



ARTĂ ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ
ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN: 1857-0445

Nr. 1 (16) 2011



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ
ARTS AND ARTISTIC EDUCATION



1 (16) / 2011

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.,

membu 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)

Maia MOREL, doctor în științe ale educației, doctor în arte plastice,

conf. univ., cercetător asociat (Institut National de la Recherche Scientifique,

Montréal, Québec, Canada)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

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

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

ION NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău)

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

LILIANA EVDOCHIMOV, magistru în filologie

Viziune grafică/tehnoredactare: **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, 2011

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

S U M A R

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

LUIS VELASCO-PUFLEAU. STRIDENTISME ET ANTIFASCISME DANS LE MEXIQUE POSTRÉVOLUTIONNAIRE	5-10
MYRIAM LEMONCHOIS. POUR UNE PRATIQUE PARTICIPATIVE DES ELEVES DANS LE CADRE D'UN PROJET ARTISTIQUE	11-22
АЛЕКСАНДР КЛЮЕВ. О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИСТОЛКОВАНИИ МУЗЫКИ (II)	23-27
ANA ȘIMBARIOV. PROBLEMA EDUCAȚIEI MUZICAL-ESTETICE ÎN ȘCOLILE ȘI LICEELE CU PROFIL MUZICAL-CORAL DIN REPUBLICA MOLDOVA	28-34
VEACESLAV DOLGODVOROV. РУССКИЕ ТЕАТРЫ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ: СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	35-47
LUDMILA REABOȘARCA. DIN ISTORIA VIETII CONCERTISTICE A CONSERVATORULUI DE STAT „GAVRIL MUSCESCUS” DIN CHIȘINAU (ANII '60 -'70 AI SEC. XX)	48-51

METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

LILIA GRANEȚKAIA. COMPETENCE OF INTERPRETING MUSICAL IMAGE – ONE OF THE EDUCATIONAL STANDARDS OF MUSIC TEACHER	52-56
TATIANA BULARGA. MUSICALLY GIFTED CHILDREN'S DYNAMICS	57-62
ВИКТОРИЯ УНГУРЕАНУ. РАСКРЫТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	63-67
MARINA COSUMOV. FORMAREA INTELIGENȚEI MUZICAL – ARTISTICE CA OBIECTIV AL TEMEI PE ACASĂ LA EDUCAȚIA MUZICALĂ	68-72

PORTRET DE CREAȚIE

ION GAGIM. GHEORGHE MUSTEA, ARTISTUL INTEGRU	73-83
--	-------

APARIȚII EDITORIALE

ION GAGIM. MUZICA ȘI POEZIA, ÎNTR-UN CORP COMUN.....	84-85
--	-------

SUPLIMENT

GHEORGHE MUSTEA, ȚARĂ	86-89
-----------------------------	-------

LUIS VELASCO-PUFLEAU. STRIDENCY AND ANTI-FASCISM IN POST-REVOLUTIONARY MEXICO	5-10
MYRIAM LEMONCHOIS. TOWARDS STUDENTS' PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF AN ARTISTIC PROJECT	11-22
ALEXANDR CLIUEV. ABOUT SYNERGETIC INTERPRETATION OF MUSIC (II)	23-27
ANA ŞIMBARIOV. THE PROBLEM OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN SCHOOLS IN MOLDOVA	28-34
VEACESLAV DOLGODVOROV. RUSSIAN THEATERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA BETWEEN THE XXth AND XXIth CENTURIES: PERPETUATION OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN THEATRICAL SCHOOL	35-47
LUDMILA REABOŞAPCA. DEVELOPMENT OF PIANISTIC PERFORMANCES IN THE '60 - 70'S IN MOLDOVA	48-51

LILIA GRANEŢKAIA. COMPETENCE OF INTERPRETING MUSICAL IMAGE – ONE OF THE EDUCATIONAL STANDARDS OF MUSIC TEACHER	52-56
TATIANA BULARGA. MUSICALLY GIFTED CHILDREN'S DYNAMICS	57-62
VICTORIA UNGUREANU. THE REVELATION OF THE ARTISTIC IMAGE AS A NECESSARY CONDITION IN THE INTERPRETATION OF A MUSICAL WORK ..	63-67
MARINA COSUMOV. THE FORMATION OF MUSICAL AND ARTISTIC INTELLIGENCE AS A GOAL OF HOMEWORK AT MUSICAL EDUCATION ..	68-72
ION GAGIM. GHEORGHE MUSTEA, THE INTEGRATED ARTIST	73-83
ION GAGIM. MUSIC AND POETRY AS A WHOLE	84-85

GHEORGHE MUSTEA, COUNTRY	86-89
---------------------------------------	-------



STRIDENTISME ET ANTIFASCISME DANS LE MEXIQUE POSTREVOLUTIONNAIRE

STRIDENCY AND ANTI-FASCISM
IN POST-REVOLUTIONARY MEXICO

Luis VELASCO-PUFLEAU,
doctorant,
Université de Paris-Sorbonne (Paris IV),
Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)

În anul 2010 Mexicul a celebrat prin diverse programe cultural-artistice bicentenarul independenței sale (1810) și centenarul revoluției mexicane (1910). Aceste manifestări au avut, printre altele, și efectul unei reveniri asupra istoriografiei oficiale referitoare la curentele artistice postrevoluționare. În acest context, prezentul articol abordează tendințele artistice de după revoluția mexicană, care sunt date uitării de critica de artă contemporană: curentul de artă avangardistă numit „stridentism” (1921-1927) și mișcarea promovată de Liga scriitorilor și artiștilor revoluționari (LEAR), care reunește o mare parte din intelectuali în jurul ideii antifasciste (1934-1938). Manifestând o accentuată angajare pentru transformarea societății din epoca postrevoluționară, aceste curente artistice reprezintă, azi, un prilej de înțelegere a diversității fenomenelor culturale din Mexicul contemporan, mai cu seamă a influențelor conceptuale ale LEAR, care aderând treptat la ideea realismului socialist, cade sub dominația propagandei comuniste și a dogmatismului ideologic.

Avant propos

Dans le cadre de la commémoration du bicentenaire du début de l'Indépendance du Mexique (16 septembre 1810) et du centenaire du début de la Révolution Mexicaine (20 novembre 1910), le gouvernement mexicain a réalisé durant l'année 2010 un grand nombre de manifestations politiques, artistiques et scientifiques à l'intérieur et à l'extérieur du pays. Une occasion pour revenir sur les enjeux politiques de l'historiographie officielle des mouvements artistiques du Mexique postrévolutionnaire. Une occasion aussi pour rendre hommage à certains mouvements d'avant-garde engagés dans la transformation de leur société: le Stridentisme, seule avant-garde radicale du Mexique, et la Ligue des Écrivains et Artistes Révolutionnaires (LEAR), organisation d'intellectuels antifascistes.

Mémoire et Art officiel du Mexique postrévolutionnaire

L'art officiel du Mexique post-révolutionnaire est représenté, sans aucun doute, par les immenses fresques laissées par les peintres qui faisaient partie du mouvement muraliste, notamment celles de Diego Rivera (1886-1957), de José Clemente Orozco (1883-1949) et de David A. Siqueiros (1896-1974). Ce mouvement pictural se réapproprie dès 1921, avec le soutien du nouveau régime, les murs de nombreux anciens bâtiments coloniaux en y représentant la nouvelle histoire du Mexique et en sacralisant la Révolution. Les fresques murales figuratives sont le moyen le plus adéquat pour faire connaître et pour exalter les héros préhispaniques, ceux de l'Indépendance et de la Révolution dans un pays où le taux d'analphabétisme atteint 80% de la population.

La nouvelle histoire du pays est construite à partir du mythe de la fusion des héritages des anciennes civilisations mésoaméricaines et de la culture hispanique européenne, accomplie grâce à la Révolution Mexicaine. La revalorisation du patrimoine préhispanique est une des principales tâches du régime postrévolutionnaire, sans pour autant s'intéresser aux ethnies indigènes souffrant de la pauvreté et du mépris social. Néanmoins, pour la première fois dans l'histoire du pays, un art nationaliste soutient un vaste projet socioculturel qui tente de fédérer le pays, déchiré par une longue guerre civile. L'enthousiasme des artistes et des intellectuels est incontestable et leurs œuvres constituent un âge d'or dans la production artistique mexicaine. Pour certains d'entre eux, la contestation artistique des structures socioculturelles et économiques héritées de l'époque coloniale fait partie de leur projet artistique: par exemple, l'œuvre de José Clemente Orozco, critique radicale de la colonisation et de l'évangélisation forcée des indigènes, ou celle de David A. Siqueiros.

Cependant, les gouvernements ultérieurs s'approprient l'œuvre des muralistes, notamment celle de Diego Rivera, pour s'auto-légitimer symboliquement. Ainsi, en accord avec ce besoin de légitimation, l'historiographie nationale sacralise le mouvement muraliste au détriment d'autres mouvements artistiques qui contribuent aussi à la vigoureuse rénovation des arts mexicains durant la première moitié du XX^{ème} siècle. Tel est le cas de la seule avant-garde radicale mexicaine: le Stridentisme.

Le Stridentisme (1921-1927)

L'avant-garde stridentiste apparaît la même année que le Muralisme

et certains de ses membres font partie des deux mouvements, partageant les agressions de la critique conservatrice, des milieux catholiques et d'une fraction du public. Le stridentisme regroupe principalement des plasticiens et des écrivains mais, à la différence du Muralisme, il constitue une réaction radicale contre la pensée nationaliste officielle. De même que toutes les avant-gardes historiques, le Stridentisme prône une profonde rénovation du langage artistique, faire table rase du passé artistique colonial pour créer un art moderne en accord avec ce nouveau Mexique.

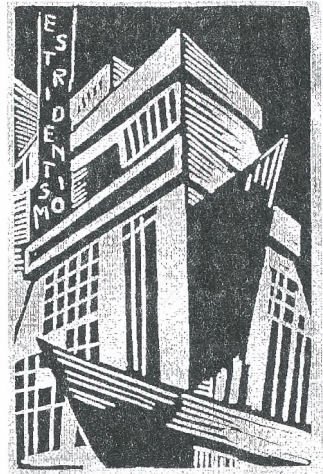


Image 1 Ramón Alva de la Canal - Edificio, movimiento estridentista, 1926

Mouvement iconoclaste et subversif, le Stridentisme utilise l'humour et la dérision contre la classe intellectuelle officielle, « le corps académique retardataire et obtus rouillé par la vieille littérature qui agonise et em peste »¹. L'avant-garde stridentiste refuse l'existence d'un art national puisqu'elle exige l'ouverture cosmo-

¹ *Actual No. 1* in Luis Mario Schneider, *El Estridentismo. La vanguardia literaria en México*, México, UNAM, 1999, p. 3-13.

polite des arts et des cultures, une synthèse du monde moderne dans l'instant présent – pas de rétrospection, pas de futurisme. Le premier stridentiste, le poète Manuel Maples Arce (1900-1981), définit ce mouvement d'avant-garde comme «la synthèse d'une force radicale opposée au conservatisme d'une collectivité ankylosée [...] [Le Stridentisme] n'est pas une école, ni une tendance, ni une mafia intellectuelle... le Stridentisme est une raison de stratégie. Un geste. Une irruption»².

Dans sa première étape, le Stridentisme assimile et synthétise les idées esthétiques et politiques d'autres courants d'avant-garde européens et latino-américains, tels le Futurisme de F.T. Marinetti, l'Unanimisme de Jules Romains, le Dadaïsme de Tristan Tzara, le Créationnisme de Vicente Huidobro et l'Ultraïsme espagnol de Guillermo de Torre et R. Lasso de la Vega. Cependant, les stridentistes se distancient progressivement de l'esthétique et des idées futuristes. Alors que Marinetti soutient Mussolini et glorifie la guerre comme la «seule hygiène du monde»³, eux cherchent au contraire à construire un nouveau langage artistique en accord avec la nouvelle réalité d'une société déchirée par dix ans de guerre civile.

De même que les artistes muralistes, de nombreux stridentistes sont militants du Parti Communiste Mexicain (PCM). A partir de 1924, la révolution esthétique est ainsi indisso-

ciable de la révolution sociale et leur engagement passe par l'art en tant qu'unique système libertaire de l'humanité. En glorifiant la modernité, la ville, la machine et la vitesse, les stridentistes s'engagent pour une société où les machines remplaceraient l'esclavage humain; une vision créative et libératrice de la modernité.

Parmi les sympathisants et les membres de ce mouvement se trouvent notamment les écrivains et poètes Manuel Maples Arce, Germán List Arzubide, les musiciens Manuel M. Ponce et Silvestre Revueltas, les peintres Diego Rivera, Fermín Revueltas, Jean Charlot, Leopoldo Méndez, Xavier Guerrero, Ramón Alva de la Canal, le sculpteur Germán Cuetto et les photographes Tina Modotti et Eduard Weston. Le Stridentisme gagne aussi la sympathie d'écrivains étrangers comme Alejo Carpentier, John Dos Passos ou Robert Desnos.



Image 2 Fermín Revueltas - Motivo abstracto

A l'inverse d'autres avant-gardes, le mouvement stridentiste n'impose pas de restrictions esthétiques définies concernant la structure formelle ou le langage plastique: toute proposition en accord avec leur vision de la réalité

² Luis Mario Schneider, *El Estridentismo. La vanguardia literaria en México*, op. cit., p. VIII, XI.

³ Premier manifeste du Futurisme in F.T. Marinetti, *Tuons le clair de lune !! Manifestes futuristes et autres proclamations*, Paris, Mille et une nuits, 2005, p. 12.

postrévolutionnaire peut être considérée comme stridentiste. Ainsi, les peintres et graveurs stridentistes ne se déchirent pas dans la querelle abstraction-figuration, qui est au cœur de la polémique avant-gardiste européenne, permettant ainsi une grande diversité d'expression et de styles plastiques. Le Stridentisme, disparu en 1927 puis oublié par l'historiographie officielle, influence dans sa conception du rôle politique de la création d'autres groupes d'artistes mexicains de la décennie suivante, parmi lesquels se trouve la Ligue des Écrivains et Artistes Révolutionnaires (LEAR).

La Ligue des Écrivains et Artistes Révolutionnaires (1934-1938)

La LEAR est une organisation d'intellectuels mexicains antifascistes proche du Parti Communiste Mexicain (PCM) dont la ligne esthétique officielle est le réalisme socialiste. Elle est fondée en 1934 par certains des anciens membres des mouvements muraliste et stridentiste. Elle se veut la section mexicaine de l'Union Internationale des Écrivains Révolutionnaires (UIER)⁴ et entretient des relations étroites avec d'autres organisations analogues, notamment les John Reed Clubs des États-Unis et l'Association des Écrivains et Artistes Révolutionnaires (AEAR) de France. Sa production artistique est moins importante que celle des stridentistes, à quelques exceptions près, comme le montre l'œuvre du compositeur Silvestre Revueltas (1899-1940). Son importance historique repose plus sur son rôle politique antifasciste que sur

la richesse de sa création littéraire et artistique.



Image 3 Gravure de Lepoldo Méndez parue dans la revue de la LEAR, Frente a Frente n° 3, mai 1936

Active de 1934 à 1938, son discours politique évolue avec la stratégie idéologique du Komintern. De 1934 à 1935, la Ligue suit la consigne «classe contre classe», assumant une position hostile envers la social-démocratie perçue comme une variante du fascisme capitaliste. De 1936 à 1938, la LEAR prend la forme d'un front culturel antifasciste, conforme à la stratégie du Front populaire adoptée lors du VII^e Congrès du Komintern (juillet-août 1935), et prône une alliance entre social-démocratie et communisme pour contrer l'avancée du fascisme à l'intérieur du Mexique⁵ et dans le monde. Ce front culturel unique – qui inclut anarchistes, sociaux-démocrates et communistes – veut rassembler les intellectuels et les masses contre la guerre et le fascisme tout en légitimant l'idéologie et les positions de l'Union Soviétique staliniste.

⁴ Organisation soviétique fondée lors de la Conférence des écrivains prolétariens et révolutionnaires à Kharkov en novembre 1930.

⁵ La LEAR s'oppose particulièrement aux «Camisas Doradas» [*Chemises Dorées*] de l'Action Révolutionnaire Mexicaniste (ARM), un groupe paramilitaire d'orientation fasciste fondé à Mexico en 1934.



Image 4 Couverture de *Frente a Frente* no. 8, mars 1937

Dans la deuxième époque de la LEAR, le discours esthétique d'un art antifasciste, qui émanciperait l'humanité au nom de la liberté, remplace celui d'un art moteur de la lutte de classes. La montée en puissance du national-socialisme allemand et du fascisme italien ainsi que le spectre de la guerre constitueraient pour la LEAR de véritables dangers pour la Culture: «des manifestations de la barbarie qui arrêteraient le progrès de l'humanité vers son émancipation par la technique, la science et l'art»⁶. Car pour la LEAR, «la Culture est l'antithèse de la barbarie» et «implique le progrès, dans son équivalence intellectuelle la plus élevée: Science et Art, mis au service d'une meilleure coexistence et de plus de fraternité entre tous les hommes de la planète; elle implique la liberté, ou les fondations de la liberté»⁷. Ainsi, l'émancipation de l'humanité par la techni-

que, la science et l'art serait menée avec certitude par le communisme, face à la décadence du capitalisme: «un chemin nécessaire vers une nouvelle technique sociale qui mette fin à l'application capitaliste, esclavagiste, qu'ils font de la machine avec comme conséquence la famine et la misère des masses populaires»⁸.

L'éclatement de la Guerre Civile Espagnole, en juillet 1936, devient la grande cause de la lutte antifasciste de la LEAR, la preuve du danger que la barbarie fasciste représente pour le monde. En juillet 1937, une délégation de la LEAR⁹ part en Espagne afin de soutenir la II^e République espagnole en guerre et de participer au II^e Congrès des écrivains pour la défense de la Culture, tenu à Valence, Madrid et Paris en juillet 1937. De juillet à octobre 1937, les membres de la délégation participent à des actions politico-artistiques à Barcelone, Valence et Madrid, aux côtés des artistes espagnols de l'*Alianza de Intelectuales Antifascistas*.

Début 1938, l'organisation antifasciste mexicaine souffre de l'affaiblissement national et international du Parti Communiste Mexicain (PCM) provoqué par sa mise à l'écart dans la restructuration du régime mexicain et par l'asile politique que le gouvernement mexicain offre à Trotski causant l'exaspération du Komintern. Le régime mexicain prend la forme d'un nouveau parti hégémonique de type corporatif qui reste au pouvoir pen-

⁶ José E. Iturriaga, «Cultura y pseudocultura», *Frente a Frente*, n° 7 (2a época), enero de 1937, p. 16.

⁷ Juan de la Cabada, «Capitalismo vs. Cultura», *Frente a Frente*, n° 4 (2a época), julio de 1936, p. 10.

⁸ *Ibid.*

⁹ La délégation est formée notamment par les écrivains José Mancisidor, Octavio Paz, Juan de la Cabada, María Luisa Vera, le peintre José Chávez Morado et le compositeur Silvestre Revueltas.

dant plus de six décennies¹⁰. Ce nouveau parti intègre les plus importantes organisations syndicales ouvrières et paysannes du pays, dont certaines anciennes alliées de la LEAR, rendant presque impossible toute opposition politique. Les principaux cadres de la LEAR étant absents au moment de cette restructuration, ils sont incapables de continuer à fédérer idéologiquement les artistes autour de la cause antifasciste et communiste, provoquant ainsi la disparition de l'organisation.

Plus d'un demi-siècle plus tard et après avoir reçu le prix Nobel de littérature, Octavio Paz écrit au sujet de l'esthétique de la LEAR et des reproches de purisme qu'elle faisait au groupe littéraire des *Contemporáneos*: «si l'attitude de la LEAR me semblait déplorable, la rhétorique de ses poètes et de ses prosateurs me

répugnait. D'emblée, j'ai refusé d'accepter la juridiction du Parti communiste et de ses pontifes dans la sphère de l'art et de la littérature»¹¹.

Cependant, le dégoût de Paz pour le dogmatisme idéologique de la LEAR ne l'a pas empêché de participer aux actions de la Ligue, tant que celles-ci lui étaient profitables. L'attitude de Paz est analogue à celle de l'historiographie officielle: la mémoire et l'oubli sont proportionnels au degré de profit que les sujets ou faits historiques leur rapportent.

Aujourd'hui, un siècle après l'éclatement de la Révolution Mexicaine, nous devons assumer la totalité et la diversité de l'héritage de la première grande révolution du XX^{ème} siècle pour pouvoir comprendre et accepter les réalités contemporaines du Mexique¹².

Références bibliographiques

1. *Actual No. 1*. In SCHNEIDER, Luis Mario, *El Estridentismo. La vanguardia literaria en México*, México, UNAM, 1999.
2. *Premier manifeste du Futurisme*. In MARINETTI, F.T., *Tuons le clair de lune !! Manifestes futuristes et autres proclamations*, Paris, Mille et une nuits, 2005.
3. ITURRIAGA, José E., «*Cultura y pseudocultura*», *Frente a Frente*, n° 7 (2a época), enero de 1937.
4. DE LA CABADA, Juan, «*Capitalismo vs. Cultura*», *Frente a Frente*, n° 4 (2a época), julio de 1936.
5. PAZ, Octavio, *Itinéraire*, Paris, Gallimard, 1996 (pour la traduction française), p. 57.

¹⁰ Le Parti de la Révolution Mexicaine (PRM) qui deviendra le Parti Révolutionnaire Institutionnel (PRI), resta au pouvoir jusqu'en 2000.

¹¹ Octavio Paz, *Itinéraire*, Paris, Gallimard, 1996 (pour la traduction française), p. 57.

¹² A ce jour, les recherches historiques consacrées à la LEAR restent extrêmement rares. Nous devons l'étude approfondie du Stridentisme principalement à l'œuvre d'un seul chercheur, le regretté Luis Mario Schneider.



POUR UNE PRATIQUE PARTICIPATIVE DES ELEVES DANS LE CADRE D'UN PROJET ARTISTIQUE

*TOWARDS STUDENTS' PARTICIPATION
IN THE CONTEXT OF AN ARTISTIC PROJECT*

Myriam LEMONCHOIS,

docteure, professeure en didactique des arts,
Université de Montréal, Québec, Canada

Since 1989, the Convention on the Rights of the Child diffuses a new definition of childhood. The child is not considered any more as a product of the social environment, but as a competent member of the society who has the power of action. This new statute of the child seems to find with difficulty its place in the schools. The article proposes to analyse the ways of child participation that school can integrate. The context of education chosen to address this issue is the artists' residences in schools. After mentioning the essential components to take into account to define the child participation, the article attempts to show how the development of author's posture among the pupils can provide them with experiences of participation in terms of decision makings. In this context the role of the artist is to help the pupils formulate an artistic intention and test it.

Introduction

L'enfant est au coeur, aujourd'hui, de nombreux enjeux sociaux et culturels qui concourent à la structuration des relations éducatives. En effet, depuis la fin des années 1980 est apparue une nouvelle conception de l'enfance, largement diffusée par la Convention relative aux droits de l'enfant (aussi appelée Convention internationale des droits de l'enfant: CIDE). Rédigée sous l'égide de l'ONU en 1989, cette convention a insisté sur l'importance de prendre en compte le point de vue des enfants quant aux activités qui peuvent avoir des impacts sur leur vie. Elle accorde donc aux enfants la possibilité d'exprimer leurs opinions et d'avoir des responsabilités dans des secteurs habituellement réservés au monde des adultes. Alors que pendant longtemps les enfants ont été considérés en tant que produits de la socialisation de leur milieu, depuis une vingtaine d'années, ils sont désormais définis en tant qu'acteurs so-

ciaux à l'intérieur de ce milieu: leur parole peut faire autorité.

Ainsi, il n'est donc plus possible d'envisager les problèmes éducatifs sans s'interroger sur ce nouveau statut de l'enfant. Tous les domaines d'enseignement sont touchés par cette nouvelle conception de l'enfance. La réflexion proposée dans cet article tente de prendre en considération les principes énoncés par la CIDE (1989) dans le domaine de l'enseignement des arts, que ce soit les arts plastiques, la danse, la musique, le théâtre ou encore la littérature. Certes les liens entre enseignement des arts et éducation démocratique ont déjà été étudiés par plusieurs auteurs, le plus connu d'entre eux étant bien entendu John Dewey. Sans remettre en cause leurs propos, l'article tente de traiter de cette question avec un angle différent, en s'appuyant sur les principes émis par la CIDE (1989) et leurs conséquences sur l'enseignement des arts.

Les théories qui s'inspirent de la définition de l'enfance apportée par la CIDE (1989) tendent à montrer que l'enfant est compétent socialement et qu'il a un pouvoir d'action. Deux dimensions sont ici particulièrement importantes pour repenser l'enseignement des arts en fonction de ce nouveau statut de l'enfant: d'un côté, le fait que l'enfant soit reconnu comme ayant des compétences et de l'autre le fait qu'il soit reconnu comme un acteur social.

L'enfant compétent

Considérer l'enfant comme un être en possession de compétences implique des changements qui ont des répercussions importantes dans les milieux éducatifs. Pourtant dans ces milieux, l'enfance est encore considérée comme une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient passivement de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes, plutôt qu'ils ne contribuent à leur environnement social (Landsdown, 2005). Cette compréhension de l'enfance se base sur les théories du développement de l'enfant, issues principalement des travaux du psychologue suisse Jean Piaget. Dans ce cadre, le développement de l'enfant passe par une série d'étapes, que ce soit par rapport à ses capacités physiques, morales, sociales, émotionnelles ou intellectuelles.

Ces théories continuent à influencer les milieux éducatifs sur trois points essentiels: 1) le développement de l'enfant est défini comme un processus universel; 2) l'âge adulte a un statut normatif; 3) un écart par rapport à la norme signifie un risque pour l'enfant (Landsdown, 2005). Ces principes ont largement inspiré les théoriciens de l'enseignement des arts, surtout dans les milieux scolaires qui accueillent de

jeunes enfants (aux niveaux préscolaire et primaire). En Amérique du Nord, le plus influent d'entre eux est Viktor Lowenfeld. En effet, ses théories sur l'enseignement des arts reposent sur l'idée que l'enfant pourra pleinement développer ses potentialités, si l'enseignant tient compte des stades de son développement graphique et s'il centre son enseignement sur l'environnement naturel de l'enfant. Dans son ouvrage *Creative and Mental Growth* (1947), se retrouvent les trois principes essentiels des théories sur le développement. Premièrement, les principes pédagogiques qu'il énonce sont définis comme des principes universels, et de nombreux programmes d'enseignement des arts de par le monde s'en sont inspirés. Deuxièmement, le modèle du dessin réaliste a servi de modèle normatif pour mesurer le développement graphique des enfants. Troisièmement, l'évaluation ayant pour objectif de relever les écarts par rapport aux normes de développement graphique, tout écart est donc sanctionné.

Les théories du développement de l'enfant de Piaget reposent sur l'idée que l'activité cognitive (définie uniquement en termes de logique) émerge peu à peu d'un magma affectif dans lequel l'enfant est plongé à sa naissance. La même idée se retrouve chez Lowenfeld (1947) qui définit la créativité comme un «instinct» que tous les enfants possèdent à la naissance et qui se retrouve inhibé par les dogmes, les règles et la copie. Ce principe a inspiré les programmes d'enseignements des arts dans les écoles primaires. Ainsi dans le programme d'enseignement des arts, élaboré au Québec en 1981 et basé essentiellement à partir des théories de Lowenfeld (1947), l'élément déclencheur de l'activité

artistique sera le «percevoir» qui consiste à actualiser les sensations perçues par l'enfant dans son environnement (moi, mes amis, ma famille, les animaux, les saisons...). L'art est ici défini comme une activité sensorielle et non comme une activité cognitive. Cette vision des arts a été largement remise en cause, depuis le début du XX^{ème} siècle, par des artistes tels que Marcel Duchamp.

Par ailleurs, dans la représentation de l'enfant en lien avec les théories du développement, les enfants sont considérés dans un monde séparé et distinct de celui des adultes (Landsdown, 2005). Ainsi, V. Lowenfeld (1947) conseille aux enseignants de ne traiter en enseignement que des thèmes dits «propres à l'enfance». De plus, l'enseignement étant basé sur l'idée que les enfants vivent dans leur propre monde et qu'ils doivent être protégés de l'influence des adultes, les enseignants en arts négligent l'appréciation des oeuvres d'art. L'éducation artistique se limite à l'apprentissage du dessin tel que l'enfant peut le pratiquer sans l'aide d'autrui et sans l'apport d'éléments culturels (références artistiques, langage plastique...). Les réalisations des enfants sont donc maintenues dans des formes et thématiques qui ont concouru à l'institution d'un art scolaire (Efland, 1990).

Depuis une vingtaine d'années, des critiques croissantes se sont élevées contre le fait que les théories sur le développement de l'enfant ont conduit à sous-estimer les capacités des enfants. Désormais, les enfants ne sont plus considérés comme des adultes en devenir, des copies des adultes encore immatures et imparfaites, mais comme des êtres actuels (Prout & James, 1990). Pour considérer que les enfants sont les acteurs de leurs apprentissages,

plutôt que les objets malléables du contrôle enseignant, il s'agit de repenser l'enseignement, en particulier l'enseignement des arts dans les écoles primaires, en tenant compte des compétences des élèves. Sans rejeter l'idée que l'enfance est une période de développement, il s'agit de revoir l'application des théories du développement dans les enseignements. La CIDE (1989) parle de «capacités évolutives» de l'enfant, en précisant que ces capacités peuvent varier d'un enfant à l'autre et qu'elles peuvent être optimisées dans des contextes favorables. L'école est l'un des contextes privilégiés pour faire respecter les droits des enfants au développement maximal de leurs capacités évolutives. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire de repenser tous les enseignements scolaires, en particulier l'enseignement des arts, en tenant compte des capacités évolutives de l'enfant, afin de les optimiser.

L'enfant, un acteur social

La dernière décennie a vu la publication de nombreuses recherches valorisant les enfants comme des acteurs sociaux (Prout & James, 1990). Ces recherches récusent l'image des enfants comme des sujets passifs, en soutenant au contraire que les enfants participent à la vie sociale, possèdent une faculté d'action individuelle, et sont en mesure d'interpréter et d'influencer leurs propres vies. Nombreuses sont les recherches récentes qui ont tenté de conceptualiser les relations sociales des enfants à partir de la notion d'«agency». Ce terme est difficilement traduisible en français. Tel qu'il a été identifié par le psychologue Albert Bandura en 1989, il correspond à un élément essentiel au développement humain: reconnaître l'«agency» des enfants, c'est reconnaître leur

pouvoir, leur influence et leur engagement dans des événements qui affectent leur vie. Dans les recherches francophones, le terme «agency» est parfois traduit par autonomie. En fait, le terme renvoie à la fois à l'autonomie comme capacité de déterminer son action mais aussi à la notion de pouvoir en termes de possibilité d'action sur son environnement.

Les milieux scolaires semblent difficilement accorder des marges d'actions que les élèves peuvent gérer en autonomie. Dans divers pays, les chercheurs constatent que les enseignants sont partagés entre la volonté de reconnaître les élèves comme sujets de droits et le souci de l'ordre scolaire: prisonniers de ce paradoxe, ils ont du mal à déléguer une partie de leur autorité (Christensen & Prout, 2000). Le fait que l'enfance soit considérée surtout comme une période de jeu et d'acquisition de connaissances ne donne guère aux enfants l'occasion d'assumer une responsabilité à l'égard d'eux-mêmes et d'autrui. La conception de l'enfance diffusée par la CIDE (1989) conduit à évoquer la question de la participation de l'enfant dans les systèmes éducatifs (Brougère & Vandembroeck, 2007). Pour repenser les conditions de la relation éducative dans notre société actuelle et en particulier en enseignement des arts, il est donc nécessaire d'étudier les modes de participation des élèves que l'école peut intégrer.

La notion de participation est très liée à celle de citoyenneté. Actuellement, les milieux scolaires aménagent quelques fois des espaces où les enfants peuvent avoir des marges d'action non négligeables. S'il peut exister des modes de participation formels des élèves, tels que les conseils de classe dans le cadre d'une éduca-

tion à la citoyenneté, il paraît important de réfléchir aux autres formes de participation des élèves dans des activités pédagogiques, en particulier en enseignement des arts. Le rôle des enseignants dans la promotion des valeurs démocratiques, par le biais d'une pédagogie active et participative, est largement reconnu (Christensen & Prout, 2000). Pour enseigner les arts, on peut donc penser aux pédagogies qui vont favoriser les interactions entre pairs (les élèves) en créant un espace démocratique dans la classe, en termes de partage d'opinions. De là, la création de travaux de groupes, de cercles littéraires et tout autre structure pour favoriser l'expression des élèves. Mais dans ces espaces, la dimension psychologique (affective) a parfois plus de place que la dimension sociale. On imagine qu'il suffit de rassembler des élèves pour créer une mini-société. La participation ne réduit pas à l'expression, elle implique aussi un exercice du pouvoir. Nous allons tenter de montrer dans la suite de cet article comment des résidences d'artistes dans les écoles peuvent être des lieux où les enfants sont reconnus comme compétents et comme acteurs sociaux à part entière.

Les arts et le développement social des élèves

Lorsqu'on demande aux enseignants s'ils font participer leurs élèves, ils répondent souvent par l'affirmation, considérant qu'en effet, ils posent des questions auxquelles doivent répondre les élèves. Les enseignants postulent souvent que la capacité des élèves à participer est innée, que s'ils ne participent pas soit c'est parce qu'ils manquent de volonté, soit c'est parce qu'ils ne sont pas motivés. On trouve donc chez les enseignants une tendance aux démar-

ches prescriptives qui assignent des tâches aux élèves mais qui leur laissent peu de marges de pouvoir: ils sont en action, mais ne sont pas des acteurs. Dans ce cas, on peut parler de méthodes actives, mais pas vraiment de méthodes participatives. Alors que la CIDE (1989) définit la participation de l'enfant comme un droit, dans les écoles, elle continue d'être définie comme un devoir.

Pour certains participer consiste à être présent, pour d'autres, c'est s'exprimer ou encore produire. La signification accordée au concept de participation «reste ambiguë et peu nombreux sont ceux qui tentent d'en donner une définition formelle, comme si la signification allait de soi et était comprise de la même façon par tous» (Simard & Bédard., 2003, p. 3). C'est pourquoi, nous nous référerons quand nous parlons de participation habituellement adoptée dans les textes de l'ONU qui se mesure en termes de prises de décision. En adoptant cette définition de la participation, il s'agit de se conformer à la CIDE (1989) qui considère que les enfants peuvent être associés activement au processus décisionnel de mise en place de politiques et de services qui affectent leur existence. Divers niveaux de participation ont été définis. Ces niveaux classés selon l'implication des élèves sont habituellement: l'expression, la consultation, la concertation et la co-décision. Si, dans de nombreuses institutions, médicales par exemple, les enfants peuvent participer aux processus de décision qui les concernent, dans les écoles, la participation des élèves reste souvent au niveau de la consultation: ils sont rarement associés aux processus décisionnels (Landsdown, 2005). Favoriser la participation des

élèves ne consiste pas uniquement à faciliter leur expression, mais aussi à les associer à des prises de décision.

Ce n'est pas parce que l'élève a une action à accomplir qu'il participera. Comme les adultes, les enfants acquièrent des compétences et de l'assurance au moyen de l'expérience directe: la participation augmente le niveau des compétences, ce qui entraîne une amélioration de la qualité de la participation. «De telles compétences ne sont ni innées ni la conséquence logique de la maturation sociale. Elles se développent en fonction de l'expérience, de l'appréciation des compétences de la part des adultes, et des niveaux de responsabilité accordés à l'enfant» (Landsdown, 2005, p. 39). Le fait d'associer les enfants à des activités, partagées avec les adultes et avec les pairs, qui supposent certaines capacités pour mener à bien une tâche, favorise leur développement. C'est par leurs expériences de participation que les enfants peuvent renforcer leur compétence à être des acteurs sociaux. Ainsi pour améliorer la capacité des enfants à participer aux processus décisionnels, les écoles doivent très tôt leur offrir des opportunités de participation en les invitant à apprendre la prise de décision.

Alain Kerlan et Roselyne Erutti, suite à leur recherche sur les résidences d'artistes dans des écoles maternelles en France, suggèrent comme hypothèse que «le travail de l'artiste en tant qu'artiste avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles» (Kerlan & Erutti, 2008, p. 243). Le cadre des résidences d'artistes où les élèves peuvent participer avec les artistes au processus de création semble être un cadre propice pour considérer les enfants comme des êtres compétents.

Les résidences d'artistes correspondent à l'installation temporaire d'un artiste ou d'un groupe d'artistes, dans un contexte qui n'est pas nécessairement spécifique au monde de l'art. Dans les écoles, les artistes en résidence peuvent être sollicités pour échanger sur leurs pratiques de création et pour faire participer les élèves au processus de création. Dans ce cas, les élèves sont amenés à soumettre des idées aux artistes et à exercer des choix artistiques avec eux. Nous proposons de penser les résidences d'artistes comme un lieu potentiel d'apprentissage de la participation, car les interventions des artistes dans les écoles peuvent être un domaine privilégié pour faire participer les élèves à des processus décisionnels. L'implantation de résidence étant un phénomène international de mise en visibilité de la création, cette réflexion sur les liens entre l'éducation artistique et le développement des capacités de participer des élèves s'inspire de recherches menées dans divers pays, que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord.

L'enfant co-créateur avec l'artiste

Sans participation, il ne peut exister de création: «pas d'orchestre sans musiciens, pas de galerie sans peintres, pas de pièce sans acteurs» (Lacroix & Mouraux, 2003, p. 47). En Belgique, lors de leur recherche sur les projets dans des écoles en partenariat avec des artistes, Joëlle Lacroix et Danielle Mouraux ont constaté que la présence des artistes permettait «la diffusion d'une culture de la participation et de la création, avec pour corollaire le recours à des méthodologies et des techniques de travail particulières» (Lacroix & Mouraux, 2003, p. 9). Apprendre aux élèves à adopter une posture d'auteur par la création artistique ou littéraire semble favoriser

une participation à la culture, mais aussi une culture de la participation.

Mais l'approche des arts n'implique pas toujours une prise en compte de la capacité des enfants à être des acteurs sociaux. Par exemple, l'approche de l'art thérapie suppose que le bien-être apporté par l'activité artistique peut aider l'individu à nouer de meilleures relations avec son environnement. Ce type d'approche réduit l'activité artistique au lien du sujet à sa production et ne vise pas des finalités éducatives et culturelles, mais des finalités thérapeutiques. L'art est à l'intersection entre le social et le subjectif. Il ne peut y avoir de création artistique ou littéraire sans participation: c'est-à-dire sans expression et sans engagement vis-à-vis d'autrui. Même si elle s'appuie sur la singularité des élèves dans les écoles (Chappuis *et al.*, 2008), la création artistique accompagnée par l'artiste n'est pas qu'un phénomène individuel. La création artistique exige des prises de décisions qui impliquent l'individu, en tant que personne, dans des actes sociaux.

Dans sa recherche sur les ateliers danse avec des danseurs professionnels dans des collèges français Sophie Necker (2009) remarque que l'élève y est considéré comme «acteur de processus créatifs adaptés à son statut (d'apprenant) et à ses caractéristiques. Il est considéré comme un individu à part entière, avec contexte poétique, il existe en tant qu'être unique et en tant que membre d'un groupe» (pp. 384-385). Une autre recherche dans les collèges français remarque que les interventions des artistes dans les écoles semblent être «une autorisation à aborder autrement les élèves» (Chappuis *et al.*, 2008). En Angleterre, des recherches financées par le Conseil des arts montrent que

les pratiques pédagogiques des artistes différent de celles des enseignants, car elles recherchent une co-participation des élèves et des adultes. Les interventions d'artistes dans l'école semblent donc offrir une opportunité pour comprendre comment les élèves peuvent participer dans la classe.

Tous les enfants sont capables de participer véritablement, que ce soit avec ou sans l'aide d'autrui. D'une manière générale, la clef de la réussite de la participation des enfants à des activités habituellement réservées à des adultes est le partenariat, en particulier lorsqu'il s'agit de partager le pouvoir et de prendre des décisions conjointes. La même constatation est faite par les chercheurs qui ont étudié les pratiques pédagogiques des artistes les plus significatives, car ils constatent que ce sont celles qui recherchent une co-participation et une co-construction entre les élèves et les artistes (Craft, 2005). La résidence d'artiste semble être une réussite lorsqu'elle peut être un moyen de développer une culture de la participation, sociale et culturelle par l'inscription des élèves dans des activités en groupe, c'est-à-dire dans un rapport à autrui.

Développer l'intention artistique

Les recherches actuelles montrent que certains artistes font participer les élèves à un projet de création artistique en les impliquant dans des prises de décisions. En effet, le processus de création implique d'entrer dans un processus décisionnel. «Toute création artistique, parce qu'elle repose sur une suite de décisions, comporte un espace de délibérations intentionnelles, espace dialectique de la formation des idées qui varie d'une pratique à l'autre, d'une oeuvre à l'autre, d'une manière de faire à l'autre» (Ilhareguy, 2008, p. 165). En partena-

riat avec des artistes, non seulement les élèves peuvent émettre des idées, mais aussi choisir parmi ces idées lesquelles leur paraissent pertinentes, et enfin ils peuvent aussi les réajuster en les confrontant aux autres.

Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit diriger son acte volontairement, c'est-à-dire formuler une intention artistique, afin de maximiser les potentialités de l'oeuvre, c'est-à-dire de la rendre «plus intelligible, signifiante et intéressante» (Ilhareguy 2008, p. 72). Pour autant, le travail de création ne se limite pas à une résolution de problème, dont l'étape initiale consisterait à déterminer explicitement les contraintes. L'intention artistique est un «complexe intentionnel» composé d'interactions entre une intention initiale et des intentions d'ajustement (Ilhareguy, 2008). Elle est ce qui est visé ou pressenti par l'artiste en fonction des contraintes, mais elle se (re)construit aussi au cours de l'action. Engagé avec l'artiste dans le processus de création, l'élève se retrouve impliqué dans une démarche de questionnement où il doit élaborer non seulement des réponses mais aussi des questions.

L'oeuvre d'art se distingue du reste des objets par les procédés mis en place pour la réaliser. Lorsque l'élève participe au processus de création en partenariat avec un artiste, il peut comprendre que l'expression artistique n'implique pas seulement un désir d'expression, mais aussi un travail pour interroger les moyens à mettre en oeuvre et dépasser les contraintes à gérer. Ce travail consiste en une mise à l'épreuve des procédés de création, car «c'est dans l'expérience même de mise à l'épreuve que sont déterminés les contraintes et les moyens de réalisation» (Ilhareguy 2008, p. 66). Toutes les intentions ne suffisent pas à vali-

der des propositions artistiques. Affirmer qu'une oeuvre est art parce qu'elle plaît est insuffisant, l'intention artistique doit être argumentée par les qualités mêmes de l'oeuvre. Dans le cadre des résidences d'artistes dans les écoles, lorsque les élèves peuvent avoir l'opportunité de participer à la mise à l'épreuve des intentions artistiques, ils sont invités à émettre des idées et à rechercher des ajustements. Les élèves vont devoir constater que leurs décisions ne reposent uniquement sur leur propre volonté, c'est-à-dire qu'ils doivent tenir compte des contraintes résultant de leurs intentions et du contexte de création. Cette expérience peut donc leur apprendre à valider leurs idées en fonction de la résistance des matériaux à incorporer l'intention initialement formulée.

Dans notre recherche sur les interventions d'artistes dans des lycées professionnels français, nous avons remarqué que le partenariat avec des artistes amène les élèves à relativiser leurs jugements (Lemonchois, 2009). En effet, les enseignants constataient qu'au départ les élèves avaient des prises de position davantage déterminées par le besoin d'identification à une personne ou à un groupe que par la réflexion, mais qu'après l'intervention de l'artiste, ils avaient quitté leur vision naïve des choses et accepté de s'ouvrir à des sources d'information diverses pour concevoir leurs idées (Lemonchois, 2009). Afin de ne pas tomber trop facilement dans l'utopie d'une éducation naturelle, c'est sous forme d'hypothèse que nous formulons l'idée que la création artistique accompagnée par l'artiste pourrait favoriser la capacité des élèves à exercer un pouvoir décisionnel parce qu'elle développe leur capacité à transiger avec la matière.

Si l'artiste vise intentionnellement à réaliser ce qu'il pressent, il n'est pas toujours en mesure de pleinement déterminer les contours de son oeuvre dès le début de son élaboration. Éric Ilhareguy (2008) avance l'idée que la créativité, au sens descriptif, s'apparente essentiellement à une mise à l'épreuve d'intentions artistiques, «étant donné qu'il s'agit pour le sujet d'expérimenter et de vérifier la fécondité de ses désirs d'expression artistique (idées, intuitions, émotions, actions) dans l'expérience de leur matérialisation ou de leur conceptualisation» (Ilhareguy, 2008, p. 177). Sa théorie de la mise à l'épreuve repose ainsi sur trois conditions essentielles: «1) toute action créative est fondamentalement intentionnelle; 2) cette intention nécessite un espace dialectique qui est celui de son élaboration et de sa réalisation; et 3) elle est aussi sujette, à terme, à un verdict sensible.» (Ilhareguy, 2008, p. 144). Cette définition de la création nous paraît pertinente pour comprendre comment l'intervention de l'artiste peut favoriser la participation des élèves en termes de prise de décision. Lorsque l'artiste partage avec l'élève son intention artistique et la mise à l'épreuve de cette intention au cours du processus de création, il demande tout d'abord à l'élève d'adopter une posture active pour déterminer une raison de faire. Ensuite, il l'invite à réajuster son intention pour l'adapter aux matériaux et la redéfinir au fur et à mesure de l'élaboration. Enfin, il place l'élève en relation avec son contexte culturel en lui rappelant ainsi que la mise à l'épreuve sensible implique le regard de l'autre.

Favoriser une approche culturelle de la création artistique

La création artistique exige un «travail de séduction» (Tauveron 2004).

Elle est une pratique culturelle: l'artiste connaît le répertoire culturel partagé avec son public, même s'il cherche à le dépasser. «Du point de vue évaluatif, cette prétention du vouloir-dire artistique doit en revanche rencontrer, à un moment ou un autre, l'opinion du public de même que l'avis et l'expertise d'artistes ou de connaisseur» (Ilhareguy, 2008, p. 149). La production d'une oeuvre n'est pas un acte solitaire, elle doit être pensée en fonction du regard du public. Une oeuvre n'existe que si elle est perçue comme telle par quelqu'un d'autre que l'artiste. L'artiste peut placer l'élève en relation avec son contexte culturel en lui rappelant ainsi que la mise à l'épreuve sensible implique le regard de l'autre. Tout créateur doit dépasser la «contemplation narcissique» de sa réalisation pour adopter un point de vue critique. En participant à cette étape de auto-critique avec l'artiste, l'élève peut apprendre à être capable de situer sa réalisation dans l'ensemble des objets culturels produits dans le domaine des arts, c'est-à-dire à questionner à la fois sa réalisation et son processus de création. D'un côté, il va réfléchir à la nature de sa réalisation en fonction de son contexte de création. D'un autre côté, il sera amené à porter une analyse rétrospective sur sa pratique, c'est-à-dire à définir sa pratique non seulement comme une totalité articulée mais aussi comme un ensemble d'éléments qui doivent occuper une place dans le monde de l'art. La production d'une oeuvre d'art implique un engagement de l'artiste dans son métier, mais elle est aussi une réponse à autrui. L'élève doit apprendre à justifier sa création: dire quelle était son intention artistique, c'est-à-dire rendre compte aux autres de sa volonté de faire sens. L'artiste peut accom-

pagner l'élève dans ce travail d'explicitation de l'intention artistique en lui montrant qu'elle est un compromis entre un projet d'expression personnelle et les attentes d'un public.

«La teneur de ce vouloir dire artistique change aussi au fil des expériences pratiques du sujet, de sa fréquentation de l'art et des réflexions que suscitent ces approches de l'art» (Ilhareguy, 2008, p. 146). La présence de ces deux aspects, la création et l'appréciation des oeuvres, est le gage d'une qualité de l'enseignement des arts, mais n'en est pas une condition suffisante. Souvent ces deux activités sont menées en parallèle sans lien entre elles, ou seulement par des aspects formels (faire à la manière de). L'intervention des artistes peut montrer aux élèves comment elles sont intimement reliées et complémentaires. Quand l'artiste intervient dans des écoles, il peut convier les élèves à une approche critique des productions culturelles, car les critères personnels concernant l'appréciation de l'art déterminent en partie la teneur du vouloir dire artistique.

Les activités artistiques sont généralement considérées comme le terrain d'expression privilégié de l'individualité et de la subjectivité. L'art contemporain a déconstruit les exigences d'authenticité valorisées par l'art moderne: l'intériorité, l'originalité, l'universalité. L'art n'est pas une pratique solitaire, elle est une pratique sociale, qui s'inscrit dans une culture. Ainsi défini, l'art constitue d'évidence un lieu privilégié dans lequel le sujet peut se dire tout en participant à la culture. Lorsque les artistes et les élèves se retrouvent partenaires dans l'acte créateur, l'apprentissage artistique adopte alors une perspective culturelle indispensable à la pratique artistique.

Par le développement d'intention artistique grâce à l'intervention d'un artiste, les élèves peuvent approcher une posture d'auteur. La notion d'auteur permet de penser l'aptitude du sujet à produire du social, par sa position de sujet et par sa force critique, par une complexe mise en relation de la réalisation de l'élève en relation avec le champ de la création artistique, l'expression de l'élève et la singularité formelle de sa réalisation. L'enseignement des arts comme moyen de développer les capacités des élèves à participer doit leur permettre d'accéder à leur expression, mais aussi d'approcher une posture d'auteur. Les artistes par leur expérience d'auteur peuvent aider les élèves dans la construction de leur propre posture d'auteur. Les interventions d'artistes dans les écoles ne doivent pas pour autant servir à pallier l'absence de spécialistes dans les écoles ou le manque de formation artistique des enseignants généralistes, en apportant des connaissances dans le domaine des arts, mais elles sont indispensables pour aider les élèves à comprendre comment les artistes développent et mettent à l'épreuve des intentions et comment se déroule le processus artistique avec les nombreux ajustements qu'il nécessite.

Conduire d'autres recherches pour construire une redéfinition de l'enseignement des arts

La participation de l'enfant fait peur à certains adultes car la CIDE (1989) énonce deux exigences qui apparaissent difficilement conciliables: d'une part, il y a cette obligation de protéger l'enfant en raison de sa fragilité particulière, d'autre part, il est nécessaire de lui reconnaître le droit à la liberté d'expression et de «le traiter comme un être responsable capable de penser

par lui-même... ce que précisément, il n'est pas encore» (Landsdown, 2005). Les nouvelles avenues sur l'enfance parce qu'elles suscitent l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement doivent inspirer le développement de recherches. Les résidences d'artiste pouvant être un lieu de reconnaissance des élèves avec un statut d'auteur, il pourrait être intéressant de les étudier pour comprendre comment peut se traduire dans les écoles la conciliation de ces deux exigences apparemment contradictoires. Pour comprendre le rôle des arts dans la construction identitaire des enfants, on pourrait, par exemple, observer et analyser l'expression des élèves et leurs interactions entre eux et avec les enseignants et les artistes et se demander comment les partenariats avec des artistes peuvent favoriser en même temps l'expression personnelle et la socialisation des élèves.

Habituellement, les recherches sur les interventions des artistes dans les écoles portent sur le partenariat enseignant-artiste. Dans ces recherches, les élèves semblent être considéré comme des objets d'évaluation, car il s'agit de se demander quels sont les effets sur leur développement personnel, leur réussite académique... Considérant que le partenariat comprend trois acteurs (les artistes, les enseignants et les élèves), des recherches pourraient être conçues pour comprendre comment les élèves sont associés à ce partenariat et quelles sont les conséquences sur la relation pédagogique ou encore sur l'exercice de l'autorité des adultes. Mais bien d'autres objets de recherche peuvent être développés dans ce cadre. Alors que dans d'autres disciplines, des approches sociologiques sont développées, rares sont les recherches qui portent un regard sociologique

sur l'enseignement des arts. Habituellement en enseignement des arts, il existe surtout des recherches qui adoptent une approche psychologique. Développer des recherches sur l'enseignement des arts en questionnant la posture d'auteur des élèves apporterait un regard nouveau sur l'enseignement des arts par une approche sociologique.

Le fait de considérer les enfants comme des acteurs sociaux impliquent de nouvelles responsabilités pour les chercheurs et des contraintes éthiques particulières. L'utilisation de méthodes originales est recommandée pour recueillir le point de vue des enfants, car les recherches traditionnelles recueillent surtout le point de vue des adultes sur les enfants (Christensen & James, 2000). Le paradigme de l'enfant-acteur amène à formuler l'hypothèse d'une contribution active des enfants au développement de leurs apprentissages et au maintien de l'ordre social (Prout & James, 1990). La formulation d'une telle hypothèse n'est pas sans lien avec l'adoption préalable d'une démarche de type ethnographique. En effet, l'ethnographie a largement contribué à l'établissement d'une nouvelle sociologie de l'enfance en incitant les chercheurs à poser leur regard sur les rôles activement mis en œuvre par les enfants.

À partir du moment où l'on reconnaît un ensemble d'individus comme un ensemble d'acteurs sociaux, il est nécessaire de reconnaître qu'il existe nécessairement une diversité de logique d'action. La participation des élèves génère des pratiques enseignantes exigeantes, parfois déstabilisantes. La reconnaissance de l'élève comme acteur sous-entend la reconnaissance de ses compétences et de nouvelles compétences de l'enseignant. Développer une

culture de la participation par la création artistique demande de bien former les futurs enseignants à des approches didactiques en enseignement des arts qui aident les élèves à adopter une posture d'auteur. Ce type d'approche didactique implique une bonne connaissance du processus de création et des divers modes d'élaboration d'intentions artistiques que les artistes ont pu choisis au cours de l'histoire des arts. Former les enseignants pour diffuser cette approche va à l'encontre des idées qui sont largement diffusées sur les enseignements artistiques centrés sur le développement graphique de l'enfant. En effet, V. Lowenfeld (1947) considérait que les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation artistique pour enseigner les arts, seulement de savoir motiver les enfants et de connaître leurs stades de développement artistique. Élaborer des recherches en enseignement des arts pour comprendre ce que peut être la participation des élèves en tant qu'auteurs apparaît donc essentiel. Les résultats de ces recherches pourraient par la suite favoriser le développement d'outils didactiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants.

Conclusion

Depuis la déclaration des droits de l'enfant, les enfants sont désormais reconnus comme des acteurs sociaux (Landsdown, 2005), leur parole peut faire autorité. Ces changements ont des répercussions importantes dans les milieux éducatifs. Malheureusement, les systèmes éducatifs ont tendance à continuer à considérer l'élève comme incompetent socialement. Pour penser les conditions de la relation éducative dans notre société actuelle, il est donc nécessaire d'étudier les modes de participation des élèves que

l'école peut intégrer. Nous avons pu voir comment un enseignement artistique avec l'intervention d'un artiste professionnel peut rapprocher l'élève d'une position d'auteur. L'artiste peut effet aider l'élève à élaborer une intention artistique qui va contribuer à définir son autorité d'artiste, c'est-à-dire sa place en tant qu'auteur d'oeuvre d'art dans un contexte culturel particulier. Ainsi, l'enseignement des arts peut contribuer à donner à l'enfant une place de sujet dans la classe, sachant qu'une double aptitude sera valorisée dans ce cadre: l'auto-réflexion, aptitude à la

conscience de soi et l'auto-fondation, capacité à fonder son propre destin. La participation des enfants aux prises de décisions est un élément clef pour favoriser le développement des enfants, l'enseignement des arts apparaît donc comme un espace privilégié dans les écoles pour permettre aux enfants de développer leur capacité de participation. L'idée est de penser une culture de la participation qui reconnaît que l'élève est un acteur de ses apprentissages, pas seulement comme un être agissant mais aussi comme un auteur capable d'élaborer des intentions artistiques.

Sources documentaires

1. Brougère, G. & Vandebroek, M. (Eds.) (2007) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang.
2. Chappuis, V., Kerlan, A. & Lemonchois, M. (2008) L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. Dans les Actes du *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 131-137). Paris: La Documentation française & Centre Pompidou.
3. Christensen, P. M. & James, A. (Eds) (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer.
4. Craft, A. (2005) *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge Falmer.
5. Efland, A. (1990) *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
6. Ilhareguy, E. (2008) *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques: étude de la dynamique interne des processus de créativité*. Thèse de doctorat en philosophie. Montréal: Université de Montréal.
7. Kerlan, A. & Erutti, R. (2008) Des résidences d'artistes à l'école: l'expérience esthétique au coeur des apprentissages. Évaluation d'un dispositif d'artistes en résidence. Dans les Actes du *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 241-247). Paris: La Documentation française et Centre Pompidou.
8. Lacroix, J. & Mouraux, D. (2003) *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*. Bruxelles: Observatoire de l'enfant.
9. Landsdown, G. (2005) *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie: Unicef, Centre de recherche Innocenti.
10. Lemonchois, M. (2009) Création artistique et apprentissages en français: les classes à Projet Artistique et culturel. *Synergies Europe*, 2009(4), pp. 43-54.
11. Necker, S. (2009) L'atelier de danse à l'école: Créer une culture commune tout en valorisant la singularité de chacun. Dans N. Burnay & A. Klein (Eds.), *Figures contemporaine de la transmission. Transhumance LX*. (pp. 381-394). Namur: Presses Universitaires de Namur.
12. Prout, A. & James, A. (Eds.) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/Washington: Falmer.
13. Tauveron, C. (2004) De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention artistique ou comment construire une posture d'auteur à l'école. Dans les Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004, (www.colloquairdf.fse.ulaval.ca) (accessed 11 February 2007).



О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИСТОЛКОВАНИИ МУЗЫКИ (II)

ABOUT SYNERGETIC INTERPRETATION OF MUSIC

Александр КЛЮЕВ,

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

Музыка – суператтрактор системно-эволюционирующего мира

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что мир являет собой метасистему, состоящую из последовательно самоорганизующихся (качественно совершенствующихся) систем на всех уровнях эволюционирующей материи. Пребывающая на «последующем» уровне эволюции система по отношению к системе «предыдущего» уровня выступает в качестве её аттрактора. Самая «последняя» система в этой «цепочке» – «аттрактор аттракторов» – оказывается суператтрактором [1].

Поскольку системно-эволюционное развёртывание мира осуществляется как сложный многомерный и нелинейный процесс, возможно его различное теоретическое моделирование. Мы полагаем, мир (включая в него человека) можно рассматривать как эволюционирующую метасистему, эволюция которой осуществляется за счёт поступательной смены образующих её систем: природы («неживой», «живой»), общества, культуры, искусства (в целом), музыки. Иначе говоря, – как эволюционное «возрастание»: природа («неживая» – «живая») – общество – культура – искусство – музыка, где

«живое» оказывается аттрактором «неживого», общество – природы, культура – общества, искусство – культуры и, наконец, музыка – искусства. При этом музыка, будучи аттрактором искусства, оказывается «предельным аттрактором» – суператтрактором – системно-развивающегося мира. Обратимся к более детальному рассмотрению указанной эволюционной динамики мира и, прежде всего, к эволюции внутри природы: «неживая» – «живая».

В настоящее время в науке существуют две точки зрения на соотношение «неживого» и «живого». Первая, наиболее широко распространённая, заключается в трактовке «живого» – органического как производного из «неживого» – неорганического. Вторая, представленная в первую очередь концепцией академика В.И. Вернадского, сводится к пониманию «неживого» (в терминологии В.И. Вернадского – «косного») и «живого» как принципиально различных явлений, вследствие чего «живое» никогда не развивается из «неживого» / «косного», а изначально пребывает и эволюционирует самостоятельно. Мы солидаризируемся с первой точкой зрения, поскольку именно она соотносится с отмеченным выше синерге-

тическим видением взаимосвязи явлений в мире, в частности, принадлежащих «неживой» и «живой» природе [2].

На наш взгляд, практическим доказательством связи «неживого» и «живого» и, следовательно, возможности рассмотрения «живого» как новой ступени развития «неживого» может служить анализ «поведения» минерало-кристаллических образований. По свидетельству специалистов (минералогов, геохимиков, геологов), минералы, принадлежа литосфере земли, т.е. неодушевлённой, «неживой» материи, обладают характеристиками, которые присущи живым организмам: зарождаются, растут, гибнут и т.д. [3] Таким образом, «живое» является аттрактором «неживого».

Итак, существует эволюция материальных форм в рамках природы («неживая» – «живая»). Вместе с тем, природа, как целостное системное образование, сама эволюционирует и в качестве эволюционирующего образования подготавливает появление общества, тоже целостного системного явления. Иными словами, общество – последующая за природой стадия развития мира (включая человека). Прокомментируем этот тезис.

Очевидно, что общество возникает с появлением человека, которое, в свою очередь, обусловлено формированием в природной биологической среде у представителей предшествующего человеческого обществу семейства гоминид феномена, именуемого «сознание». Причём первоначально – коллективного сознания: «Мы», и лишь постепенно, в процессе эволюции этого типа сознания, – ин-

дивидуального сознания: «Я» [4]. Как отмечают многие исследователи, человеческое сознание – продукт эволюции психической организации, зачатки которой наблюдаются уже в биологическом мире. (Своеобразное «напоминание» об этом, по всей видимости, – наличие в структуре человеческой психики подсознания, «контролирующего» природные (биологические) проявления человеческого организма [5].) В этом смысле, действительно, *общество оказывается аттрактором природы.*

На определённом этапе своего эволюционного становления и в соответствии с предложенной нами выше моделью эволюции мира: «природа – общество – культура – искусство – музыка», общество, будучи целостным системным образованием, генерирует возникновение культуры, также целостной системы.

Необходимо подчеркнуть, что традиционно в научной литературе понятия «общество» и «культура», с точки зрения их содержания, тесно сопряжены, что предопределило во многом закономерное рассмотрение этих понятий большинством философов, культурологов – отечественных и зарубежных – как рядоположенных. Вместе с тем, в работах отдельных учёных настойчиво утверждается мысль о том, что общество и культура – различающиеся явления, при этом культура – новый в качественном отношении уровень развития общества. Наиболее отчётливо, на наш взгляд, эту идею ещё в 70-х гг. выразил А.К. Уледов. По мнению учёного, «культура – это не структурная часть целого (сфера, область, срез и т.д.), а скорее

определённое качественное состояние общества на каждом данном этапе его развития» [6]. Чем объясняется такая интерпретация?

Как было указано выше, возникновение общества было подготовлено появлением человека, точнее, – человеческого сознания. Очевидно, что эволюция общества связана с развитием человека, его психики. Известно, что свидетельством более высокого уровня развития психической организации человека служит возникновение в её структуре, помимо сознания, сверхсознания (термин К.С. Станиславского; в психологической литературе это явление именуется также надсознанием). Будучи источником творческого «озарения» (интуиции) человека, его сверхсознание, максимально реализуясь, обеспечивает результативность творческой деятельности человека, причём в различных областях: искусстве, науке, философии и других [7]. Поскольку эти области в целом, как известно, образуют сферу культуры, максимальная выявленность сверхсознания человека свидетельствует о «перерастании» общества в процессе его эволюции в культуру. Следовательно, *культура выступает в роли аттрактора общества.*

Определённым этапом эволюции культуры становится искусство так же, как и ранее названные формы развивающегося мира: природа, общество, культура, представляющее собой целостное явление.

Говоря об этом этапе эволюционного становления мира, прежде всего, важно отметить исключительную связь культуры и искусства, ещё большую, чем связь общества и культуры, поскольку

искусство – органичная часть культуры. Возникает вопрос: почему в нашей конструкции именно искусство – последующая за культурой ступень системно-эволюционного движения мира, ведь в культуре, помимо искусства, содержатся (и в этом плане способны стать этапами её эволюции) наука, философия и др.?

Эта своеобразная «воля культуры к искусству» – результат дальнейшей эволюции, развития человека. Поясним сказанное.

Как было показано ранее, переход от природы к обществу в процессе эволюционного становления мира был обеспечен возникновением человека – человеческого сознания. Дальнейшее эволюционное движение от общества к культуре было связано с развитием человека, его психики: «рождением» в структуре человеческой психики феномена сверхсознания. Таким образом, мы можем предположить, что последующий эволюционный «скачок» культуры должен быть связан с дальнейшим совершенствованием психической организации человека. В каком направлении оно должно осуществляться?

Вновь обращаясь к законам синергетического миропредставления, можно сказать, что человеческая психика есть своеобразная система. Поскольку одним из условий развития системы является усиление интеграционных процессов, протекающих в её структуре, то и развитие человеческой психики, как системы, должно отвечать этому принципу [8]. По нашему мнению, дальнейшее эволюционное становление, совершенствование психики человека манифестируется интеграцией в её структуре

подсознания, сознания и сверхсознания, предопределяющей образование самосознания человека [9].

Полагаем, что именно искусство и есть то, что выявляет (овеществляет) интеграционное слияние подсознания, сознания и сверхсознания человека, т.е., по сути, – выявляет самосознание человека в структуре его психической деятельности, а значит, именно искусство есть то, что следует за культурой в процессе эволюционного развёртывания мира. Понимание того, что именно искусство – последующая за культурой стадия развития мира, или иначе – качественно новый уровень развития культуры, отражает популярная в специальной литературе точка зрения на искусство как на код (ядро и т.д.) культуры, особенно же – концепция искусства как самосознания культуры, предложенная М.С. Каганом [10]. В свете вышесказанного очевидно, что *искусство – аттрактор культуры*.

Этапом эволюции искусства (искусства вообще) становится музыка – подобно всем, рассмотренным выше системам эволюционирующего мира (природе, обществу и т.д.), представляющая собой системное образование.

Музыка и искусство ещё теснее сопряжены, чем в предыдущем случае культура и искусство: если

искусство *принадлежит* культуре, то музыка, музыкальное искусство это *собственно* искусство, его разновидность. Причём как разновидность оказывается наиболее интегрированным (синтезированным и пр.), т.е. наиболее совершенным воплощением искусства в целом. С чем это связано?

Причина такого положения – дальнейшая эволюция психики человека, вызванная новым этапом усиления протекающих в ней интеграционных процессов, в данном случае – интеграцией самосознания, ведущей к обретению подлинного (глубинного) «Я» [11]. С такой интеграцией самосознания – подлинным «Я» – мы и встречаемся в музыке, вследствие чего музыка оказывается наиболее совершенным искусством [12]. Данное признание убеждает в том, что, в самом деле, *музыка является аттрактором искусства и, вместе с тем, – суператтрактором системно-эволюционирующего мира*.

Подводя итог нашим размышлениям, выразим надежду, что предложенная нами синергетическая интерпретация музыки, по существу, – *синергетическая философия музыки*, найдёт своё место среди философских концептов музыкального искусства, разработанных в последние годы современными учёными [13].

Примечания

1. Абсолютно точна формулировка В.П. Бранского: «Суператтрактор – предельное состояние самоорганизации материальной системы». *Бранский В.П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 123.*
2. Думаем, что аргументом в пользу идеи о возможности перехода «неживого» к «живому» может служить мысль Н.Н. Моисеева о длительном образовании биосферы из геосферы (в течение около 200-400 миллионов лет), когда «на

- Земле исчезли обстоятельства, породившие бифуркационную сборку, и установились условия, обеспечивающие справедливость принципа... всё живое – только от живого». *Моисеев Н.Н.* Универсальный эволюционизм и коэволюция // *Природа*. 1989. № 4. С. 6.
3. См., напр.: *Вульф Г.В.* Жизнь кристаллов. 2-е изд., доп. М., 1922.
 4. См.: *Поршнев Б.Ф.* 1) Социальная психология и история. 2-е изд., доп. и испр. М., 1979; 2) О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). 2-е изд., доп. и испр. СПб., 2007.
 5. См.: *Симонов П.В.* Избранные труды. В 2 т. М., 2004.
 6. *Уледов А.К.* К определению специфики культуры как социального явления // *Философские науки*. 1974. № 2. С. 27-28.
 7. Об этом см., в частности: *Фейнберг Е.Л.* Две культуры: интуиция и логика в искусстве и науке. Фрязино, 2004.
 8. В пользу данного предположения свидетельствуют и работы по высшей нервной деятельности. Так, например, А.М. Иваницкий указывает, что развитие нервных процессов, ведущее к образованию высших психических функций, находит, с его точки зрения, «аналогию с закономерностями более общего порядка», под которыми он подразумевает законы системных процессов, «описанных, в частности, И. Пригожиным и И. Стенгерс» (*Иваницкий А.М.* Сознание, его критерии и возможные механизмы // *Журнал высшей нервной деятельности*. 1991. Т. 41. Вып. 5. С. 876). См. также: *Евин И.Е.* 1) Синергетика мозга. Москва-Ижевск, 2005; 2) Синергетика сознания. Москва-Ижевск, 2008.
 9. По замечанию М.К. Мамардашвили, самосознание человека можно рассматривать как его (человека) «сознание сознания». *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 2004. С. 15.
 10. См.: *Каган М.С.* Искусство в системе культуры // Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007. С. 100-128.
 11. Это подлинное «Я», по аналогии с приведённым выше замечанием М.К. Мамардашвили, можно уже интерпретировать как «самосознание самосознания» (существование которого свидетельствует об исключительном развитии личности человека).
 12. Высказанную точку зрения подтверждает суждение М.Ш. Бонфельда. «Музыкальное мышление, – утверждает учёный, – ... разновидность художественного континуального мышления, присущего всем видам искусства. Существует, однако, немало фактов, свидетельствующих об особой позиции музыки и в этой сфере. Отвлечённость от реалий внехудожественного мира, подчёркнутая смысловая недискретность музыкальной ткани... создают из музыки как бы *квинтэссенцию континуальности*, поднимают музыку на континуально-мыслительный уровень, недостижимый для других видов искусства». *Бонфельд М.Ш.* Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. СПб., 2006. С. 573.
 13. См.: *Покатило О.А.* Жизнь музыки. Музыкальный процесс как целостное образование. Екатеринбург, 2000; *Зарубина Л.П.* Философия и музыка: Учебное пособие. 2-е изд. Челябинск, 2002; *Куренкова Р.А.* Феноменологическая эстетика музыки. Владимир, 2006; *Бахтизина Д.И.* Бытие и духовность музыки. Уфа, 2008; *Gagim I.* 1) Omul în fața muzicii. Bălți, 2002; 2) Muzica și Filosofia, Chișinău, 2009; *Botstein L.* Music between metaphysics and politics // *Musical Quarterly*. 2000. Vol. 84. № 2. P. 169-174; *Kivy P.* Introduction to a philosophy of music. s. 1., 2002; *Davies St.* Themes in the philosophy of music. Oxford, 2005 и др.



PROBLEMA EDUCAȚIEI MUZICAL-ESTETICE ÎN ȘCOLILE ȘI LICEELE CU PROFIL MUZICAL-CORAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

*THE PROBLEM OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION
IN MUSICAL SCHOOLS IN MOLDOVA*

Ana ȘIMBARIOV,

lector superior,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

This article deals with one of the most effective forms of musical-aesthetic education of children in musical secondary and high schools. The author explains the history of the origin and development of educational institutions of this type, as well as the creative best children's coral groups and their conductors. This paper appeals to teachers of secondary and high schools with musical-choral profile as well as to musicologists interested in the problem of performance.

Anii '90 ai secolului trecut, în Republica Moldova, au fost marcați prin căutările unor noi direcții de dezvoltare în diferite sfere ale activităților umane. A demarat elaborarea unei noi concepții în sistemul învățământului mediu general. Totuși, multe din experimentele începute de guvern și susținute de colectivele pedagogice, s-au desfășurat fără o verificare prealabilă a rezultatelor și a consecințelor, fără prezența programelor didactice și a unor termeni de realizare în etape a acestora, fără o susținere științifico-metodică și financiară, cât și fără o pregătire adecvată a cadrelor didactice. Aceste lacune au cauzat deseori fenomene nedorite, atât pe plan pedagogic, cât și pe plan social. În legătură au acestea, la 6 martie 1990 (Protocolul Nr.2 – 13), colegiul Ministerului Educației al RSSM a adoptat o hotărâre, conform căreia toate experimentele pedagogice sunt organizate și desfășurate în conformitate cu *Regulamentul cu privire la lucrul pedagogic experimental*.

Toate aceste preschimbări calitative s-au referit și la chestiunea

dezvoltării educației muzicale a copiilor. Astfel, a fost adoptată hotărârea despre crearea unor clase cu profil muzical-coral, în baza școlilor de cultură generală, fapt ce a avut un rol important în dezvoltarea educației muzicale și a măiestriei interpretative a corurilor de copii. Astăzi activitatea acestor școli, ce au trecut prin ani dificili de instabilitate, demonstrează rezultate înalte în dezvoltarea artistică a elevilor, contribuind, totodată, atât la depășirea problemelor educației muzicale a copiilor în general, cât și a educației muzicale profesioniste.

La inițiativa cunoscutului dirijor Ștefan Andronic, în cadrul liceului *Ion Creangă*, unde exista deja un studio coral, s-a desfășurat primul experiment în acest sens.

Cele mai importante principii organizatorice și metodice ale acestor noi schimbări și-au găsit reflectare în *Regulamentul cu privire la școala medie generală cu profil artistic muzical (coral), arhitectural-artistic, teatral și coregrafic*, care a fost adoptată de S. G. Musteață, adjunctul ministrului educației din RSSM, în 1990.

Potrivit acestui document, școala de cultură generală cu profil muzical-coral asigură absolvenților săi, pe lângă instruirea medie generală, și cunoștințe aprofundate și deprinderi într-un anumit domeniu al artelor.

Astfel, absolvenții claselor a IX-a ai acestor școli primesc două acte: Certificatul de absolvire a gimnaziului și Certificatul de absolvire a școlii muzical-corale. Ultimul le oferă posibilitatea de a intra la instituțiile muzicale de specialitate (licee și colegii).

Școlile cu profil muzical-coral au două diferențe de principiu față de școlile de muzică și studiourile de muzică orășenești.

În primul rând, elevii primesc o educație muzicală chiar în cadrul școlii generale. Disciplinele ciclului general se succedă cu cele muzical-teoretice. Deseori, părinții care sunt foarte ocupați la serviciu nu-și pot permite să-și ducă copiii la școala de muzică, pentru că nu au timp să se deplaseze în alt raion al orașului.

În al doilea rând, instruirea muzicală este gratuită, și acest fapt este de o mare importanță, oferind posibilitatea depășirii problemei caracterului de masă al acesteia. Copiii din diferite pături sociale, și, mai ales, cei din familiile mai puțin asigurate, au posibilitatea de a se întâlni cu artele frumoase.

În prezent, există 13 instituții de învățământ, în baza cărora își desfășoară activitatea clasele cu profil muzical-coral. Acestea sunt: Liceul *I. Creangă*, Liceul *N. Gogol*, Liceul *Iu. Hasdeu*, Liceul *G. Meniuc*, Liceul *M. Berezovschi*, Liceul *N. Iorga*, Liceul *O. Ghibu*, Liceul *Ginta Latină*, Liceul *B. P. Hasdeu*, Liceul *M. Grecu*, școlile Generale nr. 85, nr. 39, nr. 51.

În fiecare dintre aceste instituții de învățământ sunt deschise câte 9

clase (câte una în fiecare paralelă, începând din clasa I-a și până în clasa a IX-a), în care se studiază aprofundat obiectele muzical-teoretice, fiind preconizată și instruirea la diferite instrumente muzicale (la alegerea părinților și copiilor). Pe lângă aceasta, toți elevii sunt grupați în trei colective corale: corul mic (clasele I-II), corul mijlociu (clasele III-IV, uneori și V), corul mare sau corul de concert (clasele V-IX). Toate obiectele de profil ale ciclului muzical sunt incluse în orarele școlare.

Regulamentul cu privire la școala medie generală cu profil muzical (coral), care a apărut mai mult de douăzeci de ani în urmă, este, de fapt, unicul document, în baza căruia își desfășoară activitatea școlile de acest tip. Cu regret, până astăzi, nu există programe pentru nici una din disciplinele muzicale. Profesorii utilizează, la propria lor alegere, fie programele din școlile de muzică, adaptându-le de sine stătător pentru instruirea de 9 ani, fie preiau experiența colegilor din Belarusia, unde, de asemenea, există școli cu profil estetic, fie își elaborează propriile proiecte, care deseori nu corespund cerințelor de rigoare. Totodată, în ultimii ani, spre mare regret, nu o singură dată s-au redus orele destinate obiectelor de profil muzical. Astăzi, pentru studiul la un instrument muzical este preconizată doar o oră pe săptămână. În multe școli, din cauza suprasolicitării copiilor cu discipline generale, s-au redus și orele de solfegiu (de asemenea, o oră pe săptămână), și cele pentru repetiții cu corul.

Având în vedere toate acestea, fără îndoială, școlile în cauză trebuiau, probabil, să fie închise. Cu atât mai mult, este surprinzător faptul, că ele nu au dispărut, — dimpotrivă, —

cantitatea lor chiar a crescut; mai mult, măiestria interpretativă a colectivelor corale și artistice, cât și a soliștilor-instrumentiști s-a menținut la același nivel. Considerăm că meritul pentru aceste performanțe aparține, în primul rând, conducătorilor artistici ai claselor cu profil muzical-coral, dirijorilor de colective corale. Printre ei, am dori să-i evidențiem în mod special pe Ștefan Andronic și Victor Creangă, care, pe lângă activitatea dirijorală pe care o desfășoară, deja pe parcursul multor ani, inspectează lucrul școlilor muzical-corale, în cadrul Departamentului și al Ministerului Educației. Datorită activității neobosite a acestora, în anii 90, când arta se afla într-o profundă uitare, – oricât de paradoxal ar părea domeniul artistic legat de măiestria interpretativă corală a copiilor a cunoscut o deosebită înflorire în republica noastră.

Să ne oprim mai detaliat la cele mai destoinice colective corale și la conducătorii acestora, activitatea căroră a adus o contribuție importantă în dezvoltarea artei corale a copiilor din Republica Moldova.

Unul din primii promotori ai școlilor cu profil muzical-coral a fost cunoscutul dirijor, Om emerit în arte, Cavaler al Ordinului Gloria Muncii, docentul Ștefan Andronic, care, încă în octombrie 1979 a deschis, pe lângă Școala medie Nr.11 (astăzi Liceul *Ion Creangă*), un studio coral, pe care l-a numit *Vocile primăverii*. Anume în baza acestuia, în anul 1988, s-au ivit primele clase cu profil muzical-coral.

Repertoriul corului mare, care până în 2007 a fost condus de către Ștefan Andronic, reprezintă o valoare artistică aparte. El include lucrări de diferită dificultate – de la simple colinde românești la lucrări monumentale, cum sunt cantata *Stabat Mater*

de G. Pergolesi, *Messa* nr. 4 de C-F. Gounod, cantata *Luci, soare, luci* de T. Chiriac, *Suita de Crăciun* nr. 2 de V. Munteanu ș.a. Un loc aparte îl ocupă lucrările instrumentale ale compozitorilor clasici, în aranjament pentru corul de copii. Multe din aceste aranjamente au fost scrise de Iu. Țibulschi, pe versurile lui G. Vieru (Anexa programei). De mulți ani, compozitoarea este legată de acest cor printr-o fructuoasă colaborare. Majoritatea lucrărilor sale sunt dedicate anume acestui colectiv.

Deja de aproape 30 de ani, *Vocile primăverii* reprezintă arta corală a Moldovei pe cele mai prestigioase scene ale Chișinăului și peste hotarele republicii. Vom enumera cele mai importante evoluții ale acestui cor:

1992 – festivalul *Cântare limbii române* (palatul Național, Chișinău);

1993 – participarea la concursul școlilor corale de copii, București, la invitația Preafericitului Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române;

1994 – concerte de muzică sacră, la palatul Culturii, la biserica Trei Ierarhi și la Soborul Catedralei Mitropolitane din Iași (România);

1997 – festivalul *G. Musicescu – 150 ani de la naștere și Podul de cântece*, cu participarea colectivelor din București, Chișinău, Tiraspol;

1997 – turneu artistic prin orașele din România – București, Sinaia, Piatra-Neamț, Suceava, Rădăuți, Putna.

Concertele de dare de seamă a acestui colectiv au devenit adevărate evenimente în viața culturală a capitalei moldovenești. Repertoriul corului este o sursă prestigioasă pentru imprimările fondului (a fondului de aur) radiodifuziunii naționale.

În prezent, corul mare, dar și cel mijlociu și mic sunt conduse de

absolventa școlii muzical-corale *Vocile primăverii*, eleva destoinică a maestrului Ștefan Andronic, Mădălina Ganea.

Clasele muzical-corale ale liceului *Iulia Hasdeu* au fost înființate în 1982. Aname atunci, în baza Școlii nr. 32 a fost creat studioul coral pentru copii al Radioteleviziunii Naționale. La începutul anilor 90, acesta a fost reorganizat, sub numele de *Trison*. Conducătorul artistic și dirijorul corului mare este Ștefan Caranfil, Artist Emerit din Republica Moldova, Cavaler al Ordinului de Onoare. Sub bagheta sa, corul a obținut nenumărate premii, devenind laureat al multor concursuri orașenești, republicane și internaționale, a înregistrat mai mult de 200 de lucrări muzicale semnate de compozitorii moldoveni, alături de Orchestra simfonică a Radioteleviziunii, a imprimat două CD-uri – *Dragă-mi este țara mea* (1998) și *Avem o rezervă de suflet* (2003).

Acest colectiv de copii colaborează activ cu orchestra simfonică a Filarmonicii Naționale, cu cea a Teatrului de Operă și Balet, orchestra teatrului Mihai Eminescu, orchestra de muzică populară Folclor. Corul a interpretat în premieră lucrări corale ale compozitorilor C. Rusnac, T. Zgureanu, E. Mamot, V. Creangă ș.a. Colectivul a evoluat cu mare succes în Franța, România, Bulgaria, Rusia, Ucraina, Belarusia.

Corul mic este condus de experimentatul dirijor Sofia Volkov. Sub îndrumarea ei, corul a efectuat un turneu în România, unde a evoluat în concerte la Iași și București.

De fapt, în toți acești ani ai activității corului *Trison*, acesta s-a dovedit a fi o adevărată „crescătorie” a intelectualității moldovenești, întrucât mulți dintre discipolii acestui cor

și-au ales mai târziu profesia de dirijor, compozitor, interpret, regizor.

Corul *Sonata*, care întrunește elevi ai liceului teoretic *Nicolae Iorga*, și-a început activitatea în anul 1994, sub îndrumarea lui Mitrofan Cojocaru (1994-1995). Un an mai târziu, conducerea colectivului a fost preluată, pentru scurt timp, de Eugeniu Mamot (1995-1996). Din 1996 și până în prezent, colectivul este condus de către reputatul dirijor și compozitor Victor Creangă, Maestru în arte, Cavaler al Ordinului Gloria Muncii. În scurt timp, corul *Sonata* a devenit unul din cele mai prestigioase colective corale de copii din republică.

Participarea la un șir întreg de festivaluri și concursuri municipale, manifestări corale, i-au adus numeroase diplome, titlurile de laureat al locului I și II, și cel de Grand Prix. Programele evoluărilor de concert ale corului, inclusiv în orașele din România, sunt mereu interesante prin dramaturgia lor, complexe și diverse în ce privește tehnica interpretării și genurile abordate, incluzând lucrări semnate de A. Vivaldi, T. Albinoni, C. W. Gluck, V. A. Mozart, G. Musicescu, S. Zlatov, G. Sviridov, D. Șestakovici, E. Doga, cât și cântece populare și melodii în prelucrarea lui V. Creangă.

După părerea multor reputați dirijori de cor din republică, colectivul coral de concert *Sonor*, format din clasele cu profil muzical-coral de la liceul *N. Gogol* a fost recunoscut drept unul din cele mai bune, la sfârșitul anilor 90. Astăzi colectivul și-a cedat titlul, din cauza absenței unui conducător permanent al corului. Totuși, ne exprimăm speranța, că sub conducerea unui dirijor experimentat, corul *Sonata* își va recupera ușor înaltul nivel interpretativ de altădată.

Iată câteva file din istoria creării corului: în anul 1987, în baza școlii nr. 37, și-a deschis ușile studioul coral, sub conducerea lui Valerii Kălăganov. Primele succese ale corului *Sonata* sunt legate de acest nume. După reorganizarea studioului, când s-au format clase cu profil muzical-coral, conducerea corului a fost încredințată absolventului Conservatorului de Stat din Moldova, Andrei Dmitrovici. Sub bagheta sa, corul a efectuat mai multe turnee, participând la un șir de festivaluri și concursuri în Austria, Germania, Anglia, Spania, Italia, Suedia. Corul a fost foarte bine primit și acasă, în capitala Moldovei.

Realizările ultimilor ani sunt mult mai modeste. Vom aminti aici doar pe cele mai importante:

2000 – medalia de argint la Olimpiada Corală din Austria, locul II;

2003, 2004, 2005 – participarea la festivalul internațional al corurilor pentru copii *Sărbătoarea corului*;

2004 – locul III la concursul orașenesc al colectivelor corale al școlilor cu profil muzical-coral;

2006 – corul *Sonor* și-a reconfirmat titlul de colectiv-model.

Corul de copii *Cantilena* a fost organizat de către dirijorul de cor Mariana Vartic, în 1987, din elevi ai studioului coral ce activa pe lângă școala medie nr. 36 (astăzi – Liceul teoretic *G. Meniuc*). Corul constituit din elevii claselor muzical-corale, ce s-au format în urma reorganizării studioului, și-a continuat activitatea artistică sub conducerea Silviei Ureche-Berco (1990-1999). Din anul 2000, cele trei colective corale sunt conduse cu succes de către Svetlana Istrati, absolventă a catedrei de educație muzicală a Academiei de muzică *G. Musicescu*. Datorită ei, corul de

concert *Cantilena* a devenit unul din cei mai activi propagandiști ai artei corale naționale, cucerind inimile ascultătorilor din Moldova și de peste hotarele ei. Lista evoluțiilor de concert și a trofeelor la concursurile și festivalurile internaționale și naționale este impresionantă, având în vedere și câștigarea primelor locuri la concursurile corale internaționale din Belgia (2004) și Franța (2006).

După separarea școlii nr. 36, (în școala rusă nr. 85 și română – liceul *G. Meniuc*), în anul 1988, clasele cu profil muzical-coral și-au continuat activitatea la ambele instituții. La școala medie nr. 85, conducător artistic al corului a fost Nina Donic, absolventă a Institutului de Arte, iar din anul 1996 – Anna Badera, absolventă a Catedrei de dirijat coral a Academiei de muzică *G. Musicescu* (clasa profesorului E. Bogdanovschi). Trebuie să menționăm că, sub conducerea competentă a ambelor dirijoare, corul mare, – *Visul* – al acestei școli nu prea mari, unde copiii nu sunt selectați în prealabil, concurează cu colective corale ce renume, cum sunt *Sonor*, *Vocile primăverii*, *Trison*. Iată lista evoluțiilor corului la diverse manifestări corale naționale și internaționale:

1995 – festivalul internațional *Carmina Tenera*, București (România);

1996 – concursul coral internațional din Atena (Grecia), locul II și medalia de argint;

1997 – concursul coral dedicat aniversării a 150 de ani de la nașterea lui *G. Musicescu*, locul II;

1999 – concursul coral dedicat lui *M. Eminescu*, locul II;

2001 – concursul coral al școlilor cu profil muzical-coral, locul II;

2003, 2005, 2007 – festivalul coral internațional *Sărbătoarea corului*. Totodată, conducătorul corului,

Anna Badera a fost și membru al comitetului organizatoric al acestei manifestări de amploare.

Clasele muzical-corale ale liceului *Ginta latină* s-au deschis în anul 1998. Corul mic (clasele I-IV) și cel mare (clasele V-IX) este condus de Elena Marian. Corul claselor primare *Buburuza* este un participant activ al multor manifestări culturale organizate în cadrul liceului, cât și în oraș, fiind laureat al multor concursuri și festivaluri municipale. Colectivul a evoluat cu succes în orașele Buzău și București (România).

Corul claselor mari, *Capriccio*, este bine cunoscut amatorilor de cântare corală din Moldova. În anul 2002 corului *Capriccio* i-a fost conferit titlul de colectiv-model. Corul colaborează cu Radioteleviziunea Națională, fiind laureat al unor numeroase concursuri și festivaluri naționale și internaționale în Ucraina, Bulgaria, Ungaria, România, Franța.

În anul 1993, au fost înființate clase cu profil muzical-coral și la liceul *Onisifor Ghibu*. De la începuturile sale și până în prezent, acest colectiv este condus de Svetlana Axentii. Dirijoaarea alege cu mare grijă repertoriul pentru aceste două colective, care poartă denumirea de *Unison*, străduindu-se să mențină interesul elevilor săi pentru cântarea în cor. Deși sunt la o vârstă fragedă, micii discipoli sunt deja laureați ai concursurilor municipale *La steaua care-a răsărit; Cântecul Credinței, Speranței, Iubirii...; Pe-un picior de plai*.

Corina Donscaia a fost primul conducător al corului mare *Anastasis*. Astăzi acesta este condus de către Valentina Borodina (absolventă a catedrei Dirijat coral a Academiei de Muzică *G. Musicescu*, clasa docentului V. Condrea), care depune toate

eforturile pentru a altoi elevilor săi dragostea și devotamentul pentru arta corală. Deși corul încă nu a evoluat peste hotarele Moldovei, aici, acasă, el concurează cu succes cu cele mai reputele colective corale de copii.

Înaltul nivel interpretativ profesionist al claselor cu profil muzical-coral este susținut, în mare parte, datorită unui plan complex de manifestări elaborat și adoptat de Direcția principală a Învățământului, Tinerețului și Sportului. Acest plan presupune desfășurarea bianuală obligatorie a concursurilor colectivelor corale din școlile cu profil muzical-coral.

Primul concurs orășenesc al colectivelor corale de copii a avut loc în 1992, la inițiativa lui Ș. Andronic. De atunci, desfășurarea acestui concurs a devenit o tradiție:

1992-1995 – concursul *Cântare limbii materne*, organizator – Ș. Andronic, Om emerit în Arte, Cavaler al Ordinului Gloria Muncii;

1997 – concursul dedicat aniversării a 150 de ani de la nașterea clasicului muzicii naționale, Gavriil Musicescu, organizatori – Ș. Andronic și V. Creangă, Om emerit în Arte, Cavaler al Ordinului Gloria Muncii;

1999 – concursul dedicat aniversării a 150 de ani de la nașterea lui M. Eminescu, organizator – V. Creangă;

2000 – concursul dedicat aniversării a 2000 de ani ai creștinismului, organizator – V. Creangă;

2001 – concursul *Hora primăverii*, autorul proiectului – V. Creangă.

Nivelul profesionist al interpretării corale a copiilor în perioada activității claselor muzical-corale a crescut într-atât, încât a permis inițierea și desfășurarea în Moldova a unui festival coral internațional. Concur-

surile orășenești ale colectivelor corale de copii au devenit, în acest sens, trepte de pregătire pentru acesta. V. Creangă a fost inițiatorul primului festival de acest fel. În anii 60-70 ai secolului trecut, V. Creangă a participat la cunoscuta *Câmpie corală* în Tallin, Estonia, aflându-se acolo, printre cei mai bine de jumătate de milion de amatori ai cântecului coral. Impresiile de neuitat de la această sărbătoare a corului i-au servit drept impuls în ideea de a desfășura și în Moldova o manifestare asemănătoare. Inițiativa sa a fost susținută de către directorul Departamentului Educație, Știință, Tineret și Sport.

Astfel, la 31 mai 2003, în ajunul Zilei internaționale a copiilor, a avut loc primul festival *Sărbătoarea corului*, care a întrunit, pentru prima dată, pe scările teatrului de Operă și Balet, 37 de colective corale din școlile cu profil muzical-coral, dar și pe cele din școlile obișnuite. În premieră, corul unit, din 2500 de copii, a interpretat nu o lucrare, ci 16 piese, printre care *Limba noastră* de A. Cristea, *Ca o zi de primăvară* de G. Musicescu, *Hora și sârba* de S. Zlatov, *Cântec de primăvară* de V. A. Mozart, *Izvoraș din codru* de S. Lâsoi, *Plai natal* de V. Creangă, *Școala natală* de E. Mamot ș.a.

Cântecul lui C. W. Gluck *Sărbătoarea corului*, devenit imn al festivalului. Programul a fost dirijat de V. Creangă, Ș. Caranfil, E. Marian, A. Prisăcaru, S. Istrati, M. Ganea, E. Mamot.

Festivalurile din anii 2005 și 2007 au demonstrat același nivel înalt, profesionist al interpretării, reunind și mai mulți interpreți (în 2007 aceștia au fost în număr de aproximativ 3000, întrunind 45 de colective corale).

Astfel, activitatea școlilor și a liceelor cu profil muzical-coral, pe de o parte, demonstrează înaltele realizări în domeniul interpretării corale, ce au permis colectivelor corale de copii să evolueze pe arena internațională, la cele mai diverse concursuri și festivaluri, iar pe de alta – să activeze creația componistică. Datorită acestui proces, lucrările corale ale compozitorilor Moldovei mențin, de facto, dezvoltarea întregului domeniu al muzicii pentru copii, în timp ce alte genuri, din diverse cauze, aproape că și-au încetat existența (opera, baletul, poveștile muzicale, muzica instrumentală). Ne exprimăm speranța că noul guvern va susține procesele pozitive ce au loc în educația muzical-estetică a copiilor, ce au demarat în anii 90 ai secolului trecut.

Referințe bibliografice

1. *Sărbătoarea corului* / Culegere de note pentru cor, alcătuire de V. Creangă. – Chișinău: Grafema Libris, 2005.
2. Creangă V. *Eu mă duc, codrul rămâne*. – Chișinău: Grafema Libris, 2009.
3. Сборник руководящих и методических материалов Мин.Нар.Обр. МССР, Республиканский комитет Профсоюза работников народного образования и науки, вып.4. – Кишинев, 1990 г.



РУССКИЕ ТЕАТРЫ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ: СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*RUSSIAN THEATERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA
BETWEEN THE XXth AND XXIst CENTURIES: PERPETUATION
OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN THEATRICAL SCHOOL*

Veaceslav DOLGODVOROV,

doctorand,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

There are two cultural principles dominating the theatre: the globalizational principle and the ethnicity-oriented one.

That is why the issue of the maintenance and development of ethnical traditions in the theatre are so crucial nowadays, especially, for Russian theatres in Moldova (Chekhov Russian Drama Theatre, Aronezkaia Russian Drama and Comedy Theatre, Russian Youth Theatre "On the Rose Street").

Following the traditions, many masters of the stage kept creating in a hyperrealistic manner (V.Madan, I.Shaz, V.Kazachenco, Yu.Harmelin, B.Martinov, V.Gunin).

However, other directors (A.Vasilaci, A.Pletnev, P.Vutcareu) were not satisfied with the realistic forms of expression. The formation of their opinion and their perception of the world was affected by contemporary aesthetic, hermeneutical theories, by sociology-of-the-art theories, as well as by the visual culture of modernity.

Stage works are characterized by a denial of a linear text deployment; they are made by using a mosaic structure, quotations, eclecticism, a guideline on performance, using mixes between ordinary and stylized issues, a combination of interruptive and protracted modes, using a composition based on associative and clip-like principles.

Certainly, not a single method among them is a novelty, and they are not suffice to refresh the theatre and the dramatic art in this century, though combined, such effects could make a great impression.

The most important requirement of a new theatre is to make a genuine impression, because only powerful effects could attract the spectators' attention, and the theatre would be able to compete with television, video, Internet.

Театр как социальный институт в своей деятельности и развитии зависит от многих факторов, один из важнейших - это осознание творцами театра множества своих функций по отношению и к своей нации, и к обществу в целом. Таким образом, можно утверждать, что в театре доминируют два начала культуры: глобализационное и национально ориентированное. Трудно переоценить значение распространения в мире

своей культуры и языка ради вклада в «мировой диалог», необходимый для сохранения человечества. У деятелей театра в этом своя роль. Поэтому для русских театров Молдовы на современном этапе в интонациональной среде особое значение приобретает проблема сохранения и развития национальных театральных традиций.

Важнейший фактор, влияющий на функционирование и развитие театра, - это наличие или отсутствие

в национальной культуре традиций, образцов творческого служения театру. Благодаря традициям, которые существовали в русском театре начала и середины XX века, вплоть до 70-х – начала 80-х гг., этот театр заявил о себе как об одном из самых значительных явлений мирового драматического театра.

Россия, в которой творили М. С. Щепкин, М. Н. Ермолова, П. А. Стрепетова, П. С. Мочалов, В. Ф. Комиссаржевская, страна, подарившая мировому театру гениев К. С. Станиславского, В. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, А. Я. Таирова, М. А. Чехова и других, поистине считается театральной Меккой.

Высокими мотивами познания общества руководствовались создатели Художественного театра, которые понимали, что ткань жизни и ткань искусства неразрывны, что искусство требует постоянного питания жизнью, что нельзя заниматься искусством без пристального изучения окружающей тебя действительности. (1) Пожалуй, именно высокие цели познания жизни, соединенные с идеалами человечности, добра, которые проповедовали основатели МХТ, создали русскому театру мировую славу и закрепили за ним понятие русского психологического театра.

А идея Юнга о коллективном бессознательном отчасти помогает глубже понять феномен успеха в мире русского психологического театра. Г. Яновская в одном из интервью сказала о том, что, возможно, только русскому актеру близок подход к жизни как к подвигу во имя.... К этому следует добавить, что ему более близки общие ценности: ценности и значимости Театра, страны, нации, общества,

друзей, но гораздо в меньшей степени ценности личные, индивидуальные. (2) Возможно, поэтому русская театральная школа долгие годы находилась в авангарде мирового театрального процесса.

Но время, иногда играет с театрами злую шутку. 90-е годы XX века в Европе и на постсоветском пространстве ознаменованы каскадом политических перемен. Это явление характерно и для культурной и для художественной жизни, где изменения происходили позже и медленнее, чем взрыв в политике. В результате большой политической открытости общества искусство, в том числе и театр, утратило свою общественную роль. В средствах массовой информации можно было открыто говорить обо всем, и «эзопов язык» искусства становился уже ненужным. Художник и зритель перестали тайно перемигиваться. А с крушением «железного занавеса» хлынул поток новых «неофициальных» театральных эстетик и направлений. И театр и публика пришли в замешательство. Театры гадали, чем заинтересовать зрителя, а зритель хотел бы выбрать, но не знал из чего.

Из этого положения театры искали разные выходы.

В Молдове проводниками русских театральных традиций выступают: Государственный русский драматический театр им. А.П. Чехова (Кишинев), Государственный молодежный драматический театр «С улицы Роз» (Кишинев) и Государственный театр драмы и комедии им. Н.С. Аронецкой (Тирасполь).

На рубеже веков русские театры Молдовы все чаще обращались к проверенным временем

пьесам классиков. Ставился Шекспир, Мольер, Островский, Гоголь, Чехов и др. Но для некоторых режиссеров текст пьесы был лишь поводом для создания самостоятельных произведений («Страсти по Андрею», «Школа жен и мужей» и др.). Хотя, как известно, главная роль в передаче идей и смыслов принадлежит слову, значение которого в драматическом искусстве невозможно переоценить. Поэтому русскому театру во все времена было важно ориентироваться самому и показывать зрителю ту речевую норму, в постижении которой нуждалось общество. На перекрестке веков в русских театрах Молдовы это «обязательное» было почти совсем утеряно. Театр потерял интерес к слову. Л.Шорина, характеризуя состояние в Государственном русском драматическом театре им. А.П.Чехова конца XX века, пишет: «Театр пережил новую для себя ситуацию – попытку изоляционизма... начался подспудный отказ от русской театральной традиции, в которой было важно выявить на сцене жизнь души человека, а уж затем были интересны социальность или тем более авантюристичность интриги. Из спектаклей исчезла атмосфера. Обострилась проблема сценического языка, который у многих из актеров далек от норм русской литературной фонетики. Творческий уровень театра неуклонно снижался». (3) Аналогичная ситуация прослеживалась и в Государственном театре драмы и комедии им. Н.С. Аронецкой, где общие проблемы театров этого периода усугублялись местными: закрытие на долгосрочный ремонт основной сцены, миграция населе-

ния, уход из театра ведущих актеров, а самое главное – отсутствие главного режиссера, который смог бы повести актеров за собой и дать театру новое дыхание и новый импульс. Спектакли ставились приезжими режиссерами. Но ограниченное финансирование не давало возможности приглашать желаемых мастеров сцены. Поэтому одни спектакли едва выдерживали несколько сезонов и сходили с подмостков театра, другие же, которые изначально и были удачными, – без крепкой режиссерской руки «рассыпались» на глазах.

Экономические и политические перемены, происходящие в обществе, способствовали изменению в русских театрах Молдовы и зрительского состава. Это привело к тому, что режиссеры все чаще стали обращаться к легким жанрам. Театр перестал серьезно говорить со зрителем. Выпускаемые спектакли стали носить больше развлекательный характер, упор стал делаться на кассовый сбор. Возможно, театр забыл, что социально зрелый, умный, проблемный театр – в традициях театральной России, – такой театр необходим обществу, и такой театр зритель уважает, в нем нуждается, любит его, бережет. Если же драматический театр занимается исключительно развлечением, не предлагая зрителю серьезного разговора по острым вопросам современности, к такому театру люди чаще всего равнодушны, в результате чего он начинает болеть и угасать.

Искания русских театров Молдовы конца XX - начала XXI века отражались не только в выборе пьес, но и в том, каким образом эти пьесы будут доходить до зри-

теля, в каком стиле, с помощью каких художественных приемов и какими театральными средствами они донесут обществу режиссерскую идею и позицию самого театра. Часть режиссеров, следуя традициям, в этот период создавала спектакли в русле реализма (И.Шац, В.Казаченко, Ю.Хармелин, Б.Мартынов). Других же (А.Василаки, П.Вуткэрэу) – не удовлетворяли реалистические формы выражения; на формирование их взглядов и мироощущения влияли не только современные эстетические, герменевтические теории, теории социологии искусства, но и визуальная культура современности.

Сегодня театр по-праву считают режиссерским театром. М. Строева высказывала мысль, что еще в XX веке возникла необходимость слить актерское отношение к образу человека с режиссерским отношением к образу мира. (4) Если, исполняя роль, актер запечатлевает сферу действия человека и волевой стержень его эмоций, то режиссер воссоздает соотношения между актами поведения людей и внешней реальностью: место и роль, значение и смысл действия человека в окружающем его мире.

Театральная режиссура, начиная с прошлого века, развивается разными путями. Этот процесс начался в 10-30-х годах прошлого столетия. Для К.Станиславского режиссер был, прежде всего, создателем актерского ансамбля, для Вс.Мейерхольда, А.Таирова, С.Эйзенштейна – это, главным образом, постановщик-демиург, «маг мизансцены».

По мнению К.Станиславского, режиссер как создатель ролей

осуществляет свою творческую волю не в собственных, им самим создаваемых материально-изобразительных средствах, а через творчество актера, сливая свою художественную инициативу с его волей, воплощая свое намерение в его словесно-физических действиях. Участвуя в качестве первого лица в создании интонационно-жестового рисунка ролей, режиссер, как говорили деятели Художественного театра, «умирает в актере». Эта организационно-педагогическая миссия режиссера напоминает функцию дирижера в оркестре. Такого рода режиссура, вслед за К.Станиславским, была тщательно изучена такими деятелями театра, как А. Попов, М. Кнебель, Б. Захава, Г. Товстоноговым и А. Эфрос.

Но параллельно с этим направлением развивалась другого рода режиссура. Тяготение театральной культуры к смене сценических парадигм наглядно отразилось в творческих поисках Вс. Мейерхольда, А.Таирова, Г.Крэга, Ж.Копо, А.Арто, Э.Пискатора, П.Брука, Ю.Любимова, А.Васильева, К.Гинкаса, Л.Додина и других. Для их творчества характерны театральные эксперименты, целью которых является преодоление пространства сцены-коробки, расширение границ театра и сценической выразительности, преодоление демаркационной линии между сценой и жизнью, иллюзией и реальностью, включение в контекст традиционной театральности изобразительных средств, свойственных другим видам искусства.

В искусстве вообще и в режиссуре в частности художественные произведения сугубо персонифицированы. Каждое произведе-

ние неотъемлемо от автора, его создавшего. Мастер создает художественный образ, являющийся отражением реальности, при этом он не обязан ориентироваться на предшествующие произведения искусства. Хотя, как писал А. Матисс, художник всегда находится под чьим-то влиянием, он может ориентироваться на стили, жанры, универсальные художественные системы, но такое прямое соответствие не обязательно. Тем не менее, каждый мастер имеет свой особый изобразительный язык. И чем он оригинальнее, чем больше отличается от изобразительного языка других художников, тем большую ценность представляют его произведения.

Анализируя режиссерский стиль, нашедший яркое отражение в спектаклях русских театров Молдовы, можно проследить связь мастеров сцены с русскими театральными традициями и в тоже время выявить особенности их индивидуального почерка.

Основу репертуара Государственного русского театра им. А.П.Чехова конца XX века – первого десятилетия XXI века составляют постановки В.Казаченко, В.Мадана, И.Шаца, А.Василаке, П.Вуткэрэу.

В различиях режиссерских стилей и методов решения спектаклей А.Василаке, В.Казаченко, В.Мадана, И.Шаца, П.Вуткэрэу отразились их творческие индивидуальности, через которые проявились многие значимые черты жизни общества и отдельного человека конца XX - начала XXI столетия. Сравнительный анализ постановок комедий представителя злой иронии Дж.Патрика «Странная

миссис Сэвидж» А.Василаки и «Дорогая Памела» В.Казаченко позволяет приблизиться к выявлению особенностей и различий их режиссерских методов. В «Поминальной молитве», первой постановке В.Мадана в Государственном русском театре им. А.П.Чехова раскрылись характерные черты его режиссуры, которые можно будет увидеть и в других его спектаклях. Для И.Шаца наиболее показательным представляется «Король Лир» В.Шекспира, а П.Вуткэрэу – «Палата №6» по А.П.Чехову.

Опираясь на традиции русского психологического театра, В.Мадан на сцене Государственного русского драматического театра им. А.П. Чехова зримо воплотил трагикомедию Г.Горина «Поминальная молитва», в которой успешно провел параллель между еврейским погромом 1905 года в Кишиневе и актуальными событиями конца 80-х годов прошлого столетия в преддверии развала Советского Союза и обострившихся процессов межнациональной и межконфессиональной розни. Сценическое пространство спектакля отмечено деталями реального быта и в то же время оно символично (художник Е.Елица). В центре сцены – вращающийся круг, который превращается то в телегу, то в свадебное застолье, то в православный храм, то в предсмертное ложе. В то же время круг способствует динамичному развитию действия. Легкий, остроумный текст пьесы Г.Горина позволил режиссеру поставить, а актерам разыграть спектакль веселый и одновременно печальный.

На совершенно ином драматургическом материале, но в тех

же сложившихся в театре Чехова традициях психологического театра В.Казаченко в комедии «Дорогая Памела» раскрыл сложный внутренний мир человеческих характеров в конкретной социальной среде. Пьесу, которую драматург определил как фарс, В.Казаченко ставил как комедию, притчу. Он проводил идею пьесы через раскрытие человеческих характеров, их трансформацию. Зрители с интересом наблюдали не только за динамичным развитием невероятных событий, но и за метаморфозами, происходившими в душах героев.

В спектакле «Сильные ощущения» по рассказам Чехова В.Казаченко продемонстрировал склонность больше к фарсовым постановкам, опираясь, прежде всего, на основы театра представления, нежели театра переживания. Свойственная фарсу выразительность с ее форсированной пластикой, гротесковыми характерами, открытой телесностью, находит полное отражение в постановке В.Казаченко. Режиссер тщательно проработал каждую картину, каждую мизансцену, но изобилие всевозможных «режиссерских фишек» привело к тому, что эти излишества превратили спектакль в набор неких аттракционов, номеров.

Спектакль построен на постоянной борьбе содержания и формы. В.Казаченко стремился подчинить психологизм декоративной задаче. Декоративны были не только мимика, движения, жесты и позы актёров, декоративна была и обстановка (художники-постановщики С.Фурдуй и С.Кожокару).

Опираясь на школу театра переживания, в Государственном театре драмы и комедии им.

Аронецкой режиссером из Твери Вячеславом Гуниным был поставлен спектакль по пьесе Н.Островского «Правда – хорошо, а счастье лучше», который стал своеобразной романтической грезой, рождественской сказкой о торжестве справедливости вопреки реально предлагаемым и вполне осозанным обстоятельствам брэнной жизни. Но актеры, несмотря на заданную режиссером единую стилистику, все же разошлись в интерпретации образов. Одни создавали образы, опираясь на школу переживания, другие же, поддерживая расхожее мнение, что эта пьеса Островского не претендует на глубину мысли и написана как житейская комедия, все мелодраматические роли создавали с уморительными гримасами и интонациями, напроочь исключая переживания и внутренний надрыв. Злодеи порой были так забавны, так легкомысленны и дурашливы, что и вправду можно было поверить, что скоро все-все станут патриотами своего отечества, а мерзавцев в своей жизни вовсе не останется.

В спектакле «Король Лир» в Государственном русском драматическом театре им. А.П. Чехова Илья Шац попытался найти сочетание глубокого психологизма с приемами метафорического, условного театра. Главным эстетическим средством условного театра является его зрительный образ, воплощенный в декорации, костюме, гриме, в пластической выразительности актеров и ритме сценического действия. Совместно с художником Ю.Матеем режиссер освободил сцену от бытовых примет. В сценографии использовался прием «от быта к символу», известный по

спектаклям Ю.Любимова в московском театре на Таганке. Сам же метод условного театра, в противовес реалистическому и особенно - натуралистическому театру с его глобальной концепцией системы, и теоретически, и практически во всех жанрах и стилистических направлениях был разработан на рубеже XIX-XX вв. Вс.Мейерхольдом.

В спектакле И.Шаца, к сожалению, недостаточно органичная психологическая игра актеров мешала созданию цельного художественного произведения, в котором бы условность могла придать живой человеческой натуре поэтическую обобщенность.

Из пьесы американки Лоры Каннингем «Девичник», поставленной Б.Мартыновым в Государственном театре драмы и комедии им. Аронецкой проще всего сделать (и чаще всего делают) напичканную хохмами коммерческую антрепризу. Театр, удачно почистив пьесу от американизмов, взглянул на неё, пожалуй, глазами русской женщины, генетически склонной к состраданию, чуть смещены акценты и получилась история о нелегкой женской доле. Некоторые зрительницы в зале утирали слезы. (5) Осмысливая современную действительность как бешеную погоню за мнимыми ценностями, Б.Мартынов выявляет их абсурдность, иллюзорную значимость на грани, где соседствует смешное и великое, нелепое и мудрое, жестокое и милосердное.

Спектакли с ярко выраженным социальным звучанием на протяжении многих лет являются визитной карточкой Государственного молодежного драматического театра «С улицы Роз». Еще будучи

режиссером в театре-студии, Ю.Хармелин ставил самые затрагивающие злободневные темы современного ему общества спектакли с обнаженным нервом на грани человеческих эмоций. Пройдя через тернии 90-х годов прошлого века, режиссер не изменил своему почерку, не утратил связь с традициями шукинской школы, которые в XXI веке приобрели новую окраску и новые очертания.

Спектакль "Тройкасемеркатуз" по пьесе Н.Коляды в постановке Ю.Хармелина можно охарактеризовать как многослойный, в котором нет ровности, неприглядности, он непритязателен, ершист, задирист и дерзок, на грани вульгарности, откровенности и грубости, что сделано намеренно режиссером. (6) Грубую фактуру, которую Коляда добавляет галантному сюжету Пушкина, Ю.Хармелин использует как иронический комментарий к известной повести. "Тройкасемеркатуз" – попытка проникнуть в мир Пушкина и Коляды, дерзкое желание следовать за Пушкиным, с иллюзией разрушения замысла «раскрыть скобки». Сценограф (С.Загробян), делая акцент на игральные карты, поставил спектакль в черно-красных тонах. На этом траурном фоне особенно яркими пятнами зияют белые и серебристо-белые костюмы персонажей, которым художник придавал особый, символический смысл. Власть денег отражена во всем: деньги выносят на подносах и разбрасывают по полу, их никто не собирает, и о них никто не говорит вслух. Но ради них все происходит и свершается. И зрители вздрагивают от звона очередной порции монет, раскатывающихся по крас-

ному полу сцены, и с недоверием следят, как их становится все больше и больше. А потом вдруг видят себя. В зеркалах, в которые вдруг превращаются черные стены. Так, может, это вовсе и не герои пьесы? Удачно найденный режиссером сценический прием стал красноречивее многих слов. Понимая необходимость создания в спектакле единой стилистики, заданной сценографом, Ю.Хармелин придает большое значение разработке каждого образа в четко обозначенных рамках единого актерского ансамбля. Нервный клубок становится основной темой спектакля. Мир человеческой деструкции, гуманитарной катастрофы, герои пребывают в состоянии психоза, они лелеют свой психоз, культивируют его; униженные миром – пестуют свои комплексы; мученики своего тела – мучают и других; безжалостный контроль и унижение копится и взрывается тиранией.

В спектакле "Божьи коровки возвращаются на землю" Ю.Хармелин, вслед за автором В.Сигаревым, пишет историю болезни современного общества. Если кто-то не справляется с трудностями - идет на дно. Мечты героев спектакля примитивны: купить песцовую шубу и торговать в ларьке; сдать памятник на металлолом и купить очередную дозу или бутылку спиртного. Но герои нашего времени хотят вырваться с этого дна, поэтому зрителя не коробят ни сцены жестокости, ни режущая поначалу слух ненормативная лексика, звучащая на протяжении всего спектакля. Зритель ощущает своеобразный нравственный посыл из грязи – он сегодня дорогого стоит. Спектакль Ю.Хармелина – это

эмоциональный взрыв, отчаянный крик желания выжить, спектакль о надежде. Актеры, не теряя контакта со школой, проживают на сцене жизнь своих героев искренне, на грани человеческих эмоций. Зрителей захлестывает боль, которая долго не отпускает и после спектакля.

А. Рошка в книге «Teatralitate: pre- și post-Vahtangov» утверждает, что со второй половины XX века театры Молдовы испытывали заметное влияние традиций вахтанговской театральности. Подтверждением этому являются спектакли А.Василаки.

Новое для Государственного русского драматического театра им. А.П.Чехова направление, основанное на технике школы представления, заявившее о себе в "Странной миссис Сэвидж", наиболее полное развитие получило в спектакле "Браки поневоле, или школа жен и мужей".

"Странную миссис Сэвидж", бенефисную парадоксальную комедию, наделенную социальным пафосом, А.Василаки ставил для бенефиса Н.Каменевой, актрисы школы переживания, мало подходившей для воплощения эксцентрического образа. Яркая красочность невероятных костюмов (С.Фурдуй) обитателей "Тихой обители" на черном фоне условного пространства предрасполагала к созданию образов на основе виртуозной внешней техники школы представления. Но участники спектакля не смогли выйти из поля психологической образности, заданной Н.Каменевой, и войти в атмосферу яркой театральной игры, предложенной режиссером. Таким образом, условное сценическое пространство, лишенное опреде-

ленной жизненной атмосферы, вступало в противоречие с конкретными человеческими характерами и типами, которые оказывались вне времени и пространства.

Драматургической основой спектакля "Браки поневоле, или школа жен и мужей" послужила инсценировка А.Василаки комедий Ж.Б.Мольера. Используя приемы фарса, буффонады, элементы итальянской комедии масок (комедии дель арте), А.Василаки создал красочную, увлекательную комедию положений. В спектакле нет развитых человеческих характеров. Однако их статичность не препятствует динамике действия. Буффонадный фарс персонажей, в стремительном темпе сменяющих друг друга, создает увлекательное действо. Актеры в невероятных одеяниях и причудливой гротесковой пластике с радостным упоением разыгрывают непривычное для них театральное представление.

Принцип постановочной режиссуры нашел яркое воплощение у А.Василаки и в спектакле "Сон в летнюю ночь" В.Шекспира. Сценическое пространство, лишенное конкретного места действия, давало возможность зрителю самому нарисовать любую картину, где бы могли происходить события пьесы (сценография С.Фурдуй). В спектакле режиссер отошел от традиционных решений постановки комедий Шекспира и вывел на сцену героя-маску, отличительным признаком которого была лишь пластическая характеристика, что не могло, естественно, не шокировать изрядную часть почитателей великого классика. Символические жесты, позы, нагромождение ритмов и звуков, удваивающих смысл жес-

тов, давали новое дыхание всем импульсам движений, всем отношениям между персонажами, так что порой казалось, шекспировский текст был бессилён перед обилием скрупулезно выстроенных режиссером мизансцен. А.Василаки создал в спектакле некую метафизику жестов и выражений и в конечном итоге вырвал пьесу Шекспира из традиционных психологических трактовок.

Если постановку А.Василаки "Браки поневоле, или школа жен и мужей" можно рассматривать с позиции канонов комедии дель арте, то спектакль Ю.Хармелина "Про Федота – стрельца, удалого молодца" по сказке Л.Филатова, – с позиции русского площадного театра. Актеры, как некогда скоморохи, и пели, и танцевали, и играли на инструментах. До мелочей вымеренные мизансцены, четко заданный темпоритм спектакля, актерская импровизация в строго заданных режиссером рамках – все это способствовало созданию особой атмосферы праздника и радости, через которую недвусмысленно прорисовывалась позиция самого постановщика.

При постановке спектакля "Падам...падам...", по пьесе И.Гриншпуна, Ю.Хармелин обращается к традициям вахтанговской школы – яркая форма при глубоком содержании. История недолгой жизни великой французской певицы Эдит Пиаф в спектакле рассказана ею самою, как сага. Но этот жанр чаще всего предполагает приукрашивание, романтизацию событий. В спектакле же Ю.Хармелина история «парижского воробушка» предстала во всей ее безжалостной правде, без приукрашивания. Жизненных спутников певицы играют бессловесные, но выразительные персонажи. Они

ничего не говорят, они призраки прошлого, к ним можно разве что прикоснуться в своем воображении. Один только светлый пиджак, надеваемый ими по очереди, как бы уравнивает их: таких разных, но ею любимых. Они уходят один за другим, остаются лишь память и боль.

Государственный театр драмы и комедии им.Аронцеой открытие театрального сезона 2005-2006 г.г. ознаменовал премьерой спектакля "Безумный день или женитьба Фигаро" в постановке главного режиссера Калужского драматического театра – А.Плетнева. Пьеса Бомарше – блестящая комедия интриги. Принципы театра представления нашли свое воплощение и в сценографии (художник Л.Некрасова), и в актерской игре. Комедия наполнена музыкой, танцами, забавными режиссерскими находками. Но для этого спектакля, наверно, важны были не только эти очевидные возможности для разыгрывания комедийных сцен. За явной театральностью потерялась драматичная, по сути, история самого Фигаро: история о возрожденном чувстве собственного достоинства, не боящегося противостоять власти всесильного. Ведь не случайно король Людовик XV далеко не сразу разрешил комедию к постановке, а великий Наполеон назвал эту пьесу «революцией на марше».

Теоретики постмодернизма доказывают невозможность существования целостной личности человека, который, по их понятиям, способен выступать только во фрагментальном состоянии, а любая попытка логически мыслить якобы неизбежно приводит его лишь к подчинению стереотипам, клише

мышления, выработанным господствующей идеологией. (7)

Творческое становление Петру Вуткэрэу созревало и совершенствовалось в эпоху постмодернизма с его нигилизмом, разрушением человеческой личности и самой жизни. Разрушенная гармония мира обрела видимые черты в его спектаклях, наполненных трагикомической абсурдностью, в которых уже не было картин живой жизни и человеческих характеров. Герои П. Вуткэрэу - люди – марионетки, населявшие неизвестное пространство. В жестах, насыщенных телесной энергией актера, в сценическом пространстве они выписывают графические рисунки и затейливые формы. Поиски путей возвышения над действительностью направляли взор режиссера к глубинам мироздания, к темам Вечности и Времени. Наиболее ярко это воплотилось в спектакле "Страсти по Андрею" (по повести "Палата № 6") в Государственном русском драматическом театре им. А.П.Чехова. Следуя за Чеховым, П.Вуткэрэу особо выделяет образ Времени. В поворотных моментах судьбы доктора Рагина он возникает в тиканье часов, а звон колокола напоминает, что он звонит по каждому из нас. К Вечности Рагин подходит через круги ада отмеренной ему земной жизни. Воплощение в пластике образов Времени и Вечности наиболее точно подлинно отражают важнейшие мотивы в творчестве А.П.Чехова. В то же время спектакль передает эмоционально-психологическую атмосферу и нынешнего времени в ее неизменных трансформациях.

Театр XXI века немислим без сильной режиссуры. Если для ди-

рижера оркестр является как бы инструментом, то для режиссера текст пьесы, интонационно-пластические рисунки ролей, декорационные, шумовые и осветительные эффекты - это материал для своего рода «ваяния» спектакля. В результате синтеза искусств режиссурой возникает явление особого художественного качества, находящееся вне пределов литературы, пантомимы, живописи, музыки, танца, а именно: цепь мизансцен с ее звуковым сопровождением. Требование совершенства пространственных композиций и строгости ритмов сценического действия - такова реальность театрального искусства нашего столетия, где решающая роль принадлежит «режиссеру-композитору».

В конце XX - начале XXI века режиссура в русских театрах Молдовы, опираясь на традиции русской театральной школы, отличалась своим разнообразием. Для одних режиссеров, любящих и ценящих традицию, представлял интерес отработка и совершенствование образцов, созданных предшественниками, для других, склонных к эксперименту, авангарду, - поиск нового языка, нового взгляда в искусстве. Творчество не может состояться без индивидуальных вкусов и приоритетов самого творящего.

Анализируя постановки в русских театрах Молдовы на рубеже веков, можно сделать вывод, что у режиссеров значительно возросла и обогатилась культура владения пространством сцены. Они свободно и смело «монтируют» самые разные приемы освоения сценической коробки, порой контрастные друг другу и имеющие различное историко-художественное

происхождение. Это прослеживается в спектаклях А.Василаки, П.Вуткэрэу, что, несомненно, знаменует шаг вперед театрального искусства в Молдове. В спектаклях И.Шаца, Ю.Хармелина, В.Казаченко, В.Мадана, А.Плетнева, Б.Мартынова есть место и символике пространственных композиций, и бытовой достоверности изображаемого, и динамичности мизансцен, и предельной свободе обращения с декорационным фоном действия - превращению его в художественно значимую конструкцию. Темпоритм, которому в свое время придал принципиальное значение К.Станиславский, весьма активно функционирует в постановках русских театров Молдовы. Он не только обнаруживает психологическую атмосферу действия, но и служит монтажу эпизодов ("Страсти по Андрею", "Братья Карамазовы", "Преступление и наказание", "Тройкасемеркатуз" и др.). Для этих постановок важны ритмы как самого действия, так и его композиционной, режиссерской «подачи» зрителям диалогов и монологов, реплик и жестов, непосредственно выявляющих динамику режиссерской мысли - идею, концепцию, «сверхзадачу» спектакля.

Подобно киноискусству, современный театр не терпит временных «зазоров», пустот, интервалов между сценическими эпизодами. Поэтому сценографы, работая над спектаклями в русских театрах Молдовы, стремятся придать декорациям не только художественность и выразительность, но и особую мобильность, дабы не нарушать заданную режиссером композиционную и монтажную динамику. Бытовая, «эмпириическая»

кая» достоверность действия на сценах русских театров часто становится эпизодической, так что воспроизводимое сценографами пространство оказывается как бы «мерцающим», лишенным устойчивости и стабильности. Спектакли Б.Мартынова, В.Казаченко, В.Гунина, Р.Садовского построены в более или менее полном соответствии с привычным принципом бытового наполнения сценической коробки. Но в целом житейское пространство стало менее навязчиво, более скромно и неприметно. В спектаклях же В.Мадана, В.Павленко, Ю.Хармелина оно то появляется на сцене, то вдруг исчезает, чтобы вскоре возникнуть в ином, неожиданном обличье. Действия персонажей порой как бы «изымаются» из их конкретного окружения. Быт в его сценическом изображении утрачивает тяжеловесность и как бы подчиняется логике мизансцен и их ритму.

Условные, внебытовые формы сценического пространства нашли отражение в спектаклях А.Василаки, И.Шаца, П.Вуткэрэу, Ю.Хармелина. При этом режиссеры в разрабатываемых мизансценах воссоздают не только действия персонажей на определенном пространственно-бытовом фоне, но часто придают им особую содержательную функцию. Нередко путем обнажения сценической условности в мизансценах выявляется эмоциональная атмосфера спектакля, режиссерская мысль. Мизансцена берет на себя функцию обобщения и символизации.

Сегодня можно говорить о том, что режиссура в русских театрах Молдовы по своей художественной сущности едина, но соотношения в

ее пределах между «педагогическими» и «постановочными» началами изменчивы. В театрах идет поиск гармонии между интересами актера и постановочно-мизансценной стороной спектаклей.

Проблема творческих взаимоотношений между актерами и постановщиком спектакля остро вставала еще в XX веке. Но из опыта полемики этого периода необходимо сделать вывод, что и акцент на задачах актерского творчества, характерный для Станиславского и Немировича-Данченко, и предпочтение, отдаваемое Мейерхольдом, Таировым и Эйзенштейном композициям режиссера-постановщика, оправданы природой театра. Обе эти установки могут явиться и источником огромных художественных достижений, и причиной серьезных творческих срывов.

Сегодня в русских театрах Молдовы возникает новое соотношение между «педагогическими» и «постановочными» началами режиссуры. У актеров появилась потребность «занять место» в режиссерской мизансцене. Успех имеют главным образом те спектакли, в которых зритель ощущает творческое удовлетворение, испытываемое актерами от того, что они реализуют душевно близкий им, увлекший их замысел режиссера. Именно «горение» актерского коллектива пламенем режиссерской идеи оборачивается сегодня радостью для тех, кто находится в зрительном зале.

В спектаклях русских театров Молдовы конца XX - начала XXI веков, несмотря на различие режиссерских приоритетов, доминируют зрелище и театральные эффекты разного стиля. Сценичес-

кие работы характеризуются отказом от линейного развертывания рассказа, мозаичной структурой, цитатностью, эклектикой, установкой на театральность, смешением обыкновенного и стилизованного, сочетанием прерывистого и длительного, строением по ассоциативным принципам и по принципам клипа. Конечно, в отдельности ни один из этих приемов не новинка, и они недостаточны и не способны обновить театр и сценическое искусство XXI в., но вместе эти эффекты могут производить сильное впечатление. А важнейшее требование нового театра –

производить непременно и непосредственное впечатление, потому что только с помощью сильных и изысканных эффектов можно привлечь внимание зрителя, так театр сможет конкурировать с телевидением, видео, Интернетом.

И пусть сегодня театр не решит всех существующих в обществе проблем, но театр есть организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней.

Библиография

1. Пыжова О. И. *Призвание*. М., 1974. С. 12.
2. Соснова М.Л. *Искусство актера*. М., 2005. С. 195.
3. Шорина Л.В. *Мир глазами театра*. Кишинев. 2001. С.140.
4. Строева М.Н. *Режиссерские искания Станиславского (1898-1917)*. М., 1973. С. 10.
5. Колганова Мария. *Страстной бульвар*. 2005 -№ 10 /8-78/ . С. 48.
6. Вестник фестиваля *Молдфест.рампа.ру* 28 ноября 2009 -№3.
7. Ильин Илья. *Постмодернизм от истоков до конца столетия*. М., 1998. С. 194.



DIN ISTORIA VIETII CONCERTISTICE A CONSERVATORULUI DE STAT „GAVRIIL MUSICESCU” DIN CHIȘINĂU ANII '60 -'70 AI SEC. XX

*DEVELOPMENT OF PIANISTIC PERFORMANCES
IN THE '60 -70's IN MOLDOVA*

Ludmila REABOȘAPCA,
doctor, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

This article focuses on the important artistic events that took place in the cultural society of 1960s and 1970s of the last century.

The stories are related to the foundation and consolidation of the Moldovan school of piano art, which had its origins from Chisinau Conservatory.

The description of the trends accompanying the development of Performing Art was possible by bringing into light the great stars of the Moldavian classical music such as: E. Revzo, T. Voițehovski, O. Studnițki, A. Tușmalov, M. Unterberg, T. Tușmalova, A. Socovnin, V. Levinzon, L. Vaverco, A. Palei.

Anii 60-70 ai sec. al XX-lea au reanimat viața concertistică a profesorilor Conservatorului de Stat „G. Musicescu”. Despre aceasta mărturisesc afișele, care s-au păstrat până în prezent în arhiva mea personală, afișe de la concerte solistice și camerale, reflectând nume celebre din cultura națională. În afară de aceasta, semnificativ rămâne a fi faptul că afișele evidențiază numele pedagogilor care activau în Conservator în această perioadă și programele de concert interpretate.

Remarcabil rămâne concertul din 10 noiembrie 1961 la care au participat Oleg Studnițki – violoncel și Evghenia Revzo – pian.

Evghenia Revzo s-a născut la 6 iulie 1915 la Paris. În anul 1917 ea se întoarce la Chișinău, își face studiile la Conservatorul „Unirea”, unde s-a manifestat ca o pianistă talentată.

În ziarul *Бессарабское слово* din 24 martie 1930 a fost publicat un articol, în care se menționa: „la 22 martie a avut loc un concert cu Evghenia

Revzo – pian, eleva profesorului D. Goldștein și a lui Serafim Andropov – violoncel, elevul profesorului G. Iațentkovski. Tinerii artiști, care abia au ieșit din vârsta copiilor-minune, dau mari speranțe, manifestând individualitatea sa în așa măsură, că Conservatorul poate să-i promoveze în calitate de concertanți”.

Ulterior, E. Revzo și-a continuat studiile la Conservatorul de Stat „G. Verdi” din Milano. După absolvirea lui, își continuă activitatea pedagogică și de creație la Conservatorul „Unirea”. După fondarea Conservatorului de Stat din Chișinău, în 1940, E. Revzo devine asistenta șefului de catedră Pian special – Iulii Guz. Pe parcursul acestor ani, E. Revzo desfășoară o prodigioasă activitate concertistică.

Activitatea concertistică a profesoarei E. Revzo a fost continuată de elevii D-ei, pe care i-a învățat încă la Școala de muzică specială „E. Coca” și pe care a continuat să-i perfecționeze și la Conservatorul „G. Mu-

sicescu". Printre elevii care studiau în clasa profesoarei Rezvo erau Tatiana și Elena Tușmalov, Alexandr Palei, Iurii Pocitari, Gaiană Teseoglu, Natalia Sviridenco, Avraam Litvac.

Oleg Studnițki, violoncelist și profesor (24.VI.1934), și-a făcut studiile la Institutul muzical-pedagogic de Stat „Gnesin” din Moscova. Din anul 1961 e profesor de violoncel la Conservatorul de Stat „G.Musicescu” și la Școala medie de muzică „E.Coca”. În anii 1970-1973 și 1977-1985 este șeful catedrei Instrumente cu coarde, în 1973-1977, șeful catedrei Ansamblu cameral, din 1977 – conferențiar universitar. Discipolii profesorului O.Studnițki – Boris Gross, Marin Smeșnoi, Maria Vâșcu.

Pe parcursul anilor '60-'70, Oleg Studnițkii a colaborat cu așa interpreți ca Anatolii Tușmalov, Maria Silkina, Reveca Grozun, Evghenia Revzo, Olga Silkina, Alexandr Sovcownin, fiind tânăr muzician, absolvent al celei mai prestigioase instituții de învățământ muzical din URSS.

În programul de concert din 10 noiembrie 1961 au fost incluse sonate pentru violoncel de I.S.Bach nr.3, solo; J.B.Breval, Sonata sol major; L.Beethoven – Sonata nr.3 și E.Grieg – Sonata. Conform programei concertului, este evident faptul că interpreții au preferat sonatele clasice și romantice.

Alt afiș este datat cu 21 aprilie 1966 și anunță un alt concert de cameră cu așa personalități marcante ale artei interpretative ca Anatolii Tușmalov și Evghenia Revzo.

Anatolii Tușmalov violonist și profesor e născut la 26.III.1915 la Dnepropetrovsk, Ucraina. Studiile le-a făcut la Conservatorul din Moscova (1935-1941) cu I.M.Iampolski(1935-1936) și Dmitrii Țăganov (1937-

1941). A activat ca profesor de vioară la Institutul de Arte „G.Musicescu” (1961-1970) și la Școala medie de muzică „E.Coca” (1970-1978). Pe parcurs, a avut ca discipoli pe E.Strelcova (Vlaico), A.Miroșnik, D.Șafir, E.Șraibman, E.Zubrițki, E.Kotorov, a cântat în ansamblu cu S.Spivakovskaia, O.Studnițki, V.Levinzon. În programul de concert erau incluse sonate de W.A.Mozart.

Afișul datat cu 18 aprilie 1963 mărturisește faptul că concertul s-a desfășurat în incinta Conservatorului de Stat „G.Musicescu”. În concertul au fost interpretate: Sonatina re major de F.Schubert, Sonata re minor de S.Vasilenko, Sonata fa major de E.Grieg. Din program se vede că interpreții preferau atât muzica compozitorilor romantici, cât și cea a compozitorilor contemporani.

Un alt afiș, datat cu 19 mai 1966, care ne face cunoștință cu programa de concert incluzând sonatele camerale de compozitori clasici: Mozart, Sonata si bemol major, L.Beethoven Sonata do minor, E.Grieg, Sonata sol minor, îl are ca partener pe Mihail Unterberg – vioară.

Mihail Unterberg s-a născut la Odesa la 1 mai 1925. Și-a făcut studiile la școala medie de muzică „P.Stolearski” și la Conservatorul din Odesa cu Piotr Stolearski (1941), transferându-se apoi la Conservatorul din or. Sverdlovsk. În anii 1955-1971 este profesor de vioară, conferențiar la Conservatorul de Stat „G.Musicescu” din Chișinău în anul 1967, laureat al Concursului unional al interpreților din Moscova (1945). Îi avea ca discipoli pe S.Lunchevici, Ia.Voldman, V.Duda, S.Șirman, A.Treigher, S.Propiscean. A evoluat în scenă cu renumiți interpreți-pianiști – O.Silkina, G.Strahilevici,

E.Revzo, cu instrumentalistii S. Kavun, V.Povzun.

Viața concertistică studențească se desfășura activ, îndeosebi, în colaborare cu orchestra simfonică a Filarmonicii Naționale condusă de Timofei Gurtovoi.

Afișul unuia din concertele desfășurate la 4 decembrie 1969 oglindește evenimentele și rezultatele obținute de studenți. Din program se vede că în concert a fost executată Simfonia nr. 9 de L.Beethoven și Concertul pentru pian și orchestră de C.Saint-Saens, la pian având-o pe eleva școlii muzicale speciale „E.Coca” din Chișinău Tatiana Tușmalova, fapt care a și caracterizat-o pentru viitor să devină o vestită pianistă, laureată a Concursului „M.Ciurlionis” din Vilnius, Lituania. Tatiana Tușmalova studiază cu Evghenia Revzo la școala specială de muzică „E.Coca” din Chișinău (1966-1972) și la Institutul de Arte „G.Musicescu” (1972-1974), se perfecționează la Institutul muzical-pedagogic „Gnesin” din Moscova sub îndrumarea profesorului Teodor D. Gutman (pian). După finisarea studiilor la Moscova revine în Chișinău unde activează ca profesoară de pian la Conservatorul de Stat „G. Musicescu”.

A mai evoluat în duete de pian cu sora Elena Tușmalova (1980-1995), face înregistrări la Radio unde interpretează creații de Z.Tcaci, M.Stârcea, E.Mamot ș.a.

La Radioul Național au fost făcute mai mult de douăzeci de înregistrări ale acestui duet împreună cu alți interpreți: O.Dain, E.Pastuh, G.Neaga, B.Dubosarschi, A.Mirocnic, A.Amvrosov, și alții. Aceste înregistrări mai păstrează și azi amintirea despre acei muzicienii care au plecat din țară ori nu mai sunt în viață.

O altă direcție a activității interpretative a corpului profesoral o constituie înregistrările de la Fonoteca AMTAP și Radioul Național, unde s-au păstrat multe discuri cu creații, interpretate de către profesorii academiei.

Un exemplu elocvent în această direcție îl găsim, răsfoind, fonoteca, pe vestitul profesor universitar, șef catedră Pian special Alexandr Socovnin, care a dedicat copiilor interpretările sale la pian, rămase în înregistrările sale. Interpretul înregistrează Suita pentru copii de L.Gurov, Două melodii populare moldovenești în prelucrare de O.Tarasenco, piese pentru copii „Poveste”, „Poem”, „Jocul haiducilor”, „Lângă pârâu”, „Pădurețul”, „Cântec de leagăn”, Două dansuri lirice de S.Lobel, piese interpretate la un înalt nivel artistic.

Copiii, ascultând muzica, înțeleg foarte bine atât calitatea interpretării lucrărilor, cât și nivelul înalt de interpretare. Semnificativ este faptul că anume pentru copii au rămas cele mai interesante înregistrări, creații de compozitori naționali clasici cum ar fi: L.Gurov, S.Lobel, A Stârcea, S.Șapiro. O. Tarasenco.

Prezintă interes și înregistrările făcute de către Tatiana Voițehovski - pian în ansamblu cu Oskar Dain - vioară și Pavel Bacinin - violoncel. Aici ei interpretează Sonata pentru vioară și pian de Gh.Neaga și Sonata pentru violoncel și pian de V. Ko-seiko.

Pianistul și profesorul universitar Victor Levinzon a înregistrat la Radioul național creații pentru pian mai complicate de E.Lazarev. - „Scherzo”, V.Sârohvatov „Sonatina” și un șir de sonate camerale cu Evghenii Verbețchi - clarinet, Artist al poporului, profesor universitar la

Academia de Muzică, azi decedat. Creațiile compozitorilor B.Martinu, L.Bernstein, A.Templton, M.Istvan, F.Poulenc, C.Saint-Saens, I.S.Bach, G.Fried vor rămâne în Fondul de aur al Radioului pentru multe și multe generații de muzicieni.

Un alt reprezentant al culturii naționale rămâne a fi Ludmila Vaverco, pianistă, care a înregistrat multe lucrări necunoscute, rar interpretate de pianiști, creații din capodoperele muzicii universale, compozitorii sec. XX: V.Gavrilin, S.Lobel, S.Lungul, M.Fishman și creațiile camerale de Z.Tcaci, „Muzica pentru violă, pian și orchestră de cameră” cu M.Muler – violă și Orchestră de cameră a Radio Televiziunii Naționale.

Numeroase creații muzicale vor avea o viață lungă în legătură cu faptul că au fost înregistrate în fonoteca Radioului național și sunt interpretate la pian de Alexandr Palei.

Alexandr Palei și-a făcut studiile la Chișinău la liceul „E.Coca”, actualmente „C.Porumbescu” în clasa profesoarei E.Revzo. În 1974-1979 își face studiile la Conservatorul „P.Ceaikovski” din Moscova cu Bella Davidovici (pian.) Se perfecționează la V.Gornostaeva (pian). În anul 1981-1988 este lector la catedra Pian, solist la Filarmonica națională, Artist Emerit din Republica Moldova, este laureat la concursurile „I.S.Bach” și „P.Vladigherov”. În prezent locuiește la New-York, este profesor la școala „Guliard” și are o bogată practică concertistică. Nu demult a organizat un festival propriu la Paris cu genericul „Sașa Palei și prietenii săi” unde a interpretat și creațiile lui Vasile Zagorschi.

În dezvoltarea artei pianistice din Moldova se observă tendința de a crea lucrări pentru un interpret concertant. Amintim că, în anii ‘50-’60, minunata pianistă Ghita Strahilevici a interpretat toate lucrările pentru pian ale compozitorilor moldoveni. Ulterior această tendință apare și între pianistul A.Palei și compozitorul V.Zagorschi.

În contextul evenimentelor, menționez, în mod special, o lucrare inedită a lui V.Zagorschi – „Sonata fantezie”, care a fost creată în 1987. Nu este o dedicație specială a autorului, dar se știe pentru cine a fost creată și pe cine a văzut compozitorul în calitate de prim interpret al ei. Înregistrarea Sonatei în interpretarea lui Alexandr Palei se află în fonoteca AMTAP și la Radioului Național.

În afară de creațiile compozitorilor din Moldova, în Fonoteca radioului mai sunt numeroase înregistrări interpretate de virtuosul pianist Alexandr Palei, creații de virtuozitate ale compozitorilor: A.Rubinștein, L.Beethoven, I.S.Bach, C.M.Veber, A.Balakirev, F.Chopin, W.A.Mozart, S.Rahmaninov, creații camerale orchestrale de V.Zagorschi, B.Dubosarschi, R.Schumann, cu cvartetul RTV.

Afișele, înregistrările făcute pe parcursul anilor rămân o amintire a acestor vestiți interpreți, arta lor interpretativă, măiestria artistică de care au dat dovadă și care au activat mulți ani pe tărâmul muzical în arealul artistic al Republicii Moldova. Și astăzi, Radioul național transmite aceste înregistrări în diferite emisiuni muzicale dedicate acestor fondatori ai artei interpretative naționale.

Referințe bibliografice

1. Interpreți din Moldova. Lexicon enciclopedic (1940-1960). Editura ARC. 1996.



COMPETENCE OF INTERPRETING MUSICAL IMAGE – ONE OF THE EDUCATIONAL STANDARDS OF MUSIC TEACHER

*COMPETENȚA DE INTERPRETARE A IMAGINII
MUZICALE – UNA DIN STANDARDELE EDUCAȚIONALE ALE
PROFESORULUI DE MUZICĂ*

Lilia GRANETKAIA,
PhD., Senior Lecturer,
Alecu Russo State University of Balti

The article deals with one of the actual problems of musical education at university level – the formation of music teachers, especially, the formation of interpretative competence of musical image.

The speciality „the music teacher” is one of the most complex pedagogical specialties. Pedagogist-musician should have the number of knowledge, skills and abilities from different areas: pedagogy, psychology, physiology, musicology, literature, history and others.

The proficiency of the specialist in the field of music education deals with two directions – music and pedagogy that are very close to each other. These two lines aren't simple mechanical sum but an intimate symbiosis. „The musician” and „the teacher” must reach the same goal – the formation of a noble and spiritual personality. [4]

Thus, the goal of music education is to form music culture as an indispensable part of spiritual culture of schoolchildren. The level and quality of the formation of music teacher are in right proportion with efficiency of educational process. For the first time the professional competence of music teacher was mentioned in educational music programme of D.Kabalevsky (1980) [8]. In this programme the requirements towards the music teacher were described: the music teacher must have the abilities of directed choral, instrumental and vocal

interpretations, deep knowledge in history and music theory.

L.Arciajnikova, O.Apraxina, D.Kabalevsky, A.Borș, I.Gagim were the first who elaborated reference framework of music teacher. At present, the initial formation of music teacher is done in accordance with the modern concept of education-training, the provisions of Legislation in the field of education, requirements of the National Curriculum, actual realizations of music pedagogy. The Faculty offers a model of a specialist who corresponds to educational standards and is eager to fulfill in schools formative education centred on pupils and oriented to provide necessary knowledge adaptable to all conditions of modern life, cultivation of skills and abilities in music, cultural and spiritual spheres.

The teacher should be able to combine the fundamental scientific aspect of musical and pedagogical competence with those applicable one. Thus, as a goal of realization of our objectives, the music teacher must be competent in the following fields:

1. Theoretical and historical musical field:

a) to know the music phenomenon from interior or inside, by its various

aspects, in all its fullness – from the category of „sound” as original element of music art, till the category of „music drama”, in one word, to know the science of music from elementary till its superior level;

b) to know music phenomenon from outside, from the aspect of evolution in historical and geographical areas; from the elementary forms and genres till those superior, to know the stiles, epochs, national schools, composer’s creations, history of musical instruments etc.

2. Musical and practical field: it is possible personally to study music at the adequate artistic level, to have knowledge and abilities in the field of instrumental, vowel and conducting interpretation.

3. Methodical and musical field: to be able to organize and to conduct practical music educational process of pupils, to know and to apply diverse ways, forms and special technologies of children’s initiatives in the art of music, i.e. to be able to teach music lessons at scientifically methodological level.

4. General and special Psychopedagogy field: to know and to apply didactical principles of education and teaching of diverse children.

5. General and artistic field: to have „artistic” qualities such as interior and exterior expressiveness and plasticity, rich vocabulary and expressive language.

6. Cultural and human field: to be endowed with knowledge in the field of human culture, the history of art, national and universal literature, to know another art genres, to have vast knowledge about life and world [4].

Practically, in the present reform of university education the teaching-learning process of music teacher is based on the objectives which have

to form some professional competences to students. Thus, general objectives about instrumental preparation of music teacher integrates a sum of knowledge, skills and abilities from different spheres that are reflected in the *curriculum* at such subject as *Music instrument*: [3]

- Knowledge of such notions as genre, style, musical-piano course;
- Knowledge and identification of musical forms;
- Knowledge of musical syntax notions and music language;
- Knowledge (and reproduction in the teaching process) of methodic-instructive principles through music image determination of interpretative pieces;
- Knowledge and identification of didactic-instructive repertoire according to the curriculum topics from general education and of music school for children;
- Showing different levels of instrumental interpretation;
- Creating interpretative repertoire through interpretive various woks according to genre, style etc.;
- Developing practical abilities of music instrumental interpretation;
- Creating skills and abilities of music image perception;
- Analysis of music message content from esthetic musicologist point of view;
- Creating proper music-interpretative thinking based on interpretative analyses of musical discourse in the works from different epochs, styles, forms, genres;
- Possession the authentic interpretation skill of a music image;
- Showing some level of interpretations on the whole (in 4,6,8 hands, on the whole, accompaniment);
- Music work interpretation in front of the audience at the high artistic level;

- Scientific research output within issues of music psychopedagogy;
- Awareness the importance of live instrumental interpretation;
- Awareness at theoretical and practical levels of educative function of music art in the process of music education;
- Application of interpretative repertoire (through adaptation) in thematically realization of music education curriculum;
- Instrumental interpretation of music works that will be accompanied by music artistic verbal analyses;

- Realization and integration of knowledge and skills of music interpretation in extracurricular activity.

The fact that the notion “music image” is a main phenomenon in curriculum structure of music education at school highlighted the idea of developing interpretative competence of music image (**ICMI**) at the student-pedagogue. The vast meaning of „to interpret music image” is explaining the meaning and the content of music, and its narrow meaning is performance art of music (instrumental and voice).

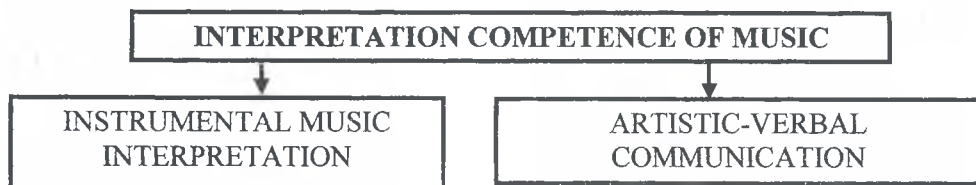


Figure 1. Interpretation competence of music image (ICMI) components

The structure of **ICMI** consists of two main branches: instrumental music interpretation and artistic-verbal communication (see Figure 1)

The well-known pianist-professor H.Neuhaus says that „the teacher of music should be an explainer and a commenter of music” [9, p.148].

For the necessity of „live music interpretation” by the teacher at the lesson of music education, said D.Kabalevsky, pointing that „live music” gives the lesson a charm making children interested in music art [7]. Similar opinion belongs to D.Kabalevsky and it was about the capacity of artistic communication about music pointing out that this capacity represents an element of music teacher’s capacity.

The component of music interpretation of **ICMI** consists of the student’s capacity to decode the content of ideas of music image of the work. This work is made by multispectral

research of music work through vision formation, artistic concept over the work by analytical research, i.e. by creation artistic image of the work that is divided into the emotional sensations, different associations, artistic concepts etc. For music image transmission to the audience, the teacher should make the sound system of the written work. Thus, the music-interpretative component of **ICMI** finishes with sonorous realization of artistic image. This type of image is defined as interpretative image which will integrate artistic music dimensions (sensations, associations, auditory representations, artistic concepts) and interpretative artistic technical strategies (motive representations, sonorous artistic intonations, technical interpretative skills, etc).

In the music interpretation process the student should respect the following requirements:

- Text correctness;
- Conformity of tempo and form integration;

- Stylistic conformity;
- The quality of sonorous imitation;
- Knowledge of music syntax (dynamics, caesura in the grounds, phrases, sentences etc);
- Freedom of interpretation (artistic and psychological aspects);
- Creative and personal fetch.

Taking into consideration G.Balan's point of view, the „word” means a „barrier between the listener and music” [1, p.122], the music teacher apply to *artistic word* in the music meaning understanding of children. Thus, the component of verbal-artistic communication is an indispensable element of interpretative competence of music image (CIIM). The ability to talk emotionally about music is the result of understanding this art. Only who entered the mysterious inner music world understood its meaning and will be able to talk about it to others.

G. Balan accepted the situation when he said that in the most frequent cases the composers and interprets have two extremes: „whether they have free imagination, wandering literally about the musical phenomenon or comes to cold jargon of a specialist, reducing music to a succession of structures that are perfectly defined in technical terms” [1, p.110].

In this case, to talk about music professionally, scientifically but at the same time taking into account children's age keeping artistic creative quality of music and to coming across some extremes (techniques, pure theory, etc.) in the structure of competences of music teacher.

B.Asafiev speaking about „analysis of musical intonation”, asserted that one should speak about music in such a way as to feel its real voice and though this the initiation into the music world will come [6, p.55].

The teacher shapes the circle of images, characters, proper views of this music forming in such a way a vast luggage of impressions, associative impressions, an „intonational vocabulary” to children (E.Abdullin, A.Piliciauskas), by the help of whose the children will be able to create personal artistic images.

At the same time, the teacher should respect some limits in the commentary about music for avoiding imposing proper point of view about music image. Not only to understand the mission, goal and limits of music commentary but also to know how and when (at what stage of the lesson) to use this commentary, is the problem in forming the music teacher.

In the process of verbal-artistic communication, the student should keep in mind the following dimensions of musical work:

- Historical aspect;
 - Esthetic aspect;
 - Musicology aspect;
- And to respect the following requirements:
- Freedom and passion of expression;
 - Artistic-professional vocabulary;
 - Methodological approach of studied repertoire;
 - Argumentation of music language to artistic meaning;
 - Personal point of view.

The abilities of artistic communication about music and music interpretation is in strong connection with the level of understanding and music-technical skills from the areas mentioned above in the standards of formation music teacher. Thus, interpretative competence of music image is the mail in formation standards.

From the point of view of many well-known researchers as X. Roegers, F.M. Gerard, [5] V.Cabac [2],

the key-words in defining the notion „competence” are: **activity (action), situation and source**. The *situation* is the source and competence criteria. The person can develop proper competence only in concrete situation in the determined context. Efficient treatment of a situation consists of evaluation criteria: the person is named in this case competent. The dynamic character of competence denotes the fact that it can be used not only in the given situation but in the other *same* situations and as a competence may be developed though the whole life. A competence may be formed in the result of studying but also in the process of professional activity. This work refers in whole to the interpret

competence of music image by a pianist-student. It is developed/formed on different practical and theoretical lessons and at the same time it is realized in different lessons’ situations and public manifestations. The situations where CIIM may be realized are: lesson of music instrument (instrumental study of music work), exams, concerts, recitations (music-artistic realization of music work at public evaluations), the final institution as school (artistic image realization of work during pedagogy practice) where the student shows his/her formed competences. The characteristics of interpretation competence of music image may be designed in the following direction, see Figure 2:

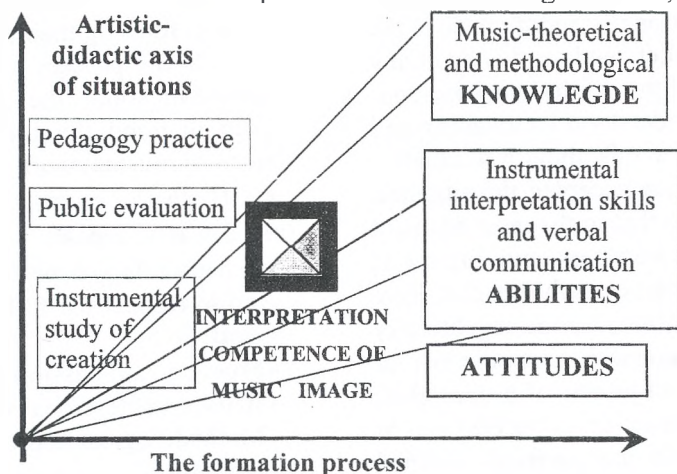


Figure 3. The characteristics of interpretation competence of music image on the axis of educational situations

Bibliography

1. Bălan, G., *Cum să ascultăm muzica*, București: Humanitas, 1998, 132 p.
2. Cabac, V., *Noțiunea de competență în cursul universitar „Didactica informaticii”* // *Arta și Educația Artistică*, Bălți № 2(5), 2007, p.125 - 135
3. Curriculum la disciplina *Instrument muzical (pian)*, autori Tetelea M., Granețkaia L., Grubleac O., cu titlu de manuscris, Bălți 2007, 32 p.
4. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura Arc, 1996, 223 p.
5. Gerard, F.M., Roegiers, X., *Concevoir et evaluer des manuels scolaires*, Bruxelles: De Boeck Unversite, 1993, 332p.
6. Асафьев, Б.В., *Музыкальная форма как процесс*, Ленинград, Советский композитор, 1971, 335 p.
7. Кабалевский, Д.Б., *Как рассказывать детям о музыке?* Москва, Просвещение, 1989, 191 p.
8. Кабалевский, Д.Б., *Программа по музыке для общеобразовательной школы 1-3 классы*, Москва, 1980 г.
9. Нейгауз, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988, 240 p.



MUSICALLY GIFTED CHILDREN'S DYNAMICS

DINAMICA DOTĂRII MUZICALE A COPIILOR

Tatiana BULARGA,

PhD., Associate Professor,

Alecu Russo State University of Balti

The strategic educational problem of modern education becomes acutely transparent when we deal with children of great artistic talent. Music and art is the domain in which the manifestation of natural talent that is above the average level can become obvious if certain conditions are complied with. Gifted children need special attention with a view to evaluating adequately their creative potential.

It is known that one of the main objectives of the educational process is the discovery of the pupils with aptitudes in different domains.

In general the speciality literature defines musical endowment in terms of musical competence. Looking over the scientific investigations realized in this domain, two somehow contradictory tendencies are noticed: the studies are either too specialized or too general, with some exceptions. On the one hand, there is a series of isolated studies regarding the musical disciplines that are very specialized. (For example, the motor skills of the piano soloist), on the other hand, many researches treat musical endowment as a general feature, without trying to clearly differentiate between the forms of musical manifestation: composition, vocal interpretation, instrumental interpretation etc. The diversity of musical activities makes difficult the establishment of some definitive characteristics of the musical talent. It is difficult, but not impossible. As you will see, there is a set of special dimensions that are essential for the musical talent, a common nucleus, without which we can't talk about musicality in general.

Despite the type of culture (Western versus Eastern), the musical per-

ception or the influence of the musical stimuli starts to manifest itself before birth. The data presented by Blum in a recent study indicate positive effects that are obvious when listening to music before birth. It affects the ulterior perceptive and motor development. The musicality forms and manifests itself very early, even in very limited conditions, for example at the children whose parents are death. It is surprising that from early age the children's musical behaviour is very similar to that of adults, the development of aptitudes and musical skills is relatively rapid that is more than the simple functionality of auditory organs.

It is indisputable that the early auditory stimulation, the musical experience from childhood, is indispensable for the achievement of superior performances in the musical domain. If we take into account the fact that the number of connections is more important than the one of neurons in the development of the cortex and that these connections are formed as a result of sensory stimulation, it is easy to understand the mechanism behind this phenomenon. A rich auditory stimulation at early age can facilitate the formation of neuronal nets involved in the processing of musical in-

formation. The richer and more diverse are the formed connections, the more the arrangements can cover a larger gamut of information, respectively more complex forms of organization of this information which is essential for the music production.

The talented children or better said those who are very receptive to the specific stimuli of the musical domain, from the age of two respond to music through movements and manage to capture small music sequences. At about the age of three they start to sing more accurately, respecting from the beginning only the melodic contour, and then gradually recognizing the correct pitch of the tones. Also at the same age, the spontaneous, improvised singing is gradually replaced by the recognition and imitation of some songs more familiar to the child. From this moment the development of aptitudes and musical skills gain in complexity, quality, but in essence they don't change much. As to the vocal intonation, this aptitude or at least its initial form appears relatively early, even in parallel with learning speech. But we are not speaking about singing in the true sense of the word: the child vocalizes and sings spontaneously, so far without any tendency of organization, but in a form, however, recognizable.

The stages of development of vocal interpretation include, at an initial stage, rendition, imitation of some short melodic and rhythmic sequences, in which only the melodic contour is kept. Regarding the correct pitch of the sounds, that is the precision of the intonation, the child is far from the complete exploitation of his potential yet. At the age of two the interpretation sums up at the repetition of some melodic phrases, accompanied more by enthusiasm than technique. Gradu-

ally the interpreted musical phrases become longer, step by step the child begins to combine them. The complexity of the sung musical sequences grows as well with time. The age or more exactly the period of life in which the correct recognition of the pitch of the sounds appears varies relatively much. This aptitude can develop in musically gifted children even at the age of three. However, these cases are extremely rare, the development of correct recognition (and especially the reproduction) of the pitch appears at older ages than this.

At about the age of five or six the vocal interpretation starts to respect structure and tonality (the pitch of tones), reaching to incorporate the majority of characteristics specific to the adult interpretation. The organization follows similar patterns to those used and applied by adults, even if the vocal diapason is still limited and resumes itself only at the possibility to interpret some small and distinct melodies. A little bit later the child manages to maintain a constant rhythm. Concerning the age index, the musically gifted children present signs of their potential and a lively interest for music at the age of five, period in which the majority of the gifted ones start their musical education as well. As to the proper musical creation, the spontaneity with which the children, starting from the age of six play experimenting with sounds, try to compose music and improvise, is interesting. They adventure themselves in the exploitation of the musical domain, trying to play different musical instruments or instruments that are not used in this way (pseudo instruments), transforming and combining the sounds and melodies, creating rhythms through gestures and movements of the body etc. Vanda Weidenbach draws our

attention to the fact that we have to accept the idea according to which all the people have a potential for musical performance. In this approach the musical skills are not exclusively the result of "genetic luck", on the contrary their acquirement is realized through a long and intense implication in different musical experiences. Thus, the success in the musical domain also has to be analyzed from the perspective of the factors which influence learning. The author synthesizes the factors which proved to be very significant in the determination of the musical success through their positive influence on learning and commitment to the musical domain: the early exposal to musical experiences, environment, cultural factors, motivation, encouragement and support, trust in oneself, efficient teaching (positive and encouraging), efficient practice strategies, efficient learning strategies (of music), the influence of peers, the study of a musical instrument, opportunities for musical performance.

The same author (Vanda Weidenbach) draws the attention that in the dispute regarding the inborn or acquired character of the musical talent, there are many data which suggest that the musical aptitudes are formed in a normal process of enlightenment in the first years of life. The best example in this sense is "the absolute pitch" about which it was believed for a long time that it has an inborn origin, being uninfluenced by experience or more exactly without a decisive influence. The recent data, thus, prove that it can be acquired in the process of learning. At the same time the absolute pitch doesn't seem to be such an efficient predictor regarding the musical performance as it was spoken about in the speciality literature for a long time.

In the conception of Sloboda the *superior musical performance* has two big components: a technical and an expressive one. *The technical component* refers to the mechanic aspects of musical production - the speed of execution, the control of sound duration and intensity, the synchronization of movements etc. *The expressive component* refers to variations introduced by the musician in the parameters of the performance (rhythm, timbre, intensity etc.) which are intended to influence the cognitive and aesthetic aspects of the musical production. The technical and expressive skills are relatively separable, in the sense that it is possible that a performer executes technically perfectly a piece of music, but without expressive force and vice-versa. The interaction between these two components, their reciprocal influence become obvious if we think, for example, that the realization of some expressive parameters is not possible without mastering the instrument from a technical point of view.

As to the development of the musical talent, Sosniak describes three phases. In the *first phase* the play still predominates, the child discovers the pleasure of musical activities, accompanied by the parents' encouragement and eventually that of the teacher of music. The perseverance lacks so far, the exploration of the domain, the acquisition of specific knowledge not being systematic. At the same time, we don't look for objective criteria for the measurement of the performance. The appearance of preoccupations in this sense already indicates the next phase. The *second phase* that comes at the age of ten till thirteen is characterized through precision and growing discipline. The aim is the continuous perfection of the interpretative technique, the en-

richment of skills which will allow the acquirement of a bigger precision in the respective domain of musical activity. More and more attention is given to technical details, the child spends more and more time practicing, he learns to "tolerate" the variations. The *last phase* is that of individualization, personalization of the performance. It is the period of commitment to a musical career and of discovery of the vocation of musician. This is reflected in the more emphasized growth of time given to this domain through a critical attitude towards the personal performance.

The music consultant, Lloyd Schmidt affirms that the musical endowment can be conceived and identified on the bases of three dimensions: a) performance skills, b) composition or creative abilities, c) musical-perceptive skills.

The most fundamental model of the musical talent is offered by Joanne Haroutounian. Following the elements of Renzulli's model, the author circumscribes the musical talent through three basic categories: a) musical skills and abilities, b) creative interpretation, c) commitment. These categories have been elaborated on the basis of the speciality literature, the content analysis of some existent and used rating scales, as well as on the basis of some interviews with experts in the domain and teachers of music. These three categories are defined through some essential components which are further detailed.

Music aptitudes and abilities:

1) *Tonal memory* is the basic musical aptitude. It refers to the mental update of music sequences and rhythms, to the capacity of "thinking musically". It is an indispensable component, for example, in the comparison and discrimination of sounds. The people

with deficiencies in this sense are not capable to compare with success two sounds because they can't keep activated in their memory the auditory representation of the sounds for sufficient time in order to do the comparison. As a result, these have serious difficulties in learning songs, melodies because they can't maintain active the tonal pattern of the melodies.

2) *Rhythmic sense* refers to the capacity to support a continuous rhythm with accuracy, to render rhythmic sequences of different lengths, but which doesn't resume itself only at this. The rhythm is a basic music attribute. The capacity to respond fluently, easily to different rhythms, modifications in rhythm and tempo is also important. The musical execution supposes the planning of produced musical sequences, and the rhythmic structure constitutes to a great extent a support in this process. The rhythmic gradations also represent the element around which the expressivity of the interpretation is shaped.

3) *Perceptive listening* supposes the perception of the delicate differences in the pitch of the tones, rhythm and melody. Discrimination means the comparison of two rhythmic, tonal and melodic sequences as well, followed by the decision of the type "similar/ different". This thing is impossible without the mental formation of some structures.

4) *Contextual discrimination* – the understanding of the musical production can't be separated by the musical context. Contextual discrimination means the capacity to identify patterns, melodies, eventually even instruments in the musical process, in a much larger context.

5) *Performance* – except the representation, discrimination and mental structuring of the musical information, a basic component is the perfor-

mance or the effective interpretation. The author includes in this dimension the individual's capacity to render, sing or play a melody with accuracy and natural ease. It should be mentioned that although this component is usually the most obvious and most "palpable", it cannot be conceived without the components listed above.

Creative interpretation:

6) *Experimenting with sounds*— at earlier ages this takes the form of a play with sounds, so that later the child passes to manipulation, transformation, and extension of musical ideas. This thing supposes harmonic fluency and flexibility.

7) *Aesthetic sensitivity* refers to the capacity of becoming aware of the changes in the atmosphere, the dynamic and colouristic side of music.

8) *Expressiveness* refers to the manifestation of expressive implication in the musical activity or the reaction to music.

Commitment:

9) *Perseverance* is the manifestation of superior concentration as well as the interior motivation for music. Being a fundamental condition for the acquisition of expertise in the musical domain, perseverance or commitment refers to the individual interest for all the musical activities, the complete immersion in this domain, the maintenance of a certain level of motivation indispensable for the long-term, systematic and deliberate preparation, sometimes during 10 years.

10) *Readiness to refine ideas* — the young musician is critical and self-critical, he has high aspirations. (Due to the age characteristics, this component can be included in the model or rather can be taken into consideration only at people who reached the formal stage of thinking.)

It is known that the musically gifted children have certain indivi-

dual characteristics which all the participants of the educational process have to know and especially the teacher of musical education. Among these characteristics we emphasize:

- As a rule, these pupils are very active and always preoccupied by the solution of some problems that are connected to this domain. They tend to work more than others, paying much attention to things and phenomena which don't always correlate directly with the object of study. At first sight it seems that these pupils don't pay pregnant attention to all the school subjects. They need special attention and support from the teacher for the continuous development of their aptitudes.

- They insistently realize their expected aims and through this of course bring "prejudices" to the teacher, because these pupils seek to get into the essence of things and remain completely satisfied by the undertaken actions.

- These pupils want to be appreciated and approved.

- Due to the aptitudes that they possess, they progress more than the others in the individual work. These aspects are especially visible in the work with the additional literature, in the activities of artistic creation.

- The pupils from this category are apt to get into the essence of things, they are critical and self-critical.

- Every phenomenon causes a lot of questions to which they insist to get explicit and definitive answers.

- Those course hours which are modelled through the application of problematic methods present interest for them, while their classmates are satisfied with the learning of the communicated facts by the teacher.

- These pupils are ready to learn individually.

- Unlike their colleagues, the musically gifted pupils skilfully analyse,

overlap, and discriminate the studied facts, especially those that belong to musical art.

- The majority of these pupils propose themselves major aims which are unrealisable for their peers.

Along with the individual features characteristic to the gifted children, we can also emphasize the following traits of personality which demand to be improved/ taken into consideration by the teacher in the training process of the gifted children, in supporting/ encouraging the artistic and cognitive discourse:

- the special interest towards the activity of thinking;
- extra competences for their age;
- tendencies to independently find an answer to any question that appears during the learning process;
- the wish to make discoveries, to create, to invent;
- the manifestation of interest towards diverse information and knowledge from different domains;
- the manifestation of an exceptional memory;
- the presence of an extraordinary imagination;
- a major tendency for games, for the exercise of innovation;
- the high capacity to show personal judgements/thoughts;
- the manifestation of special patience for the realized activity

(learning, creation, game etc.);

- the tendency and readiness to actively participate in extracurricular activities;
- the multiple interest for the study of the diverse literary sources (encyclopaedias, dictionaries etc.);
- interest for research;
- the manifestation of a quite developed feeling of truth;
- the raised tendency for experimentation/innovation and the risk to carry on different actions in the domain of learning;
- the presence of humour for funny things;
- the manifestation of high responsibility for the undertaken actions;
- the manifestation of an increased productivity, tendency to anticipate the learning processes set by the school programs.

Summarising the above mentioned, we will remark that the pupils with musical aptitudes (musically gifted) represent a specific category which raise advanced exigencies for the teacher of music. They belong to: the objective and early diagnostic of the level of development of the musical aptitudes, their correlation with the individual characteristics, the elaboration and competent application of special pedagogic strategies oriented towards the continuous development of capacities.

Bibliography

1. Gagim, I. Dimensiunea psihologică a muzicii / I. Gagim. – Iași: Editura Timpul, 2003.
2. Golu, M. Percepție și activitate/ M.Golu. – București: Editura științifică, 1971.
3. Hayes, N. Introducere în psihologie/N.Hayes. – București: Editura All. Educațional S. A., 1998.
4. Havârneanu, C. Cunoașterea psihologică a persoanei/ C.Havârneanu. -- București: Editura Polirom, 2000.
5. Pavelcu, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității/ V.Pavelcu. - Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
6. Roșca, Al. Aptitudinile/ Al.Roșca, B.Zorgo. – București: Editura Științifică, 1972.
7. Zisulescu, Șt. Aptitudini și talente/ Șt.Zisulescu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
8. Выготский, Л. Детская психология: Собрание сочинений в 6-ти томах, Т. 4/ Л.Выготский. – Москва: Педагогика, 1984.



РАСКРЫТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

*THE REVELATION OF THE ARTISTIC IMAGE AS A NECESSARY
CONDITION IN THE INTERPRETATION OF A MUSICAL WORK*

Унгуреану Виктория,

преподаватель фортепиано, I дидактической категории
ДМШ, г. Бричень

It is difficult to talk about any influence of music on the children's and adolescents' spiritual world, if they haven't learned to listen to music as a meaningful art that carries the feelings and thoughts of a man, the ideas and images of life. The revelation of the artistic image of a musical work is a necessary condition for a bright, emotional performance of the work. The article discusses some techniques aimed at developing children creative thinking, imagination and other skills that reveal the artistic content of music.

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает неопределимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни.

Реалии современной жизни таковы, что динамическое развитие общества требует от меня, как учителя, такой деятельности, которая позволила бы ребенку не только адаптироваться в социуме, но и проявить свою творческую индивидуальность.

Естественно, в художественном творчестве ценно только то, что подсказано процессом подлинного переживания, так как только тогда может возникнуть искусство. Истинное погружение в *художественный образ*, его постижение тесно связано с процессом переживания, с умением пропустить через себя, прочувствовать интонации музыкального произведения. Раскрытие

художественного образа музыкального произведения является необходимым условием для яркого, эмоционального исполнения произведения. Мы должны научить своего ученика слушать и слышать, исполнять музыкальное произведение и интерпретировать его.

Бессмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как *содержательное искусство*, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы. Это, на мой взгляд, главная задача музыкального образования.

Очень важно, с методической точки зрения, с ранних лет научить детей чувствовать и понимать музыку. Очень примечателен в этом смысле метод, используемый московским методистом, автором «Интенсивного метода преподавания фортепиано», Татьяной Смирновой, которая считает обязательным условием с раннего дошкольного возраста приучать детей к сопереживанию музыки. Этому можно учить на классической музыке: в этом

случае музыка становится понятной, простой и такой же естественной, как воздух. В раннем дошкольном возрасте важно начинать с развития эмоционального мира ребенка, развития его артистических способностей, в том числе через игру. Это очень подходящий период: ребенок без труда включается в любую игру, одушевляет любые предметы и образы. Для развития глубокого понимания классической музыки можно использовать различные приемы – например, рассказывать сказки. Тут важно, чтобы развивалась чувственная, эмоциональная сфера, без которой невозможно представить художественную личность. Т. Смирнова убеждена, что если человек не умеет тонко чувствовать, глубоко сопереживать, то он не может состояться как талантливый исполнитель, данный исследователь утверждает, что дети, которые с раннего возраста вовлечены в творческий процесс, все талантливы и, когда подрастают, оказываются весьма успешны в любом из искусств. Если начинают заниматься балетом – прекрасно танцуют, интереснее и ярче других проявляют себя в занятиях живописью. Объясняется это исключительно развитостью эмоциональной сферы, способностью к *образному мышлению*. С детьми важно не просто прослушивать, «проходить», а проживать различные произведения классики, и именно поэтому к моменту начала занятий на фортепиано они уже настолько глубоко понимают музыку, что у них появляется колоссальное желание играть. Важно то, чтобы дети привыкли быть не слушателями, а словно бы участниками музыкального процесса: они «играют в музыку», в момент слушания у них

идет активное созидание в собственном внутреннем мире. И потом все эти эмоциональные переживания, которые ребенок с удовольствием хранит в памяти, легко перевести в игру на инструменте.

Еще одной, немаловажной с точки зрения психопедагогики игра на фортепиано, является развитие у учеников *мотивации*. В настоящее время мотивационная сторона обучения младших школьников в классе фортепиано, на наш взгляд, наименее управляема. Формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь, скорее, результатом достижений передовых преподавателей, чем предметом специальной, целенаправленной, систематической работы. Вместе с тем, по мнению ряда ученых (Б.Г. Ананьев, В.К. Вилюнас, С.Л. Рубинштейн и др.), проблема мотивации, связанная с исследованием причин, обуславливающих поступки и различные формы человеческой деятельности, является одной из центральных в науках о человеке. Важно то, что осознание мотивов человеком совершается не автоматически, а в результате особой активности, когда осознанные мотивы обретают *личностный смысл* (А.Л. Леонтьев). Задача педагога детской музыкальной школы состоит в том, чтобы суметь заинтересовать ребенка процессом овладения инструментом, и тогда необходимый для этого труд постепенно станет потребностью. Поскольку мотивация выступает особым «энергообразующим» (В.В. Медушевский) началом, то ее специальное развитие рассматривается как важнейшая задача музыкально-образовательного процесса. Изучение музыкального произведения учениками музыкальной школы должно быть также *осознанным*, полными

личностного смысла и проходить поэтапно. Ученик, являясь, по сути, уже исполнителем (пусть маленьким, начинающим) в процессе диалога с музыкальным произведением (знакомясь с авторским стилем, средствами музыкальной выразительности и т.д.) выявляет музыкальное содержание на основе созданного *личностного художественного образа*.

Проблема создания художественного образа музыкального произведения в музыковедческом, эстетическом аспекте изучалась такими учеными, как Б. Асафьев, А. Сохор, М. Бонфельд, Е. Назайкинский, О. Гараз; в методическом аспекте – Г. Нейгауз, К. Игумновым, Л. Баренбоймом, А. Гольденвейзером, С. Карась, Л. Гранецкой; психологический аспект проблемы освещен в трудах Б. Теплова, В. Петрушина, Г. Цыпина, И. Гажим и т.д.

Считаю, что с методической точки зрения, проблема познания музыкального содержания путем создания личностного художественного образа требует постоянного поиска новых путей решения, обновления методологической базы – новых дидактических технологий, методов, приемов.

Для меня, как преподавателя, одной из важных целей на уроке является привитие любви к музыке. Средством для развития восприимчивости к музыкальному процессу является пробуждение индивидуальных наклонностей ребёнка – с учетом его возрастных особенностей, уровня умственного и духовного развития. Исходя из этого, необходимо вести определенную репертуарную политику, учитывая различные аспекты такие как: программные требования, художественную значимость произ-

ведения, стилистическое и содержательное разнообразие, методическую, техническую целесообразность, темперамент, характер ребенка и его эстетический вкус.

Деятельность ученика должна быть организована таким образом, чтобы он сам мог находить решения. Радость открытия и связанное с этим переживание успеха становятся побуждением к дальнейшей работе. Ребёнок не будет трудиться ради самой работы. У него другие мотивы: получить хорошую оценку, заслужить похвалу родителей, педагога, удовлетворить жажду проявить себя, **увлечься творчеством**. Последнее условие должно со временем стать основополагающим. Для этого используются методы, направленные на развитие творческого потенциала ребенка, его желание самостоятельно работать, проявлять личную инициативу в поисках новых путей реализации исполнительского замысла.

Раскрывая специфику музыки, Б.Асафьев¹ подчёркивал, что музыкальная интонация (а музыка есть искусство интонируемого смысла) никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) человеческого тела. Любой музыкально-пластический знак или интонация – это одновременно и дыхание, и напряжение мышц, и биение сердца. «Простым жестом взмахом руки, – пишет Г. Нейгауз – можно иногда гораздо больше объяснить и показать, чем словами.»² В работе с детьми младшего возраста исполь-

¹ АСАФЬЕВ, Б.В., Музыкальная форма как процесс, Ленинград: Советский композитор, 1971, 335 р.

² НЕЙГАУЗ, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка, 1988, 240 р.

зуется метод *пластического интонирования*. “Пластическое интонирование” – это один из способов, одна из возможностей “*проживания*” образов, когда любой жест, движение становятся формой *эмоционального выражения содержания*. Жест, движение, пластика обладает особенным свойством *обобщать эмоциональное состояние*. Способность учителя найти такие обобщающие движения, которые бы выразили главное душевное состояние, отраженное в музыке, – решает очень многое, ибо эти движения могут стать настолько понятными, настолько “заразить” детей эмоциями, что буквально отпадает необходимость в продолжительных беседах по поводу характера музыки...

Воспроизведение художественного образа в пении, пластике возбуждает и развивает эмоциональную память, чувство детей, создается гармония между сознательным и бессознательным у ребенка. Этот метод влияет также на развитие слуховой памяти. Интонирующее движение-жест интегрирует в себе и характер звуковедения, и направление движения мелодии, силу и скорость звучания, гармонические и тембровые краски и тем самым отражает внутреннее ощущение (представление) музыки, её интуитивное понимание. Этот метод очень хорошо влияет на развитие ассоциативной памяти. Дети лучше запоминают именно те пьесы, работа над которыми велась с помощью жестов, так как в этом случае легче запоминаются особенности пьесы, мелодия, ритмическое содержание пьесы.

Раскрытие музыкального образа напрямую связано с развитием у детей музыкальных представлений, творческого воображения. Не менее важно, чтобы нотные знаки стали

для ученика символами осмысленных музыкальных комплексов. Чем теснее нотные знаки связаны с музыкальными представлениями ученика, чем в большей мере они воздействуют на его воображение, тем интереснее ему читать ноты и тем большими будут его успехи в этом направлении. Сложность текста должна соответствовать уровню развития его музыкального слуха, в особенности внутреннего слуха. И наоборот, неумение разбираться в тексте почти всегда связано с недоразвитостью музыкального слуха, с отчужденностью ученика от музыки. Учить чтению нотного текста – значит, прежде всего, всесторонне развивать ученика как музыканта.

Другой прием работы над музыкальным произведением, позволяющий более полно проникнуть в художественное содержание, состоит в особом, поэтапном его изучении. Предложенные этапы работы над произведением, помимо традиционных этапов изучения (знакомство, разбор, изучение на память, интеграция, подготовка к выступлению), предусматривают активное прохождение учеником трех основополагающих этапов существования музыкального искусства: композитор – исполнитель – слушатель. В нашем конкретном случае ученик проходит следующие этапы: слушатель – композитор – исполнитель. В первую очередь, ученик выступает в роли слушателя. Он постигает с помощью слуха (в идеале – внутреннего слуха) образный строй произведения, выдвигает свою концепцию художественного содержания (эмоции, настроения, общее впечатление). Далее ученик, параллельно с изучением нотного текста, углубляется в образное содержание пьесы, стано-

вась в позицию композитора. На данном этапе ученик **анализирует музыкальный язык** произведения: *форму, мелодию, ритм, темп, гармонию и т.д.*, актуализируя те эмоции, настроения, переживания которые испытывал композитор. Заклочительным шагом в разучивании произведения выступает этап, условно названный нами *«исполнитель»*. На данном этапе ученик находит необходимые исполнительские средства (туше, штрихи, динамика, педаль, удобная аппликатура и т.д.) исходя из предыдущих переживаний и умозаключений, т.е. из уже сформировавшегося личностного художественного образа.

Одним из приемлемых методов в работе над художественным образом является **«метод стимулирования воображения»**³. Из личного опыта могу сказать, что, прибегая в работе над музыкальным образом к различным ассоциативным, образным зарисовкам, колористическим аналогиям, мы пробуждаем у детей творческую фантазию, приучаем слышать и видеть в

музыкальных произведениях различные художественные содержания.

Исходя из музыкальной речи (средств музыкальной выразительности), подбирается различный художественный «подтекст» к музыке, тем самым активизируется мыслительная и творческая деятельность ребенка.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что раскрытие художественного образа музыкального произведения как необходимое условие его интерпретации, с нашей точки зрения, базируется на следующих условиях: необходимость подлинного творческого переживания исполняемой музыки; развития у детей (с ранних лет обучения) способности понимать классическую музыку, развивать мотивационную сторону личности исполнителя через пробуждение индивидуальных наклонностей, добиваться постоянного поиска новых путей решения, обновления методологической базы – новых дидактических технологий, методов, приемов.

Библиография

1. Асафьев, Б. В., *Музыкальная форма как процесс*, Ленинград: Советский композитор, 1971, 335 p.
2. Нейгауз, Г. Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка, 1988, 240 p.
3. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura Arc, 1996, 223 p.
4. Алексеев, А. Д., *Интерпретация музыкальных произведений* (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века), Москва, Музыка, 1984, 87 p.
5. Granețkaia L., *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică*, автореф. дисс. канд. пед. наук, 13.00.02, Бэлць, 2008.

³ GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura Arc, 1996, 223 p.



FORMAREA INTELIGENȚEI MUZICAL-ARTISTICE CA OBIECTIV AL TEMEI PE ACASĂ LA EDUCAȚIA MUZICALĂ

*THE FORMATION OF MUSICAL AND ARTISTIC INTELLIGENCE
AS A GOAL OF HOMEWORK AT MUSICAL EDUCATION*

Marina COSUMOV,

doctorandă,

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

The content of education has a wider field than the content of the educational process, the latter being represented only by the values proposed and organized in school. Education includes values that pupils assimilate by methods and means less systematic the didactical ones, outside of school. In this register of educational resources an important role is given to family, religious, cultural and artistic institutions, museums, media, centres of culture etc.

Musical and artistic intelligence is a basic element of musical and artistic culture of pupils; it gives a meaning to the way of integration of these ones into the above-mentioned conditions.

„Arta este sărbătoarea sufletului”.

**Așa o fi. Dar ea este ceea ce este cu adevărat
doar atunci când devine și sărbătoarea intelectului.**

**Dar a intelectului select. Pe Bach, de exemplu,
nu-l poți prinde doar cu emoția...**

Ion Gagim

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, înseamnă că omul, la rândul său, trebuie să se afle continuu în calitate de receptor al acțiunii educative, mai cu seamă în raport cu fenomenul muzical, care este „educativ prin sine” (I. Gagim), iar sfera lui de cuprindere se extinde asupra întregii vieți.

Conținutul educației are o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, acesta din urmă fiind reprezentat numai prin valorile propuse și organizate de școală. Educația înglobează valori pe care elevii le asimilează prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii.

Viziunea actuală de educație europeană tratează noțiunea educației artistice (muzicale) ca un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component, cultura muzicală constituind nucleul culturii personalității în general.

Astfel, *educația muzicală/prin muzică*, ca formă supremă de educație morală, estetică, spirituală etc. se extinde în mod expres, peste ariile școlare, acordând prioritate temei pe acasă la această disciplină, aceasta având valoare primordială în realizarea unei *educații muzicale continue*. Un rol im-

portant, în acest registru de resurse educaționale, îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass-media, casele de cultură etc.

Dezvoltarea competențelor de trăire prin muzică/percepere muzicală a elevilor implică participarea nemijlocită a unei serii de factori psihopedagogici specific muzicali. Prezența, profunzimea, intensitatea și frecvența trăirii muzicii în context extrașcolar, prin acțiune și cunoaștere independentă, antrenează o facultate fundamentală a culturii muzicale – *inteligenta muzical-artistică* (IMA).

DEX-ul atestă noțiunii de inteligență - facultatea de a înțelege (ușor și bine); de a cunoaște; deșteptăciune. Astfel, inteligentă, fiind considerată persoana care posedă o pregătire culturală temeinică.

H.Gardner constată că inteligența este considerată ca fiind capacitatea de a rezolva probleme sau sarcini aplicative, prin folosirea unui set de valori diferite după domenii, după formarea culturală a individului, după valorile sale biologice, psihologice, spirituale, sociale ale cadrului de acțiune și manifestare (A. C. Brualdi, 1996). De aici, inteligența muzicală fiind caracterizată prin „abilitatea de a recunoaște și a compune ritmuri și tonalități, melodii și rime, a cânta, a memora și a reproduce combinații de sunete, a interpreta vocal, a diferenția valori acustice, a compune, a aprecia și a valoriza combinațiile muzicale, a crea, a identifica cu sensibilitate valori ale sunetelor, a asocia sunete, a aprecia expresivitatea muzicală, a valoriza muzical trăirile...”:

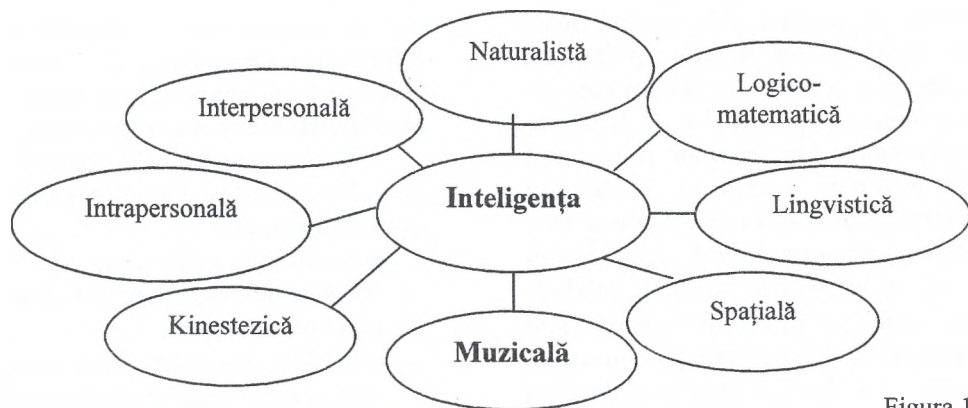


Figura 1.

Dicționarul de psihologie atestă însușiri ale acestuia, printre care (ceea ce prezintă interes pentru noi) – inteligența nu numai rezolvă probleme, dar și pune probleme.

Profesorul I. Gagim definește în studiile sale – inteligența muzicală ca o „facultate distinctă a omului de a sesiza esențialul în lumea muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare...”.

În domeniul învățământului muzical, persoana care posedă o IMA,

este capabilă prin relația stabilită între „**Sine** ↔ **Muzică**”, să-și fortifice conținutul cultura spirituală prin prisma unui înalt nivel al culturii muzicale.

Astfel IMA, fiind recunoscută ca un element fundamental al culturii muzical-artistice, pe care o adoptăm „un ansamblu integrat de competențe muzicale, exersate și transferate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând și reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului final al educației muzicale”, nu

poate fi concepută în afara unui sistem muzical-educativ extrașcolar, a cărui integritate este realizată prin temele pe acasă la educația muzicală.

Formarea/dezvoltarea inteligenței muzical-artistice a elevilor, ca obiective ale aspectului instructiv-educativ al temelor pe acasă la educația muzicală, rezultă din orientarea funcțională a acestora la nivel *cognitiv, estetic și social-educativ*.

Funcția cognitivă a temelor pe acasă la educația muzicală se realizează prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate în mod individual și trăite la nivel psihic de către elevi.

Funcția estetică rezultă din valoarea și conținutul creațiilor muzicale ce alcătuiesc materia temelor pe acasă.

Funcția social-educativă a temelor pe acasă la educația muzicală îi stipulează un anumit conținut, în ceea ce privește valorificarea mesajelor sonore și a formelor de prezentare/receptare estetică a lor. În procesul de asimilare a muzicii, în condiții extrașcolare, se formează *atitudinile*, care constituie rolul educativ de prim ordin al temelor pe acasă și, totodată, factorul operațional indispensabil în manifestarea inteligenței muzical-artistice a elevilor. Iată de ce condiția primordială în dezvoltarea inteligenței muzical-artistice constă în prezența unor astfel de componente cum sunt cele *comportamentale, motivaționale, cognitive și operaționale (toate având la bază factorul atitudinal)*. De aici și multitudinea caracterelor inteligenței muzical-artistice percepute prin prisma *atitudinilor*:

- Multifuncționalitatea;
- Evaluabilitatea la nivel de proces și produs;
- Mobilizarea unui ansamblu de resurse ale mediului muzical;

- Caracterul de finalizare și integrare;
- Manifestarea în cadrul unui ansamblu de situații.

Componentele date ale IMA se consideră de bază, care, fiind formate/dezvoltate, vor permite și vor facilita dezvoltarea unui gust esteticomuzical elevat și o cultură muzicală înaltă a elevilor.

Caracterul semnificativ al IMA conferă sens modului/nivelului de integrare a elevului în condițiile mediului muzical extrașcolar prin inițiativa proprie a acestuia. Dacă în cadrul activităților muzicale școlare avem prezenți o serie de factori cu rolul de monitorizare/dirijare a implicării elevului în diverse activități muzicale (profesorul, colegii, caracterul atractiv/pasional al activităților muzicale etc.), în condițiile extrașcolare – acești factori lipsesc, favorizând trecerea în prim plan a dorinței, gustului muzical, a autoinițierii acestuia în multitudinea existentă de activități muzicale extrașcolare.

IMA se raportează nivelului de dezvoltare al competențelor muzicale, vizând prezența:

- gustului estetic-muzical;
- dorinței de contactare a fenomenului muzical;
- orientării către muzica valoroasă;
- receptivității spre mediul muzical existent;
- capacității de decodificare creativă a mesajelor sonore;
- autodirijării/autoafirmării în contextul activităților de: audiție, interpretare, analiză/caracterizare și creație muzicală.

IMA – trasează acele căi de adaptare/încadrare a competențelor muzicale formate spre contextele noi, atenuând decalajul creat între muzica prezentă la lecția de educație muzicală și muzica prezentă în afara școlii. Dezvoltarea acesteia constituind

direcția primordială a sistemului de învățământ muzical, prin intermediul căreia elevul este pregătit treptat, sis-

tematic către o „deschidere spirituală” de contact muzical permanent, reprezentat schematic în figura de mai jos:

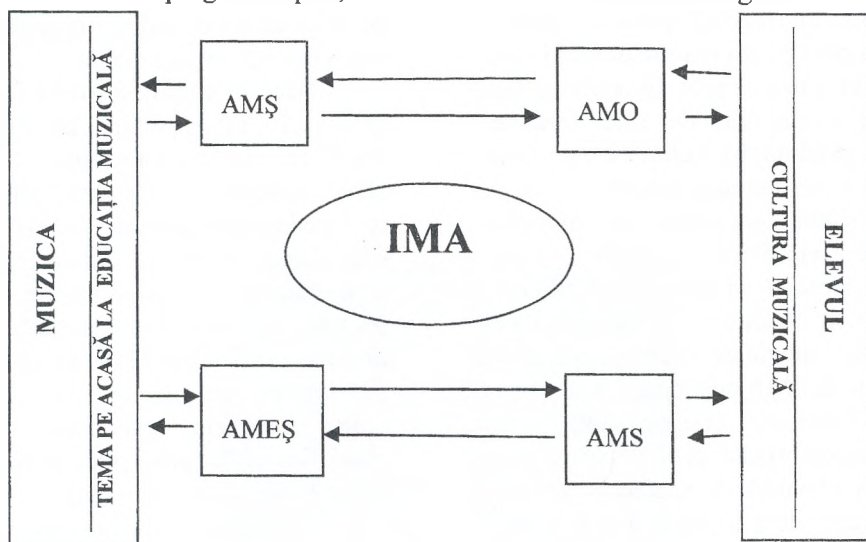


Figura 2.

Reieșind din cele arătate mai sus, deducem importanța și valoarea IMA ca element definitoriu al climatului ce se constituie din totalitatea factorilor muzical-educativi ai sistemului de învățământ muzical-general. Acesta din urmă, fiind creat din circuitul AMȘ (activităților muzicale școlare) raportate AMO (atitudinilor muzicale obiectivate) vizavi de AMEȘ (activitățile muzicale extrașcolare) declanșatoare de AMS (atitudini muzicale subiectivate).

Influența continuă a muzicii însă generează elevului/omului o serie de

reacții psihospirituale la care acesta reacționează prin trăire individuală, într-un mod sau altul, la muzica care vine din exterior – se întristează, se bucură, se relaxează sau se agită prin dialogare cu fenomenul sonor. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă de activitate muzicală extrașcolară constituie în acest sens – factorul de mijlocire și de interacțiune a tuturor componentelor inteligențiale prezente aici – IMA: contextuală, academică și experiențială:

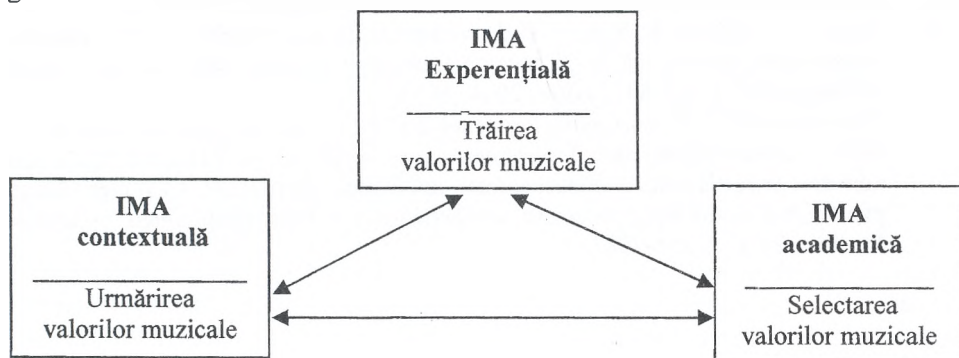


Figura 3.

IMA contextuală vizează ansamblul acțiunilor muzical-artistice, prin care elevul interacționează permanent cu mediul muzical care îl înconjoară pe tot parcursul vieții sale. Mediul muzical prin diversitatea formelor și conținuturilor sale oferă elevului posibilități nelimitate de activitate muzicală individuală.

Elevul, asimilând selectiv influențele sonore ale mediului – diversifică, percepe și trăiește valorile muzicale în funcție de nivelul competențelor muzicale proprii, adică în funcție de IMA academică a sa.

Existența acestor două laturi este monitorizată prin inițiativa proprie a elevului de a selecta valorile muzicale, de a le analiza, a le percepe, a le trăi prin intermediul IMA experientială, aceasta din urmă fiind direct proporțională și reflectând nivel/gradul de dezvoltare al culturii muzical-artistice.

Principalul factor de influență al temelor pe acasă la educația muzi-

cală asupra întregii culturi muzicale a elevului îl constituie procesul de mijlocire și de interacțiune a tuturor aspectelor ce țin de IMA – contextuală, academică și experientială.

Dacă în condițiile școlare, rolul principal în formarea/dezvoltarea IMA, ca element determinant al culturii muzicale, revine întregului sistem pedagogic (profesor, curriculum disciplinar, materiale didactice/intuitive etc.), atunci în condițiile extrașcolare, acest rol îl au ansamblul de procese psihice ale elevului (motivație, interes, senzație, emoție, imaginație, memorie, gândire), acestea valorificând în prim-plan *atitudinea muzical-artistică* a elevului.

Atitudinea muzicală, manifestată prin întreaga activitate muzicală extrașcolară a elevului, este direct proporțională cu nivelul inteligențial al acestuia, IMA constituind facultatea psihologică superioară ce monitorizează întreaga activitate muzicală a elevului.

Referințe bibliografice

1. Bergson H. *Imaginația creatoare*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994. 159 p.
2. Birzea C. *Arta și știința educației*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 220 p.
3. Constantin-Dulcan D. *Inteligența materiei*. București: Teora, 1992. 143 p.
4. Dicu A. *Conștiință și comportament*. Oradea: Facla, 1999. 149 p.
5. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
6. Panico V. Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă în: „Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan”. Chișinău: Civitas, 2004. 265 p.
7. Тараканова Н.Э. *Диагностика и развитие мотивационной сферы личности детей в условиях системы дополнительного образования*. // Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее. Материалы 9 Научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2010. с. 254-258.



GHEORGHE MUSTEA, ARTISTUL INTEGRU

THE INTEGRATED ARTIST

Ion GAGIM,
doctor habilitat, profesor universitar,
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova,
academician-coordonator al Filialei Academiei de Științe a Moldovei



Cel ce și-a propus să-l abordeze, într-un fel sau altul, pe Maestrul Gheorghe Mustea va trebui să fie conștient de, cel puțin, două lucruri. În primul rând, de faptul că dumnealui nu va refuza solicitarea. Or compozitorul, Prim-dirijorul și Directorul Artistic al Orchestrei Simfonice Naționale a Companiei Publice Teleradio Moldova, prezent cu orchestra pe scenele republicii cu frecvente ocazii, aflat în diverse turnee peste hotare sau în activitatea anevoioasă de înregistrare în studioul Radioului a numeroase creații muzicale, profesorul universitar, muzicianul-interpret, membrul-corespondent al Academiei de Științe a Moldovei, fostul rector al Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice (la care am putea adăuga obligațiunile de tată, de soț, dar și altele) – ziceam, în pofida tuturor acestor preocupări care sfidează imaginația, omul Gheorghe Mustea este o persoană deschisă, abordabilă, receptivă („simplă”, cum ar zice omul simplu), gata să asculte pe oricine ar veni cu un subiect interesant,

constructiv. Constructiv, repet, pentru că Maestrul nu are timp pentru idei „improvizate” sau „gândite pe jumătate”. Lui Gheorghe Mustea îi plac lucrurile așezate, pentru că el însuși este un om „așezat”. Ceea ce face îi place să facă fundamental, nu de dragul „modei” sau „pentru moment”. În al doilea rând, persoana care dorește să-l aibă ca interlocutor trebuie să fie conștient de faptul că, chiar dacă a obținut o întâlnire cu Maestrul, artistul (creatorul!) este mereu „în activitate”. Creatorii, de regulă, sunt persoane interiorizate, preocupate perpetuu de ceva care scapă omului obișnuit. Ei se află mereu în zona profunzimilor eu-lui său, de unde își ia începutul creația. E știut că adevăratele opere se nasc din străfunduri, din zonele de dincolo de lumea în care sunt obișnuiți să trăiască ceilalți. Așadar, discutând cu Gheorghe Mustea, va trebui să vii cu întrebări cu „sens”, cu întrebări concrete și clare. Iar răspunsurile obținute le vei „completa” pe alocuri tu însuși, intuind, din context, ceea ce avea de gând

să spună Maestrul. Pentru că, aflându-se în comunicare cu cineva, dumnealui, de regulă, va face simultan și alte lucruri, „sincopând”, din când în când, mersul discuției.

Gheorghe Mustea este **omul muncii**. Altceva, pare-mi-se, nu știe să facă. Se zice că un om mai trebuie și să se odihnească, ca să poată munci bine. Este corect. Adevărul în cauză este valabil și pentru Gheorghe Mustea. Și el se odihnește... muncind. Situație, de altfel, absolut firească în lumea creatorilor. «Eu, când nu muncesc, nu mă simt bine, mă îmbolnăvesc», zice dumnealui. Or, e știut, un compozitor nu lucrează „cu ora”, „după program”. Este greu să-ți imaginezi, de exemplu, un astfel de dialog: «Ce lucrezi mata?» „Compozitor”. „Și ce program ai?” „Ca toată lumea - de la 8.00 la 17.00. Sunt obligat să scriu pe zi câte o parte dintr-o simfonie sau altceva, conform planului. După aceea sunt liber, îmi caut de treabă”. Desigur, un astfel de dialog imaginat stârnește, cel puțin, un zâmbet ironic. Pentru că adevăratul compozitor nu este compozitor „de la opt la cinci”. A fi „compozitor”, în fond, nu este o profesie, ci este o stare a spiritului, o dimensiune a existenței, un destin. A savura arta ca amator este una, a-ți face arta profesie este alta, și cu totul alta este a-ți fi arta – soarta.

Gheorghe Mustea este **creatorul total**, este **artistul integru**.

Ce includem noi în acești termeni?

Artistul integru este *omul-creator*, dar și *omul-gânditor*. De regulă, se face distincție, uneori chiar accentuată, între *gânditor* și *artist*. Însă artistul adevărat este, neapărat, și un adevărat gânditor, este un filosof, în felul său. Bach, Beethoven, Mozart, Enescu... Ei au fost mari artiști-gânditori. Muzica lor n-o poți prinde cu adevărat doar cu emoția-sentimentul, mai este

nevoie aici și de un înalt grad al intelectului, al inteligenței, al conștiinței totale. (Să ne amintim de spusele lui Beethoven: „Muzica este o revelație mai înaltă decât orice înțelepciune și orice filosofie”). Artă se naște nu numai din adâncurile simțirii-trăirii, dar și din cele ale gândirii.

Artistul integru mai este creatorul care își duce creația la punctul final, prezentând-o celui pentru care a creat-o – publicului. *Artistul integru* este, pe lângă toate, *artistul-interpret*, *artistul-prezentator* al creației sale.

Artistul integru mai este *creatorul-învățător*, *maestrul-profesor*, acel care își împărtășește experiența și măiestria și destăinuie tainele creației celor tineri, este acel care are grijă de formarea altor generații de artiști.

Artistul integru este și *artistul-iluminist*, acel pe care îl preocupă formarea publicului, culturalizarea și spiritualizarea omului, a neamului al cărui fiu este și în mijlocul căreia își duce existența. Doar numai în acest caz creația artistică își află rostul deplin. Artă nu există pentru sine, ea este destinată să modeleze, prin substanța sa divină, ființa umană, s-o înalțe, s-o aducă în lumea sublimului, a veșnicului sau, cum ar fi zis Emil Cioran, „în lumea în care ar fi trebuit, de fapt, să trăim”. Or muzica este reprezentanta acestei lumi. Și artistul adevărat simte necesitatea de a-i înălța și pe ceilalți la nivelul artei sale.

Gheorghe Mustea, prin ceea ce este și prin ceea ce face, întrunește în sine aceste caracteristici, ale **artistului deplin**.

Interviul pe care mi l-a acordat cu amabilitate Maestrul poate servi, într-un fel, ca argument la cele spuse.

Ce sunteți mai întâi de toate, Maestre Mustea, după chemarea sufletului: compozitor sau dirijor?

...Ați luat doar două aspecte. Pentru că în cazul meu ele sunt mai multe: este și domeniul interpretării la instrumente, și activitatea didactică în calitate de profesor al Academiei de Muzică, dar și multe altele. Iar dacă e să ne referim, în special, la cele două, de compozitor și dirijor, atunci trebuie să afirm că ele constituie un caz fericit pentru mine, căci se completează una pe alta și se influențează, reciproc, una pe alta. (Dar trebuie să remarcăm că acestea sunt două profesii distincte în lumea muzicii, fiecare cu specificul ei). Or, experiența de compozitor te ajută să pătrunzi cu adevărat în profunzimea creațiilor muzicale, pe care le dirijezi. În calitate de dirijor, dobândești o experiență specifică, pentru că în fiecare zi ascuți orchestra, ascuți partiturile pe care le-au creat marii compozitori din toate timpurile. Și nu numai le auzi, dar le studiezi și, odată cu aceasta, acumulezi o practică care te ajută la crearea lucrărilor proprii. Experiența acumulată la studierea partiturilor marilor maeștri este o mare învățătură pentru un compozitor. Iar, dacă e să luăm cazul invers, când un compozitor se află în postura de dirijor, se întâmplă un lucru similar, fiindcă dirijorul are nevoie de cunoștințe profunde în materie de polifonie, de armonie, de instrumentație etc. Și, desigur, compozitorul este mult mai bine pregătit la aceste capitole în comparație cu un dirijor, care n-a scris muzică. (Aceasta este părerea mea subiectivă, bineînțeles). Într-un cuvânt, aceste două profesii foarte bine se ajută una pe alta. Un lucru mai puțin plăcut însă stă aici la mijloc: e nevoie de mult timp și pentru una, și pentru alta. Atât compoziția, cât și travaliul cu orchestra, necesită enorm de mult timp. Aproape tot timpul meu, de când mă aflu la pupitrul orchestrei,

este dăruit acestei orchestre. Desigur, trebuie să dorm mai puțin, să am zile de odihnă și sărbători mai puține. Și doar numai atunci pot să mă așez la masa de scris pentru a crea muzică. Or aceasta este un lucru esențial pentru un om de creație. Doar în acest caz, eu mă simt împlinit. În ziua când nu merg la orchestră, nu mă simt bine. Și invers, în zilele când nu scriu muzică mă aflu într-un fel de depresie, fiindcă permanent am necesitatea aceasta, de a vorbi prin sunete. Nu fiecare dirijor compune muzică și nu fiecare compozitor are orchestră, permițându-i să interpreteze lucrările proprii, precum și ale colegilor săi. În cazul meu, aceste două activități, ziceam, se îmbină într-un mod fericit. Desigur că acesta este un mare lucru, pe care mulți și l-ar dori.

Cum ați formula Dumneavoastră noțiunea de Muzică? Ce i-ați răspunde unui om simplu, dacă V-ar întreba într-o bună zi: Ce este muzica, Maestre?

Pentru mine, muzica este, înainte de toate, Sunet. Când vorbesc despre muzică, în conștiința mea imediat apare Sunetul. Fiindcă muzica este cupusă din sunete. Dar dacă e să răspundem într-un alt mod, atunci trebuie să spunem că muzica este arta care are tot timpul în vizorul ei omul. Muzica toată viața este împreună cu omul și invers, omul este tot timpul împreună cu muzica. Muzica este cea mai puternică artă din toate care există. Deloc întâmplător, Grigore Vieru zice că „toate artele sunt frumoase și mi-s dragi, dar numai muzica mă face să plâng”. Sunetul este materia care acționează extrem de puternic asupra omului. Dacă e să dezvoltăm această teorie a lui Grigore Vieru, trebuie să spunem că muzica îl impresionează și-l captivează pe om nespuse de mult, îi provoacă gânduri profunde, îl adu-

ce în stare de meditație. Nu putem să ne imaginăm viața fără această artă minunată. Pe lângă aceasta, trebuie să mai adăugăm că orice gen de muzică poate fi interpretat pretutindeni, mai ales muzica instrumentală. În orice țară, pe orice scenă, dacă se prezintă o muzică bună, care vorbește ceva, ea este înțeleasă de toți fără traducere. Esențialul este ca muzica să vorbească, să poarte un anumit gând, să conțină o anumită idee, să comunice un mesaj. Eu mă refer la muzica academică, desigur. De la un anumit timp oamenii au început altfel să privească și să perceapă astfel de muzică. Pot spune că oamenii sunt mai pregătiți astăzi decât altă dată pentru astfel de muzică. Afirmatia dată se întemeiază pe observațiile mele în rezultatul turneelor peste hotare cu orchestra pe care o conduc, dar și cu alte orchestre. Am văzut ce se întâmplă în Coreea de Sud, de exemplu. În această țară muzica este pe primul plan în societate. Fiecare candidat la orice instituție de învățământ, pe lângă disciplinele de specialitate, susține și un examen la muzică. Toți copiii învață muzică. Nu pentru a deveni muzicieni, desigur, dar pentru a deveni oameni cu o cultură pe care, fără muzică, n-o poți avea. Câtă dragoste și câtă importanță se acordă acestei arte! Eu am adus doar un exemplu, cel al Coreei de Sud. Dar trebuie să menționez că muzica clasică este foarte prețuită în lume, este ascultată, susținută și protejată. La fel și oamenii de artă sunt protejați într-un mod aparte. Cât privește situația de la noi, din Republica Moldova, mă bucură faptul că și noi am făcut un pas în acest sens. Eu observ cum au început oamenii să frecventeze concertele de muzică simfonică. Sălile sunt pline. Oamenii primesc această muzică foarte bine,

fie că lucrările sunt din rândul celor de popularitate sau că prezentăm creații cu un conținut mai complicat. Eu cred că, dacă vom păstra și în continuare o astfel de atitudine, societatea noastră va avea numai de câștigat, prin aceasta evoluând sub aspect cultural și, mai larg, spiritual.

Muzica profesionistă, pentru a ajunge acolo unde este ea predeterminată să ajungă - la ascultător, are de parcurs două căi. Una - până la scenă (altfel zis, „urcarea” muzicii pe scenă). Și aceasta este misiunea, grija și responsabilitatea muzicienilor însșiși: să aducă pe scenă un produs cât mai calitativ, atât ca substanță muzicală, cât și ca interpretare. Dar există și partea a doua a căii muzicii spre destinația ei finală: „coborârea” muzicii de pe scenă, transferul ei în inimile ascultătorilor. Scena, am putea zice, este un fel de Rubicon al căii muzicii către destinatarul ei. Întrebarea este următoarea: trecerea acestui Rubicon are loc întotdeauna și în măsura dorită? Iar dacă nu, atunci care ar fi cauza, cum credeți?

Bineînțeles, muzica vine spre scenă dinspre muzician. Prima figură aici este compozitorul, a doua - dirijorul, care pregătește și aduce partitura în fața orchestrei. Apoi, de pe scenă dirijorul împreună cu orchestra conferă muzicii suflet și-i dă zbor. Și aici trebuie să ne referim la mai multe aspecte, pentru că muzica este diferită. Fiecare compozitor își are limbajul său, stilul său, formele sale. Deci compozitorul vine cu un anumit mesaj. Și dirijorul, împreună cu ansamblul de muzicieni, se străduie să aducă lucrarea dată ascultătorului cât mai adecvat gândului și ideii compozitorului. Zicea marele Berlioz că un dirijor poate să facă dintr-o

lucrarea o „bombonică”, dar poate să facă din ea un nimic. Atunci când interpretăm muzica în scenă, trebuie să știm că în sală avem ascultători diferiți. Și iată aici apare și problema, la care vă referiți dumneavoastră. Fiecare lucrare își are ideea sa și, totodată, își are ascultătorul său. Dar sunt compoziții, bineînțeles, de o anumită complexitate, care nu pot fi primite ușor de public. În acest caz, este nevoie de cineva care ar „deschide”, într-un fel, lucrarea publicului, venind cu câteva cuvinte inspirate pentru a „apropia” muzica și a o face mai accesibilă pentru percepție. Într-un cuvânt, muziciantul trebuie să aibă mereu grijă de ascultător, trebuie, într-un mod sau altul, să-l întoarcă cu fața spre sine, să-l pregătească pentru a înțelege muzica, dar nu să-l lese „în voia soartei”. Or acesta este un lucru foarte important. În caz contrar, într-o bună zi ne putem trezi cu sala goală.

În Grecia antică (adică, în una din cele mai înfloritoare epoci ale civilizației umane, epocă și civilizație care a stat la baza culturii noastre occidentale), muzica era situată în vârful valorilor. Persoana care nu avea o educație muzicală era considerată neîntregită ca personalitate. Au trecut mai mult de două milenii de atunci. Putem astăzi afirma că societatea umană a progresat în direcția conștientizării valorii muzicii pentru om, pentru cultura sa, pentru existența sa, în general?

Eu am adus exemplul cu Coreea de Sud. În Coreea, într-un fel, ar fi prezentă, parcă, o atitudine similară cu cea din Grecia antică.

Dar la noi ?

La noi? Vreau să vă spun că noi avem mari talente, poporul nostru este foarte talentat. Aceasta este o calitate „funciară” a poporului nostru. E alt-

ceva că noi ar trebui să avem grijă ca tot ce am făcut până acuma și ce este în Moldova să nu pierdem, ci dimpotrivă. Trebuie menționat că noi am pierdut deja câteva generații în domeniul muzicii din cauza că s-au închis multe școli de muzică pentru copii la țară, în centrele raionale. Acesta este un mare păcat. Fiindcă, dacă n-o să avem cultură, n-o să avem progres în alte domenii. Pentru că, dacă omul nu are cultură, el nu face nimic la nivelul respectiv. Noi de aici trebuie să pornim, de la copilărie. În trecutul (nu atât de depărtat) foarte mulți copii studiau muzica. Astăzi, din păcate, avem altă situație. Or lucrul acesta vorbește despre dezvoltarea societății în general, despre formarea personalității într-o societate. De aceea, eu consider că acesta este unul din atributele care trebuie să stea în capul mesei. Eu mă refer la artă în general, nu numai la muzică. Pentru că poți face progres doar având la bază o anumită cultură. Și trebuie să ne bucurăm că avem oameni de artă, copii talentați. Dar e important să le creăm condiții ca ei să se dezvolte. Căci, dacă aceste condiții nu sunt – de exemplu, când un tânăr absolvește un colegiu de muzică, o facultate și nu are de lucru – desigur că este foarte trist. Aici putem vorbi foarte mult, căci aceste probleme sunt dureroase pentru noi. Dar trebuie să știm că arta, cultura are nevoie de susținere, de protejare. Noi, cei antrenați în acest domeniu, nu suntem oamenii care așteptăm să ne dea cineva ceva, noi muncim și o facem onest – și cercetătorii, și muzicologii, și profesorii și noi, cei care ieșim în scenă. În lumea muzicii nu poți „trișa”, pentru că aici totul este în văzul și în auzul tuturor, aici nu poți ascunde nimic. Dacă, de exemplu, ne-am permite ca în ceea ce facem să se strecoare vreo

greșeală, înseamnă că locul nostru nu este aici și ar trebui să ne schimbăm activitatea. Tot ce facem noi este trecut printr-un filtru de o rigurozitate extraordinară, printr-un microscop foarte puternic. Eu, având deja o experiență și o anumită vârstă, în fiecare zi mă simt ca un student, care trebuie mereu să studiez. Înainte de a veni în fața orchestrei cu o partitură, eu trebuie să muncesc foarte mult asupra ei, trebuie să fiu pregătit din toate punctele de vedere, ca să pot răspunde la orice întrebare a colegilor din orchestră. Pentru că în fața mea stau 160 de ochi. Aceste persoane sunt ca și mine, cu studii serioase în domeniu. Iar eu trebuie să fiu gata să răspund, în orice moment, la orice întrebare a fiecăruia din ei și să-i aduc la starea ca ei să dea ceea ce au ei mai bun pentru ca interpretarea să întrunească cele mai bune calități. Trebuie chiar să trezesc instrumentiștilor anumite sentimente, așa zice. Pentru că muzicianul dacă nu are sentiment, când cântă fără dăruire interioară, atunci totul se transformă în „gheață”. De aceea noi punem suflet în fiecare lucrare, în fiecare sunet. Observați, vorbesc iarăși de sunet, or, pentru mine, sunetul este primordial. Și, dacă acest sunet nu-l aducem la condiția respectivă și dacă el nu este adecvat lucrării date, atunci totul e fals. Pentru că, se știe, fiecare compozitor și fiecare epocă își are stilul său, sunetul său. La preclasiци avem un sunet, la clasiци altul, la romantici la fel, iar în muzica contemporană avem cu totul altceva, ca sonoritate.

Și ca o continuare a întrebării precedente: putem afirma că persoanele cu o anumită imagine publică (conducători de instituții, oameni politici, de stat etc., adică acei care se află mereu în văzul lumii)

pot fi considerați întregiți ca personalități fără o cultură estetică, artistică, muzicală?

Eu așa zice așa: o astfel de persoană, bineînțeles, nu poate fi specialist în toate domeniile, dar o bună cultură generală, în mod obligatoriu, trebuie s-o aibă. Nu trebuie să cunoască, desigur, totul, dar o educație în domeniul literaturii, muzicii, artei plastice, artei teatrale etc. trebuie s-o demonstreze. Pentru că arta îl face pe om mai gingaș, mai bun, mai delicat, mai curat, mai inteligent, mai profund – mai om, într-un cuvânt. Persoanele care vin la conducere trebuie să poată discuta cu oricine, cu oameni de diferite profesii, specialități, pentru că ei se întâlnesc, discută, au în audiență diferiți oameni. Și între ei trebuie să se lege o discuție adecvată. Iar o discuție se poate lega doar atunci când un conducător are cunoștințe și cultură în diverse domenii. Eu consider că lucrul acesta este obligatoriu și vreau să cred că persoanele care sunt la conducere au grijă de aceasta. Adică, ei trebuie să demonstreze că sunt mai buni decât alții, de aceea și tind să îndrumeze pe alții, nu? Eu mă bucur foarte mult când întâlnesc astfel de personalități.

Ce puteți spune despre ascultătorul de astăzi al muzicii? Cine este el? Cum este el?

Ascultătorul de muzică academică este și la noi ca și peste tot în lume. Publicul nu este omogen, în sală sunt ascultători foarte diferiți, de diferite profesii, vârste etc. La concert nu vine un public la comandă. În sală se află și muzicieni, și nemuzicieni. (Dar, printre altele fie spus, deseori observ că prea puțini muzicieni frecventează astăzi concertele, în schimb vin mulți oameni de alte profesii). Oamenii sunt foarte curioși, ei vor să cu-

noască, să aflu ceva nou, după concert intră în discuție cu noi. Eu deseori întreprind discuții foarte interesante cu oameni din diferite domenii: profesori, medici, matematicieni etc., care doresc să cunoască tainele muzicii, tainele actului de creație. Or muzica academică, muzica numită serioasă, este foarte complicată, ca proces de creație, ea nu se naște pe loc gol, fiind purtată deseori ani întregi în trăirile interioare și în conștiința compozitorului până în ziua când este așternută pe hârtie. Vreau să vă spun că nu poate exista muzica aparte și ascultătorul – aparte. Aici neapărat trebuie să fie o relația „artă-individ”, precum și o verigă de legătură între aceste două părți. Or muzica numai atunci devine fenomen viu, când este interpretată și, respectiv, ascultată, atunci când ascultătorul percepe și imprimă în sine combinațiile de sunete, din care ea este compusă. Muzica neinterpretată rămâne doar ca semne moarte, ea ca și cum nici n-ar exista. Textul scris, partitura este doar o posibilă sau o eventuală muzică, este muzica în starea ei virtuală, dar nu reală. Ea trebuie re-înviată de interpret. Fiecare compozitor îmbină și combină cele șapte sunete ale muzicii în așa fel, ca să poată spune ceva prin ele. Pentru că, după felul cum pregătești sunetul, așa și ajunge el la sufletul omului. Dacă acest sunet nu vorbește nimic, ascultătorul nimic nu va înțelege. Există atâtea procedee și elemente din care se compune muzica: dinamica foarte variată, de la piano-pianissimo la forte-fortissimo, tutti, solo, atâtea procedee foarte bogate de orchestrație... Orchestra este un teatru, iar instrumentele sunt actorii care intră în acțiune și alcătuiesc discursul muzical. Or aici doream să ajung: dacă actorul nu știe exact ce are de spus, nu trebuie să iasă în pu-

blic. Noi trebuie să lucrăm în orchestră atâta timp, până când fiecare muzician înțelege rolul său în partitură, respectiv, dirijorul – al său, cântărețul, în cazul când există – al său, corul – al său etc. Și numai atunci creația dată are dreptul să răsune de pe scenă.

În cadrul programelor pe care le prezentați la Radio Moldova cu Orchestra Simfonică, ați inițiat un ciclu de concerte cu titlul *Prietenii muzicii*. Care a fost impulsul anterior ce V-a îndemnat la aceasta, cum a apărut această idee? Căci nimic nu apare întâmplător.

Într-adevăr, în viață nimic nu apare întâmplător. Noi practicăm și mai înainte concerte de tipul acesta. Dar, aflându-ne frecvent în alte țări, ne-am întâlnit cu un fenomen interesant. Oameni de diferite profesii – ingineri, medici, profesori ș.a. – se întrunesc în asociații muzicale, în cadrul cărora desfășoară o activitate extraordinară de productivă. Membrii acestor asociații sunt foarte activi, ei își pot permite să invite diferite orchestre, diferiți artiști, organizând concerte de tip filarmonic în săli extraordinare, acestea fiind în zilele concertelor arhipline. De exemplu, în Italia astfel de asociații există în fiecare oraș. Și iată că prin anul 1993, paremi-se, am avut și noi un turneu. Cu noi a mers și domnul Alexandru Dorogan, Directorul General al Radioului. După ce ne-am întors din turneu dl Dorogan (dar trebuie să vă spun că dumnealui mergea cu noi nu doar ca director, dar îi plăcea să desfășoare întotdeauna și o anumită activitate „adiacentă”, ca să zicem așa: lua interviuri ca jurnalist de la diferite personalități, stătea în sală, urmărind cum este primită orchestra, povestea noilor prieteni despre Moldova etc.) – ziceam, la întoarcere dl Dorogan a venit cu ideea de a inau-

gura un abonament la concertele Orchestrei cu titlul „Prietenii muzicii”. Și iată că acest radioabonament există și astăzi. În cadrul lui sunt invitate și alte colective artistice, diferiți artiști din domeniul muzicii ușoare, folclorice, corale ș.a.

Prin acțiunea Prietenii muzicii nu este oare vorba de partea a doua a drumului pe care trebuie s-o parcurgă muzică, de care ziceam – cea de pe scenă spre ascultător? Afirmasem că trebuie să avem grijă, în mod special, de public; or nu orice muzică ajunge ca de la sine la ascultător, ea urmând a fi deschisă un pic ascultătorului. Mi se pare că aceasta se înscrie în cadrul problemei menționate.

Da, da, corect. Cred că ar trebui să luăm mai în serios acest lucru, de care ziceți dumneavoastră. Ar fi bine ca acest abonament să fie modificat în așa fel, ca omul care se află în sală nu numai să asculte muzica, dar să asculte și despre muzică pentru a o înțelege mai bine. Și nu numai s-o înțeleagă mai bine, dar și să afle multe lucruri pe care mulți nu le cunosc. Eu sunt convins că atunci când vom reuși să facem acest lucru, publicul și mai mult va fi captivat de acest gen de muzică. Cred că și interesul va fi mai mare și publicul va fi mai numeros. Pentru că acest lucru întotdeauna facilitează percepția muzicii, îl orientează pe ascultător și-i arată calea sau îi sugerează, într-un fel, direcția încotro trebuie să caute răspunsul la întrebările care apar vizavi de creația dată, de ceea ce se întâmplă în muzica dată.

Deci este necesar de a întredeschide ascultătorului ușa tainei, în care el intră, rămânând mai departe unul la unul cu această muzică ca în fața unui mister, care trebuie dezlegat de el însuși. Or ascultarea unei lucrări muzicale este o

căutare personală și o descoperire. Desigur, dacă știi să asculți, dacă înveți această artă – de a asculta și înțelege muzica. Căci aceasta este o artă aparte.

Este adevărat. Micul comentariu pe care îl face muzicologul, înainte ca muzica să răsunе, servește ascultătorului ca un punct de pornire, ca un prim impuls, care îl ajută în continuare ca singur să parcurgă calea spre sensul muzicii.

Dumneavoastră ați afirmat, pe bună dreptate, că bogăția Moldovei noastre sunt oamenii. Noi nu avem zăcămintе minerale, industrie dezvoltată, cosmonautică etc. Dar avem oameni talentați, copii minunați în diferite domenii: muzică, matematică etc. Ce puteți spune la acest subiect?

Eu cred că, în toate cazurile, trebuie să ținem cont de principiul fundamental, și anume: în viață totul trebuie să fie făcut pentru om. Altfel, ce rost are ceea ce se face? La noi, în special, se vorbește despre aceasta, dar nu trebuie să vorbim aici mult, ci trebuie să acționăm. Este adevărat, suntem într-o perioadă de tranziție, când încă nu știm clar încotro mergem. Cu toate că, slavă Domnului, încetul cu încetul începe să apară o oarecare stabilitate, claritate. Căci, în primul rând, nouă ne trebuie stabilitate – în politică, în societate, în orice domeniu. Dar pentru a obține stabilitate, omul trebuie să aibă încredere în ziua de mâine. Aceasta ce-ar însemna? Ar însemna că omul trebuie să aibă un loc de muncă, care i-ar asigura un mod de viață decent. Omul nostru nu are nevoie de palate sau de alte lucruri de felul acesta, dar el trebuie să aibă un minim de condiții, care i-ar permite să trăiască mulțumit de viața sa. Dar factorul de

bază, pe care se fondează toate acestea, este stabilitatea. Și noi vorbim despre aceasta, pentru că trece-rea de la o faza a dezvoltării societății la altă încă nu s-a încheiat. Aflându-mă în alte țări, m-am convins că acolo totul se face pentru om. Aș vrea ca să ajungem și noi, în țara noastră, la această situație, când nu vom vorbi despre astfel de lucruri, dar ele vor deveni ceva firesc. Vorbim de bogăția noastră, de factorul uman. Iată eu, de exemplu, în domeniul pe care-l practic: pentru cine muncesc, nu pentru oameni oare? Noi facem muzică pentru întreaga societate, alții coc pâine sau cerce-tează, sau fac știință, sau muncesc în domeniul culturii sau al învățămân-tului, la fel, pentru întreaga socie-tate. Or societatea este omul, familia, copiii noștri. În ultimul timp, observ că parcă s-ar întreprinde ceva acțiuni care duc spre aceea ca societatea noastră să avanseze. Să sperăm că în sfârșit vom obține stabilitatea de care ziceam și omul nostru va putea să activeze în libertate, dar să nu se gândească mereu la lucruri elemen-tare. Căci aceasta blochează orice activitate adevărată. Iar dacă omul este blocat, el nu poate să-și dezvolte capacitățile, talentul cu care l-a în-zestrat Dumnezeu. Pentru că fiecărui om, într-o măsură sau alta, Dumne-zeu i-a dat ceva din ceea ce numim talent, fie într-un domeniu, fie în altul. Dar în fond noi muncim unii pentru alții ca să construim această societate.

Suntem un popor cu un suflet mare. Așa afirmă mulți. Avem o muzică populară dintre cele mai frumoase. Mai suntem și deștepți: elevii noștri iau locuri de frunte la olimpiade și concursuri internațio-nale la diferite discipline, cum ar fi, de exemplu, matematica. Nu mai vorbesc de concursurile din dome-

niul muzicii. Deci, judecată bună avem, suntem talentați, suntem cu suflet mare. Avem un pământ ro-ditor, unul dintre cele mai fertile în Europa. Adică, parcă am avea tot-ul ce ar trebui pentru a trăi bine. Dar nu este așa. De ce, oare, fiind parcă buni la toate, trebuie să mer-gem pe alte meleaguri și să „slu-jim” pe alții, care, de multe ori con-statăm, nu sunt mai buni ca noi, însă au totul ce le trebuie? În ce constă problema? Ce „detaliu” ar lipsi în creierul nostru, cum credeți?

Eu pot să vă spun ce nu ne ajun-ge nouă. Suntem un popor care rămă-nem satisfăcuți, deseori, de lucruri ele-mentare. Omul nostru zice: «Dumne-zeu o să ne dea ploaie și o să avem ce mânca». Și așteptăm mană de la Dumnezeu. Dar eu cred că noi am ajuns la momentul când ar trebui deja să punem la modul serios min-tea în mișcare, să gândim și să acțio-năm altfel. Căci, în caz contrar, nu vom fi niciodată în pas cu civilizația modernă. Atâta timp cât doar vom afirma că avem pământ bun sau oameni buni... Cum să vă spun? Aceasta nu este calea pe care trebuie să meargă astăzi omul. Încă Dimitrie Cantemir, dacă e să ne amintim, afirma că noi suntem oameni buni, dar leneși la carte. Noi toți, absolut toți, trebuie să învățăm a pune min-tea în mișcare. Fără carte, și fără carte la modul serios, nu faci astăzi nimic. Au trecut timpurile când pu-teai să-ți construiești viața doar bazându-te pe «darurile pământu-lui». Oamenii noștri au astăzi pă-mânt. Ei și ce dacă au pământ? Or ei trebuie să aibă resursele, condițiile, susținerea necesară, trebuie să fie mai ageri, mai activi, mai descurcă-reți. Iar statul trebuie să le creeze posibilitatea ca ei să poată merge în alte țări după experiență, dar nu pen-

tru a rămâne acolo. Așa, de exemplu, cum facem noi în domeniul nostru, al muzicii: ieșirea în afara țării ne îmbogățește nespuse de mult și, prin aceasta, ne dezvoltăm meseria.

Ce-și dorește Maestrul Gheorghe Mustea la vârsta înțelepciunii? Căci, în concepția mea, vârsta de 60 de ani este vârsta intrării în faza a ceea ce omul numește înțelepciune.

Îmi doresc... timp. Aș vrea să am mai mult timp pentru creație, atât pentru cea de compozitor, cât și cea de dirijor. Or timpul astăzi ne presează foarte mult. Observ că astăzi aproape că nu reușesc să fac ceea ce-mi planific zilnic. Nu știu ce se întâmplă. Mai înainte parcă nu simțeam atât de acut acest pressing al timpului.

Bineînțeles că-mi mai doresc să fiu sănătos. Și doresc tuturor acest lucru. Pentru că, dacă omul nu este sănătos, atunci nici timpul, nici înțelepciunea și nici un alt atribut nu-l ajută. Așadar, îmi doresc în principal aceste două lucruri: să am timp pentru creație, pentru orchestră, pentru familie, pentru studenții mei și să fiu sănătos.

Eu zic că Dumneavoastră, prin tot ce ați realizat, prin experiența de viață și cea artistică pe care ați dobândit-o, sunteți un om împlinit. Ce puteți zice la acest subiect? Bineînțeles, întotdeauna mai sunt multe de făcut, dar totuși...

Într-o oarecare măsură, pot răspunde afirmativ la această întrebare. Dar, din alt punct de vedere, m-aș simți împlinit pe deplin doar atunci când toate ideile pe care le am, toate planurile, toate lucrările pe care vreau să le scriu de acum înainte vor fi realizate. Dar, dacă aș ajunge la un moment când ași zice că am făcut totul, atunci... Omul nu poate niciodată să se simtă pe deplin împlinit, atâta timp cât trăiește. Omul, atât cât există, are speranțe și, atâta timp cât

aceste speranțe, nu sunt epuizate, el nu poate să se simtă împlinit. Dar, repet, într-o măsură oarecare, aș putea zice că sunt mulțumit de ceea ce am făcut și ce fac. Pentru că, slavă Domnului, am avut parte de multe: de profesori foarte buni – or, am făcut o școală foarte bună: și la Moscova, și la Peterburg, și aici la noi, în Moldova. Am, într-adevăr, o experiență, ca dirijor, creator de muzică, profesor, manager, am mulți prieteni din domeniul muzicii, și nu numai. Întotdeauna am făcut ceea ce mi-a plăcut, ce mi-a fost drag. Și aceasta este, probabil, cea mai mare fericire. Eu niciodată n-am cronometrat timpul, am muncit cu dăruire fără să mă uit cât e ora. Fiindcă atunci când încep să lucrez, dispare timpul, dispare totul. Lucrez până când cineva «mă trezește» sau când deja mi se închid ochii de oboseală... Eu cred că în aceasta constă fericirea mea.

Maestre Mustea, Dumneavoastră sunteți o figură arhicunoscută, o personalitate de vârf a poporului nostru. Și, când spun așa, nu exagerez deloc. Dacă ați privi de pe pozițiile experienței Dumneavoastră, ce ați recomanda sau ați propune, ați sugera omului nostru, ce le-ați dori altora? Eu sunt convins că cetățenilor noștri le-ar fi interesant să audă astfel de lucruri de la o personalitate ca Dumneavoastră.

Eu i-aș dori fiecărui om în parte, în primul rând, să fie pasionat de ceea ce face și să fie preocupat, în special, de lucrurile pe care le poate face mai bine. Niciodată să nu considere că, dacă face un lucru unde câștigă mai mulți bani, dar acesta n-ar fi lucrul lui, atunci face bine. Omul trebuie să facă în viața sa ceea ce poate mai bine. Și să facă cu toată plăcerea și cu toată seriozitatea. Dacă fiecare din noi ar proceda în felul

acesta, adică fiecare din noi ar fi la locul său, cred că lucrurile ar sta altfel. Dar, repet, aceasta se va întâmpla în cazul când statul va crea oamenilor condițiile respective – ca fiecare să se realizeze după chemarea sufletului. Le-aș mai dori oamenilor să fie liniștiți – în orice împrejurări și situații. Adică să judece la calm. Eu am observat un lucru: oamenii noștri sunt foarte agitați, stresați. Și ei vorbesc, ca regulă, numai de lucruri negative: că acolo nu e bine, că dincolo nu e așa etc. Nicăieri în lume, pe unde am mai fost, n-am observat aceasta. În alte părți, chiar dacă omul nu este satisfăcut de ceva, niciodată nu se plânge. Dimpotrivă, el zâmbeste. Și eu cred că lucrul acesta îl ajută, pentru că nu-i presează psihicul. La noi e invers. Se face impresia că la noi e cel mai rău. Eu cred invers – la noi e cel mai bine. Fiindcă suntem acasă, suntem în familie, suntem cu rudele, cu prietenii. Noi trebuie să facem în așa fel, ca să nu așteptăm ca cineva să facă lucrurile în locul nostru. Așa am fost învățați, ca cineva să ne dea. Însă noi singuri trebuie să avem grijă de noi și să vedem care este aportul pe care-l poate aduce fiecare din noi la cauza comună. Și cred că multe probleme vor cădea de la sine. Aceasta aș dori oamenilor noștri: mai mult pozitivism, optimism și, desigur, sănătate, pace în casă și în țară, înțelegere în societate, voință ca să facă fiecare ceea ce crede el că poate mai bine.

Voiam să Vă întreb în mod special, dar o parte a răspunsului parcă a parvenit de la sine în cele ce ați afirmat până acum. Sunteți optimist, credeți în viitorul nostru, al acestui pământ?

D-apoi cum? Desigur că da. Căci altă cale nu există. Și nici nu trebuie să ne punem astfel de întrebări. Omul nu se naște pentru a lupta mereu, dar pentru a trăi frumos. Dar pentru aceasta trebuie să avem poziția noastră civică, să avem ideile și planurile noastre. Aceasta se referă, desigur, și la oamenii de artă. Pentru că oamenii de artă au un statut specific într-o societate. Ei întotdeauna au avut o influență aparte asupra celorlalți. Dar, desigur, și ceilalți trebuie să poată avea influența respectivă asupra oamenilor de artă. Noi toți trăim în ceea ce se numește comunitate, care trebuie să fie integră. Nu lupta, dar coeziunea, iată care trebuie să fie preocuparea noastră de bază. Întotdeauna trebuie să privim în viitor cu gânduri frumoase. Și atunci gândurile frumoase se vor transforma în fapte frumoase, într-o viață frumoasă. Dacă vom crede cu toată puterea în aceasta și vom acționa în acest spirit, neapărat viața de mâine va fi mai bună. Omul își construiește viitorul cu mâinile proprii. Dar acum trebuie să facem un efort. Și oamenii, sunt convinși, îl vor face. Inclusiv cei care se află în Guvern, în Parlament. Eu nu cred că în Guvern, în Parlament există oameni care nu vor binele acestui pământ. Eu, pur și simplu, nu pot să cred aceasta. E adevărat, acum suntem la o răscruce, dar trebuie să facem un efort comun, ca să trecem la un alt nivel de înțelegere a lucrurilor și de aranjare a vieții noastre și să mergem mai departe, fiind „în rând cu lumea”, cum se zice pe la noi. O altă cale nu văd pentru că ea nu există.

Vă mulțumesc, Maestre, și Vă urez succes în tot ce faceți și bucurii de la tot ce faceți !

MUZICA ȘI POEZIA, ÎNTR-UN CORP COMUN

MUSIC AND POETRY AS A WHOLE

*Pe Dumnezeu îl poți întâlni pretutindeni:
în stropul de rouă, în lumina soarelui, în ochii florilor,
în cântecul izvoarelor și al privighetorilor.
Dar îl vei cunoaște cu adevărat în muzică.*

Grigore Vieru

Recent a văzut lumina tiparului o carte mult așteptată, care a parcurs calea spre public un timp îndelungat (or ea este rezultatul muncii de circa 30 de ani!): **Grigore Vieru, Ștefan Andronic. ROUA VEȘNICIEI**. Editura *Pontos*, 2010.

Volumul reprezintă, ca gen, o crestomație de creații ale marilor compozitori ai muzicii universale în transcripție pentru cor de copii pe versurile inspirate ale poetului Grigore Vieru.

Avem în față o lucrare care, la prima vedere, produce o impresie irezistibilă. Or, cartea este impunătoare, în primul rând, prin partea sa formală: exteriorul, tabla de materii, prezentarea grafică, numărul de pagini – 750, numărul de imagini color etc. (Desigur, aspectul formal nu este esențial pentru a zice că o carte este bună, dar el nu trebuie neglijat, mai ales în cazul unei lucrări cu caracter artistic și didactic).

Adevărata valoare a lucrării însă se deschide atunci când pătrunzi în interiorul ei. Examinând-o, de la bun început apare ca de la sine o primă, dar certă, concluzie: lucrarea este realizată fundamental, concepută și realizată «pentru azi și pentru totdeauna». Sunt convins că ea va face parte din acele lucrări, valoarea și actualitatea cărora nu se poate consuma vreodată. Nu este o carte la modă, ticluită cu scopuri imediate, care ar rezolva o oarecare problemă de «acută» necesitate sau pentru a scoate careva foloase de ordin exterior – fie financiare, fie de carieră a autorilor sau altele. Aceasta nu înseamnă însă că lucrarea nu este actuală. Astăzi, când, cu regret, se află în declin una din cele mai eficiente căi de culturalizare și spiritualizare a omului (or,

ce poate fi mai sublim, mai înălțător și mai frumos decât *omul aflat în stare de cânt?*), apariția unei lucrări de talia celei în discuție trebuie tratată nu numai ca binevenită, dar și ca strict necesară, chiar obligatorie, într-un fel.

ROUA VEȘNICIEI este o lucrare cu un conținut valoros, bine gândit și bine structurat, expus în consecutivitate logică. *Partea de început* introduce cititorul (utilizatorul) în «ideea nescrișă» a cărții – înălțarea («îndumnezeirea») omului prin muzică. *Repertoriul muzical* (partea de bază a lucrării) se constituie din 43 de creații aranjate pentru corul de copii, la baza cărora stau melodii de înaltă valoare artistică și de cea mai largă popularitate din creațiile instrumentale ale marilor genii ai muzicii universale, pe versurile, cu destinație specială (pentru cazul dat) ale poetului Grigore Vieru. Repertoriul muzical prezentat cuprinde un larg diapazon de stiluri, epoci, curente artistice, forme, genuri, limbaje muzicale – de la G. Palestrina și O. di Lassus la G. Enescu și D. Șostakoviici. Urmează apoi *prezentarea tuturor etapelor stilistice ale muzicii corale universale* (de la Renaștere la Epoca contemporană), acest capitol venind în ajutor dirijorilor de cor întru realizarea unei interpretări adecvat-stilistice și corect-artistice a lucrărilor. Un compartiment aparte îl constituie cele peste 40 de *vocalize cu titlu de exerciții de cultură vocală*, cu menirea de material preparator pentru interpretarea lucrărilor în cauză.

Menționăm că lucrările muzicale prezentate nu doar au fost scrise «la masa de lucru» și propuse pentru o eventuală interpretare. Ele au fost probate sub aspect didactic-coral și aprobate de

publicul meloman și de specialiștii în materie prin interpretarea lor în nenumărate concerte, la noi și peste hotare, de către corala *Vocile primăverii* (întemeietor și dirijor Ștefan Andronic) și de alte coruri de copii, întregindu-se în final într-un original și valoros repertoriu pentru acest gen de formații artistice.

Atragem atenția asupra unui fapt, care, în cazul de față, are o importanță deosebită, sporind valoarea lucrării: cartea este însoțită de 2 CD-uri cu înregistrările pieselor muzicale menționate în interpretarea coralei *Vocile primăverii*. Astfel, dirijorii de cor și copiii vor avea în față un model de interpretare a lucrărilor care urmează să fie valorificate.

Remarcăm aparte valoarea didactică a lucrării. Metoda aleasă de autori – introducerea sufletului de copil în marea, minunata, dar și complexa și complicata artă a muzicii clasice prin intermediul versului inspirat – este o metodă nespuse de eficace. Versul, prin caracterul său «clar», prin «concrețetea» sa (în raport cu limbajul muzicii), înlesnește intrarea în mesajul abscons și criptic al celei mai tainice dintre arte. Cu toate că, vorba poetului, *de-o veșnicie muzica zboară pe sus, de-o veșnicie poezia se zbate prinsă în lațul cuvântului*, în prezenta lucrare aceste două arte-surori fac corp comun în forma cea mai perfect posibilă.

Cartea constituie un material de neînlocuit pentru învățământul muzical. Ea va completa în mod fericit bibliotecile instituțiilor de învățământ la capitolul în discuție.

Sunt ferm convins că lucrarea va avea un neîndoiebnic succes în rândul celor interesați. Iar ei sunt mulți – specialiști de pe diferite paliere ale învățământului muzical ca eventuali beneficiari ai lucrării: facultățile muzical-pedagogice, colegiile de muzică și muzical-pedagogice, liceele de muzică și de artă, liceele teoretice, școlile de muzică și de artă, școlile de cultură generală, formațiile corale de copii ș.a.

Dar lucrarea poate prezenta interes și pentru orice om de cultură sau pentru cei care tind spre o educație muzicală, artistică, spirituală.

Evidențiem în mod aparte numele autorilor acestei frumoase lucrări: Grigore Vieru și Ștefan Andronic (subliniem – *evidențiem* doar, pentru că aceste două nume ale vieții noastre culturale nu au nevoie de prezentare) – personalități notorii, care au muncit asupra cărții cu toată responsabilitatea umană și profesională, cu temeinicie și cu darul artistic care le este caracteristic.

ROUA VEȘNICIEI este o lucrare absolut originală, de o indubitabilă valoare artistică și didactică. Lansarea volumului, care a avut loc în Sala cu Orgă din Chișinău pe fundalul muzicii din însăși cartea în cauză în interpretarea fascinantă a *Vocilor primăverii* sub conducerea maestrului Ștefan Andronic, a constituit un veritabil act de cultură. Totodată, lucrarea face cinste celor care, prin aportul financiar necesar, au adus-o în pragul editurii, precum și însăși editurii *Pontos* care a preluat-o și i-a dat viață.

ION GAGIM



Grigore VIERU, Ștefan ANDRONIC. *ROUA VEȘNICIEI*.
Editura *Pontos*, 2010

Țară

Muz. Gh. Mustea
Vers P. Dudnic

Andante dolente $\text{♩} = 63$

S. De-o să-mi schimb pe al-ta Ca-să pă-rin-teas-că, Spini și bu-ru-ie-ne

A. De-o să-mi schimb pe al-ta, al-ta Ca-să pă-rin-teas-că, ca-sa, Spini și bu-ru-ie-ne

T. De-o să-mi schimb pe al-ta Ca-să pă-rin-teas-că, Spini și bu-ru-ie-ne

B. De-o să-mi schimb pe al-ta O... Spini și bu-ru-ie-ne

S. Pe mor-mânt să-mi creas-că. Stea-gul ță-rii me-le, De-o să-l schimb pe al-tul,

A. Pe mor-mânt să-mi creas-că. Stea-gul ță-rii me-le, stea-gul. De-o să-l schimb pe al-tul, al-tul,

T. Pe mor-mânt să-mi creas-că. Stea-gul ță-rii me-le, De-o să-l schimb pe al-tul,

B. Pe mor-mânt să-mi creas-că. Stea-gul ță-rii me-le. O...

S. Să mă ui-te ma-ma, Să mă ui-te ta-ta.

A. Să mă ui-te ma-ma, Să mă ui-te ta-ta. ta-ta.

T. Să mă ui-te ma-ma, Să mă ui-te, Să mă ui-te ta-ta.

B. Să mă ui-te ma-ma, Să mă ui-te, Să mă ui-te ta-ta.

19 **2** *mf animato e cresc.* *f* *cresc.* *div.* *cresc.* le A...

S. Ne - gru pre - tu - tin - deni Fi - e - mi ce - rul sor - ții, Nu - me - le să - mi ui - te,

19 *mf poco animato* *cresc.* *div.* *cresc.*

A. Ne - gru pre - tu - tin - deni Fi - e - mi ce - rul sor - ții, Nu - me - le să - mi ui - te, le A...

19 *animato* *cresc.*

T. Ne - gru pre - tu - tin - deni, Nu - me - le să - mi ui - te,

19 *unif.* *animato e cresc.*

B. Nu - me - le, Nu - me - le A...

24 A... *ff* *unif.* *f* *dim.* *mf* *mp* *p*

S. Nu - me - le, Fi - ii și, Fi - ii și ne - po - ții.

24 *ff* *f* *dim.* *mf* *unif.* *mp* *p*

A. Nu - me - le, Fi - ii și ne - po - ții. Fi - ii și ne - po - ții.

24 A... *ff* *f* *unif.* *dim.* *mf* *mp*

T. Nu - me - le, Fi - ii și ne - po - ții. Nu - me - le Fi - ii și ne - po - ții.

24 *ff* *div.* *f* *dim.* *mf* *mp*

B. Nu - me - le Fi - ii și ne - po - ții. Fi - ii și ne - po - ții.

29 **3** **Tempo I** *rit.* *div.* *ff* *mf* *mp* U... A...

S. A...

29 *rit.* *div.* *ff* *mp*

A. A...

29 *mf dolce*

Barit. solo So - ră și cu fra - te Să mă o - co -

29 *p* *rit.* *div.* *ff* *mp*

T. A...

29 *p* *rit.* *ff* *mp*

B. A...

U... A... 4 *poco a poco cresc.*

S. *mp* A... U... U... A U... A... *poco a poco cresc.*

A. A... U... U... A... *poco a poco cresc.*

Barit. solo lea-scă, De-o să uit pe sfân-ta. Vat-ră pă-rin-teas-că. De-o să uit pe *poco a poco cresc.*

T. A... A... A... *poco a poco cresc.*

B. A... A... A... *poco a poco cresc.*

f *Poco animato* *A tempo* *unif.*

S. A... A... A... A... *unif.*

A. A... A... A... A... *unif.*

Barit. solo sfân-ta Vat-ră pă-rin-teas-că. Sfân-ta vat-ră pă-rin-teas-că. *unif.*

T. A... A... A... A... *unif.*

B. A... A... A... A... *unif.*

5 *p* *p* *rit.* *mf* *A tempo* *sp*

S. Ta - ră, tă - ri - șoa - ră, Iar - tă - mă, mă iar - tă, C-am vi - sat a - ces - te

A. Ta - ră, tă - ri - șoa - ră, Iar - tă - mă, mă iar - tă, C-am vi - sat a - ces - te

Barit. solo

T. Ta - ră, tă - ri - șoa - ră, Iar - tă - mă, mă iar - tă, C-am vi - sat a - ces - te

B. Ta - ră, tă - ri - șoa - ră, Iar - tă - mă, mă iar - tă, C-am vi - sat a - ces - te

53 *rit. e molto diminuendo*

S. Gân - duri bles - te ma - te.

53 *rit. e molto diminuendo*

A. Gân - duri bles - te ma - te, bles - te ma - te.

53 *rit. e molto diminuendo*

T. Gân - duri, gân - duri bles - te ma - te.
rite molto diminuendo
 Gân - duri. gân - duri bles - te ma - te.

53

B. Gân - duri bles - te ma - te.

Tară

P. Dudnic

De-o să-mi schimb pe alta
 Casa părintească,
 Spini și buruiene
 Pe mormânt să-mi crească.

Steagul țării mele,
 De-o să-l schimb pe altul,
 Să mă uite mama,
 Să mă uite tata.

Negru pretutindeni
 Fie-mi cerul soții,
 Numele să-mi uite
 Fiii și nepoții.

Soră și cu frate
 Să mă ocolească,
 De-o să uit pe sfânta
 Vatră părintească.

Țară, țărișoară,
 Iartă-mă, mă iartă,
 C-am visat aceste
 Gânduri blestemate.

