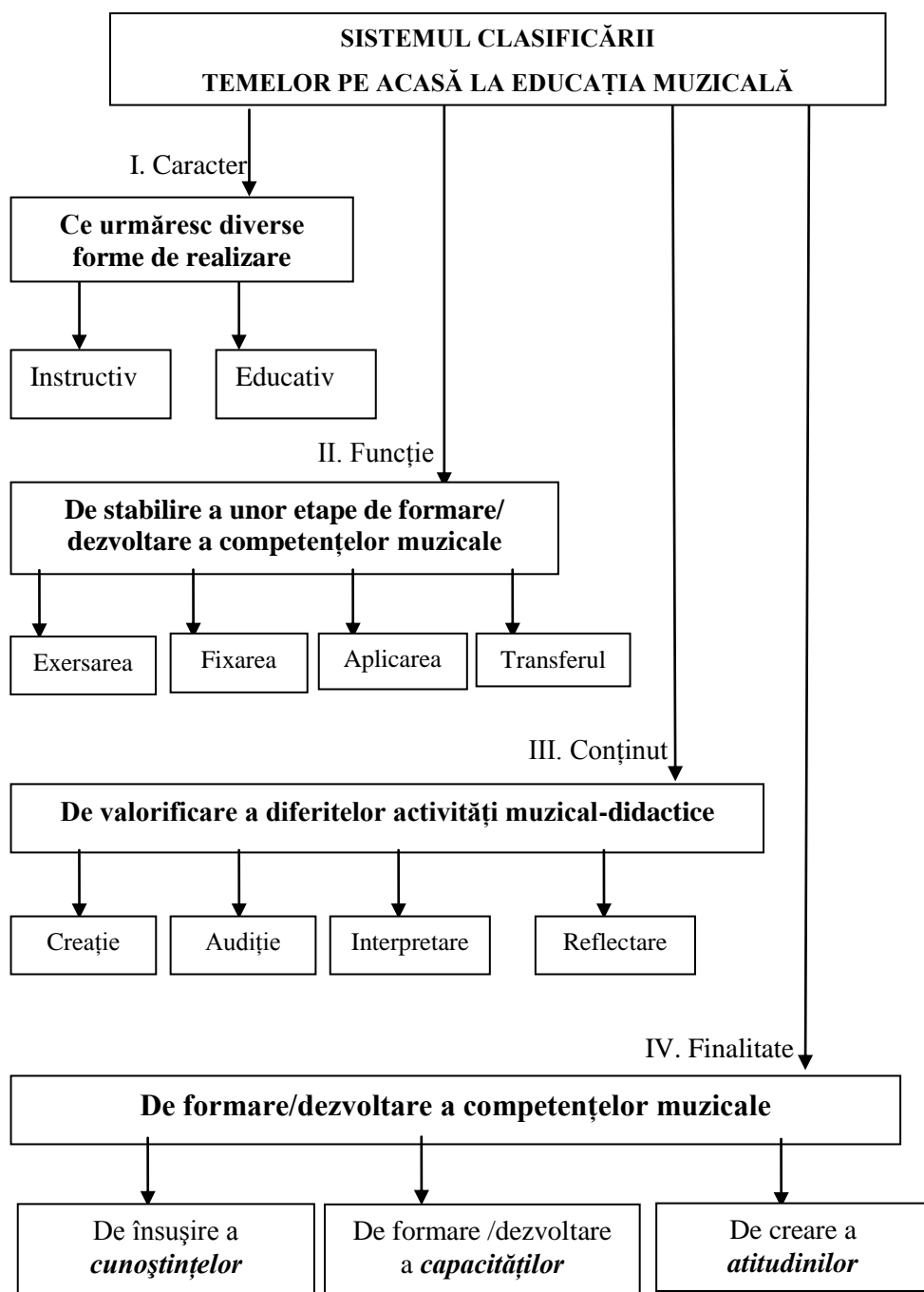


Figura 1.

I. În linii generale, temele pe acasă la Educația muzicală, în funcție de scopul urmărit și de forma în care sunt executate, pot purta amprenta

atât a aspectului instructiv (rezolvarea temelor din manualul școlar, lectura suplimentară din domeniul muzicii, confecționarea di-

feritelor pseudoinstrumente muzicale etc.), cât și (în preponderență!) a aspectului educativ (audieri muzicale, colecționarea cântecelor de diferit gen de la persoanele în vârstă din localitate, alegerea muzicii pentru utilizarea ei ca material suplimentar la alte obiecte școlare etc.).

Activitățile muzicale de ordin instructiv, vizând acumularea de informații muzicale și despre muzică, se vor fonda spre centralizarea și integrarea lor în jurul polului educativ, adică spre formarea de atitudini.

Latura instructivă, care urmărește în prim-plan acumularea de cunoștințe și dezvoltarea aptitudinilor muzicale, va solicita prezența unui fond emoțional cu efect de sensibilizare psihologică și spirituală a elevu-

lui, cu finalitate de formare și dezvoltare a atitudinilor muzicale.

Eficiența activităților muzicale independente, de natură instructivă, își demonstrează eficiența numai prin valoarea aplicabilității lor întru realizarea adecvată a activităților muzicale educative. Valoarea aspectului instructiv rezidă în favorizarea dezvoltării eficiente a atitudinilor muzicale și nu în acumularea propriu-zisă a cunoștințelor și capacităților muzicale.

II. Funcțiile temelor pe acasă la Educația muzicală reflectă valoarea intrinsecă și extrinsecă a acestora în contextul procesului instructiv-educativ.

Formarea/dezvoltarea competențelor muzicale reprezintă un proces în continuă desfășurare, care presupune o realizare sistematică, eșalonată de la o etapă la alta.

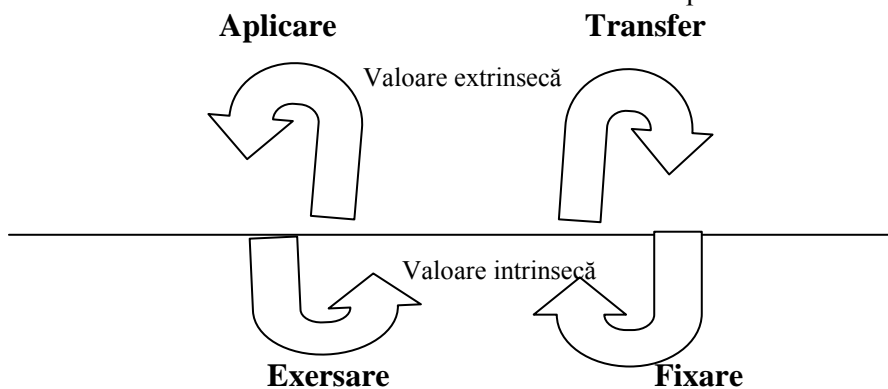


Figura 2.

Valoarea intrinsecă a temelor pe acasă la Educația muzicală presupune: exersarea și fixarea anumitor competențe muzicale. Acest aspect, fiind orientat spre cunoașterea muzicii din interior, antrenează cunoștințe/capacități concrete, urmărind inițial exersarea și fixarea nemijlocită a lor.

Funcția de exersare și fixare a temelor pe acasă la Educația muzicală realizează obiective didactice fun-

damentale, urmărind formarea cunoștințelor/capacităților existente independent, fără trasarea unor interacțiuni reciproce a acestora.

Cunoașterea unor noțiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, cunoașterea de date, informații despre muzică, despre evoluția ei, despre compozitori, interpreți, formații, instrumente, epoci, curente, școli, stiluri artistice etc. constituie obiecti-

ve ale acestui tip de teme pe acasă, cu funcții de exersare/fixare a cunoștințelor/capacităților.

Valoarea extrinsecă a temelor pe acasă la Educația muzicală, presupune funcția de aplicare și transfer a acesteia. În aceste două etape, competențele muzicale care au fost exersate și fixate, sunt raportate la alți factori, la alte condiții, la alte mijloace de realizare etc., subordonându-se atitudinilor muzicale.

III. La baza uneia din clasificări, stabilim orientarea temelor pe acasă la Educația muzicală spre valorificarea diferitor activități muzicale. Activitățile muzical-didactice realizate independent de către elevi, solicită diverse forme de inițiere muzicală focusate pe standardele muzical-educaționale ca acte de: creație, audiție-receptare, interpretare și reflecție/analiză. În dependență de prezența sau predominarea unuia dintre aceste aspecte, vom determina teme pe acasă la educația muzicală cu caracter: creativ, auditiv/receptiv, interpretativ și de reflecție/analiză.

Acest tip de clasificare, de asemenea, este unul relativ, întrucât definitivarea categorică a acestora este imposibilă, or, coexistența, conlucrarea, prezența simultană a două sau mai multe activități muzicale, în contextul unei teme pe acasă este firească, fapt ce poate favoriza doar predominarea uneia dintre activități.

IV. O altă sistematizare a temelor pe acasă la Educația muzicală, rezidă în formarea/dezvoltarea competențelor muzicale, acestea adresându-se următoarelor aspecte:

1. Cunoștințele muzicale și despre muzică, ce presupun însușirea teoretică atât a cunoștințelor-cheie

(fundamentale), precum și a celor particulare.

Efectuarea oricărui tip de activitate muzicală (compunere, interpretare sau audiere) solicită un anumit volum de cunoștințe din domeniul muzicii.

Acest tip de temă pe acasă are un obiectiv fundamental: însușirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini muzicale).

Cunoștințele muzicale/despre muzică, însușite în mod independent de către elevi, vor determina în mare măsură finalitatea activităților muzicale practice, și nu acumularea mecanică, propriu-zisă a lor.

2. Capacitățile muzicale

Fenomenul muzical există numai sub formă de proces real, atunci când sună, influențează sau creează anumite stări, „trăiri”, atitudini. Conținutul unei valori muzicale nu poate exista în afara sonorității propriu-zise a acestuia, adică în afara contopirii directe, intuitive a elevului cu muzica, fie în mod creativ, interpretativ sau auditiv. Orice formă de „a face” muzică, de activitate muzicală solicită prezența și manifestarea unor deprinderi muzicale.

În cea mai mare parte a lor, aptitudinile muzicale pot fi dezvoltate prin intermediul activităților muzicale independente, extrașcolare. Or, varietatea condițiilor spațiale, temporale, multitudinea mijloacelor de realizare a activităților muzicale independente promovate în afara orei de Educație muzicală, favorizează formarea/dezvoltarea decentă a capacităților muzicale.

3. Atitudinile muzicale

Potrivit finalității Educației muzicale ca disciplină, conchidem prevalarea formării/dezvoltării atitudinii-

lor muzicale, ca aspect fundamental și indispensabil procesului de cunoaștere și asimilare a fenomenului muzical. Cunoștințele/capacitățile muzicale constituind piloni în fundamentarea atitudinilor muzicale, oferă prioritate acestora. Or, marea diversitate a muzicii, prezentă în afara orei de Educație muzicală, este valorificată în mod discret de către elevi, în funcție de gustul estetic al acestora.

În acest plan, se conturează funcția duală a atitudinilor muzicale: ca mijloc de valorificare a artei muzicale (prin care atitudinile muzicale/gustul estetic, presupun niște criterii de selectare a muzicii), și ca finalitate în sine (muzica constituind factorul indispensabil culturii spirituale a elevului).

Raportarea activităților muzicale extrașcolare la diferite aspecte ale competențelor muzicale este una relativă, convențională. Or, orice for-

mă de „a face muzică” solicită anumite cunoștințe, aptitudini și nu în ultimul rând manifestarea atitudinilor adecvate.

În fiecare moment al unei activități muzicale extrașcolare coexistă o multitudine de factori/variabile/condiții etc. Sunt factori de ordin social, psihologic, fizic, mai mult sau mai puțin implicați în procesul educativ/muzical și aflați în diferite forme de acțiune reciprocă. Fiecare dintre factorii prezenți poate influența, într-un anumit mod, desfășurarea și efectele procesului de autoeducație prin activitatea muzical-independentă.

Sistemul de clasificare a temelor pe acasă la Educația muzicală presupune organizarea și contextualizarea activităților muzicale extrașcolare la cele curriculare, facilitând astfel realizarea eficientă a învățământului muzical-general în școala contemporană.

Referințe bibliografice

1. Bălan, G. *Cum să ascultăm muzica*, București, 1998.
2. Bunescu, V. *Munca independentă a elevilor*, București, 1957.
3. Delion, P. *Metodica educației muzicale*, Chișinău, 1993.
4. Gagim, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, 2003.
5. Gagim, I. *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, 2004.
6. Morari, M., Stîngă A. *Curriculum modernizat cl. I – VIII. Educația muzicală*, Chișinău, 2010.
7. Абдуллин, Е. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, 1983.
8. Апраксина, О. *Методика музыкального воспитания в школе*, Москва, 1983.



LEO FREUND – UN MUZICIAN DESĂVÂRȘIT

LEO FREUND – A PERFECT MUSICIAN

Maria BODO,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Vest din Timișoara, România

*During the years Leo Freund, considered Timișoara's pianist, very often appeared in front of the audience, as instrumentalist in piano recitals, even as choir master. It is worth mentioning his availability to accompany famous soloists arrived to Timișoara from all over the world. He was well-known and recognized in music temples such as Vienna. However, his name is not mentioned in the music lexicon *Muzicieni din România* written by Viorel Cosma.*

Viața muzicală a Timișoarei în perioada interbelică poate fi considerată una de excepție. În acest sens am întocmit un tabel cu evenimentele muzicale ale perioadei 1920-1929, în care au fost angajați soliști veniți din străinătate. Această listă cuprinde 142 de concerte¹, ceea ce înseamnă cca. 14 apariții într-un an. Ne-am bucura dacă azi, în cu totul alte condiții, această cifră s-ar realiza.

Timișoara cu o astfel de viață muzicală îl are, în februarie 1920, pe Leo Freund pe podiumul de concerte la o seară de sonate cu Marta Schwenk, ca peste patru decenii, la un alt început, prima stagiune a filarmonicii timișorene nou înființate, în 1948, tot el să fie primul solist al stagiunii, la pupitrul dirijoral fiind Mircea Popa². Chiar dacă pe scenele muzicale ale Timișoarei și ale Banatului au evoluat, în prima jumătate a secolului trecut mai mulți pianiști locali de seamă – printre care-i amin-

tim pe Tolnay Béla, Alma Cornea-Ionescu, Friedmann Andor, Emil Mihail, Gabriela Dobrozemsky, Erdély Izolda, Kardos Magda, Geró-Philipp Ella, Irsay Nándor – cel mai constant și cel mai recunoscut solist instrumentist a fost Leo Freund. Acest muzician cu calități interpretative de excepție, ce i-ar fi asigurat succesul și pe alte scene, mai mari, mai în atenția Europei muzicale, a apărut în decursul anilor, în fața publicului mult iubit de sute de ori. Cele mai frecvente prezențe ale sale au fost ca și acompaniator al unor soliști și cântăreți renumiți, din întreaga lume.

Piața centrală a cartierului Fabric din Timișoara, a găzduit în decursul timpului mai multe personalități de seamă pentru viața culturală a orașului de pe Bega. În domeniul muzicii, îl putem aminti pe profesorul și compozitorul Hoós János. Cel mai de seamă muzician din această parte a orașului a fost, incontestabil, Leo Freund, un pianist eminent, artist cunoscut și recunoscut în Europa Centrală, care a concertat în mai toate orașele importante din această macro-regiune.

¹ Ca anexă la acest articol prezentăm tabelul cu evoluția pianiștilor în perioada 1920-1929.

² Vezi: I. Tomi, *Filarmonica Banatul la 50 ani, op. cit.* p. 14.

Pianistul și profesorul Leo Freund a locuit și crescut la casa cu numărul 4, al cărui proprietar a fost tatăl său, comerciantul Illés Freund, chiar dacă pianistul s-a născut în comuna timișeană Topolovățul Mare (la 15 septembrie 1892, decedat în anul 1972 la Timișoara). Freund a fost un artist profund și cum se spune azi: un manager activ, un organizator zelos și destoinic a vieții muzicale din Timișoara.

A urmat și terminat cursurile școlii medii la Timișoara la Școala Superioară Reală de Stat din cartierul Fabric, unde ca elev din clasele superioare își pune deja în evidență talentul său de artist interpret. Des a uluit și a impresionat cu interpretarea sa artistică pe colegii, profesorii, spectatorii săi la sărbătorile școlare. O perioadă de timp a fost coleg cu Arnold Hauser, care avea să devină filozof și sociolog al artei, de renume mondial. După obținerea diplomei de bacalaureat, s-a înscris la Academia de Muzică din Viena. În anii primului război mondial a fost înregimentat în armată. După ani mulți în slujba frontului, revine la Viena, pentru a-și continua și desăvârși studiile muzicale.

La Academia de Muzică, la secția de interpretare artistică, a fost studentul celor mai renumiți pedagogi ai Vienei: Paul Weingartner, Julius Wolfsohn și Richard Robert. Maeștrii săi au fost adepții și propovăduitorii interpretării pianistice moderne și expresive. În posesia unei pregătiri solide, temeinice și multilaterale, Freund revine, în anul 1918, pe meleagurile natale, în Banatul ajuns teritoriu al României. În primii ani ai anilor 1920, ca muzician tânăr, a fost membru al cercului de prieteni denumit Societatea *Kékgolyó* (Bila albastre), unde se adunau tinerii scriitori, artiști plastici, și muzicieni timișo-

reni, societate care a luat ființă și și-a ținut adunările la cafeneaua Kronprinz ce funcționa în incinta Teatrului. Aici, Leo Freund cânta adesea la pian și pentru plăcerea și bucuria prietenilor, a colegilor artiști dar și din dorința de a se remarca, dar scopul său principal a fost să debuteze ca artist instrumentist în cadrul concertelor.

De la mijlocul anului 1920 concertează regulat la Timișoara. Recitalurile sale sunt de succes, pentru că interpretează capodopere ale clasicilor literaturii muzicale universale, compuse pentru pian. A interpretat publicului lucrări pentru pian de Mozart, Beethoven, Liszt, Chopin, Schumann, Brahms, cu profundă predilecție, cu exemplară intuiție, transpunere și expresivitate. Include în repertoriul său și lucrări de factură nouă, mai îndrăznețe din punct de vedere sonor, fiind deschizător de drumuri pe scene ale Timișoarei. Ca pianist solist, a colaborat, încă din primii ani ai deceniului cu orchestrele simfonice ale vremii, ce funcționau în cadrul Societății Iubitorilor de Muzică respectiv Societatea Amicii Muzicii, și cu orchestra orășenească. La cerere, a acceptat colaborarea cu corurile din Timișoara, participând și la concertele ținute de aceștia. Legătură durabilă și strânsă a avut cu corul Temesvári Magyar Dalárda, (Reuniunea Corală Maghiară din Timișoara), formație care l-a avut ca dirijor pe Gokler Antal, mai apoi Szegő Ferenc. Pianistul Freund Leó a fost acela care a inițiat înființarea și a dirijat orchestra reuniunii corale. În 1927, apare pentru prima dată în fața publicului ca dirijor de orchestră.

După cum se poate citi în presa vremii (ziarului *Temesvári Hírlap* din 11 ianuarie 1927, cotidianul *Déli Hírlap*, din 11 februarie 1927), într-un

timp relativ scurt s-a adunat o mare orchestră de șaiszeci de membrii, care sub conducerea artistului pianist Freund Leó, îndată au început să muncească. Orchestra și corul apar în fața publicului cu lucrări de F. Erkel, K. Goldmark, Lányi Ernő și Johannes Brahms, dar și cu lucrări ale unor compozitori timișoreni, cum ar fi Vilhelm Ferch (lucrarea *Un gând mă doare*), G. Frank (balada simfonică intitulată *Simon Judit*), solourile fiind interpretate de Süveges Aranka solistă de operă, Liubița Udiczky, Eugen Klank și Horváth Antal.

În anul 1928 Freund a însoțit Reuniunea Corală Maghiară din Timișoara și în turneul din Olanda, care a avut loc în cadrul acțiunilor culturale organizate cu ocazia Jocurilor Olimpice de Vară. Cu o interpretare perfectă a prelucrărilor compozițiilor corale compuse de G. Zichy, Lányi Ernő, Henri von Niereuvenhaven, G. Revfy, Guido Pogatschnigg, corul a câștigat premiul întâi la concursul internațional, concurs la care au luat parte 87 coruri de pe toate meleagurile lumii. Pianistul Leo Freund a interpretat în sala de concerte olandeză a concursului, Rapsodia I-a de Liszt precum și alte două lucrări originale.

La începutul lui februarie 1930, Corala Maghiară a organizat un concert grandios, când numărul membrilor corului mixt a crescut și a ajuns la 120, sub conducerea dirijorului Szegő Ferenc au interpretat în cinstea vicepreședintelui uniunii, lucrarea intitulată *Odă pentru pădure* a compozitorului Henrik Veyts și fragmente din oratoriul *Creațiunea* de Haydn, cu concursul solistului J. Klank. Pianistul timișorean Freund Leó care a pregătit orchestra, a interpretat *Poloneza pentru pian în La major* de

Chopin, precum și Concertul pentru pian de Mozart, *Încoronarea*.

Leo Freund a susținut, începând cu anul 1924, cu regularitate recitaluri de pian. Este, poate, forma de exprimare cea mai liberală și, totodată, cea mai responsabilă. Deciziile îi aparțin în totalitate solistului, nu trebuie să țină cont de factori exteriori demersului său, fiind, în același timp, și sub imperiul singurătății în fața publicului. Astfel, am putea afirma că cea mai dificilă sarcină pentru un artist interpret este acest gen de muzică. Ca și pianist interpret Leo Freund a concertat în fața publicului în numeroase orașe bănățene și ardelenene. A concertat la Arad, Lugoj, Oradea, Brașov, Cluj, dar a apărut și în recitaluri la Viena, Montreux și Amsterdam. La aceste concerte a interpretat mai ales lucrări pentru pian de Beethoven, Mozart, Schubert, Liszt, Chopin, Schumann. Renumele însă și l-a fundamentat între anii 1920-1930 ca și acompaniator receptiv și sensibil înainte de toate, a soliștilor vocali și instrumentiști străini veniți să concerteze în Banat și Ardeal. Birourile de impresariat artistice române și străine, cu cel mai mare rang și prestigiu au luat în considerare în general serviciul lui Freund atunci când a sosit în România vreun artist de renume, fără acompaniator. În perioada dintre cele două războaie mondiale, Freund a avut turnee cu mai mulți soliști de rang internațional în Ardeal și Banat.

Activitatea de bază a pianistului a fost, în toată perioada interbelică, cea de profesor de pian. Spre deosebire de alți pianiști din Timișoara interbelică, Tolnay Béla, Alma Cornea-Ionescu, Emil Mihail sau Nándor Irsay, nu este angajat la conservatorul comunal ca profesor, nici organist

sau capelmaistru la vreo biserică – lucrează în studioul său particular. Pentru profesorul, impresarul și pianistul Freund instalarea comunismului aduce schimbări esențiale. Salonul său muzical, din Piața Traian, consacrat printr-o activitate de un deceniu și jumătate, se va închide datorită naționalizării. Pe de altă parte, noul sistem politic aduce Timișoarei două instituții, mult râvnite de muzicieni: Filarmonica de stat și Institutul de Artă, o instituție de învățământ superior. Primul concert al filarmonicii îl are ca solist pe Leo Freund, care

devine profesor la noul institut, unde va funcționa până la ieșirea la pensie.

În decursul anilor, Freund a apărut în fața publicului mult iubit, de sute de ori, cele mai frecvente prezențe ale sale au fost ca și acompaniator al unor soliști renumiți, din întreaga lume. Și, totuși, numele lui nu apare nici în lexiconul muzical *Muzicieni din România*, ajuns la al 8-lea volum, semnat de Viorel Cosma, dar nici în *Zenei Lexikon*, de trei volume impresionante, editat la Budapesta în 1965.



Grapă Mihaela

ARTĂ ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ