

CZU 37.036(063)=00+378.4(478)=00+061.3=00

**Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al R. Moldova  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală  
Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială**

**EDUCAȚIA ARTISTIC-SPIRITUALĂ  
ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTEMPORAN**  
*ARTISTIC-SPIRITUAL EDUCATION THROUGH THE UP-TO-DATE EDUCATION*

**Materialele Conferinței Internaționale**

**Bălți, 19-21 mai, 2005**

**Volumul III**

**ASPECTE METODOLOGICE ALE  
EDUCAȚIEI ARTISTIC-SPIRITUALE**

**Methodological aspects of artistic-spiritual education  
Методические аспекты художественно-духовного воспитания**

**Presa Universitară Bălțeană  
Bălți, 2005**

CZU 37.036(082)=00

E 19

Aprobat pentru tipar de Senatul Universității de Stat  
*Alecu Russo* din Bălți

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

“Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan”, conf. int. (2005; Bălți). Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan = Artistic-spiritual education through the up-to-date education : Materialele conf. int., 19-21 mai, Bălți / red. șt. : Ion Gagim, - Bălți : US “Alecu Russo”, 2005.

Vol. 3. – 2005. – 92 p. – Antetit. : Univ. de Stat “Alecu Russo” din Bălți. Fac. Muz. și Pedagogie Muzicală. Fac. Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială.

ISBN 9975-931-84-7

100 ex.

37.036(082)=00

**Recenzenți:** *Guțu Vladimir*, dr.hab., prof.univ., șeful catedrei Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova; *Coroi Eugen*, dr., prof.univ., directorul Institutului de Științe ale Educației, Chișinău

**Redactor științific:** *Gagim Ion*, dr. hab., conf.univ.

**Colegiul de redacție:** *Cozma Carmen*, dr., prof. univ. (Iași); *Abdullin Eduard*, dr.hab., prof.univ. (Moscova); *Stupacenco Lidia*, dr., conf. univ.; *Tetelea Margareta*, dr., conf. univ.

Tehnoredactare: *Liliana Musteață*

Tiparul: Tipografia Universității de Stat “Alecu Russo” din Bălți

© *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Ion Gagim, 2005*

ISBN 9975-931-84-7

## CUPRINSUL

BRÎNZĂREI IULIANA, GALENKO MARINA, PETCU GALINA. ASPECTE METODICE ALE UMANIZĂRII APRECIERII PEDAGOGICE ÎN INSTRUIREA MUZICALĂ.....	4
BOONE BENJAMIN. A STUDENT-CENTERED MUSICAL ANALYSIS TOOL: THE EMOTIONAL BAROMETER ANALYTICAL TECHNIQUE.....	10
BABII VLADIMIR. PRINCIPIUL SUCCESULUI MUZICAL-ARTISTIC.....	14
CEMORTAN STELA. EDUCAȚIA MORAL-SPIRITUALĂ A PREȘCOLARILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚII LITERAR-ARTISTICE.....	21
BRÎNZĂREI IULIANA, KRUK BORIS. ASPECTELE ȘI CONȚINUTUL MUNCII EDUCATIVE CU STUDENȚII SECȚIEI MUZICALE.....	26
SINKUNIENE JAUTRE. МЕТОД ЛИЧНОГО СМЫСЛА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ.....	29
PREDİK ALINA. ОЦІНЮВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	38
GORDYCHUK OKSANA. ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	45
MORARI MARINA. EMPATIA CA MIJLOC DE EDUCAȚIE MUZICAL-SPIRITUALĂ.....	52
COSUMOV MARINA, GAGIM ION. ТЕМА PE ACASĂ CA ELEMENT INDISPENSABIL AL PROCESULUI DE FORMARE A CULTURII MUZICALE A ELEVILOR.....	55
BULARGA TATIANA. PASIONAREA PREADOLESCENȚILOR CU DOMENIUL MUZICAL-ARTISTIC.....	59
GUPALOVA ELENA. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННОГО СТИЛЯ ГЕННАДИЯ ЧОБАНУ.....	64
SAGAIDAK ELENA. РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО ПРЕДСЛЫШАНИЯ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	69
ARCEA LILIA, GRUBLEC OLGA. GÂNDIREA MUZICALĂ ÎN STUDIUL INSTRUMENTAL.....	73
GUPALOVA ELENA. НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО.....	78
ȘCIUSI ANTONINA. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО.....	81
SIKUR PIOTR. МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГОЛОСОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.....	86

## ASPECTE METODICE ALE UMANIZĂRII APRECIERII PEDAGOGICE ÎN INSTRUIREA MUZICALĂ

*BRÎNZĂREI Iuliana, GALENKO Marina*

MOZÎRI, BELARUSI

*PETCU Galina*

BĂLȚI, MOLDOVA

### *METHODICAL ASPECTS OF HUMANE PEDAGOGIC APPRECIATION OF MUSIC EDUCATION*

В статье рассматриваются методические подходы, аспекты «очеловечивания» педагогической оценки, способы сближения её с внутренним миром ребёнка, духовными запросами его личности.

Выделены наиболее распространённые взгляды педагогов-музыкантов на проблему оценивания.

Сделанный авторами анализ, описанный опыт и обобщения по педагогической оценке в музыкальном обучении представляют интерес для специалистов по музыкальному образованию.

Știința și practica pedagogică demonstrează că procesul instruirii (atât muzicale, cât și nemuzicale) poate fi realizat cu succes numai în cazul obținerii de către pedagog a informației despre dezvoltarea elevilor, eficacitatea metodelor utilizate în instruire. Aceasta semnifică că în cazul unei conexiuni inverse permanente, în baza căreia se proiectează activitatea de predare-învățare, se introduc corectările necesare în procesul de învățământ, se consolidează succesele obținute. Acțiunea orientată spre obținerea conexiunii inverse în instruire și concluzia în formă verbală sau apreciativă se definește ca apreciere pedagogică.

O reprezentare clară despre locul și destinația aprecierii pedagogice în procesul de învățământ încă nu este o garanție a eficacității utilizării ei. Sistemul de apreciere existent la momentul actual, conform căruia aprecierea are loc după un standard unic, fără a ține cont de particularitățile muzicale individuale și interesele elevilor, este în contradicție cu ideile umanizării școlii de cultură generală.

Noi am făcut o încercare de a examina tratările metodice, aspectele de "umanizare" a aprecierii pedagogice, mijloacele de apropiere de lumea interioară a copilului, necesitățile spirituale ale personalității.

Elucidarea oricărei întrebări nu va fi deplină dacă nu ne vom adresa la istoria ei. Analizând părerile muzicanților, interpreților și pedagogilor experimentați la problema aprecierii, vom determina cele mai semnificative opinii despre metodele și mijloacele de umanizare din punctul de vedere al actualității, vom evidenția căile gândirii creative în baza căreia poate fi

realizată o apreciere cu adevărat umanistă în instruirea muzicală. Vom apela la diverse tehnologii și tratări metodice existente în instruirea muzicală.

Unii pedagogi sunt de părerea că aprecierea trebuie făcută numai după audierea integră a operei muzicale sau a celei mai mari părți a ei. Audierea piesei muzicale în întregime se promovează cu scopul dezvoltării artistismului elevului, pregătirii lui pentru prezentarea scenică. Această metodă de lucru prezintă valoare educativă: nici un pianist începător nu se va prezenta în clasă cu tema nepregătită, știind că va trebui să execute opera muzicală integră. Aprecierea se efectuează în câteva etape. În primul rând, se discută întrebările generale ale interpretării (stilul operei muzicale, caracterul și forma ei), apoi detaliile mai amănunțit (particularitățile, liniile melodice, armonia, ritmica, factura sunetului, pedalizarea). Însă în cantitatea mare a obiectivelor acestei aprecieri depistăm și unele neajunsuri. Pedagogul trebuie să ofere numai atât cât omul e capabil să perceapă. De aceea lecția nu poate avea un conținut mai bogat decât aceasta e posibil pentru atenția și activitățile independente pe parcursul perioadei între lecții.

E necesar să fim foarte tacticoși cu orice elev, fără a lua în considerație nivelul de pregătire și dezvoltare la care se află el. Nota poate fi pozitivă sau încurajatoare. Deseori aprecierea standardă "e destul de drăguț" mai apoi, în procesul interpretării nu se adevărește.

Aprecierea e necesar să fie însoțită de repetarea obligatorie a unor secvențe a operei muzicale, corectând unele neexactități în cadrul aceleiași lecții.

Pedagogul trebuie să tindă nu numai spre reproducerea simplă a indicațiilor lui, dar și spre înțelegerea și acceptarea lor. Pentru realizarea acestui scop am putea să ne adresăm după ajutor și susținere la alți elevi, prezenți, de obicei, în clasă.

E necesar întotdeauna să pătrundem în lumea internă a elevului, deoarece numai în cazul când există o coeziune spirituală e posibilă o colaborare adevărată între student și profesor. E de dorit să stimulăm maximal inițiativa creativă a tinerilor pianiști în tratarea operelor muzicale, să apreciem orice idee de sine stătătoare a elevului, chiar dacă ea nu este corectă, deoarece e important însăși faptul manifestării creativității.

Vom aprecia nu numai abilitățile de pianist a studenților, dar și nivelul lor de dezvoltare generală și muzicală, ținând cont de faptul că profesorul de pian este, în primul rând, profesor de muzică. Aprecierea multiaspectuală oferă posibilitatea de a găsi activitatea corespunzătoare pentru fiecare student în baza capacităților creative și aptitudinilor lui. O notă concretă și exactă va orienta munca studentului în direcția dorită, ceea ce va exclude în viitor reînvățarea.

Aprecierea foarte înaltă, de regulă, va fi utilizată rar. În cele mai multe cazuri se va utiliza apreciativul "satisfăcător" cu diferite nuanțe.

Pedagogul va manifesta un interes viu față de investigațiile tinerilor și pe bună dreptate va evidenția chir și manifestările neînsemnate.

O importanță deosebită vom acorda autocontrolului și autoaprecierii ca factor necesar în atingerea obiectivelor înaintate și perfecționării permanente. În acest caz vom depista în timpul lecției în ce măsură interpretarea corespunde modelului sonor imaginativ. Studentul, de regulă, nu este absolut satisfăcut de sine, deoarece modelul imaginativ se prezintă ca ideal, spre care tindem și de care ne apropiem permanent.

O valoare deosebită o are educația atitudinii corecte a studenților față de notele de examinare. Momentul principal pentru profesor și student este interpretarea muzicală, profunzimea pătrunderii în chipul artistic.

În timpul lucrului asupra operei muzicale nota nu mai prezintă interes. Nimănui nu-i vine ideea să pună întrebarea: "Ce notă am primit?". În schimb în permanență apare întrebarea: "Cum am interpretat?", se simte că elevii așteaptă răspunsul cu nerăbdare. Această metodă de apreciere educă la student autocritica, atât de necesară fiecărui muzicant, stima față de pedagogul-profesionist, tendința de a evita în viitor neajunsurile indicate de profesor. Iar faptul prin ce notă a fost apreciat studentul este prerogativa secției de studii și decanatului.

Elevii începători vor fi apreciați mai puțin strict decât studenții. Vom ține cont de particularitățile psihologice de vârstă, de aceea funcția principală a aprecierii muzicanților începători se va manifesta în educația dragostei față de muzică. Aprecierea pedagogului în acest caz va fi întotdeauna binevoitoare, intuitivă, iar uneori și în formă umoristică.

Logica procedurii evaluării concursurilor muzicale se prezintă în felul următor: înainte de audiere e necesar să determinăm direcțiile de apreciere și criteriile determinate din timp după care vor fi evaluate aceste direcții. În acest caz concurenții vor fi ușor comparați după punctajul acumulat. Acest sistem de evaluare este utilizat de mulți pedagogi, dezvoltându-se și completându-se permanent.

În instruirea la pian se aplică frecvent și altă modalitate de apreciere, conform căreia aprecierea elevului se exprimă în formă verbală după audiere sau în procesul interpretării prin intonare, dirijare etc. În aceste situații manifestările emoționale ale pedagogului prezintă prin sine un mijloc puternic de stimulare. Aici e important să apreciem cele mai importante aspecte ale formei operei muzicale, textului, momentele interpretării, fără a evita principalul: imaginea artistică a operei muzicale, tratarea interpretativă și căile de realizare a ei. Este inadmisibilă atât situația în care pedagogul vorbește despre "imagine", "conținut", "idee", "poezie", dar nu tinde să materializeze concret aceste

exprimări prin sunet, frază, tehnică interpretativă, cât și situația când pedagogul vede numai interpretarea muzicală, dar uită de muzică, sensul și legitățile ei.

Orele multor pedagogi nu sunt o simplă îmbinare a observațiilor și interpretării următoare, ele prezintă prin sine o creativitate comună ce se dezvoltă improvizat. Pedagogii buni nu pot repeta una și aceeași observație mai multe lecții la rând, de fiecare dată ei introduc în apreciere ceva nou și tind să realizeze aceasta imediat, la aceeași lecție.

Indicațiile unui pedagog iscusit țin cont de nivelul de dezvoltare a studenților, particularitățile lor psihice, talent, necesități. Cu studenții mai avansați se pot discuta întrebări poetice, cu cei mai puțin pregătiți – despre conținutului operei muzicale în fiecare frază. E important ca fiecare student, în corespundere cu nivelul său de dezvoltare, să înțeleagă opera muzicală în plinătatea ei artistică.

Niciodată nu vom încerca să aducem toți studenții la același nivel, vom stima tratarea individuală a operei muzicale, chiar dacă ea este diferită de cea a profesorului. În acest caz ne vom strădui să nu "limităm" creativitatea de sine stătătoare a elevului.

Instruind diferiți studenți, talentați și obișnuiți, laureați și cei care nu au participat încă la nici un concurs muzical, nu vom acorda o atenția mai mare unora sau altora. Trebuie să tindem să apreciem fiecare student în dependență de succesele lui, să găsim la fiecare momentul pozitiv pe care trebuie să ne sprijinim în viitor.

La un pedagog bun lecțiile individuale nu sunt pur individuale. În clasă asistă mai mulți elevi, ceea ce impune o responsabilitate mai mare din partea interpretului. În acest caz observațiile sunt adresate tuturor și necesită din partea lor un activism permanent. Analiza interpretării poate fi însoțită de interpretarea profesorului, ceea ce va stimula creativitatea celor prezenți.

Un obiectiv primordial al pedagogului este dezvoltarea la tinerii muzicanți a independenței în metodele de lucru și autoapreciere. La propunerea unei însărcinări nu vom indica întotdeauna mijloacele de atingere a ei. Unii pedagogi sunt categoric împotriva însușirii operei muzicale până la sfârșit sub conducerea nemijlocită a pedagogului, deoarece aceasta limitează inițiativa elevului.

Idei interesante exprimă unii pedagogi despre sistemul de apreciere la concursurile muzicale. Ei propun metoda proprie de apreciere prin intermediul unei discuții simple între membrii comisiei. Fiind convinși că aprecierea adecvată a concursanților poate fi realizată numai de "public", se propune ca ascultătorii să fie incluși în discuțiile cu privire la interpreți cu drept la vot. În realitate, aceasta se realizează în felul următor: fiecare audient

împreună cu biletul primește o fișă de apreciere pe care el înscrie aprecierea lui proprie în orice formă.

Idei de valoare la problema aprecierii pedagogice există și în experiența specialiștilor de muzică a școlii de cultură medie generală. Unii din ei consideră că e important să variem formele de apreciere a activității muzicale în așa mod, ca elevii să fie apreciați multilateral, din punct de vedere al unității cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și culturii muzicale în ansamblu. Ei supun criticii aprecierea, tipică pentru multe școli, care se realizează la finele trimestrului și poartă, deseori, un caracter formal, nu oglindește tabloul real al dezvoltării muzicale a elevilor. Acest tip de interogare nu reflectă principalul: în ce măsură s-a dezvoltat dragostea și interesul față de muzică, sentimentele și emoțiile, tendința de a interpreta și audia de sine stătător muzica.

Alți pedagogi sunt ferm convinși de necesitatea aprecierii obiectivul artistic principal al fiecărei opere muzicale și a lecției în ansamblu. Particularitatea specifică a ocupațiilor muzicale ca lecție de artă ne impune să căutăm așa căi de verificare a cunoștințelor elevilor, care nu ar transforma acest proces în formalitate și ar păstra caracterul muzical-estetic al activității.

A treia grupă de pedagogi consideră că nu este rațional să utilizăm formele negative de apreciere care sunt incompatibile cu procesul artei muzicale.

Mulți pedagogi-muzicanți practică pe larg "nota colectivă", care asigură aprecierea nu numai a fiecărui elev concret, dar și a clasei în întregime în rolul de interpret colectiv cu obiective creative comune ("fiecare clasă este un cor", "fiecare clasă este o sală de concerte").

În majoritatea cazurilor specialiștii din domeniul instruirii muzicale exprimă părerea despre aprecierea precaută prin note, considerând că această apreciere trebuie să fixeze numai schimbările calitative în dezvoltarea muzicală a elevilor.

În așa mod, noi am evidențiat cele mai răspândite păreri ale pedagogilor-muzicanți despre problema aprecierii. După părerea noastră, acestea sunt ideile bazate pe selectarea metodelor de instruire muzicală și apreciere a elevilor în conformitate cu specificul artei muzicale, orientarea spre atingerea imaginii creative a operei muzicale, corectitudinea exprimărilor apreciative a pedagogului.

Sprrijinindu-ne pe experiența științifică și pedagogică expusă mai sus, vom delimita noțiunea de "apreciere umanizată" și vom propune unele indicații practice învățătorilor de muzică.

Anchetarea pedagogilor-muzicanți a demonstrat că majoritatea percep notarea ca "binevoitoare", "neindiferentă", cu însoțirea obligatorie a notei de comentariul apreciativ. Aceasta denotă o activitate serioasă, creativă a pedagogilor și, concomitent, o înțelegere simplificată a aprecierii umanizate. Noi



considerăm că este necesar să modificăm conținutul aprecierii pedagogice, mijloacele și metodele ei în aspectul "rezultatul – forma". Deoarece dacă procesul de notare nu va fi umanizat, toate aprecierile spirituale externe ale pedagogului vor fi neefective. Să ne amintim, de exemplu, de interogarea frontală la sfârșitul trimestrului. Nu putem numi umanistă notarea elevilor după răspunsuri fragmentare, cât de binevoitor n-ar fi învățătorul.

Din punctul nostru de vedere, aprecierea este un proces obiectiv, ce tinde spre individualizarea maximală a metodelor și mijloacelor de apreciere, ținând cont de nivelul dezvoltării fiecărui elev și fiecărei clase, procesul, metodele și mijloacele, care în afară de funcția de control, mai au și o încărcătură educativă, cognitivă și dezvoltativă, contribuie la realizarea scopului primordial al educației muzicale – "formarea culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii spirituale".

De aceea, paralel cu metodele tradiționale de apreciere, care permit să efectuăm o evaluare intermediară a dezvoltării elevilor, e necesar să observăm permanent cum decurge formarea culturii lor muzicale. Practica evidențiază lacune obiective în activitatea pedagogului în cazul, când este ignorată această cerință.

Umanizarea instruirii este imposibilă fără modificarea unuia din componenții principali, cum ar fi – conexiunea inversă între pedagog și elev sau a aprecierii pedagogice. În condițiile de relații cu muzica ca artă emoțional-imaginativă, notarea nu este identică notei și este prezentă pe tot parcursul lecției în formă de observare permanentă a activității elevului prin replici, expresia feței etc. Această apreciere-observare este deseori însoțită nu de notă, ci de observații, indicații pe parcursul lucrului învățătorului, iar uneori manifestările externe pot lipsi, deoarece scopul ei principal este de a fi un punct de orientare pentru pedagog.

La orice etapă a instruirii muzicale, indiferent de faptul în ce clasă este realizată, întâia sau a opta, e necesar să nu scăpăm din vedere criteriul fundamental al aprecierii – însușirea operei muzicale la nivel accesibil elevului; analiza diverselor însărcinări personale (interpretarea desenului ritmic) din punct de vedere al soluționării obiectivului creativ fundamental.

Știința și practica ne dovedesc, că elevii, mai ales elevii mici, deseori nu înțeleg valoarea notelor, deoarece la această vârstă nu sunt în stare să stabilească corespunderea dintre mărimea notei și propria experiență. În instruirea muzicală situații de așa tip sunt destul de frecvente și în clasele superioare, de aceea mulți pedagogi utilizează părerea apreciativă, care însoțește nota sau o precedă.

Pedagogii inovatori folosesc exprimările apreciative în îmbinare cu elementele artistice și intuitive. Elevului mic, de exemplu, i se spune: "Glasul tău suna ca un clopoțel, care ne-a spus o veste îmbucurătoare", "Uitați-vă la

Victor, el interpretează desenul ritmic al dansului ca un dirijor adevărat". Apreciera adolescentului include: "Muzica este analizată minunat: se simte că ea a pătruns adânc în sufletul tău, iar ideea este apropiată înțelegerii vieții de către tine" sau, vorbind despre interpretarea unui cântec patriotic, se menționează bărbăția, încrederea în faptul că forțele pașnice vor birui. Așa tip de interpretare nu va lăsa indiferent nici un ascultător.

Credem că părerile, experiența și concluziile expuse de noi la problema aprecierii pedagogice în instruirea muzicală vor fi interesante și utile pentru specialiștii din domeniul educației muzicale.

## **A STUDENT-CENTERED MUSICAL ANALYSIS TOOL: THE EMOTIONAL BAROMETER ANALYTICAL TECHNIQUE**

*BOONE Benjamin*  
FRESNO, SUA

All too often music students are able to apply traditional analytic techniques to a piece of music and come to a fundamental intellectual understanding of its structure, yet overlook the emotional content that led them to become interested in the piece in the first place. For example, if a student identifies a secondary dominant chord, but does not understand what the emotional impact that particular chord renders in that particular place, as opposed to the infinite choices at the composer's disposal, then the student's analysis is purely descriptive and musically void.

As a means of addressing the situation described above, and as a means of making musical analysis more personal to students, I have developed an "emotional barometer analytic technique" wherein students begin their analysis not by looking at a score, but by monitoring their emotional response to the music. After their emotional response has been defined, they then analyze the music to discover what in the music led them to have that particular feeling. In this manner, musical analysis is framed by their emotional response, and they come to understand what rhetorical aspects in the music led them to have that response. Such an approach allows students to make direct correlations between personal emotional response and specific musical devices, as well as develop a sense of musical aesthetics.

Before proceeding, it should be noted that research shows that no piece of music has an inherent emotional content that will be gleaned by all listeners. Indeed, each listener will bring their own psyche to the listening experience, and the emotions they are feeling at the time will certainly influence the emotions they project onto the music. Music unlocks the emotional portion of the brain in

somewhat predictable ways, but *what* emotion is felt in a particular passage will be described in a variety of ways by a variety of listeners. Still, most students have at least similar responses to particular passages. At minimum, by monitoring one's emotional response, students internalize the music and learn how music communicates to them at a fundamental, almost primal level.

The first step in the process is for the students to write the emotions they are feeling while listening to a particular work (it is best to begin with rather short works with relatively stable feelings, like the Chopin Preludes).

Once students have listened to a work a number of times, have the **students** discuss their emotions and write these on a board for all to see. Next ask the students if they can link any of the listed emotions with any musical elements. For example, in Revel's *Paving*, students often have the feeling of "distance." This feeling is rendered in part by the use of horn (a reflected sound) and by the use of extended harmonies (used particularly in the melody). In this manner, students examine all musical parameters (pitch, dynamics, timbre, form and text) in an attempt to understand their reaction to the piece. Students begin to discover what musical devices/gestures cause particular emotional responses. Once students understand what musical elements are causing a particular response, then they, as a performer or director, are empowered to either amplify or tone-down the emotional content by altering the correct musical parameters.

Here is a copy of what I give my students when they are first introduced to this concept:

*Mus 43 - Bone*

### Emotional Barometer Analytical Technique

#### I. Provide Pertinent Historical Background

Please do not just give information (such as dates and place) without linking it to the composition directly. Ask yourself: How did the time and place in which it was created impact the work? How does this work conform to prevailing styles? How is this work informed by the place and time in which it was created? What can you glean about the mindset of the composer at the time of composition? Under what circumstances did the composer render the composition? What historic information can you provide that will effect your performance/conducting of the piece?

#### Emotional Barometer Analytical Technique

Monitor your emotions, and then discover what musical elements caused you to feel that particular emotion. By doing so, you begin to discover what musical devices/gestures cause your unique emotional responses. You are thus empowered to amplify the emotional content by altering the correct musical parameters. Begin by asking these questions while listening to a work:

When I listen to this music I feel\_\_\_\_\_.

As the music continues I feel\_\_\_\_\_.

What in the music makes you feel that way?

In what way do the following serve to contribute to this feeling:

Pitch (melody, harmony, key or mode, NHT's, range, tessitura)

Rhythm (surface rhythms, meter, feeling of pulse, tempo, harmonic rhythm)

Dynamics (including accents)

Timbre (instruments used, combination of instruments, chord voicings)

Text (if applicable discuss the relationship between the music and text)

Form (main elements and how they are put together to form a logical whole).

Of these, which elements are the most important to bring out during a performance of the piece?

Having answered these questions, you can then choose the level to which you want to bring out certain elements. For example, if an ascending line makes you feel triumphant, you can enhance this feeling by making sure the ascending line is brought out. You can diminish this feeling by not bringing it out.

*Following is a sample analysis of Chopin Prelude, op. 28, no. 9 using this technique:*

### **Chopin Prelude, op. 28 no. 9**

How do you feel when you hear this work?

Peacefulness vs. anguish

Remorse with slight sense of hope

Struggle and triumph

Disturbed Pertinent Historic Background

In 1836 Chopin proposed marriage, waited a year for a response, then found out he had no chance. Depressed, he moved to Paris, where he met the author George Sand (a woman using a male pen name – see the movie, *Impromptu*). His health was notoriously bad and getting worse. In the midst of the winter of 1838 and early 1839, he wrote these preludes.

Pitch (melody, harmony, key or mode, NHT's, range, tessitura)

Harmony: At the micro level, very few complex chords (some extensions but mostly tertian triads and seventh chords). Nonharmonic tones, which are relatively few in number and short in duration, are used in a traditional manner. The beginning of the piece clearly establishes the key of E Major (usually a bright and “happy” key) with clear dominant to tonic relationships articulated in the first measure. Clear cycle progressions follow, and indeed, clear I-V-I progressions occur in measures 1 (E), 8 (in Ab), 9 (E), 10 (in F) and 11 (in G/g). After the first bass disturbance in measure 3 (introduces 1<sup>st</sup> non-diatonic pitch, A#), the chords become more distant, though they are still related to the

key. It is as if the bass disturbance in measure 3 effected the smooth chords of the beginning. After the second disturbance in measure 4, we do cadence back in tonic, but then there is a sudden shift of key (F-Neapolitan). In measures 5-8, the downward motion in the bass (first as a single line, then in octaves) provides the sense of direction while harmony is relegated to a coloristic role (linear harmony). Note that the linear elaborations can be viewed essentially as prolongations of B7 (resolving at the beginning of measure 9) and C7 (resolving at the beginning of measure 10). Thus, measures 5-7 display tonal instability. The initial idea and key return in measure 9, but not is all as it was. The A major triad has been replaced by the a minor triad (borrowed chord - the mood is a bit darker in this version). Rapid shift of mode (a duality of emotional response) also occurs in measure 8 (Ab to g#m) and measure 11 (g followed by G). The a minor triad in measure 9 leads us to rapid shifts to F, (G/g) and E. After such flux, the return to E major via an Authentic cadence instills some sense of finality. In short, the chords are not uncommon, but the manner in which they are used gives one a sense of certain direction followed by tonal instability. The relationship of key changes is that of tonic to Chromatic mediant (Ab-where the climax occurs) or Neapolitan (F) rather than from dominant to tonic.

Keys: E, F, E, F (G) E. F is serving as N6.

Melody: Three 4 measure phrases (1-4, 5-8, 9-12) give the work a clear surface structure. In each phrase, the melody rises (stepwise or chromatically). Phrases one and three reach E, phrase 2 reaches G(Ab) (so E-G-E). In phrases one and two the contour then falls rapidly. In phrases 3 the melody ends at the peak of the contour – a pitch which is not the highest it could reach, but higher than it began (symbolizing some net positive change).

Note that measures 8-9 are in contrary motion.

Rhythm (surface rhythms, meter, feeling of pulse, tempo, harmonic rhythm)

While there is a constant pulse (even though played rubato – the continuous triplets give the work a compound meter feeling and provide an inner pulse) the variety of rhythms leading into the beat (triple divisions, sixteenth divisions and thirty-second divisions) disturb our sensibilities and provide rhythmic tension. Also, we do not know WHEN the melody will move to the next note, just that it will (unease).

Dynamics (including accents)

Loud at the beginning, then crescendoing (even in meas. 4 where the line is descending) to ff in measure 8 where we get the climax pitch. There is a rapid falling away in meas. 9 (following the contour), then a crescendo to ff at the end. The crescendo makes us feel there is a resolve to come back – a pushing forward, a determination (but only to “E”).

### Timbre (instruments used, combination of instruments, chord voicings)

Both in bass range – depth and weight. If played up an octave, would have different feeling. The bass trills seem somewhat incomprehensible b/c of the range – so they seem like a rumble from another place. The melody doesn't have lots of clarity b/c of closeness to chords, so it is muddled (trapped?). Note the lh use of octaves, meas. 6+ // ONLY piano – it is alone...

### Text (if applicable discuss the relationship between the music and text)

n/a

### Form (main elements and how they are put together to form a logical whole).

Form: ABA'. Note the head motive is different each time it occurs (meas. 1, 5 and 9). This coherent structure makes the piece easy to digest.

Of these, which elements are the most important to bring out during a performance of the piece?

See below

Having answered these questions, you can then choose the level to which you want to bring out certain elements.

Disturbances between lh and rh – the agitations in lh are “trouble” keeping the rh from being liberated. Accentuate the different affects. Perform the various divisions of the beat accurately – they are meant to seem “frenetic.” Make sure to articulate the dominant to tonic relationships in each key, so that the juxtaposition of keys provides adequate feelings of displacement. Make sure to carry the crescendos through to their climaxes.

## **PRINCIPIUL SUCCESULUI MUZICAL – ARTISTIC**

***BABII Vladimir***  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *THE PRINCIPLE OF THE MUSICAL-ARTISTIC SUCCESS*

In musical education, alongside with other domains of Pedagogics it has been focused on the change of the process content; that is the exterior factors have been more emphasized than the interior ones. There are characterized by the change (development of the ego's interior world. The problem in the change in Education has always been a criteria of the change / development of an efficient personality. It is the success that constitutes both an act of accomplishment, and an act of change / renovation.

Constatăm că evaluarea / aprecierea muncii artistice în cadrul educației muzicale a școlii de azi, preponderent, se desfășoară defavorizat în formă *comparată*, adică conform paradigmei: *succes / insucces*, ceea ce înseamnă că elevul *A* are succes pentru că elevul *D* nu are *succes personal* în

activitatea concretă sau *insucces global* - în activități diverse. O astfel de pedagogie acordă mai puțină atenție *centrării* complexului energetic al elevului pe paradigma *succes / succes*, abordând o „strategie bagatelizată”, care orientează elevul spre un comportament de *defensivă*. Evident, actorul acțiunii caută să devieze de la eșecurile personale, dar mai cu seamă – de la aprecierile factorilor externi, iar în cele din urmă, se alege cu un refugiu în spațiul/mediul său individual pentru a-și ocroti demnitatea personală. Am identificat că acolo unde se menține starea de defensivă personală, mai ales cu referință la domeniul muzical, din procesul educațional sunt excluse creativitatea și rivalitatea interpersonală.

Un pericol formativ/dezvoltativ grav în educația muzicală îl constituie situația pedagogică de *insucces / succes*. Elevii cu o asemenea mentalitate din capul locului sunt „aruncați” în vidul situației de a ezita, de a fi nehotărâți în propriile potențialități. Aceasta este o cale directă spre complexare, care nu are un conținut propriu-zis, ci numai cauză. Implicarea pedagogică proiectată în lumea internă a persoanei, identificarea „fir cu fir,, a împrejurărilor și situațiilor care au provocat „eliminarea” factorilor formativ-pozitivi, poate conduce la cauzalitatea efectului complexității. De regulă, cauza unei asemenea situații se ascunde în faptul că elevii indicați sunt treptat izolați și calificați drept persoane pasive, inapte pentru o creativitate artistică eficientă. Opiniile lor nu sunt acceptate de către profesor și colegi, ceea ce ambiționează formarea unei *imagini de sine* mult subestimativă: „sunt un afon,, , „nu am talent,, , „n-am să reușesc,, etc. Asemenea fenomene au o aparență pronunțată, mai ales, la elevii perioadei de vârstă preadolescentină, care contestează sever oricare eșec/eroare acțională în exterior. Pe temeiul bagatelizării potențialităților sale reale, preadolescenții, de obicei, dau dovadă de un caracter slab, generat de sentimentele: *incombativității, incompetenței, inconsistenței, incongruenței, inconsecvenței*.

Paradigma de *succes personal/individual* este una deosebită de cea a *succesului de grup*, deoarece prima este caracteristică nu tuturor, ci numai copiilor/adolescenților care se preocupă de propriul succes ca parte componentă a *succesului public*. Evident, asemenea persoane se înscriu în categoria celor *proactivi* deopotrivă cu categoria care este centrată pe principiul succesului public, adică: *succes / succes*, fiindcă elevii ultimei categorii tind cu un efort și interes deosebit spre a se afirma în activitățile muzicale. Acești elevi înregistrează o eficiență înaltă în domeniu în cazul când tendințele individuale ridicate relaționează într-un mod reciproc avantajos cu tendințele globale ale grupului, mediului apartenent. De menționat că după paradigma de *succes/succes*, cea de succes personal/individual constituie și ea un factor real în contextul unei *educații muzicale proactive*.

Paradigma *succes/succes* este una ideală în conceptul eficienței muzical-artistice, fapt care implică o analiză detaliată a numelui a acestui compartiment al cercetării. *Proactivitatea*, concepută ca calitate/capacitate a personalității, adică redusă la un efect cu sensul unei acțiuni, unui lucru „bine făcut” constituie un concept superior particularităților, structurii și activităților care îl determină prin stabilirea unor legături trainice între stimulii exogeni preferențiali și lumea internă –toate fiind unite cu un pretext teleologic. Măsura în care aceste calități le realizează persoana, este determinată cu ajutorul sistemului de criterii, valori, imagini-scopuri de ordin primar sau secundar.

Categoria de *cantitate* constituie condiția și forma obligatorie în structura unei calități a procesului de achiziționare și schimbare/transformare. Însuși noțiunea de cantitate determină acțiunea umană prin numărul/ cantitatea de proprietăți, elemente, mărimi investite în procesul de dezvoltare. Spre exemplu, în muzică acțiunea de intonare vocală a unei melodii obligatoriu implică prezența următoarelor elemente: a) *psihologic*: gândire muzicală, auz muzical (timbral, melodic, armonic, de altitudine), simț tonal, memorie muzicală, simț ritmo-muzical; b) *fiziologic*: relaționare productivă dintre receptorul auditiv și centrele de dirijare cu mușcărele aparatului vocal; c) *estic*: exprimat prin faptul de a avea gust pentru frumos, pentru sonoritățile melodico-ritmice și armonice plăcute.

Succesul personal și public/global poate fi atât de natură pozitivă, cât și de natură negativă. Astfel, se consideră că rezultatul muncii este pozitiv dacă în procesul sau pe parcursul desfășurării acțiunii s-a produs o anumită *schimbare, transformare*, „*mutație favorabilă*”, [1, p. 5] sau dimpotrivă, s-a instaurat o stare de: „*opoziție cu scop negativ-distructiv*” [ibid.].

Principiul succesului personalității este raportat de filosofie la funcționarea legității de trecere sau *schimbare* a unei cantități într-o calitate. Între categoriile filosofice enunțate există o relaționare de interdependență și de contradicere. Calitatea nu poate exista fără o achiziționare cantitativă și viceversa. Unitatea de cuantificare a acestor două categorii și intensitatea relaționării implică noțiunea de *măsură*. Măsura constituie determinanta momentului de trecere a unei cantități într-o calitate sau, la concret, *mutației calitative* a acțiunii individuale. Calitatea reprezintă o caracteristică integratoare a rezultantei acționale. Spre exemplu, expresiile: „elevul evoluează în calitate de interpret” folosită cu sens practic sau: „evoluează în calitate de interpretant”, în sens teoretic, presupune așadar o rezultantă a unei *calități* acumulate/ achiziționate printr-o serie de exerciții realizate anterior în domeniul dat.

Dacă admitem *succesul personal* drept ipoteză filosofică, atunci am putea afirma că o atare ipoteză ar putea deveni un principiu evident, fiind tot atunci raportat la modelul epistemologic al cunoașterii contemporane.



După cum menționam anterior, succesul persoanei într-o activitate este exprimat, de regulă, printr-o *reușită personală* sau *publică*, care coincide cu semnificația termenilor nominalizați în cazul când „sistemul de referință la care se raportează (...) este atașat unui anumit individ” [1, p.6]. În ipoteza *sistemului de referință* se înscriu valorile culturale, standardele eticii comportamentale etc.

Raportate la standardele social-culturale ale mediului, la tendințele individuale și scopurile finalităților educaționale, subiectul acțiunii muzicale își măsoară/verifică potențialitățile, își proiectează imaginar resursele fizice și spirituale necesare pentru realizarea scopurilor secundare și finale ale procesului. Raportul dintre ceea ce s-a obținut și ceea ce s-a consumat constituie randamentul eficienței succesului, care poate fi calculat prin formula:

$$E = S : C = E_n S_n : E_{n1} C_1$$

E- eficiența; S –scopul final(global); C –consumul global (suma consumurilor elementare); E<sub>n</sub> – eficiențele particulare, suma S<sub>n</sub>.

Succesul uman într-o activitate anumită constituie acea stare de satisfacție pozitivă, care activează/stimulează persoana, îi multiplică puterile, siguranța întru a tinde spre o manifestare unitară, amplă și deplină. Această judecată ne conduce spre o altă problemă – cea a *cunoașterii de sine*, pe care Henri Ey o ramifică astfel: a) *cunoașterea sau percepția de sine* (self concept); b) *imagea de sine* (self image); c) *evaluarea și aprecierea de sine* (self esteem) *Percepția de sine* este un scop tatonat în termenii: **genetici** (a-și cunoaște sinele); **mediului** (modul de adaptare) și **educaționali** (valorificarea dirijată, proiectată, direcționată a potențialităților individuale).

*Sinele/ autosul* persoanei constituie o formație unică, al cărei grad de dezvoltare rezidă în nivelul de conștiință. Câmpul conștiinței presupune un spațiu în care conștiința depozitează fapte, automatisme, formând experiența trăită a persoanei: „îmbrăcată în forma câmpului: intenționalitate, scenă de reprezentare, organizare a prezentului” [5, p.131]. Printre cele mai eficiente modalități de utilizare a câmpului conștiinței elevului impunătoare pare a fi „proprietatea de a **varia** după voia subiectului” [ibid.]. Nu ne referim special la delimitările existente între noțiunile: *individ, persoană, personalitate*, deoarece ele sunt un obiect specific al științelor specializate: *antropologia filosofică, psihologia persoanei, sociologia* etc. În cazul nostru e semnificativ a menționa că „între individ, natură umană și persoană există raporturi de intercondiționare și interdependență. Astfel: „individul, ca o unitate biopsihologică a ființei umane, are o anumită esență (natură), care nu poate fi decât de ordin social și cultural și se manifestă ca persoană în cadrul unor raporturi interumane specifice” [3, p. 17].

Definitoriu în determinarea *sinelui*, vizat ca individ, persoană sau personalitate, îl constituie forma sa de a fi un subiect integru cu propriile sale particularități. Toate transformările / schimbările care au loc în sistemul persoanei / personalității, inclusiv și cele ce se referă la *conștiință și conștiința de sine*, conform afirmațiilor lui A.Leontiev (1975), au loc în activitate.

Cunoscând lumea prin intermediul activității, Eul („Ego”, termen lansat de către Sigmund Freud) se cunoaște, totodată, pe sine însuși, adică își formează *imaginea de sine* (self image). De menționat că factorul *sinelui* poate avea o influență pozitivă sau negativă în contextul proceselor de autoapreciere, adică care pot decurge cu un semn supraestimativ sau cu un semn subestimativ. Paradigma autoaprecierilor diferă de la o vârstă cronologică la alta, de la o persoană la alta. De exemplu, autoaprecierea succesului sau insuccesului personal la școlarii mici poartă un caracter, preponderent, obiectiv, pe când la elevii vârstei adolescentine aceeași acțiune este mult subiectivă, cu nuanțe de camuflare.

Principala, însă nu unica, forță motrică care angajează Eul să tindă mereu spre un **scop-imagine** de performanță într-un domeniu este cea de *nesatisfacție* interioară raportată la succesele altora, însă nu oricare, ci doar a celor valorice. Tensiunea unei asemenea nesatisfacții crește odată cu creșterea eficacității personale în domeniul respectiv. Succesele personale marcante ale elevului, de exemplu, în domeniul interpretării vocale, deopotrivă cu satisfacția „locală” trezesc insatisfacție pentru starea de lucruri în domeniile similare, care declanșează tendința de a excita cu succes în interpretarea instrumentală, receptarea și comentarea fenomenelor muzicale, improvizarea și compunerea muzicii. Deși gradul unei asemenea tensiuni de insatisfacție, cu referință la succes, diferă în dependență de vârsta, mediul, formele de inițiere (educație sau instruire profesională), esențială în acest context pedagogic devine „libertatea de a opta” [2, p.57]

*Opțiunea* constituie „cheia” cu ajutorul căreia găsim ieșire din orice situație, compensând nereușita într-o activitate / domeniu printr-un alt succes și determinând cauzalitatea efectului negativ, înlăturând-o fără a suferi pierderi în acțiunea vizată sau acțiunile similare ei. De exemplu, elevul a depus o muncă enormă în activitatea A (de interpretare la un instrument muzical), însă rezultatul, succesul nu satisface așteptările preconizate și atunci nu rămâne decât a opta pentru o activitate similară B (de interpretare vocală), fiindcă energia consumată de activitatea A nu se pierde, ea poate avea efect pozitiv pentru activitatea B. Similar este și efectul influenței inverse. În acest context, deopotrivă, este nevoie de a opta pentru activitățile: C; D; Zn, care ar avea efectul dorit pentru activitatea A. Ne-am referit la

exemplul ce vizează activitățile/acțiunile muzicale desfășurate într-un termen de timp îndelungat, deși esența exemplului are contribuții nemijlocite și asupra succesului sau insuccesului la însușirea unei teme de curs, unui ciclu, unui element al acțiunii, etc. În sensul filosofiei educaționale *limita opțiunii* face actorul acțiunii (elevul/studentul, profesorul) mai fericit, mai sigur. „Cu cât sfera noastră de activitate și de atingere este mai strâmtă, - menționează A.Schopenhauer, - cu atât suntem mai fericiți; cu cât este mai largă, cu atât suntem mai expuși la neliniște și la supărări” [6, p.145].

*Conștiința de sine*, „selful” constituie factorul de conținut și de structură în modelul succesului, fapt ce permite persoanei să fie independentă, abilă în alegerea răspunsului la oricare stimul, adică să poarte răspundere personală pentru ceea ce întreprinde și ceea ce obține în rezultatul acțiunii.

Omul, Eul trebuie să se conceapă ca *subiect* care influențează asupra situațiilor, împrejurărilor și sinelui său, totodată, conștientizându-se ca *obiect* care e supus a îndura influențele parvenite din exterior. Modul în care persoana răspunde la stimulii interni / externi, îi determină viziunea personală a sinelui și lumii, îi asigură succesul și-i întărește *siguranța, puterea, dinamismul* traseului în ocolirea eșecului.

Muzica este un mediu, o realitate a existenței, proprietățile căreia se manifestă în dependență de gradul de conștientizare fenomenologică. *Mediul muzical* poate influența subiectul pe cale directă, conform formulei scurtcircuitice, sau pe cale indirectă, mijlocitoare: *mediu muzical – mediu educațional – mediu individual / personalist*. Marcând rolul influenței „înspre”, este nevoie de a identifica dependența gândirii umane de lumea reală. Venind în contact cu lumea imaginilor artistice, reprezentărilor, conștiința caută să acorde acestora un statut al existenței reale. Arta deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copiere a ultimei. Puterea transferului din real în spiritual, din paradigma de „a exista” în paradigma de „a fi” în schimbare, constituie principalul postulat al mișcării „înspre”. Există lumea materială, obiectivă, fără conștiință, însă e cu neputință să existe o lume spirituală fără „realitatea artistică”, iar aceasta din urmă, creează împrejurări care implică: *atitudini, eforturi, influențe cu semnificația „dinspre”*.

Principiul succesului personal și public/global atestă o interrelaționare reciproc avantajoasă cu categoria *timpului*, care este concepută ca „unul în raport cu altul” [4, p.277]. Dacă admitem că succesul persoanei în domeniul muzicii se desfășoară în timp, iar de la o persoană la alta timpul curge altfel, atunci e nevoie a stabili punctul *A* de la care pornim și punctul destinat *B* spre care intenționăm să ajungem, fiindcă „relativitatea însuși este relativă căci ea are la bază repere absolute”[ibid.]. În fiecare acțiune umană, la fel ca și în fizică,

putem stabili anumite repere absolute, elemente de speță (specifice). Aceasta ne orientează spre ideea, destul de importantă, în legătură cu organizarea acțiunii, că timpul, conform fizicii microscopice, nu neapărat trebuie „să curgă într-o direcție sau alta”(Nicolson Jain, 1980) Această judecată ne deschide un nou spațiu de a privi procesul de desfășurare a unei activități/acțiuni și rezultanta ei nu în mod *liniar*, ci în termeni de entropie, adică cu posibilitățile de: reversibilitate, ocolire, reluare, ciocnire, suprapunere / interferență etc.

În acest sens, rădăcinile sau cauzalitățile succesului/insuccesului trebuie căutate în modalitățile de cuantificare a energiei fizice și spirituale a persoanei, raportate fiind la sensul *entropic*, care amplifică tensiunea psihologică dintre constanta inițială și „traectoria” (dinamica) operațiilor concrete. Implicit, procesul reversibilității temporale și cuantificarea energiei consumate, consumarea și utilizarea ei în termeni de *non-stop* implică situația de „fluctuație” fără de care procesele *conștiinței de sine* ar fi lipsite de originalitate, adică ar genera o stare amorfă. Autoevaluarea, autocompararea succesului propriu și altora are loc în baza imaginilor actuale, celor formate în trecut și celor de viitor, prin manevrarea în timp și spațiu obținem o performanță viabilă, dar nu prin mișcarea liniară, lipsită de selectivitate, dezaprobare, discriminare, reconstruire, renovare. Tocmai de aceea, în sens pedagogic, se impun a fi examinate datele despre determinantele activității unei persoane prin modalitățile sistemice de organizare și autoorganizare a acesteia.

Activitatea nu constituie efectul propriu-zis al personalității, ci doar baza pentru realizarea relațiilor, atitudinilor individuale. Astfel, activitatea muzicală, care deopotrivă cu alte forme de activitate „constituie unități primare (bazice) pentru analiza psihologică a personalității” [7, p.201] caracterizează gradul proactiv al personalității în viziunea principiului eficientizării forțelor individuale, realizării tendinței de obținere a succesului.

Succesele persoanei elevului, de regulă, sunt concepute drept echivalențe ale unor rezultate înregistrate la finele ciclurilor de studiu. A reduce succesul numai la etapele finale ale educației (sfârșit de semestru, sfârșit de an școlar), evident, înseamnă să fi pierdut esența unei continuități sistemice. Succesul îl înregistrăm, de asemenea, în contextul bilanțului vizavi de însușirea unei teme, unor operații, acțiuni – structuri intermediare ale activității.

Succesul real, care are efect nu numai asupra activității, ci și asupra întregii personalități, este acela care se face văzut și care se menține în dinamică, care este clădit în baza realizării atitudinilor muzical-artistice și general-umane. Succesul real, adecvat așteptărilor individuale și valorilor acceptate, favorizează dinamica atitudinală față de activitate, amplifică tendințele proactive, iar toate acestea contrariază, se contrapun *succesului fictiv, înșelător, efemer*.

Succesul constituie nu numai un *act de săvârșire*, ci și unul de *schimbare* în creștere și *inovare*. Schimbarea este o știință mai mult simbolică, deoarece, dacă matematica, de exemplu, este considerată ca precizie și echivocitate, iar fizica – cunoașterea cauzelor schimbării, pedagogia și totul ce e legat de ea trebuie să se *s c h i m b e* deopotrivă/sau în ambianță cu obiectul educației - toate fiind raportate la un ideal performant, eficient și instrumentate de o ideologie educațională echilibrată.

### Referințe bibliografice

1. Belous, Vitalie. *Bazele performanței umane*. Editura: Performantica, Iași, 1995.
2. Covey, Stephen, R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza, Editura: A.L.L, Timișoara, retipărit în 1995, 1996, 1997.- 319 p.
3. Cristea, Mircea. *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică*. Editura: Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1994. – 160 p.
4. Drăgănescu, Mihai. *Inelul lumii materiale*. Editura: Științifică și enciclopedică, București, 1989. – 456 p.
5. Henri, Ey. *Conștiința*. Ediția a II-a. Trad. din l. Franc. De Dinu Grama. Editura: Științifică, București, 1998.- 418 p.
6. Schopenhauer, Arthur. *Aforisme asupra înțelepciunii în viață*. Editura: Albatros, București, 1992.- 251 p. //Traducere de Titu Maiorescu.
7. Леонтьев, Алексей. *Деятельность. Сознание. Личность*. Изд.: Политиздат. 1975.-307 стр.

## EDUCAȚIA MORAL–SPIRITUALĂ A PREȘCOLARILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚII LITERAR–ARTISTICE

CEMORTAN Stela  
**CHIȘINĂU, MOLDOVA**

*Lăsîndu-ne în suflet impresii ce nu se vor șterge pe  
parcursul întregii vieți, arta ne dă din fragedă  
copilărie lecții de etică, morală și ideologie.*

D.Kabalevski

### **PRESCHOOL MORAL-SPIRITUAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ARTISTIC-LITERAR ACTIVITY**

Procesul de educație moral–spirituală derulează în timp. El trebuie început din copilăria timpurie. În “Curriculumul preșcolar” se pune un accent deosebit pe necesitatea dezvoltării personalității copilului și a formării comportamentelor de bază: social, afectiv, cognitiv, verbal și motor. Comportamentul social, fiind unul dintre cele mai importante, vizează în mod

direct educația moral–spirituală a copiilor în baza valorilor naționale și universale.

E știut că preșcolarul percepe cu greu legile moral–spirituale. El se integrează treptat dar cu anumite dificultăți în viața socială. Pentru a depăși incomoditățile ce pot apărea în procesul socializării copiilor, adulții (părinții și cadrele didactice) pot și trebuie să utilizeze în acest scop texte din folclorul și literatura pentru copii cu ajutorul cărora pot fi realizate următoarele obiective generale:

- socializarea copilului,
- dezvoltarea afectivității și formarea calităților morale,
- formarea trăsăturilor pozitive de caracter, educarea compasiunii, cordialității, mărinimiei, onestității, modestiei, a respectului pentru adulți și pentru munca lor etc.,
- fundamentarea priceperii de a accepta și a respecta normele de conduită civilizată și comunicarea cultă în familie și societate,
- educarea culturii comportării și a manierelor frumoase,
- cultivarea disciplinei conștiente, a priceperii de a înțelege și a respecta obligațiile și drepturile sale,
- formarea priceperii elementare de a aprecia din punct de vedere moral și civic comportamentul propriu și al persoanelor care îl înconjoară,
- dezvoltarea emoțiilor, sentimentelor, intereselor, motivației, priceperilor de autocontrol și autoapreciere;

**Repere conceptuale.** Idealul și modelul moral sunt considerate în filosofie și psihopedagogie valori morale fundamentale.

Pe parcursul vieții sale omul își raportează conduita la modele morale pe care conștient sau inconștient le admiră, le respectă și tinde să le urmeze.

Cercetările din domeniul psihopedagogiei ne dovedesc că formarea chipului moral al omului începe în preșcolăritate, vîrstă a cărei particularitate esențială este imitația. De faptul ce modele va avea de imitat copilul, care încă nu poate avea un ideal și nu este în stare să-și formeze de unul singur un model de conduită morală, depinde și calitatea educației moral–spirituale pe care o va obține el. Rolul literaturii artistice pentru copii în acest proces este decisiv.

Dacă omul matur își poate forma un ideal și își poate alege modelul uman demn de imitat dintre oamenii obișnuiți din jurul său, dintre personajele literare sau personalitățile istorice, eroii din filme etc., copilul este lipsit de această capacitate. El îi imită pe adulții din preajmă, considerînd inconștient că vorbele și faptele lor sunt demne de imitat.

Datoria adulților (părinților și cadrelor didactice) este de a-i aduce treptat pe copii spre perceperea corectă a valorilor morale din viață și textele literare, care

permit ca dintr-o sumă de variante comportamentale propuse prin conținuturile operelor din literatura pentru copii să fie selectate cele mai importante, cele mai apropiate de idealul moral. Numai în baza percepției elementare a valorilor morale pot fi caracterizate și înțelese chiar și de către copii comportamentele principale și cele neprincipale; cele drepte și nedrepte, corecte și incorecte.

Important este ca omul, începînd cu perioada copilăriei să poată raporta (în modul cel mai elementar) adevăratele valori morale: cinstea, sinceritatea, dezinteresul, devotamentul, generozitatea, patriotismul la contrariul lor: necinstea, nesinceritatea, egoismul, minciuna, trădarea, indiferența etc.

În textele din folclorul și literatura pentru copii valorile morale apar în determinarea lor polară: **binele** și opusul său **răul** exprimă cel mai adecvat opoziția dintre moral și imoral, dar binele și răul în procesul de educație a preșcolarilor nu pot fi definite în sine. Ele se cer evidențiate numai prin corelarea cu alte valori morale: virtutea, dreptatea, onoarea, responsabilitatea etc. De aceea, educația moral-spirituală a copiilor prin intermediul textelor literare e necesar să se facă în baza percepției elementare a noțiunilor de bine și rău, redată pe înțelesul lor în opera de artă literară.

Binele este un concept cheie în orice text din literatura pentru copii, este ceea ce cu ajutorul căreia societatea acceptă sau recomandă ceva, iar opusul său răul este ceea ce orice societate dezaprobă, interzice.

Considerăm, că pe lângă alte mijloace educaționale, folclorul și literatura, cîntecele pentru copii sunt nespuse de importante în perceperea esenței noțiunilor de bine și rău, frumos și urît; de aceea ele sunt necesare în educația moral-spirituală a preșcolarilor.

Educația în baza textelor din folclor și celor literare și muzicale contribuie nu numai la fundamentarea cunoștințelor despre valorile morale dar și la formarea bazelor unui ideal de conduită morală. Societatea contemporană și-a stabilit un tip anume de personalitate considerată drept ideal moral și copiii în baza textelor literare sunt în stare să-și formeze și ei (în măsura posibilităților) grație exercițiilor de analiză, sinteză, explicațiilor și aprecierilor date de către adulți cel mai simplu ideal moral (deoarece e știut că idealul uman se exprimă prin referirea la un prototip uman ce să întrunească acele calități care corespund cerințelor valorilor morale). Copilul cu ajutorul personajelor, chipurilor artistice din texte literare pot să-și formeze treptat, într-un mod elementar un ideal moral ce vizează modelul personalității pe care el ar dori să-l poată realiza, deoarece idealul moral este un deziderat, o perfecțiune spre care el tinde, dar care nu este realizabilă concret.

**Unele sugestii metodologice.** Reieșind din adevărul că cultura spirituală a copilului se formează în procesul educației moral-spirituale

putem evidenția și obiectivele principale, care pot fi realizate în procesul educației literar–artistice:

- crearea bazelor culturii spirituale, a bogăției sufletești, a lumii interne a copilului;
- formarea capacității de a sesiza, recepționa, a simți frumusețea mediului ambiant, descrise în textul literar;
- dezvoltarea culturii conduitei, a manierelor frumoase în baza modelelor oferite de către personajele literare;
- formarea continuă a însușirilor intelectuale ale gândirii, rațiunii, imaginației, inteligenței, ingeniozității, istețimii etc.;
- educarea modului de a se manifesta, a se comporta civilizată;
- formarea sentimentelor morale a calităților pozitive de caracter etc.

Procesul de formare a culturii spirituale a copilului include educația morală estetică, și intelectuală. Dezvoltarea eticii conduitei și a manierelor frumoase, acumularea cunoștințelor și formarea competențelor morale și spirituale se efectuează pe tot parcursul vârstei copilăriei, în dependență de nivelul și ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil. Un material fertil ce poate fi utilizat în scopul educației moral–spirituale îl oferă în primul rând textele din folclorul pentru copii. Obiectivul major ce stă în fața educatorilor este socializarea care include: familiarizarea copiilor cu plaiul natal; cu tradițiile și obiceiurile, meșteșugurile populare; cu lumea frumosului și a valorilor general–umane. Acest obiectiv poate fi realizat prin folclorul și literatura pentru copii care îi pregătește pe preșcolari pentru viața în societate, îi familiarizează cu unele secvențe din istoria neamului, a țării și religiei; le educă manierele frumoase, asigură dezvoltarea intelectuală și formarea atitudinii respective față de valorile naționale și general–umane.

Un alt obiectiv major al educației moral–spirituale prin folclor și literatura pentru copii este respectarea principiului educației democratice și umaniste, realizarea ei în baza tradițiilor și a culturii naționale, formarea abilităților elementare de a percepe valorile naționale fundamentale. Realizând acest obiectiv în cadrul procesului educațional se vor pune bazele personalității copilului, se va contribui la formarea culturii sentimentelor, culturii cunoașterii, la formarea competențelor și la îmbogățirea atitudinilor etc.

Dezvoltarea moral–spirituală a copiilor, formarea conduitei și a manierelor frumoase în cadrul activității literar–artistice este un alt obiectiv major ce contribuie eficient la dezvoltarea lor etică. În procesul educației spirituale se va forma atitudinea corectă față de obiectele ce-i înconjoară, față de oamenii care le-au creat, dezvoltând astfel începuturile spirituale ca o însușire a conștiinței.



Procesul de educație moral-spirituală și de dezvoltare a personalității copilului preșcolar în baza diferitor arte, inclusiv și al artei cuvintelor, a literaturii, cere crearea unor astfel de condiții în care să poată fi efectuată cu succes atât educația morală cât și formarea spiritualității.

Obiectivele de referință, cărora e necesar să li se acorde o atenție susținută sunt:

- formarea concepțiilor etice generalizate și diferențiate (ceea ce înseamnă: să fii bun, cinstit, corect, cu dreptate, sensibil, echitabil, nepărtinitor, onest, generos, politicos, afectuos, tandru, duios, cordial etc.);
- formarea abilităților și deprinderilor de conduită morală dezinteresată, dezvoltarea conștiinței morale și evaluarea calităților volitiv-morale.

Prin intermediul textelor din folclor și cele literare, copiii pot fi obișnuiți nu numai cu regulile de comportare civilizată și manierele frumoase. Ei pot fi deprinși și să le conștientizeze - să poată deosebi faptele bune de cele rele, să înțeleagă de ce e necesar să procedeze anume așa, să poată determina ce motive morale stau în baza fiecărei fapte, să procedeze corect nu numai urmărind anumite profituri, dar și spre binele altuia (chiar și în defavoarea intereselor personale).

Observările și experimentul pedagogic organizat de noi ne-au convins de faptul că dacă adulții (cadrele didactice și părinții) utilizează corect texte din folclor, literatura clasică și cea contemporană pentru copii, atunci ei pot obține treptat finalitățile scontate și îi pot obișnui pe copii:

- să respecte regulile de comportare civilizată în societate,
- să se descurce în situații de conflict,
- să folosească manierele frumoase,
- să nu fie indiferenți față de comportarea celor din jur,
- să nu fie prea categorici față de conduita altor copii,
- să se comporte corect în societate, nu numai în prezența adulților ori temându-se de pedeapsă, dar și atunci când sunt singuri etc.

În baza textelor din folclor și celor literare copii preșcolari incluși în experimentul organizat de noi au reușit să înțeleagă că:

- bunătatea lor îi bucură pe cei din jur,
- faptele frumoase, corecte te bucură și pe tine însuși,
- minciuna e respingătoare, din cauza ei poți rămâne fără prieteni,
- trebuie să ai tact, să fii respectuos, să nu te supraapreciezi,
- nu e bine să subliniezi superioritatea ta,
- e lipsa de tact să-i impui altuia părerea personală,
- nu e frumos de a-ți expune opinia în mod grosolan și categoric;
- e bine să ai demnitate și amor propriu, dar trebuie să fii indulgent față de semenii;
- e bine să fii răbdător față de cusururile și metehnele omenești;

- părerea personală contează în orice problemă din viață, însă trebuie să o promovezi și să o susții cu tact și cu demnitate.

Considerăm important ca în cadrul educației moral-spirituale, realizate în preșcolaritate prin intermediul folclorului și textelor literare copii să înțeleagă povăța venită de la străbuni. “Comportați-vă cu cei din jur așa cum a-ți dori să se comporte și ei cu voi”.

### **Bibliografie**

1. Wallon V. *De la act la gândire*. București, 1960.
2. Zaporojeț A. *Dezvoltarea afectivă a preșcolarului*, Chișinău, 1989.
3. Bratu B. *Preșcolarul și literatura*, București, 1977.
4. Semortan S. *Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor*. Chișinău, 1992.
5. Сухомлинский В. *Сердце отдаю детям*. Киев, 1996.
6. Маршак С. *Воспитание словом*. Москва, 1961.
7. Кабалевский Д. *Воспитание ума и сердца*. Москва, 1981.

## **ASPECTELE ȘI CONȚINUTUL MUNCII EDUCATIVE CU STUDENȚII SECȚIEI MUZICALE**

**BRÂNZĂREI Iuliana, KRUK Boris**  
MOZÎRI, BELARUSI

### ***THE ASPECTS AND THE CONTENT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY WITH THE STUDENTS OF MUSIC DEPARTMENT***

This article reveals the experience of the educational work with the students at the musical Department. It describes the content of the work on the most important directions of the educational program. It includes ideological educational work, formation of the professional skills, public cultural activity and work with the active students. It includes esthetical education and work with the students in the hostel.

Fiecare instituție superioară de învățământ realizează două aspecte în lucrul cu studenții: didactic și educativ.

Este știut faptul că fiecare țară are o programă de stat în vederea educației tineretului. În fiecare universitate se acumulează o experiență specifică în ceea ce privește conținutul muncii educative, iar fiecare facultate realizează programa de stat în domeniul educației într-o modalitate originală.

În materialul dat prezentăm conținutul și aspectele muncii educative cu studenții secției muzicale, reieșind din experiența acumulată în Universitatea pedagogică de Stat a Republicii Belarusi.

Munca educativă se organizează în corespundere cu politica de stat în domeniul tineretului în baza "Legii învățământului din Republica Belarusi" și "Concepției educației copiilor și tinerilor în Republica Belarusi".

Conținutul muncii educative se elaborează în corespundere cu concepția umanistă a educației și în baza abordării culturologice a educației: procesul educației este orientat spre formarea valorilor general umane și civice la studenți, spre educarea componentelor fundamentale ale culturii personalității. Munca educativă se realizează în câteva aspecte pe care le vom caracteriza.

**Aspectul ideinic.** Scopul: educarea poziției ideinice a fiecărui student. De la anul I se duce lucrul intensiv orientat spre formarea conștiinței naționale, culturii comunicării internaționale.

Studenții frecventează muzeul istoriei universității, sala de expoziții a creației populare, galeria de tablouri. Timp de un an de zile studenților secției muzicale li se predă un curs special pe probleme de ecologie și drept. Studenții se cunosc cu ideologia statului în vederea economiei și dreptului. În fiecare lună se desfășoară ore informaționale la care se discută temele: "Despre autogestiunea studenților"; "Studenții și legea" etc. Un stand special conține informații despre unele decrete și ordine elaborate de președintele țării, despre activitatea Sovietului Miniștrilor din republică; despre politica internă și externă a țării; despre deciziile administrației publice locale.

La secția muzicală a fost organizat concursul poeziei consacrate jubileului de 60 ani de la eliberarea orașului Mozîr de sub jugul fascist, concursul ansamblului de pianiști consacrat jubileului de 60 ani ai Victoriei.

Profesorii catedrei muzică și studenții secției muzicale au pregătit un concert consacrat jubileului de 60 ani ai Victoriei. A fost lansată gazeta de perete "Flacăra veșnică".

Secția muzicală a organizat acumularea fondurilor pentru restabilirea monumentelor de arhitectură din orașul Mozîri. Studenții secției participă activ în concursul "Ce?, Unde? Când?". În grupele academice au fost organizate victorine consacrate istoriei militare a Belorusiei. Se realizează programa de autor "Formarea culturii morale a studenților școlii superioare pedagogice". Studenții secției muzicale activează în calitate de voluntari în cadrul Casei copilului din orașul Mozîri, promovează activități de binefacere.

Este foarte original concursul placatelor organizat în cadrul secției muzicale. Studenții participă activ în activitatea clubului "Patriotul", frecventează secțiile creației populare, ansamblul instrumentelor populare. În sălile de studii ale secției studenții prezintă simbolic țării: drapelul, emblema, imnul.

Cel de-al doilea aspect – **Formarea abilităților profesionale a studenților** – cuprinde câteva direcții:

1. Activitatea extracurriculară a studenților;
2. Educația profesională și prin muncă;
3. Educația estetică;

4. Procesul de învățământ;
5. Activitatea științifică a studenților.

Prioritare sunt activitățile ce țin de orientarea profesională. În cadrul practicii pedagogice studenții secției muzicale vizitează școlile și organizează munca educativă cu elevii; participă la amenajarea cabinetelor, catedrelor; elaborează gazete de perete: "În lumea cunoștințelor", "Eu sunt student", "Mă închin în fața ta, drag profesor!".

Criteriu al creativității studenților secției muzicale sunt gazetele de perete ilustrate: "De ziua învățătorului", "În ajutor studentului-practicant", "Sărbătorile de Crăciun!". A fost amenajată o sală de studii consacrată măiestriei pedagogice. Au devenit tradiții la secția muzicală concursurile pentru cea mai estetică amenajare a sălii de studii, acțiunile de înverzire a teritoriului campusului universitar concursul celui mai îngrijit loc în căminul studențesc.

De două ori pe an se organizează expozițiile creației studențești orientate spre formarea abilităților de design. Sunt rezultative măsurile activității de binefacere: "Să ajutăm persoanele cu dizabilități", "Ajutăm Crucea Roșie".

Studenții secției au participat în trainingul social "Sunt psiholog". Conducerea secției organizează sistematic chestionarea studenților și analiza datelor statistice: "Curatorul meu", "Timpul liber al studenților"; organizează lucrul individual cu studenții, care au un comportament neadecvat. În grupele academice se organizează conferințe și dezbateri cu genericul: "Lucrul informațional în grupa academică", "Autogestiunea studențească", "Autoconducerea la facultate".

Un alt aspect al muncii educative este **Lucrul cultural în mase și cu activul**. De regulă, se organizează sun formă de instruire a activului studențesc, consfătuiri ai șefilor grupelor academice, adunări a studenților anului I, întâlniri cu administrația universității, facultății, cu curatorii grupelor academice. Sunt abordate probleme ce țin de acte legislative în legătură cu tineretul studios.

De mare popularitate printre studenți se bucură festivalurile măiestriei pedagogice. Festivalul include câteva activități de mare importanță:

- Expoziția-concurs "Pagini informative";
- Ședința clubului "Comunicare";
- Întâlniri cu inspectorii secției de minori;
- Vizionarea filmelor artistice și analiza lor;
- Jocurile olimpice;
- Expoziția lucrărilor studențești;
- T.V.C.

Secția muzicală acordă o deosebită atenție educației estetice a tineretului studios. Unele forme ale educației estetice au devenit tradiție:

"Festivalul cântecului de autor"; Concertul consacrat "Zilei învățătorului"; "Tineretul împotriva SIDA".

Cu scopul educației estetice se organizează concerte de muzică instrumentală, întâlniri de Crăciun, activități distractive.

Pentru ziua de 1 aprilie se elaborează gazete de perete, se organizează excursii, concerte. Studenții secției muzicale organizează săptămâna Primăverii care cuprinde câteva măsuri: Ziua amabilității, Ziua binelui, Ziua culturii naționale, etc.

Studenții au fost foarte entuziasmați de concursul afișelor pe tema: "Această lume ne aparține"; au participat activ la manifestările consacrate Zilei orașului.

Lucrul cu studenții în căminele studențești are un caracter consecutiv, sistematic și include:

- Lucrul informațional și publicitatea;
- Organizarea timpului liber, crearea condițiilor favorabile pentru petrecerea timpului liber;
- Dezvoltarea elementelor de autogestione în rîndurile studenților;
- Munca educativă și cultural-artistică.

Desigur, conținutul muncii educative la secția muzicală are un spectru foarte larg și mai multe aspecte decât cele menționate.

Noi am arătat aspectele pe care le considerăm hotărîtoare în lucrul cu studenții. Tindem să cointeresăm acel cititor, care este preocupat de pregătirea specialistului în domeniul muzicii.

## **МЕТОД ЛИЧНОГО СМЫСЛА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ**

*SINKUNIENE Jautre*  
VILNIUS, LITHUANIA

### *THE METHOD OF PERSONAL MEANING IN THE MUSICAL DEVELOPMENT OF THE CHILDREN WITH DEFICIENCY*

The basis of significance of qualitative non-verbal communication researches is composed of alternative communication experience acquired in a result of all methods of self-expression employed by a child. Personal interrelations between a pedagogue and child create preconditions for changes in communicativeness of the child. On this basis we call the development of handicapped children by the musical expression *the musical communication (MC)*.

We distinguished three phenomena different in their dynamics in the structural composition of musical inter-personal relations, i.e., interaction,

interrelations and communication. Natural musical expression of the children with CP is analysed in parameters of interrelations among self-expression, initiative and musical dialogue. Conceptualisation of the emotional aspect of a musical event or situation reflects the complexity of the interrelations. In the structural composition of the communication process understanding is a process that adequately reflects the essence, meaning and relations of empirical and theoretical generalisations. Understanding is expressed in own, qualitatively new intonations (own words) or expression of a motion that needs former experience.

### **Понятие смысла в музыкальной коммуникации**

Цель искусства – гармонизировать жизнь и развивать людские формы общения с точки зрения духовных ценностей. Музыка, подчеркивая необходимость и пользу духовной гармонизации, может служить облегчению психосоциального развития детей с речевыми и коммуникационными нарушениями. Музыка – это уникальная форма невербальной коммуникации. Коммуникационное свойство музыки – эмоциональное самовыражение личности, стремящейся поделиться своим опытом и чувствами с Другим – слушателем. Активное музыкальное самовыражение и его восприятие всегда будут субъективными, т.е. обладающими неповторимым личным смыслом (А. Пиличяускас, 1998).

Если придать педагогическому процессу коммуникационную направленность в сторону эмоциональной логической перцепции, можно не без основания назвать такую модель музыкального самовыражения коммуникационной. Межличностное общение педагога и воспитуемого создаёт возможность изменения коммуникативности ребёнка. Основываясь на этом, мы называем воспитание коммуникативности детей с нарушениями при помощи музыкального самовыражения *музыкальной невербальной коммуникацией* (Я. Р. Шинкунене, 2001), или, проще, *музыкальной коммуникацией* (МК).

Музыка обладает смыслом – это смысл непосредственно знакомого вам чувства, музыкальная жизненная модель. Потому МК тесно связана с методами педагогического музыкального общения – осознанием *личного смысла* и *интонирования личного смысла* (А. Пиличяускас, 1998). Применяя их с учётом особенностей развития ребёнка, мы методологически обосновываем структуру музыкального коммуникационного процесса, сложные и неоднозначные аспекты интерпретации музыкального коммуникационного содержания.

Смысл – это субъективная трактовка чего-то для вас важного (т.е. действия осмысленны, когда цель и мотив взаимодействуют). В контексте МК смысл интерпретируется как положительное эмоциональное

переживание. Применимость термина «смысл» ограничена динамикой субъективного опыта воспитуемого. Музыкальное самовыражение отличается от невербальных сигналов, поскольку оно не только заставляет нас заметить объект или ситуацию, но и воспринять сообщённую нам идею. Ребёнок с нарушениями при помощи свойственных ему интонаций или движений передаёт свой опыт реальности или эмоциональную реакцию на окружение и самого себя. Почувствовать, воспринять и понять, какие чувства (эмоции) испытывает ребёнок во время музыкального самовыражения, коммуницируя на их основе, и, таким образом, создавая музыкальный интонационный смысл, означает возможность оценки качества коммуникационного процесса. Поэтому нам важно понимание, т.е. восприятие данных опыта на основе интерпретации экспрессивности интонаций или движений.

На результатах исследований, проведённых в музыкотерапии, основываются многогранные возможности музыкального воздействия. Музыкальная терапия (МТ) определяется как единство искусства, науки и межличностного процесса, как *творческая наука* (К. Bruscia, 1989). МТ музыка коммуникативной направленности – это натуральная форма коммуникации, применяемая в качестве терапевтического медиума для раскрытия межличностных связей (В. Schogler, 1998; P. Newham, 1999; D. Aldridge, 1996, E. Ruud, 1997, 1999 и др.) подтверждает важные для нас утверждения: ценность музыки как специфической коммуникационной формы, актуальность проблемы смысла в музыке, значимость эмоциональной экспрессии ребёнка, признаки сходств и различий музыки и языка. На их основе исследуются закономерности музыкального самовыражения детей с нарушениями, выделяются основные параметры музыкальных взаимоотношений: музыкальный язык, т.е. самовыражение, инициативность и музыкальный диалог (Шинкунене, 2001).

Афоризм (метафора) музыки как языка неоднозначен. Ещё Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер и другие философы размышляли о том, что музыка произошла из свойственных человеческому голосу реакций и звуковых элементов речевого общения. Е. Гордон (1994) ставит музыку в один ряд с языком, его теория музыкального обучения основана на последовательном движении от бессмысленных звуков или интонаций к интерпретации осмысленных тонических и ритмических символов. Дидактическое положение музыкального воспитания, представленное в общих программах общеобразовательных школ Литвы (1997) гласит: «музыкальная деятельность, кроме других целей, должна отвечать задачам практики музыкального языка», а опыт музыкального языка,

связанный с пением, инструментальной игрой, движением, импровизацией, творчеством, обогатит «словарь» мелодических интонаций, равно как и способности узнавания, повторения, применения. Это дидактическое доказательство важно для обоснования концептуальности нашего исследования в контексте общего музыкального воспитания.

Коммуникационный опыт человека – это качественный критерий развития личности, раскрывающийся в общении с личностью с нарушениями, которой свойственна уникальная оригинальность. Аффективный эмпатический компонент общения – коммуникативная регуляция на эмоциональном уровне, способность понимания и интерпретации переживаний и эмоционального выражения ребёнка с нарушениями, переданных характерным для него невербальным способом (В. П. Морозов, 1998). Невозможность совершить целенаправленное действие не способствует расширению перспективы использования жестов или движений в ситуациях ежедневного общения. Слабый контроль лице-вых мускулов также делает мимическую экспрессию «невывразительной». Эмпатия и рефлексия – координация действий во времени, син-хронизация психических состояний и процессов – важный компонент коммуникативного процесса детей с нарушениями, зависящий от эмпатиической способности партнеров по общению прочувствовать чужую ситуацию и понять её (Я. Л. Коломинский, 1999; К.Е. Изард, 1980).

Музыкальная коммуникация – это обмен простыми знакомыми звуками, мотивами мелодий, повторением ритмических структур, поэтому интонации – оптимальный объект познания музыкального языка. Для нас важно воздействие интонации как качественной общности акустических сигналов в направлении развития коммуникационного опыта и этой области в целом. Поэтому раскрывается новая, коммуникационная функция музыкальной интонации. В коммуникационном воспитании (развитии) важны возможности расширения интонационного словаря. Когда мы постепенно и вдумчиво формируем восприятие элементов музыкальной интонации, вместе с жизненным опытом обогащается и интонационный словарь, основывающийся на психофизиологическом развитии личности ребёнка.

Эффективность использования альтернативных способов музыкальной коммуникации анализируется в категориях звукового экстралингвистического (основанного на интонационных структурах) и визуального кинестетического (интегрированные жесты, движения) взаимодействия (В.П. Морозов, 1998). Эмоциональная сторона ситуации общения отражает взаимоотношения участников коммуника-



ционного процесса (J. Sutton, 1995). Внешнее выражение эмоций может влиять не только на социальную коммуникацию, но и на другие адаптивные функции: индивидуальное и социальное развитие и формирование межличностных отношений (К.Е. Изард, 1980). Направление проблем МК: музыкальное самовыражение, направленное на раскрытие личного смысла и цели эмоционального общения через использование врождённых способов невербальной коммуникации, свойственных ребёнку с нарушениями.

Практическая необходимость, обуславливающая использование музыки как средства коммуникативного самовыражения, не обладает эстетической цельностью. Критерий ценности коммуникативного музицирования – не качество исполнения (точность интонирования, красота тембра или жеста, движения и др.), а эмоциональная экспрессивность и обоюдная инициативность. Вместе с тем такой способ самовыражения может быть приятнее исполнения чужих произведений, поскольку ребёнок испытывает радость личного смысла (творчества). Поэтому, во время созидания и созерцания чего-то важного для себя – обладающего реальной практической пользой (смыслом), испытываются не менее сильные впечатления, чем при прослушивании или просмотре всемирно признанных произведений. На наш взгляд, анализируемое влияние музыки на социальное развитие ребёнка – это *своеобразная форма искусства жить со своим недугом*.

Адаптация методов музыкального воспитания отличается эклектичностью, применяются те их аспекты, которые акцентируют актуальный для нас смысл музыкальной коммуникации. С учётом специальных нужд воспитуемых основные положения активного музицирования основываются на принципах методик К. Орфа (импровизации), Дж. Кёрвена (относительная система сольфеджио), Э.Ж. Далкроза или Р. Штайнера (эвритмика). Чему и как учить, когда и в какой последовательности - всё это определяет общий знаменатель – индивидуальные свойства и особенности поведения ребёнка, психологические аспекты его развития.

На положениях методики творческой импровизации, сформулированных Нордофф-Роббинсом (A. Oldfield, 1995) основывается коммуникативная деятельность недирективной и акустической вокальной импровизации: рефлексировать нужды ребёнка в настоящий момент, стремясь к взаимообщению, изменениям эмоционального выражения и психологическому благосостоянию. Музыкальное самовыражение (N. Hannibal, 1999), всегда отражает культурный и социальный опыт ребёнка:

последний обладает схемой своего музыкального восприятия, самовыражения, и потому цель МК – приобрести intersубъективный опыт и понимание.

### Структура процесса МК

В проведённом исследовании (Шинкунене, 2001), говоря о структурном устройстве музыкальных межличностных связей, мы выделили три различных по своей динамике явления: 1) взаимное влияние – двухстороннее действие обуславливающих друг друга субъектов, согласующих или копирующих действия друг друга и посылающих музыкальные сигналы; 2) взаимоотношения – личностно значимое, эмоциональное отражение друг друга; 3) коммуникация – актуализация взаимоотношений с целью обрести обоюдный смысл личного воздействия. Интерпретируя содержание МК, мы выделили три структурные интерпретационные стадии – *вчувствования*, *восприятия* и *понимания* (А. Пиличяускас, 1998). Вчувствование определяется как разновидность эмоционального осмысления. Стадия восприятия отражает общую картину музыкального содержания, т.е. отбираются знакомые интонации или движения, которые связываются с новой музыкальной ситуацией. Чтобы расширить понимание, необходимы осознание и осмысление, которые можно реализовать, вербализуя приобретённый опыт. Потому музыкальный «текст» как презентация общего произведения – МК ситуации (монолог, диалога, разговора), характеризуется смысловой, коммуникационной и структурной завершенностью.

Структурные стадии МК объясняет, какие глубинные процессы происходят во время акустической, вокальной, инструментальной или жестикуляционной коммуникации. Если мы согласимся, что состояние, сообщаемое в музыкальной ситуации интонациями или движениями раскрывает личный смысл (эмоциональное переживание) ребёнка, то можно утверждать, что благодаря усилиям педагога расширяется коммуникационное пространство, т.е. меняется социальный опыт ребенка. В зависимости от формы МК, изменений коммуникационной выразительности ребёнка и эмпатичности педагога, каждую музыкальную ситуацию можно отнести к одной из трёх указанных стадий.

### Структура музыкального коммуникационного процесса

Интерпретационные стадии содержания МК	1 стадия – вчувствование	2 стадия – восприятие	3 стадия – понимание
	эмоциональное осмысление (интуиция)	коммуникационное содержание (картина)	личный смысл воздействия
Этапные цели МК	1 контакт	3 инициативность	5 вербализация
	2 самовыражение	4 диалог	6 символическое музицирование

Уровень МК ребёнка	личный интонационный (визуальный) смысл	взаимный интонационный (визуальный) смысл	эмоциональный резонанс
МК форма	МК монолог	МК диалог	МК беседа
МК модель педагога	синхронизация (копирование)	рефлексия (имитация)	Коммуникация (импровизация)
Способы МК	директивные \ недирективные		
Объект	эмоциональное интонирование (эмоциональная экспрессия)	+ выразительные средства	+ аудиальная (визуальная) форма
Результат	взаимное влияние	взаимоотношения	коммуникация

На первой метакоммуникационной стадии *вчувствования* мы основываемся на обоюдном эмоциональном осмыслении (интуиции). Реализуются две этапные цели МК: музыкальный контакт и самовыражение ребёнка. Навыки общения воспитываются постепенно: от присущих ребёнку звуков, интонаций, жестов или движений – к осмысленным тоническим или динамичным образованиям, осмысленному движению или жесту. Эмпатически синхронизируя выражение состояния ребёнка в настоящий момент появляется эмоциональный взаимный контакт. При помощи смены музыкальных звуков, изменения темпа или регистра, ребёнку предлагается коммуницировать, стимулируется его самовыражение. Коммуникационную эффективность увеличивали: 1) техника пауз; 2) динамичная смена силы звука, темпа и тембров; 3) смена ритмических структур; 4) музыкальные эффекты и шутки. В зависимости от степени инициативности ребёнка, педагог избирает прямой или косвенный способ музыкальной коммуникации.

Наблюдаем за коммуникационными интенциями ребёнка – наименьшими визуально наблюдаемыми побуждениями, интерпретируем действия ребёнка и их значения, оцениваем взаимосвязь – *расширение коммуникационных возможностей*.

Вторая коммуникативная стадия *восприятия*; появляющееся на ней коммуникационное содержание (картина) переходит на этапы уровня инициативности ребёнка и музыкального диалога. Мало-помалу ребёнок начинает доверять своим возможностям, расширяется интонационный опыт, появляется ощущение импровизационной свободы, т.е. изменяются средства музыкального выражения (тембр, сила, высота звуков). Деятельность педагога отличается рефлексией: отражая эмоциональное содержание развития ребёнка, между ними складываются и актуализируются взаимоотношения. МК форма – музыкальный диалог: учатся сосредоточиться, выслушать другого и откликнуться на его настроение, следить за нюансами динамики. Появляется не только личный, но и взаимный интонационный или визуальный смысл.

Наблюдаем *взаимоотношения*, оцениваем приобретённые ребёнком качественные изменения в коммуникативности.

Третья, коммуникативная стадия *понимания*. В психологическом смысле, когда встречаются и сближаются через музыку, вербализация – один из реальных способов назвать, дать имя, и таким образом освободиться из плена эмоциональной изоляции. На этапе вербализации обобщаем осмысленные личные переживания, переданные музыкальным самовыражением. Символическое музицирование – коммуникационная импровизация, объединяющая все упомянутые структурные этапы, на которой осмыслена сама радость, вызванная музыкальным процессом. Основа структуры – эмоциональный резонанс, т.е. сознательная активность при выяснении значения, содержания закодированных МК переживаний, и их динамики. Тут МК – носитель не только коммуникационного содержания, но и не менее важной музыкальной (аудиальной или визуальной) формы и стиля.

Наблюдаемый результат – *коммуникация*: приобретя качество взаимопонимания появляется опыт успеха – существенное условие для желания ребёнка развивать личные коммуникационные навыки. Оценивается приобретённый ребёнком *коммуникационный опыт*.

**Выводы.** Концептуализация эмоционального аспекта музыкального пришествия или ситуации отражает сложность взаимоотношений. В структурном устройстве коммуникационного процесса *понимание* – сложный процесс, адекватно отражающий суть, смысл и отношения эмпирических и теоретических обобщений. Понимание выражено своими качественно новыми интонациями («своими словами») или экспрессией движения, для которой важен прошлый опыт. Поэтому 3-ья стадия МК обуславливает возвращение к 1-ой, но уже в другом качестве, поскольку воспитуемый и педагог приобрели новый коммуникационный опыт. Расширяя коммуникационные возможности и взаимосвязь, мы приобретаем новый ком-муникационный опыт – изменяется социальное развитие ребёнка.

Методика музыкальной деятельности детей с нарушениями при развитии их невербальной коммуникативности основывается на музыкальном языке. «Транспонируя» главные коммуникативные способности в музыкальный язык, МК понимается как: 1) альтернативная форма невербального самовыражения, создающая условия для проявления чувств и мыслей на музыкальном языке; 2) Способность слушать – аудировать, интерпретировать содержание музыкального выражения; 3) способность участвовать в музыкальной беседе, используя принципы диалогического

музицирования. Музыкальное воспитание коммуникативности посредством расширения диапазона методических возможностей предусматривает возможные позитивные варианты решения этой проблемы, зависящие о потенциальных возможностях ребёнка и адекватности способов воздействия.

Можно выделить следующие функции МК:

- 1) эмоциональная – на основе тонических и ритмических структур музыки и самовыражения через жест, движение воплощаются личные состояния ребёнка, приобретается возможность самовыражения посредством чувств.
- 2) индивидуально личная – возможности прочувствования, восприятия и понимания музыкального интонационного смысла или смысла движения в МК процессе создают логическую интерпретационную основу коммуникационного содержания.
- 3) психологическая – ошибочных звуков или движений нет, потому что все они для ребёнка обладают личным коммуникативным значением, потому в МК процессе нарушение становится несущественным свойством (ребёнок становится музыкантом);
- 4) социальное взаимодействие – благодаря средствам музыкальной выразительности с расширением интонационного словаря и диапазона движений, при положительной эмоциональной атмосфере обнаруживается взаимный духовный смысл; через музыку реализуются актуальные социальные возможности.

### Литература

1. Aldrige D. Single case research designs II Music therapy research and practice in medicine. From out of the silence.- London and Bristol, Pennsylvania, 1996.
2. Book symposiumon Even Ruud's music therapy: improvisation, communication and culture (E. Ruud, U. Holck, T. Wigram and others) // Nordic journal of music therapy, 1999,8 (1), p. 76-89.
3. Bruscia K.E. Defining music therapy.- USA: Barcelona publishers, 1989.
4. Гордон Е., Камерон С. Музыкальность ребенка / Гама, музыкальный журнал.- Вильнюс: Музыкальный центр просвещения, №. 7-8, p. 10-22.
5. Изард К.Е. Эмоции человека / под ред. Гозмана Л.Я., Егоровой, М.С.- Москва: издат. Московского университета, 1980.
6. Hannibal N. The clienfs potential for therapeutic insight assessed through the ability to reflect verbally and musically // Nordic journal of music therapy, 1999,8 (1), p. 36-47.
7. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / под ред. Медведева В.И.- Москва: изд. «Институт психологии РАН», 1998.
8. Newham P. Using voice and songs in therapy. The practical application of voice movement therapy, Vol. 2.- London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

9. Oldfield A. Communicating through music : the balance between following and initiating / The art and science of music therapy : a handbook.- Harwood Academic Publishers, 1995, p. 226-237.
10. Пиличяускас А. Музыкальное познание (2-я книга): Стадии, результаты и значение. Вильнюс: ЛЦАМР, 1998.
11. Реан А.А., Коломинский ЯЛ. Социальная педагогическая психология.- Санкт Петербург: Питер Ком, 1999.
12. Ruud E. Music and identity // Nordic journal of music therapy, 1997,6 (1), p.3-13.
13. Schogler B. Music as a tool in communications research // Nordic journal of music therapy, 1998,7 (1), p. 40-49.
14. Sutton J. The sound-world of speech and language impaired children: the story of current music therapy research project / Art and music therapy and research (ed. by A. Gilroy, C. Lee).- London, New York: Routledge, 1995, p.152-163.
15. Шинкунене Я. Р. Развитие невербальной коммуникативности у детей с церебральным параличом в музыкальной активности / Докторская диссертация: социальная наука (эдукология).- Педагогический университет Вильнюса, 2001.

## **ОЦІНЮВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

**PREDIK Alina**  
CERNIVTZY, UKRAINA

### *ASSESSMENT OF THE JUNIOR SCHOOLBOYS: MORAL - ETHICAL ASPECTS*

In the article the theoretical approaches and practical experience of the Ukrainian scientists and teachers – practice to a demon a ball assessment of educational activity of the junior schoolboys, his role in formation of moral qualities of learning initial classes are considered.

Формування позитивного ставлення школярів до навчання залежить від багатьох факторів. Один із них — педагогічна оцінка, оскільки вона допомагає коригувати діяльність школярів, а також впливає на взаємини в класі, створює певну атмосферу в навчанні. На основі вивчення досвіду багатьох майстрів педагогічної справи, а також аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що основою оптимального впливу оцінки на навчання і виховання учнів є насамперед розумна любов до дітей, тобто така любов, яка органічно поєднується з вимогливістю до них.

Опитуючи учнів і оцінюючи їх знання, вчитель ніколи не повинен забувати, що любов – творець усього доброго, піднесеного, світлого. Педагог має завжди враховувати, що любов дитини до предмета, який він викладає, значною мірою визначається її повагою і любов'ю до нього,

вчителя, постійно пам'ятати, що дитина вміє любити того, хто її любить. Любов до дітей передбачає глибоке знання всіх рис особистості кожного вихованця - як сильних, так і слабких, позитивних і негативних. Ця любов оберігає учня від помилок, нерозсудливих вчинків і надихає його на чесні, благородні справи. На великому значенні любові вчителя до учнів у їх вихованні неодноразово наголошував В.О. Сухомлинський. Він, зокрема, писав: „Перша, найголовніша і найважливіша якість, без якої педагог не може бути директором, як і не кожна людини може бути педагогом, - це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини, зрозуміти, відчутти в кожному з вихованців особисте, індивідуальне” [5,с.31].

Якщо вчитель поєднує любов до дітей з любов'ю до того предмета, який він викладає, то ці благородні почуття виступають рушійною силою його вдосконалення як спеціаліста і приносять йому радість і задоволення від успіхів школярів.

Вивчаючи дитину, вчитель відриває для себе все нові й нові сторони в її розвитку. Він бачить їх у процесі позакласної роботи, викладу нового матеріалу і насамперед під час опитування учнів, коли найбільше напружені їх інтелектуальні, вольові й моральні сили. Саме під час опитування педагог помічає немало такого в поведінці школяра, що дає відповідь на раніше поставлені запитання або народжує нові, які потрібно досліджувати у майбутньому.

Любов до дітей позитивно впливає на їх психічну діяльність, сприяє активізації пам'яті, уваги, мислення, формує бажання і вміння відповідати, впевненість у правильності відповіді. Адже любити учня означає зробити все можливе для того, щоб він глибоко оволодів знаннями, правильно обрав свій життєвий шлях. Найактивніше проявляє вчитель цю любов - турботу, любов – вимогливість насамперед у процесі опитування й оцінювання знань школярів.

Важливою передумовою успішного й об'єктивного оцінювання учнів є доброзичливість. Ще В.О. Сухомлинський з цього приводу слушно зазначав: „Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довір'ї і доброзичливості...”[5,с.465]. Доброзичливість педагога проявляється насамперед у створенні найбільш сприятливої ситуації, в якій школярі могли б оптимально продемонструвати свої знання. Ця ситуація зумовлюється діями вчителя, його зверненням до учнів, мотивацією оцінки, реакцією на їх поведінку, його тоном, зауваженнями. Якщо при загалом доброзичливих стосунках між учнями і вчителем останньому доводиться

виставляти „двійку”, вона не ображає школяра, а стимулює його до напруженої праці. Коли ж незадовільну оцінку ставить учитель, якого не люблять учні, то деякі з них розглядають її не як оцінювання рівня своїх знань, а як вияв ставлення вчителя до них, що призводить до сильних негативних переживань. У результаті цього учні неправильно сприймають поставлену їм оцінку, вважають її необ’єктивною і вона не може через це належним чином виконати своїх освітніх і виховних функцій.

Загальновідомо, що доброзичливий мікроклімат у класі починається з появою вчителя, зі слів привітання, тону, яким воно мовиться: спокійно, без пафосу, але й небайдуже. Почувши своє прізвище під час опитування, дитина відчуває настрій педагога. Лагідне звертання до неї налаштовує учня на спокійну, впевнену, загалом правильну відповідь.

Так, учитель, готуючись до уроку, має не тільки продумати, як він викладатиме навчальний матеріал, а й як поводитиметься на уроці: хвилювання дітей необхідно звести до мінімуму.

У процесі навчання дуже важливо не поспішати з негативною оцінкою діяльності дитини. При цьому варто враховувати те, що ніщо так не пригнічує дитину, як усвідомлення безперспективності, як думка про свою бездарність. Якщо робота учня все ж таки оцінюється негативно, але при загальній прихильності до нього, за доброзичливої атмосфери, коли відчувається віра педагога в можливість дитини, тоді негативна оцінка сприймається нею спокійніше, вона навіть стимулює її до наполегливішої праці [1].

Спостереження за діяльністю шестирічних першокласників свідчить, що їхня старанність не завжди дає бажані результати. Тому слід враховувати і їхнє ставлення до навчання, підтримувати зусилля дітей там, де ще не досягнуто належних результатів. Проте навіть ці намагання учня заслуговують на те, аби учитель відзначив їх, оцінив як позитивні досягнення.

Відомо, що на уроках діти часто припускаються помилок. Різка зауваження педагога може знизити активність учня, особливо нерішучого. Тому вчитель має тактовно поправити вихованця. Іноді він може запропонувати: „Послухай, як відповідатимуть Іра, Юра”. В іншій ситуації педагог зауважує: „Стараються мої діти, пам’ятають пояснення. І Олеся встигає за всіма”. Лише тоді, коли вчитель упевнений, що помилка дитини — результат її неухважності під час пояснення нового матеріалу, варто дати свою оцінку різкіше: „Я незадоволена тобою”, „Ти зовсім не слухав”.

Поставивши учневі заслужену оцінку, вчитель знаходить такі слова похвали і заохочення, які найбільшою мірою впливають на



психіку дитини й стимулюють її до успішного навчання. Опитуючи учнів, учитель має впливати на них не тільки об'єктивною оцінкою, а й продуманим, вагомим словом, яке сприяє заохоченню учня й досягненню ним у майбутньому більш високих навчальних результатів (успіхів).

Підкреслимо, що в процесі виховання учнів оцінкою їх знань, вмінь і навичок особливо велике значення має слово. Адже, як ми знаємо, слово є дидактичним компонентом управління процесом навчання і в основі мовлення українського народу лежать такі загальнолюдські норми та морально-етичні цінності, як доброзичливість, любов, лагідність, привітність, шаноба, гречність. Гуманна насиченість слова підкреслює потребу індивідів у духовному піднесенні [4, с.127]. Розумно впливати на школяра після виставлення йому об'єктивної оцінки – це вміння знайти такі слова й так їх сказати, щоб вони не залишали учня байдужим, а змушували його замислитись над тим, як підвищити якість своїх знань. Майстерність вчителя в тому й полягає, щоб під час викладу матеріалу так володіти словом, аби воно хвилювало, захоплювало, виховувало, спонукало до активної пізнавальної діяльності.

З практики знаємо, що деякі педагоги оцінюють знання школярів залежно від їхньої поведінки. Вважаємо, що цього робити не слід. Адже на учня надто активно впливає реакція класу на оцінку його роботи вчителем (пожвавлення, схвальні чи критичні репліки, навіть сміх з приводу невдалої відповіді). Реакція вчителя на це (а вона не залишається поза увагою класу) має сприяти зближенню дітей, вихованню в них доброзичливого, співчутливого ставлення один до одного. Тоді виховний вплив оцінки буде набагато значимішим.

Оцінюючи діяльність школярів педагог мусить: а) усвідомити свої вимоги до учнівської діяльності; б) виявляти позитивні та негативні переживання, пов'язані з оцінкою; в) враховувати реакцію дітей на оцінку.

Вчені переконані, що в оцінці праці учнів особливо важливим є подолання формалізму. Так Є.С.Березняк з цього приводу зазначав: „Виставлена вчителем оцінка повинна бути стимулом, повинна народжувати в учнів бажання краще вчитися, виховувати відповідальність за свою працю” [1]. Дослідження науковців і досвід практиків засвідчує, що з метою об'єктивності оцінювання необхідно враховувати не тільки вимоги програми, вікові та індивідуальні особливості учнів, а й те, яку функцію виконує оцінка на даному уроці (контролюючу, дидактичну, виховну). Знаючи, що успішність учнів забезпечується співдружністю

школи, сім'ї й суспільства, завдяки сумлінному виконанню кожною стороною своїх обов'язків, учитель повинен розкрити вимоги до оцінки знань учнів і тоді батьки і діти будуть орієнтуватися на вимоги і прагнутимуть сумлінно виконувати їх.

Зазначимо, що подолання формалізму в оцінці результатів праці школярів, виставлення їм об'єктивних оцінок дає можливість активізувати формування в них ряду позитивних якостей, і насамперед принципності, чесності, справедливості.

Доцільно також залучати шестиліток до поетапних, процесуальних і результативних взаємооцінок, які формуються на основі вмотивованих суджень педагога. Наприклад, серед виставлених робіт відібрати найвдаліші, тобто ті, де завдання виконані правильно, обґрунтувати свій вибір, виставити у куточку „Наші кращі роботи”. Підсумовуючи урок, варто наголосити на значенні виконаного завдання, показати, що вчитель задоволений успіхами дітей, їхньою активністю. Варто підбадьорити тих, хто мав труднощі. Досвідчені учителі залучають і самих учнів до оцінювання знань однокласників. Здійснюється це шляхом рецензування відповідей, що сприяє не тільки активізації їх уваги, а й формуванню таких якостей, як чесність, справедливість, переконує дітей, що виставлення об'єктивної оцінки – це дуже складна й відповідальна справа.[3].

Педагогам слід пам'ятати, що об'єктивні оцінки дають можливість батькам, школі, учням одержати правильне уявлення про справжній стан засвоєння школярами навчального матеріалу, адже успішне виховання учнів передбачає справедливу оцінку їх знань, умінь і навичок, що, власне, підвищуватиме мотивацію їх пізнавальної діяльності.

Переживання дітьми оцінки результатів їх навчання і вплив цієї оцінки на мотивацію їхньої діяльності залежить від гнучкості її застосування, від урахування особливостей кожного. Зазначимо, що індивідуальний підхід до учнів виявляється:

- а) при врахуванні емоційного стану кожної дитини та її можливостей;
- б) доброзичливому ставленні до неї;
- в) мотивації оцінки;
- г) гарантуванні успіху виконання навчального завдання;
- д) акцентуванні уваги колективу класу на успіхах товаришів [1].

Підкреслимо, що індивідуальний підхід до школярів полягає не в підвищенні чи зниженні до них вимог, а в умінні вчителя зважити на особливості вихованців, допомогти їм успішно виконати завдання. В. О. Сухомлинський слушно відзначав, що індивідуалізація оцінювання діяльності учнів дає змогу кожному пізнати радість успіху в навчанні. Він,

зокрема, стверджував: „Радість успіху — це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Турбуйтеся про те, щоб ця внутрішня сила дитини ніколи не вичерпувалась”[5,с.466].

В оцінювання діяльності школярів індивідуальний підхід виявляється і у виборі способів пояснення вимог, у тому, як ставить учитель запитання, в мотивації оцінки. Зумовлено це тим, що одну й ту ж оцінку учні сприймають по-різному. Для дітей, впевнених у своїх силах, немає потреби постійно підкреслювати їхні досягнення. Дехто з вчителів вважає, що вони дотримуються індивідуального підходу в оцінюванні знань учнів, коли пропонують легкі завдання невстигаючим школярам і значно складніші—сильним. Насправді ж тут має значення насамперед те, як саме вчитель ставить свої запитання. Наприклад, для шестиліток, які добре вчать, можна пропонувати запитання у будь-якому порядку. Учня, котрий має посередні знання, краще опитувати в такій послідовності, щоб він міг дати відповідь на перше запитання. Це додасть йому впевненості й допоможе відповісти на інші, складніші запитання. Відповідь може бути розгорнутою, детальною чи стислою, але завжди правильною.

Індивідуалізація оцінювання виявляється і в створенні вчителем ситуації, коли успіх гарантований. Кожна робота дитини має бути для неї хай і незначним, але все ж таки поступом уперед. Для цього слід забезпечити школярам, особливо з низькою успішністю, посильну розумову працю, доступні для них шляхи подолання труднощів, зацікавити роботою, завдяки якій вони постійно б розвивалися інтелектуально.

Однак наші спостереження засвідчують, що принцип гарантованого успіху не слід розуміти так, начебто взагалі треба уникати ситуацій, в яких би діти зазнавали невдачі, допускали якісь помилки. Головне, щоб вони були тимчасовими і не руйнували позитивне ставлення учнів до навчання. Реалізація гарантованого успіху — важлива передумова створення у класі атмосфери життєрадісності й оптимізму. Мета негативного оцінювання полягає в тому, що воно змушує дитину замислитися над власною поведінкою, а потім виправити недоліки, на які було вказано.

Підкреслимо, що в оцінюванні діяльності шестиліток слід, по можливості, користуватися найменш суворими видами негативної оцінки, виявляти при цьому педагогічний такт. Дотримання психолого-педагогічного такту в оцінюванні знань, умінь і навичок – обов’язкова умова успішного виховання учнів, показник педагогічної культури вчителя. Педагог має діяти тактовно завжди, на кожному кроці, і в першу чергу тоді, коли оцінює знання учнів. Щоб вдосконалювати знання, вміння і навички та виховувати учнів оцінкою в процесі її виставлення, необхідно насамперед

дати їм можливість переконатися, що вчителі дуже уважно слухають їх відповіді, детально зважують усі „за” і „проти” і намагаються бути об’єктивними, справедливими. Безтактовність учителя іноді проявляється в порівнянні навчальних успіхів різних учнів. Однак справжній педагог повинен пам’ятати, що так, як діти мають різний колір волосся, різні фізичні можливості, так само вони бувають неоднаковими за своїм інтелектом.

Правильно, тактовно організована перевірка і оцінка знань учнів являє собою, на думку В.О. Сухомлинського, обмін духовними багатствами, передачу їх з розуму в розум, із серця в серце. При такій перевірці в дітей формується бажання не тільки самим добре підготуватися до уроку і належним чином відповісти, а й допомогти у цьому товаришам [2].

Досвід переконує, що глибоке знання свого предмета, майстерність його викладання, енциклопедична освіченість та інші важливі якості, які так високо цінують школярі, можуть бути перекреслені лише безтактністю вчителя. Через це кожний педагог повинен за будь-яких обставин залишатися вимогливим, об’єктивним й ідеально тактовним.

Але слід брати до уваги і те, що в процесі діяльності учні досить часто зустрічаються з різними труднощами. Зумовлено це недостатнім рівнем їхніх умінь і знань. Саме незнання викликає негативне ставлення до навчання. Вчитель має вчити учнів мобілізувати свої зусилля на виконання поставленого завдання. „Виконуючи вправу, не поспішайте”,— застерігає педагог. „Будьте старанними і працелюбними, тоді багато знатимете і вмітимете”,— звертається він до дітей, котрі не досить старанно виконують завдання.

Спонукаючи учнів до активної участі в навчальній діяльності на уроці, вчитель має обов’язково звернути увагу на пасивних школярів. Наприклад, хлопчик під час пояснення матеріалу був неуважний, але підняв руку для відповіді. Розуміючи, що він може помилитися, педагог радить: „Васильку, дуже добре, що ти хочеш відповісти, але спочатку послухаємо Наталочку, а потім відповідатимеш ти. Згода?” Таке звертання вчителя, за нашими спостереженнями, мобілізує увагу учня, позитивно впливає на його відповідь.

Індивідуальний підхід учителя в оцінюванні діяльності учнів виявляється в педагогічному такті. Отож педагогічна оцінка — важлива умова формування позитивного ставлення до навчання при створенні емоційно-позитивної атмосфери навчання. Найбільш ефективний вплив на діяльність учнів оцінка вчителя матиме тоді, коли враховуються психолого-педагогічні умови її впливу: доброзичливе ставлення до дітей, оцінювання не лише результату, а й зусиль кожної дитини, мотивування та

об'єктивність оцінки, індивідуальний підхід, ставлення дитини до навчання, вчителя та ровесників; усвідомлення вимог учителя, реакція на оцінку, вплив її на діяльність, віра вчителя в сили і можливості школярів, створення реальних умов для досягнення успіхів у навчанні.

### **Список використаної літератури:**

1. Близнюк С.ЛПШ. *Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів.* – К. –1990. –48 с.
2. Зубалій Н.П. *Вплив оцінки на ставлення шестирічних першокласників до навчання* // Початкова школа 1990. –№ 5. - С.27-30.
3. Калініченко Н.І.*Шлях до дитячих сердець* // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 1. С.64-65.
4. Стефюк С.К. *Деякі аспекти етнопедагогічної освіти як можливості духовно-творчого розвитку особистості* // Педагогіка і психологія - 1998. - №2 - С.127.
5. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори:* У 5 т. - К., 1976. - Т. 2. - С. 466; - Т.4. - С. 31; Т.2 - С465.

## **ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**GORDYCHUK Oksana**  
CERNIVTZY, UKRAINA

### *INFLUENCE EMOTION ON THE FORMATION A MORAL BEHAVIOR OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN*

In the article author investigate of influence emotion on the formation a moral behavior of the junior schoolchildren. Propose some practical advices of organization emotional process of study, which are offered with the purpose of moral becoming of the person.

Моральне виховання особистості - складний і багатогранний процес, який включає педагогічні та соціальні впливи.

З точки зору педагогічної теорії процес морального виховання являє собою сукупність цілеспрямованих і послідовних дій учнівського та педагогічного колективів і виховного оточення поза школою.

У процесі спостереження та аналізу уроків нами виявлено, що у шкільній практиці явно недооцінюється роль емоційного фактора та його вплив на формування моральної поведінки молодшого школяра. Тому актуальність даної проблеми, її значущість для педагогічної теорії і практики зумовили вибір теми даної статті.

Мета її - прослідкувати вплив емоцій на формування моральних почуттів, переконань та поведінки учнів початкової школи у навчально-виховному процесі.

Як відомо, емоційність навчання - одна із суттєвих умов активізації пізнавальної діяльності школярів, адже "думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань" (В. О. Сухомлинський). З іншого боку, вчені вважають емоційність характерною рисою молодших школярів (В.А.Крутенський, Г.О.Люблінська, А. В. Петровський, П.М.Якобсон). Тому вплив на учня через емоційну сферу найбільше відповідає природі дитячого організму. "Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, - це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення", - стверджував В.О.Сухомлинський [9,46].

Вперше у дидактиці принцип емоційності навчання виділив В.І.Помагайба [7]. Вчений виходив з того, що, по-перше, розкриті педагогікою принципи навчання - наочність, свідомість, доступність та ряд інших - стосуються, в основному, інтелектуальної сторони навчального процесу. Тим часом людина, а особливо дитина, у своїй діяльності керується не тільки розумом, а й емоціями, почуттями, що невіддільні від процесу мислення і виражають суб'єктивне ставлення особистості до навколишньої дійсності. Тому, навчаючи і виховуючи дітей, не можна, на думку автора, не враховувати емоційної сторони їх життя; по-друге, в школах часто ще не вміють використовувати і відповідно спрямовувати емоційну сферу навчального процесу, і це, як правило, стає причиною неуспішності: якщо навчання не захоплює учнів, вони втрачають бажання вчитися, інтерес до знань; по-третє, створення емоційного фону навчання є необхідною умовою для перетворення знань у переконання. Таким чином, вчений зробив висновок про те, що система дидактичних принципів має бути обов'язково доповнена принципом емоційності [7,4]. В.І.Помагайба розкрив найголовніші закономірності емоційності навчання (оперування яскравими образами у процесі навчання; забезпечення відчуття радості від досягнутого успіху; якість навчально-виховного процесу значною мірою зумовлюється логіко-емоційною взаємодією учителя з учнями ) та конкретизував їх правилами: навчай енергійно, з почуттям; навчай образно, використовуючи яскраві факти з життя, літератури; не допускай одноманітності в навчанні; на кожному уроці дбай про нове як у змісті так і в методах навчання: нове приваблює; виховуй в учня впевненість у своїх силах [7,9].

Точку зору В.І.Помагайби поділяє чимало відомих учених. Зокрема, проблема емоційності навчання була предметом вивчення багатьох психологів, дидактів, методистів. З'ясуванню її певних аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності емоцій і почуттів, їх функцій та класифікації (Л.С.Виготський, В.К.Віллонас, Б.І.Додонов, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Я.Рейковський, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон та ін.); ролі емоційних факторів у навчальному процесі (А.М.Алексюк, Ш.О.Амонашвілі, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін, Н.Ф.Скрипченко.); впливу емоційності навчання на формування пізнавальних інтересів учнів (О.В. Киричук, Н.М. Бібік, Н.Г. Морозова, Г.І.Щукіна); емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, В.К. Котирло, О.І. Кульчицька, В.С. Мухіна, П.М. Якобсон).

У контексті нашого дослідницького задуму природній інтерес викликає дослідження С.М.Батракової щодо педагогічних прийомів емоційного впливу на учнів у процесі навчання (на основі перенесення їх зі сфери мистецтва) [3].

З метою розвитку інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів учнів автор радить використовувати такі прийоми: спеціального недоговорювання, ідентифікації автора з читачем, представлення логічної послідовності, колективного співпереживання та ін.

Сучасна педагогічна наука свідомо того, що моральні концепти засвоюються особистістю не тільки шляхом логічного запам'ятовування та включенням раціональних структур, а й через емоційну сферу, через призму чуттєвих переживань і почуттів.

Цей процес особливо виразний у молодшому шкільному віці, який сучасна психолого-педагогічна наука розглядає як сензитивно-емоційний, як період підвищеної чутливості, особливої гостроти почуттів, чуттєвої сприйнятливості. Міцність життєвих вражень у молодших школярів забезпечується не тільки глибиною їх усвідомлення, а й силою емоційного впливу на їх внутрішній світ.

Отже, у структурі морального виховання в початковій ланці освіти особливо ефективними будуть ті форми, методи і прийоми, які пронизують сферу почуттів молодшого школяра, його емоційний світ.

Усвідомленню та засвоєнню позитивно-ціннісних моральних якостей сприяє насамперед розуміння дитиною сутності добра як основного сенсу людського буття. Видатний педагог сучасності В.Сухомлинський слушно стверджував, що "правильне розуміння добра і зла - основа людяності, яку треба закладати ще в дитинстві" [1,20].

Прекрасні традиції використання цього виховного чиннику має українська етнопедагогіка. У фольклорних формах, у свій час, К.Д.Ушинський вбачав "...кращий засіб привести дитину до живого джерела народної мови". Він надавав народній творчості великого значення з дидактичного погляду, але ще більшого - з виховного. Зокрема, славнозвісний підручник К.Д. Ушинського для початкової школи "Родное слово", що витримав уже 146 видань, побудований переважно на фольклорній основі. Довголіття та широка популярність підручника, безперечно, пояснюється вмiлим використанням у ньому традицій народної педагогіки. Аналізуючи підручник "Родное слово", підраховано, що в першій його частині фольклорні твори складають понад 75%, а в другій - понад 50% уміщеного там матеріалу. Автор включив до збірки 366 прислів'ю і гтриказок, 62 загадки, 51 байку і жарт, 32 народні казки, 22 народні пісні, 7 скоромовок. Крім того, у книжці подається низка власних оповідань та віршів автора, котрі у формі і змісті мають елементи народності.

До того ж, видатний педагог зазначав, що в народній творчості закладаються основи світогляду дитини. Тому, основне завдання педагога шукати такі засоби і методи, що створювали б емоційний настрій, розвивали б естетичні почуття, викликали б інтерес у школярів до проблем, які вони опановують.

Високу емоційність морального виховання, його ефективність при належному застосуванні забезпечить ціла низка фольклорних жанрів, якими насичені сучасні підручники початкової школи. Аналізуючи підручник О.Я.Савченко "Читанка для 2 класу", варто зазначити, що у першій його частині вони подані у такому співвідношенні: загадки - 9, 6%, прислів'я - 23, %, казки - 4%, колискові - 2, 4%, дитячі пісні - 3, 6%, народна ігри - 0, 6%, лічилки - 2,4%, смішинки - веселинки - 1, 8%, скоромовки - 1, 8%, порівняння - 2, 4%, посівалки - 0, 6 %, колядки -1,8%, щедрівки - 0, 6%. Отже, фольклорні твори становлять 55,1%-від загальної кількості вміщених текстів . Трохи іншу картину маємо у другій частині цього ж підручника: прислів'я - 3, 7%, загадки - 3%, народні ігри - 1, 5 %, народні пісні - 2%, лічилки - 0, 7 %, що становить 11% від загальної кількості всіх творів. Учні 3 класу мають змогу ознайомитися на уроках читання із фольклорними творами, кількість яких сягає 30%. А випускникам початкової школи даний підручник запропонував цілий розділ, присвячений творам усної народної творчості, що становить 47%. Відразу велике емоційне задоволення учні отримують, прочитавши назви заголовків, зокрема, "Жменька загадок " (С.30), "В'язка народних прися-



ів'їв " (С.31) "Смішинки - веселинки" (С.32) [8,30-32] та ін. Саме у цих неперевершених зразках народного мистецтва втілена не лише мудрість, вивірена сотнями поколінь, багатівікові роздуми і спостереження, піклування про людей та взаємини між ними, а й чарівна привабливість рідної мови - поетичного генія народу. Завдання освітян - розвивати в дітей емоційний відгук на народні твори мистецтва, почуття гордості і поваги до таланту наших пращурів, прагнення самовираження і творчої активності.

Не підлягає сумніву той факт, що чи не найголовнішою людиною для учнів початкової ланки освіти є вчитель. Н.С.Лейтес справедливо зазначає, що, незалежно від особистісної характеристики педагога, для молодших школярів він є незаперечним авторитетом [4,130]. Тому від того, які стосунки склались у дитини з учителем, як він оцінює її, як відгукується про неї, які побажання і вимоги висуває, залежать, у значній мірі, і самопочуття школяра, і переживання, і особливості його самооцінки.

Молодші школярі емоційно вразливі, їм властива підвищена чутливість, здатність глибоко й болісно переживати [10,65]. Тому так важливо, щоб учитель не забував про це, спілкуючись з дітьми, і враховував у своїй повсякденній роботі з ними.

Зокрема, в практиці нашого дослідження увесь виховний процес протягом тижня було присвячено конкретним проблемам. Так, у вівторок ми наголошували дітям: "Робите вибір - змінюєте майбутнє" з метою реалізації задуму у співпраці з учнями використовували наступні підходи:

1. Вели розмову індивідуально з кожним про той вибір, який передбачається зробити в цей день.

Наразі наші учні часто задавалися запитаннями: "Чому я повинен вибирати те а не інше?" і "Що може трапитися, якщо я вчиню так, а не інакше?". Виходячи із таких суджень, ми пояснювали дітям, що кожен зроблений ними вибір приводить до результатів, які можуть бути добрими або поганими для них же, - іншими словами, вибір змінюватиме майбутнє. І нагадували їм народною мудрістю: "Що посієш, те й пожнеш".

Нашим завданням було навчити дітей вибирати друзів, заняття, захоплення, шкільні предмети і т. ін. Ми не встановлювали жорстких правил, але віднині почали активно знайомити із складними механізмами причини і наслідку, сівби і збирання врожаю.

Опісля того, як вибір було зроблено, ми обережно вели бесіду такого змісту:

- Які почуття викликало у тебе твоє рішення?

- Як ти гадаєш, що може тепер відбутися?
- Що ти зробиш, якщо замість очікуваного виявиться інший результат?

2. Розповідали, як змінилося наше майбутнє, завдячуючи тому вибору, який ми обрали в минулому.

3. Пояснювали, які почуття викликає правильно чи неправильно зроблений вибір.

Ми мали на меті довести учням, що під час вибору слід керуватися не тільки раціональною сферою, а й чуттєвою. Це пояснюється тим, що в духовному розумінні інтуїція є більш тонким даром, ніж здатність раціонально мислити. До того ж оцінка причини і наслідку завжди більш емоційна, ніж інтелектуальна. Ось чому ми прагнули допомогти учням усвідомити на перший погляд просту істину: коли вони діють неправильно, то це призводить до неприємних почуттів.

Пізніше ми вводилось поняття "совість". Розглядали дане судження на уроках такої форми - "уроки емоційного розуму". Саме "емоційний розум" зосереджений на співпереживанні, на вмінні уявити себе на місці іншого. Він підказує нам, як та чи інша дія може вплинути на когось іншого.

Бажаний результат не завжди був видимим, тому нам доводилося бути терпеливими і уважно спостерігати за діями учнів.

У процесі спостереження брали до уваги те, що психологи вказують на емоційну нестійкість молодших школярів, яка виявляється у швидкому збудженні і схильності до афективних спалахів у вигляді короточасних і бурхливих проявів емоційних переживань, у частих і різких змінах настрою [3]. Не обминули дану проблему й педагоги А.С.Макаренко, зокрема, писав: "За силою емоцій, за тривожністю вражень, за чистотою й красою вольових зусиль дитяче життя незрівнянно багатше за життя дорослих, але його коливання тому не тільки прекрасні, а й небезпечні" [5,56].

Зваживши на результати психолого-педагогічних досліджень, понеділок ми назвали Днем Дарування. В цей день ми говорили дітям: "Якщо хочете щось віддати, віддайте", а також проводили такі заняття:

Пропонували дітям віддати якусь річ комусь іншому за їх власним вибором.

У цей день ми звертали увагу на те, як саме ви віддаємо іншим. Оскільки не існує давання без одержання, тому завершальним циклом у цей день було заняття про одержання.

Вранці на гутірках ми нагадували, а вкінці дня індивідуально з кожним, часто - густо пошепки, обговорювали. В практику класного колективу вводили звичку, щоб кожен дарував що-небудь іншому. Ці подарунки повинні були бути спланованими і обдуманими. Наприклад, подарувати посмішку, схвальне слово чи допомогу в роботі зовсім легко і реально. Ми намагалися зберегти це, ввести в культуру поведінки школярів як бажання послуги. Нами було помічено, що діти даного віку з бажанням дарують будь-що одне одному, але в тому випадку, коли в них є ще , окрім одного (якщо йде мова про матеріальні предмети). В подальшій роботі ми привчали своїх вихованців віддавати менше речі дотику, а більше посмішок, добре слово, допомогу друзів, якщо вони цього потребували.

Такий день пізніше діти самі перефразували на "День добрих сюрпризів". Тоді нам доводилося вправляти вихованців у ввічливих стосунках, бажанні приносити радість оточуючим, зміцнювати дружні стосунки, розвивати симпатію. Роль у цей день у всіх була одна - бути людиною, яка Дарує Радість.

Надалі акценти змінювалися. Діти дорослішали, а ми привчали віддавати, коли нелегко, коли існує спокуса залишити собі чи піддатися егоїзму. Для прикладу, віддати приз переможцю у грі, в якій програли, добре ставитися до перехожих, залучати до своєї компанії інших, пропонувати допомогу тактовно і без зухвалості - ось ті уроки, які надалі повинні засвоювати старші діти.

Як показали результати дослідження, емоційність навчально-виховного процесу є передумовою ефективного морального виховання, а ті моральні емоції, що виникли в процесі активних дій дитини щодо оточуючої дійсності і самої себе, не лише сприяють актуалізації різних психічних процесів, а й самі стають "спонуканами особистості до її активних моральних дій і вчинків" [6,27].

### Література:

1. Амонашвили Ш. А. *В школу - с шести лет.* - М.: Педагогика, 1986. -176с.
2. Батракова С.Н. *Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения:* Автореф. Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. -М., 1977. - 17с.
3. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников.* - М: Просвещение,1976. - 303 с.
4. Лейтес Н.С. *Умственные способности и возраст.* - М.: Педагогика, 1971. - 279 с.
5. Макаренко А.С. *Книга для родителей //Сочинения: В 7-ми т.* - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - Т.4. - С. 11-338.
6. Матвієнко О.В. *Основи морального виховання особистості молодшого школяра.* -Київ: СтилоС,1999. - 154 с.

7. Помагайба В.І. *Емоційність як принцип навчання* // Радянська школа. - 1965. - №3. - С. 3-9.
8. Савченко О.Я. *Читанка* // Підручник для 2 класу. - К.: Освіта, 2002. - Ч. 1. - 126 с.
9. Сухомлинський В.О. *Серце віддаю дітям* // *Вибрані твори: У 5-ти т.* - К.: Радянська школа, 1977. - Т.3. - С.5-279.
10. Якобсон П.М. *Змоціональна жизнь школьника: Психологический очерк.* - М.: Просвещение, 1966. - 291 с.

## EMPATIA CA MIJLOC DE EDUCAȚIE MUZICAL-SPIRITUALĂ

**MORARI Marina**  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *EMPATHY AS A MEANS OF MUSICAL-SPIRITUAL EDUCATION*

Empathy implies an intuitive-reciprocal understanding of the musical phenomenon in the teacher – pupil communication. The teacher can decipher the pupils' way of spiritual reference by empathising behaviour and all this contributes to the understanding of the pupil's current and expected psychology.

Inițierea și instruirea teoretică în taina muzicii, oricât de bine s-ar realiza, nu pot substitui contemplarea propriu-zisă a creațiilor muzicale. Educația muzicală se realizează prin contactul nemijlocit cu opera de artă, asigurându-se condițiile necesare pentru receptarea mesajului sonor-artistic. În acest fel, se stabilește o comuniune psihică dintre receptor și opera de artă, dintre structurile conștiente și inconștiente ale personalității elevului și conținutul mesajului artistic muzical. Scopul fundamental al acestui „dialog” este acela de îmbogățire a experienței receptorului și de sensibilizare a acestuia prin declanșarea emoției și a trăirii. Obiectivele educației muzicale sunt multiple, toate însă converg spre o finalitate integratoare: „de a ne face apti să trăim în fața operei de artă o autentică emoție estetică, să resimțim bucuria, satisfacția pleneră, în lipsa căreia restul nu e decât vorbărie goală, pedanterie sofisticată a unui orb despre pictură sau a unui surd despre muzică” [I.Nicola, 1996].

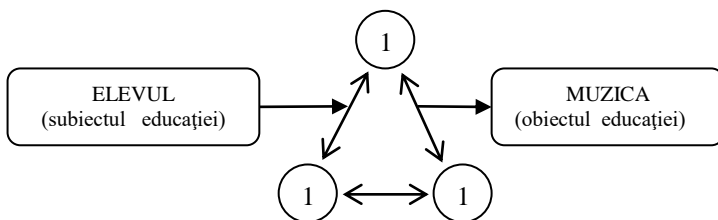
Emoția trebuie să devină *trezire spirituală* – ființare în „orizontul misterului și al revelației”, cum ar spune L.Bлага, *stare-de-a-fi-în-lume a omului*. C.Coza caracterizează muzica ca având „limbajul cel mai nuanțat al omului cu subtile trăiri sufletești și reacțiile sale, de la stările lirico-psihologice profunde, delicate, până la izbucnirile cele mai vehemente, până la cutezanța de gândire și de acțiune” [C.Coza, 1996]. Prin urmare, muzica *exprimă* și, totodată, *determină* cea mai vastă gamă a trăirii umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o

apreciere valorică unei creații fără activitatea de receptare a ei; nu putem percepe frumosul în opera de artă fără altoirea sensibilității, capacității de a trăi emoțional mesajul sonor. Teza este confirmată și de concepția disciplinei școlare *Educația muzicală*: „Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica, de rând cu alte arte, trebuie să solicite nu numai fondul intelectual al elevului ci, mai ales, cel afectiv ...” [Curriculum școlar. Educație muzicală, 2000]. Astfel, totalitatea facultăților intelectuale, psihice și morale – spiritualitatea elevului, se formează/ manifestă în cadrul educației muzicale. Trăirea muzicii poate deveni trăire spirituală.

Orice operă de artă sugerează un mesaj ce se transmite printr-un limbaj propriu. Este semnificativă în acest sens remarcă lui V.Iastrebțev : ”... pictura sugerează nemijlocit imaginea și gândul, prin care urmează a fi creată în imaginație trăirea. Cuvântul poeziei sugerează gândul prin care se creează imaginea și trăirea emoțională, iar muzica provoacă trăirea emoțională care generează gândul, imaginația și, uneori, imaginea” [V.Iastrebțev, 1917]]. În aceeași manieră, I.Rijkin consideră emotivitatea fenomenul dominant în receptarea creației artistice. Caracteristic pentru acest mesaj este faptul că procesul receptării lui ce răsfrânge asupra laturilor și zonelor personalității umane: intelectuală, afectivă, morală etc. [I.Rijkin, 1962].

Or, temelia educației muzicale rezidă tocmai în procesul de comunicare a subiectului receptor cu opera muzicală. În cadrul actului muzical se realizează perceperea imaginii muzicale, analiza limbajului muzical, descoperirea legilor artei. Această trinitate condiționează o atmosferă emoțională deosebită de comunicare cu arta muzicală:

### Imaginea muzicală



### Limbajul muzical Legile artei

Finalitatea pedagogică a comunicării artistice este dată nu numai de *valoarea estetică a muzicii* ci și de *participarea* creatoare a subiectului în această comunicare. Este evident că trăsăturile de personalitate ale profesorilor acompaniază actul pedagogic. Precizarea pe care o aducem privește considerarea unei conduite empatice a profesorului întru reușita actului muzical (de audiție, interpretare, creație). Comportamentul empatic,

ce se constituie „ca o condiție fără de care nu se poate desfășura optim activitatea didactică” [S.Marcus, T.David, A.Predescu, 1987].

Empatia stă la baza identificării și a înțelegerii psihologice a celorlalți [Larousse, 1998]. În esență, stilul empatic se caracterizează prin „capacitatea de transpunere în cadrul intern de referință al altora, folosind ca mijloc de înțelegere și dezimplicare a trăirilor și atitudinilor celui alt, propria sa experiență afectivă” [M.Stroe, 1999].

Stilul empatic poate deveni o constantă în conduita profesorului, care rezultă din totalitatea reacțiilor empaticе față de elev / elevi. Dublată de o anumită contagiune emoțional-artistică, empatia implică comunicării profesor-elev o înțelegere intuitiv-reciprocă a fenomenului muzical. În concepția lui Eugene A.Weinstein [Apud.], empatia profesorului cere o apreciere a modului de a defini situația/fenomenul studiat de către elev. În contextul educației muzicale, în rol de parametri relevanți care precizează empatia pot fi considerați: sensibilitatea la muzică, receptivitatea la cuvântul spus despre artă, semnificația culturală a gesturilor, expresivitatea facială, inflexiunile vocii, comportamentul elevului în cadrul activităților muzicale etc. Astfel, profesorul empatic „ascultă” cuvintele (mimica, gesturile) în aceeași măsură în care ascultă emoțiile și dispozițiile elevilor [R.Gherghinescu, 1999].

Empatia nu se reduce la recunoașterea stărilor emoționale ale elevului. Finalitatea ei – câștigarea posibilităților de a formula anticipări, care este singura cale de a avea un control eficient și de lungă durată asupra unei relații [Idem]. Pe aceeași linie, N.Mitrofan [1988] remarcă faptul că profesorul trebuie să fie capabil să vadă structurile inter-perceptive și inter-afective dintre elevi nu numai din perspectiva proprie, ci și din perspectiva elevilor. Conduita empatică îi permite profesorului să formuleze obiectivele operaționale mai direcționat, să lanseze activitățile muzicale în cel mai potrivit moment, să re-creeze imaginar derularea scenariului lecției pe cale spirituală etc.

Profesorul poate empatiza elevului din mai multe motive: pentru a obține de la elev gradul de receptare / înțelegere a mesajului sonor-artistic, pentru a spori cunoștințele despre muzică, pentru a provoca interesul, pentru a putea acționa spiritual asupra elevului etc. Toate acestea contribuie la previziunea comportamentului elevilor în actul muzical.

În rezultatul procesului empatic are loc un act de cunoaștere și de apropiere profesor-elevi, are loc un proces invers de proiectare a propriei experiențe înspre un *model*, numit *proiecție atitudinal-afectivă* [S.Marcus, 1999]. Prin urmare, prin conduita empatică profesorul poate descifra și orienta modul de referire spirituală a elevilor față de muzică, aducând un plus de acuratețe evaluativă. Empatia poate deveni o sursă de competență a

profesorului de Educație muzicală prin condiția înțelegerii psihologice prezente și așteptate din partea elevului.

### **Bibliografie:**

1. COZMA, C. *Meloeticul, eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale*, Iași, Junimea, 1996.
2. *CURRICULUM ȘCOLAR. EDUCAȚIA MUZICALĂ. CLASELE V-IX* / Ministerul Educației, E.Coroii, Croitoru S., Borș A., Gagim I., Chișinău, Cartier, 2000.
3. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, Editura ARC, 1996.
4. GHERGHINESCU, R., *Rolul și locul empatiei în structura competenței didactice* În: *Competența didactică*, S. Marcus, București, Editura ALL Educațional, 1999.
5. LAROUSSE, *Dicționar de psihologie*, București, Univers Enciclopedic, 1998.
6. MARCUS, S., *Competența didactică*, București, Ed. ALL Educațional, 1999.
7. MARCUS, S., DAVID, T., PREDESCU, A., *Empatia și relația profesor-elev*, București, Editura Academiei, 1987.
8. MITROFAN, N., *Aptitudinea pedagogică*, București, Ed.Academiei, 1988.
9. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura didactică și pedagogică, 1996.
10. РЫЖКИН, И. *Назначение музыки и ее возможности*, Москва, Педагогика, 1962.
11. ЯСТРЕБЦЕВ, В. *Мои воспоминание о Н.А.Римском-Корсакове*, Вып. I, Петербург, Музыка, 1917.

## **TEMA PE ACASĂ CA ELEMENT INDISPENSABIL AL PROCESULUI DE FORMARE A CULTURII MUZICALE A ELEVILOR**

*COSUMOV Marina, GAGIM Ion*  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *HOMEWORH AS ELEMENT CONCERNING THE FORMATION PROCESS OF MUSICAL CULTURE OF PUPIL*

In comparison with other subjects, the homework in musical education represents a specific character of knowledge and assimilating process, thus it is examined in the context of the general concept of musical education in accordance with principles:(living the music), educative-formative-technological principle, continuity of the lessons subjects and the accessible principles:

Subjectivity in art (living the music), educative – formative (capitalizing the ego), learning-formative-tehnological principle, continuity of the lesson subjects and the accessible principle.

Depending on its aim and aspect the homework can have either learning aspect or educative one.

Looked upon from this view, the importance of homework result from its contribution for the achievement of learning and educative objectives.

Enlightening (the) musical culture becomes a task for the whole life not only during school course as music continues to be a value in time which is actualized in different situations of life.

Learning how to approach the art means to make from itself a constant presence of life.

Ora de Educație muzicală este forma de bază a lucrului instructiv-educativ muzical în școală. Sarcina supremă a multiplelor și variatelor activități muzicale prezente aici este aprofundarea în lumea muzicii, cucerirea, pas cu pas, a artei sonore și, în esență, formarea culturii muzicale ca parte componentă și indisolubilă a culturii spirituale a elevilor.

Educația muzicală (EM) reprezintă un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de comunicare cu arta muzicală, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component<sup>1</sup>.

Comunicarea elevului cu muzica se produce incontinuu și pretutindeni. Cosmosul sonor din jurul nostru, îmbibat de muzică “ușoară” și “serioasă”, modernă și clasică, de toate zilele și de concert, scenică și de film, tele- și radiomuzică, populară și academică, de amatori și profesionistă, laică și de cult etc., lasă, sub o formă sau alta, mai mult sau mai puțin conștient, o amprentă emoțional-psihologică asupra omului.

Modul în care elevul se orientează în oceanul de muzică ce-l înconjoară zilnic (prin felul în care interpretează muzica, prin volumul de cunoștințe acumulate, prin capacitatea de a deosebi o muzică bună de una mai puțin bună, prin felul cum vorbește despre ea și cum o percepe la nivel spiritual etc.) ne vorbește despre nivelul culturii lui muzicale – aceasta constituind finalitatea activității muzical-educative și instructive în școală.

Procesul de Educație muzicală este o activitate complexă, sistematică și unitară, care începe în copilărie și continuă de-a lungul întregii vieți. Numai o exersare continuă și un studiu independent bine direcționat vor contribui la formarea și dezvoltarea complexei facultăți de cunoaștere și asimilare a artei muzicale (cunoștințe, capacități, atitudini). Or, cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită muncă, o muncă, în primul rând, a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului.

Procesul muzical-educational nu se poate reduce doar la lecția de muzică, ci va continua și în afara ei, în viața cotidiană, întrucât contactul elevului cu muzica nu se sfârșește odată cu ieșirea lui din clasă - dimpotrivă,

---

<sup>1</sup> Coroi, E., Borș, A., Croitoru, S., Gagim, I. Educația muzicală – curriculum școlar clasa V – IX p. 6



anume acum el se reîntoarce în oceanul sonor care îl înconjoară zilnic. În aceste condiții, elevul va continua să comunice cu muzica, factor care poate facilita și contribui la realizarea *temei pe acasă la Educația muzicală*.

După importanță, gradul de obligativitate, conținut, structură, tema pe acasă se situează pe un loc aparte în procesul educativ-muzical, întrucât proporția dintre muzica de clasă și cea din societate este de 1:23 din cele 24 de ore ale zilei. De aici reiese importanța studierii și trăirii independente, individuale a muzicii din afara orelor de clasă care întrește, completează, dezvoltă și formează cultura muzicală a elevilor.

Pe lângă cerințele comune întregului proces instructiv-educativ lucrul independent la Muzică va purta pecetea obiectului (domeniului) care îl reprezintă. Or, aici sunt necesare anumite interpretări netradiționale. Reieșind din cele menționate mai sus, conchidem, că tema pe acasă la Educația muzicală reprezintă, față de temele pe acasă la alte discipline școlare, o formă specifică și foarte importantă a procesului de cunoaștere și asimilare a materiei de studiu, ea necesitând a fi examinată în contextul conceptului general al educației muzicale conform principiilor: *subiectivității în artă* (trăirea muzicii); *educativ-formativ* (valorificarea Eului); *instructiv-informativ-tehologic* (formarea de cunoștințe-capacități); *continuității subiectului lecției*; *accesibilității*.

Constituind o parte integrantă a procesului de învățământ, tema pe acasă la Educația muzicală reprezintă o *continuare* logică a lucrului (temei) din clasă, fapt ce presupune ca în spiritul acestei legi a continuității să se stabilească diverse corelații atât între conținutul activităților din cadrul orei de EM, cât și între cele realizate în mod independent la capitolul “Tema pe acasă la Educația muzicală”.

Obiectivul general, în baza căreia vor fi formulate temele pe acasă, constă în formarea și dezvoltarea la elevi a trăirii interioare, dezvoltarea sensibilității și receptivității artistice, adică, a trăirii unei stări deosebite la întâlnirea cu opera muzicală. Or, factorul esențial al dezvoltării spirituale a elevului nu constă numai în rezultatul acestei trăiri interioare, ci în însăși procesul comunicării cu marea muzică. Temele pe acasă fiind formulate în baza principiului continuității, vor fi asemănătoare cu cele din clasă, având însă obiective de mai mare amploare și efectuându-se în condiții deosebite de loc, de timp, de surse de informare și mijloace de realizare.

În așa fel, toate sarcinile incluse în tema pe acasă la Educația muzicală nu vor fi izolate, ci se vor “suda” invizibil, fără a destrăma logica și dinamica pătrunderii în subiectul muzical; elevul, va căuta să descopere în acest subiect ceea ce s-a discutat la lecție.

O altă condiție pe care e necesar s-o respecte temele pe acasă este factorul pasional. O însărcinare atractivă dezvoltă curiozitatea, imaginația și gândirea elevului, stimulându-i inițiativa, capacitatea de creație și descoperire.

Acest factor reprezintă un stimul al întregului învățământ muzical și al temei pe acasă în special. Însăși muzica, prin forța ei de acțiune magică, contribuie la crearea unei atmosfere vii, emoționale, captivante. Prin orice activitate muzicală, care stimulează interesul elevului, se formează și se dezvoltă cele mai variate trăiri și emoții, acumulate în urma efectuării însărcinărilor incluse în tema pe acasă la Educația muzicală.

Temele pe acasă trebuie alese în așa fel, încât să aducă elevului ceva nou, interesant, captivant față de temele precedente în însușirea materiei de studiu. Aceași cerință se respectă și în domeniul Educației muzicale, care apelează și se sprijină, în special, pe sfera emotivă a omului, iar emoția artistică în afara interesului, pasiunii, inspirației nu se poate produce și dezvolta.

Însărcinările pe acasă trebuie să fie pe măsura puterii elevilor de înțelegere și realizare. Având titlu de lege fundamentală a pedagogiei, *accesibilitatea* derivă din modul de adaptare a cerințelor la nivelul de dezvoltare psiho-fiziologică a elevilor. Potrivit cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, sarcinile temei pe acasă la Educația muzicală trebuie să facă apel la volumul de cunoștințe deja acumulat, să antreneze competențele formate, solicitând în același timp o activitate creatoare, o lărgire a asociațiilor. Accesibilitatea nu înseamnă lipsa de efort, ci tocmai un efort pe măsura de a face greu ușor, neclarul clar, complicatul necomplicat etc. Problema constă în găsirea acelei chei metodice, care ar deschide ușor intrarea elevilor în esența subiectelor propuse pentru studiere.

Interesul față de realizarea temei pe acasă este determinat și de *volumul* temelor. O cerință primordială o constituie selectarea judicioasă a informației și lucrărilor propuse spre audiție și interpretare care urmează a fi studiate în mod independent.

Selectarea acestor elemente reprezintă un proces complex cu mai multe aspecte:

- *aspectul cantitativ*, care implică asigurarea unui optim cantitativ accesibil elevilor și suficient pentru asimilarea aspectelor fundamentale ale valorilor muzicale;
- *aspectul calitativ*, care presupune prezența în contextul oricărei activități / însărcinări a muzicii mari, de o adevărată valoare spirituală, care vor contribui la crearea la elevi a "imunității" împotriva non-valorilor muzicale.

Printre celelalte obiective ale temelor pe acasă la Educația muzicală se află și consolidarea cunoștințelor muzicale și despre muzică, formarea noilor competențe de audiție și interpretare muzicală și în esență, formarea la

copii a ceea ce este esențial în arta sonoră – capacitatea de a o putea asculta, urmări, căutând un sens / mesaj celor auzite.

În funcție de scopul urmărit și de forma în care sunt executate, temele pe acasă pot purta pecetea atât a *aspectului instructiv* (rezolvarea temelor propuse în manualul școlar; lectura suplimentară din domeniul muzicii; confecționarea de diferite pseudoinstrumente muzicale etc.), cât și (în speciasl) a *aspectului educativ* (audieri muzicale, colecționarea cântecelor de diferit gen de la persoanele în vârstă din localitate, alegerea muzicii pentru utilizarea ei ca material suplimentar la alte discipline școlare etc.).

*Importanța temelor pe acasă* la Educația muzicală rezultă din aportul acestora la realizarea obiectivelor instructiv-educative generale ale disciplinei.

Trăirea independentă, individuală a muzicii din afara orelor de Educație muzicală care întrește, completează și dezvoltă cultura muzicală, este menită să construiască o nouă atitudine a elevului pentru care relația cu muzica nu va mai fi una întâmplătoare, ci va atinge statutul practicilor indispensabile culturii lui spirituale.

Edificarea culturii muzicale devine, astfel, o temă pe acasă pentru toată viața. Această condiție presupune muncă, exercițiul zilnic, o evoluție echivalentă cu aceea care îi formează pe muzicieni, pentru că este imposibil să descoperi valoarea unei compoziții după o singură sau superficială audiere, or, la o primă audiere nu poți atinge valorile de adâncime, semantica sonoră. Aceasta este o condiție de respectat pentru ca relația cu muzica să nu se fixeze în conștiința elevilor ca o experiență specifică doar anilor de școală, ci să rămână o *valoare în timp*, care să se actualizeze în diferite situații ale vieții adultului. A învăța să te apropie cu adevărate de artă înseamnă a face din ea o *prezență constantă a întregii vieți*.

### **Bibliografie:**

1. Bunescu, V. *Munca independentă a elevilor*. București, 1957.
2. Roco, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București, 2001
3. Апраксина, О. *Методика музыкального воспитания в школе*. Москва, 1983
4. Кабалевский, Дм. *Педагогические размышления*. Москва. 1986

## **PASIONAREA PREADOLESCENȚILOR CU DOMENIUL MUZICAL-ARTISTIC**

*BULARGA Tatiana*  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *INVOLVING PREADOLESCENTS IN THE MUSICAL-ARTISTIC DOMAIN*

The interest (in particular to music) is expressed in the requirements of communication with the chosen object, in its comprehension and through cognition,

in the tendency to direct participation in the corresponding activity. Thus the interest exerts through developed, educated and aesthetic influence on the personality.

Este indiscutabil rolul culturii muzicale în educarea și primenirea estetică a omului în ontogeneză. Prin mijloacele sale specifice de influențare asupra cugetului și simțului, muzica contribuie la îmbogățirea spirituală a personalității doar datorită factorului *pasionării* cu procesul de percepere și însușire conștientă a valorilor muzicale, prin participativitatea creativă și *cointeresată* în toate formele de activitate a domeniului de resort.

Constatăm că interesul intensifică decurgerea proceselor psihice, stimulează activismul uman, iar activitatea mișcată de interes devine mult mai captivantă, mult mai eficientă. Activitatea muzicală (audiție, interpretare, compunere, improvizare) constituie baza obiectivă pentru formarea la elevi a experienței muzical-artistice, dezvoltarea interesului pentru arta muzicală. Perceperea muzicii constituind o activitate destul de atractivă pentru copiii/adolescenți rămâne a fi un mijloc contribual în vederea pasionării elevilor cu procesele: observării, analizei, comparării, trăirii și aprecierii valorilor muzicale; deși cu activitatea descrisă și componentele sale nu se epuizează formele de stimulare / dezvoltare a interesului pentru fenomenele muzical-artistice.

În această ordine de idei, drept mijloc dezvoltativ nu puțin avantajos poate fi examinată activitatea de creație muzicală propriu-zisă, organizată și promovată cu o deosebită precauție mai ales în perioada preadolescentină – vârstă destul de senzitivă pentru formarea intereselor artistice stabile. Atenția deosebită față de preadolescenție o explicăm prin faptul că activitatea de creație muzicală are un rol de sinteză, fiindcă include în sine trei fațete principale ale activității muzicale, care fac ca preadolescentul să se prezinte deodată în trei ipostaze: de “compozitor”, de interpret și de ascultător-apreciator.

Dacă în ultimile două activități elevii spre clasa a V-a acumulează o anumită experiență în domeniul muzical-artistic, atunci cât privește activitatea de creare, experiența lor e redusă și tendințele de a se manifesta prin atare mijloace, deseori întrec mult posibilitățile reale, de care ei dispun la moment.

În acest context destul de convingătoare este teza că antrenarea elevilor în activitatea de creație muzicală trebuie să aibă loc numai și numai în rezultatul acumulării orientate a unei anumite experiențe muzical-perceptive și interpretative. Tot atât de convingătoare pare a fi și concluzia că fără o încadrare treptată și sistemică a elevilor în activități de acest gen, pierderile educaționale vor fi considerabile.

Deoarece există multiple tratări ale noțiunii: „*activitate de creație*”, majoritatea din ele le putem privi sub unghiul de vedere a două aspecte principale, și anume: prima categorie, din care fac parte acelea, în care

accentul principal este pus nemijlocit pe *procesul de creație*, iar a doua categorie formează definițiile în care accentul este pus pe *produsul creativ*, având drept criteriu decisiv *noutatea și valoarea* acestui produs.

Evident, produsele activității de creație școlară, de regulă, nu au o semnificație valorică în sensul larg al cuvântului, ci mai degrabă se deosebesc prin anumite elemente ale noului și având un caracter profund subiectivist. Principala funcție a creației copilului/preadolescentului constă în aceea ca prin intermediul compunerii/improvizării acesta să se simtă creator al frumosului și al sinelui, să fie capabil de a făuri ceva original din inițiativă proprie.

Prin urmare, indiferent de pozițiile existente în literatura de specialitate asupra fenomenului examinat, majoritatea savanților se expun în favoarea cultivării la elevi a capacităților artistice (senzitivității, gândirii flexibile, imaginației creative), care să stimuleze simțitor acumularea experienței muzicale prin intermediul unei promovări speciale a procesului de creație școlară.

Conform rezultatelor valorificării interesului preadolescenților pentru muzică și în baza particularităților psihologice caracteristice preadolescenților, intenționăm să elucidăm acele aspecte ale fenomenului care țin de organizarea procesului muzical-creativ în vederea stimulării interesului.

Vârsta cronologică preadolescentină este una dintre cele mai dificile și controversate etape în procesul de devenire a unei personalități. La etapa dată are loc formarea intensă a psihicului, natura căruia se estimează cu proximitate la nivelul omului matur. Preadolescentul, spre deosebire de copil, caută să aprecieze nu numai lucrurile, fenomenele care îl înconjoară, ci să se autoaprecieze ca personalitate, fapt care duce la formarea unei receptivități supraestimative și provocării situațiilor de complexare, inhibire. Pregnant are loc dezvoltarea simțului autocriticii în legătură cu aprecierea rezultatelor activității individuale și propriului comportament, există tendința supremă spre independență și autoafirmare personală.

Preadolescența este marcată prin creșterea activismului gândirii analitice. Emotivitatea izbucnitoare de mai ieri capătă o formă ascunsă, camuflată, cu nuanțe de timiditate, neîncredere în forțele proprii. Însă, necătând la emoțiile manifeste cu caracter reținut, preadolescenții dau dovadă de un apanaj de trăiri interioare profunde.

Pentru a evita situațiile de descurajare, eșec, care adesea conduc la diminuarea interesului preadolescenților și chiar la cultivarea unei atitudini discriminatorii pentru domeniul muzical-artistice, este extrem de important a promova activitatea în așa mod ca aceasta să asigure la maximum reușita elevului. La realizarea acestui deziderat nu în ultimă instanță ar trebui să-și dea concursul promovarea intensivă a procesului de creație muzical-artistice, pentru care evidențiem trei etape principale:

- *acceptarea obiectivului muzical-creativ;*
- *formarea ideii creative;*
- *realizarea propriu-zisă a obiectivului de creație.*

Etapă inițială de antrenare a elevilor în activitatea de creație presupune actualizarea experienței muzical-perceptive în cadrul activității de audiere a muzicii, având ca scop pregătirea elevilor pentru manifestarea creativă liberă și reușită. Dat fiind faptul că muzica este un fenomen complex, care contribuie la expresia simțirilor și gândurilor umane întruchipate în imaginile muzical-artistice, iar aceasta din urmă se realizează, în mare parte, prin mijloacele de expresivitate muzicală, prin intermediul elementelor compoziționale ale creației muzicale, afirmăm că în activitatea muzicală pot fi evidențiate două componente de interacțiune reciprocă: primul e legat de exprimarea în muzică a conținutului imagistic, iar al doilea - de logica compozițională.

În cadrul actualizării experienței muzical-perceptive a elevilor este necesar a proiecta dezvoltarea capacităților individuale de procreare a componentelor nominalizate luate în ansamblu. Capacitatea elevilor de a se orienta în mijloacele de expresivitate muzicală în mod diferențiat și în mod integrat este destul de semnificativă în gestiunea cu procesul de înțelegere profundă a muzicii, capacitate care poate servi drept stimul important pentru participarea activă și cointerată a fiecărui elev la crearea muzicii.

În plan didactic elevilor le sunt propuse însărcinări cu următorul conținut: *a aprecia caracterul lucrării muzicale; a evidenția mijloacele de expresie muzicală; a realiza analiza sintactică a creației; a caracteriza imaginea muzical-artistică; a efectua analiza creației în mod complex, cu luare în seamă a componentelor structurale; a releva particularitățile stilistice ale creației audiate.*

Comprehensiunea în sfera emoțională a lucrării muzicale puse în audiere trebuie să aibă loc pe cale de expunere a atitudinii personale, de caracterizeze a stării (stărilor) emotive evocate la elev de creația respectivă. Cu acest scop propunem preadolescenților să alcătuiască programa creației audiate sau să prezinte conceptul imagistic al acesteia. În dependență de genul și forma creației într-un caz elevii pot alcătui un scenariu amplu, în alt caz ei pot recurge doar la prezentarea „diapazonului” dispozițiilor generate de creația audiată.

Actualizarea experienței muzical-perceptive poate fi realizată în cadrul unei serii de ore promovate separat de creația propriu-zisă sau în coerență cu realizarea practică a însărcinărilor cu conținut creativ, elaborate cu luare în seamă a particularităților individuale și de școlarizare a elevilor.

În continuare ne vom referi doar la unul din multiplele tipuri de însărcinări posibile pentru aplicare și anume, la improvizările melodice, care rezidă în următoarele conținuturi:

- improvizări melodice pe versul sau ritmul propus;
- improvizări melodice în baza eşafodajului armonic;
- improvizări melodice caracteristice personajelor literar-artistice.

Solicitarea *improvizărilor melodice* este argumentată prin faptul că anume *melodia* constituie punctul central al creației muzicale, exprimarea ideii, caracterului ei. Improvizările melodice devin un stimul efectiv pentru procesul de creație. Conținutul lor transferă elevul în situația de organizare a sunetelor muzicale (modal, ritmic, timbral, intonațional) în așa fel ca acestea să formeze nu un oarecare conglomerat sonor, ci un conținut melodic care ar întruchipa o idee imagistică anumită.

Înaintarea însărcinărilor este însoțită de o serie de procedee pedagogice, care au menirea de a asigura înțelegerea și acceptarea de către elevi a conținutului și constrângerilor problemei propuse. Mai întâi de toate, se stabilește dacă cerințele însărcinărilor sunt clare pentru elevi, apoi sunt relevate momentele neclare, care necesită a fi înlăturate prin explicare sau utilizarea exemplelor de improvizări, compuneri realizate de profesor sau elevii dotați. Astfel, până când nu se va stabili că toți elevii se orientează liber în conținutul însărcinărilor propuse, nu este de dorit a continua activitatea, fiindcă neconceperea însărcinării influențează negativ asupra rezultatului procesului creativ.

După înaintarea însărcinărilor de creație și acceptarea lor de către elevi urmează stadiul de formare a ideii creative. Inițial sunt stabilite imaginile, care vor servi drept repere pentru creațiile viitoare. Prezența problemei provoacă în imaginația preadolescenților multiple asociații, imagini, care, deseori, au un caracter vag. Pentru dinamizarea procesului de stabilire a imaginii artistice putem apela la utilizarea stimulilor din literatură, arte plastice, exemplelor și tablourilor din natură. Toate imaginile solicitate de către elevi cer o atitudine respectabilă din partea profesorului.

La etapa de realizare propriu-zisă a însărcinărilor de creație este necesar a apela la diverse forme de organizare a activității elevilor: individuală, de grup, precum și cu ajutorul profesorului. Alegerea unei sau altei forme depinde de nivelul de dezvoltare a elevilor și gradul de complexitate a însărcinărilor.

Astfel, elevii care dau dovadă de un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale la etapa inițială de antrenare în activitatea de creație au nevoie de ajutorul parțial al profesorului. Pe măsura acumulării experienței creative preadolescenții treptat pot fi încadrați atât în realizarea individuală a însărcinărilor, cât și în grup cu colegii. Elevii nivelului mediu sunt capabili să participe la activitate în mod individual, fără a refuza ajutorul parțial al

profesorului. Elevii nivelului înalt de dezvoltare a aptitudinilor înclină spre manifestarea creativă independentă sau în colaborare cu colegii.

Pentru ca rezultatele activității elevilor să nu rămână în afara atenției celor din jur, este important ale evalua, creând situații de succes public. Fiecare participant al procesului creativ trebuie să aibă încrederea în forțele proprii, iar sarcina profesorului constă în susținerea acestei încrederi. Cercetările noastre experimentale demonstrează că automanifestarea creativă reușită și liberă a elevilor prin medierea creației muzical-artistice provoacă la ei interesul nu numai pentru activitatea în cauză, ci și pentru arta muzicală în genere, cultivând necesitatea de contactare permanentă cu ea.

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННОГО СТИЛЯ ГЕННАДИЯ ЧОБАНУ**

*GUPALOVA Elena*  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *SOME CHARACTERISTIC FEATURES OF GHENADII CIOBANU'S PIANO STYLE*

The author of the article "Some peculiarities of Gh.Ciobanu's piano style" brings into sharp focus Gh.Ciobanu's artistic creation. He is an outstanding Moldavian composer who harmoniously synthesizes in his compositions typical procedures and characteristic features of the various musical styles of the past and the present for the proof of own ideas, not resorting to citing or to stylization.

Gh.Ciobanu, best known as a wonderful pianist, teacher and a composer-promoter, is the head of the Union of Composers and Musicologists of Moldova since 1990. Due to his numerous concerts he contributes a lot to the spread and implementation in practice of his own musical works for piano which represents a considerable contribution to the formation of aesthetic taste and contemporary thinking of young people. He also works hard to bring up high spiritual criteria and orientation of young musicians.

Фортепианное творчество композиторов Республики Молдова имеет достаточно богатые традиции, образуя благодатную почву для духовного развития и формирования профессиональных навыков молодёжи на произведениях автохтонных авторов. Одним из наиболее успешных и незаурядных композиторов современной Молдовы, на произведениях которого уже не одно десятилетие воспитывается эстетический вкус молодых музыкантов, является Г.Чобану (2), весь творческий путь которого неразрывно связан с пианизмом.

По окончании Московского музыкально-педагогического института им. Гнесиных по классу фортепиано (1982) Геннадий Алек-



сандрович преподаёт фортепиано (в 1982-1989 г.г.) в нынешнем Кишинёвском лицее им. Ч.Порумбеску (бывшей специализированной музыкальной школе им. Е.Коки). В 80-х годах он сочиняет произведения разной трудности, адресованные и детям, и взрослым исполнителям. Например, премьеры цикла из 3-х пьес для фортепиано (Preludiu, Ostinato, Final), прозвучавших в авторском исполнении (3), состоялась в 1980 г. в Большом зале Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных.

2 тетради, состоящие из 10 детских пьес для фортепиано (4) были сочинены композитором во время его преподавательской деятельности в музыкальной школе им. Е.Коки (1985-1988 г.г.), которую он плодотворно сочетал с учёбой по классу композиции под руководством В.Загорского в Молдгосконсерватории им. Г.Музическу (1983-1986 г.г.). Несколько позже, в 1987 г. 1-я тетрадь из «Детского альбома» для фортепиано была опубликована в «Хрестоматии для фортепиано» для 1-4 классов ДМШ под редакцией Л.З.Рябошапка и Г.А.Тесеоглу (5). В прошлом году, 6 мая 2004 г. в Молдавской Национальной филармонии состоялась презентация нового фортепианного сборника Г.Чобану (6), в состав которого вошли 4 наиболее значительных произведений уже зрелого мастера. (Still-life with Flowers, Melodies and Harmonies; Sonatina; De sonata meditor; Capriccio). Примечательно, что необычайно современные по звучанию и неординарные по содержанию фортепианные сочинения были исполнены студентами Академии Музыки, Театра и Изобразительных искусств, занимающихся под руководством проф. Л.В.Ваверко и старшего преподавателя А.А.Варданян.

Все произведения из данного фортепианного сборника представляют собой произведения малой формы (даже Сонатина в 3-х частях также может исполняться как цикл из 3-х миниатюр, первая из которых имеет программное название «Бурлеска»).

Произведение, открывающее данный музыкальный сборник - «Still-life with Flowers, Melodies and Harmonies» (посвящённое супруге композитора – и.о. профессора, доктору искусствоведения И.Е. Чобану-Сухомлин), было исполнено студенткой III курса АМТАР Ириной Пономарчук (класс проф. Л.В.Ваверко) (7). Одна из самых ярких интерпретаций этого произведения (8) принадлежит победителю Национального Конкурса молодых исполнителей (1994) Юлии Губайдулиной, которая также занималась под руководством опытного мастера звука, профессора Л.Ваверко. По словам педагога, «главная задача в этом произведении – глубокое философское осмысление и создание

утончённой и блестящей «пианистической оболочки» разнообразных музыкальных образов, зашифрованных в символике нотного текста, а также музыкальная реализация «мыслеформы» каждой контрастной художественной картины данной пьесы.

Само название произведения – «Натюрморт с цветами, мелодиями и гармониями» предполагает многокрасочность, блеск и праздничное мироощущение.

В своём труде «Пианизм как искусство» С.Е.Фейнберг отмечает: «Как бы внимательно ни относился исполнитель к авторским указаниям, он должен наибольшее внимание всё же отдать стилю изложения.... Чем больше данных исполнитель может непосредственно почерпнуть из стиля самого изложения, из сопоставлений и аналогий, из ритмических и мелодических компонентов произведения, тем меньше он нуждается в направляющих указаниях композитора.... Сама система двигательных и технических приёмов, подсказанная текстом, часто предполагает определённый характер интерпретации» (9).

По словам Г.Чобану, «концертная пьеса «Натюрморт с цветами, мелодиями и гармониями» была написана с намёком на пост-модернистское видение тех стилей, которые являются определяющими в современном фортепианном искусстве». Здесь есть намёки как на романтическую стилистическую Шумана и Шопена, так и на рахманиновские фактурные приёмы, присутствуют аллюзии на нотную текстуру Шуберта, многие фрагменты напоминают стиль Дебюсси (например, использование модальности, так характерной для французских импрессионистов) и технику композиции В.Лютославского. Всё это является отличительной особенностью данного произведения.

Для фортепианного стиля Г.Чобану в целом характерны два пути развития: пианизм бетховенско-листовского направления, с присущим ему пафосом философа–трибуна, вознесённого над толпой (т.е. тенденция, близкая к концертному и виртуозному стилю), и пианизм интимно-камерного музицирования, к которому относятся Моцарт, Шопен и Дебюсси. И поскольку композитору всегда было интересно как одно, так и другое стилистическое направление, можно сказать, что в данном произведении Г.Чобану хотел примирить концертно-виртуозный стиль с камерно-салонным музицированием. Автор «Натюрморта с цветами, мелодиями и гармониями» сумел достичь гармоничного синтеза музыкальных тенденций разных эпох благодаря глубокому и скрупулёзному изучению, а также как рациональному, так и интуитивному ощущению особенностей традиционных и современных стилей.

Сочетание различных стилевых тенденций прослеживается и в последующих произведениях, входящих в данный фортепианный сборник Г.Чобану. Например, в 1-й части Сонатины – «Бурлеске» просматриваются черты раннего Прокофьева, во 2-й части (которая в рукописном варианте имеет программное название «Din vremuri vechi»- «Из давних времён») присутствуют характерные протяжно-дойновые интонации, берущие своё начало из молдавского и балканского фольклора, в 3-й части использованы традиционные полифонические приёмы. Во всех частях Сонатины также наблюдается разработочность элементов на разных уровнях. Данная Сонатина в 3-х частях была исполнена в Национальной филармонии студенткой III курса АМГАР Марианой Кара (класс ст. преп. Варданян А.).

Большой успех у публики имело исполнение пьесы «Capriccio» выпускником Кишинёвского музыкального лицея им. Ч.Порумбеску Романом Бассом, который также занимается под руководством ст. преп. А.Варданян. Эта эффектная концертная пьеса входила в цикл капризов Г.Чобану, написанных под влиянием «Капризов» Н.Паганини, «Концертных этюдов» Ф.Листа – Н.Паганини, а также «Этюдов» Ф.Шопена. По словам Г.Чобану, «основой здесь является идея показа виртуозных возможностей фортепиано на своем музыкальном материале», поэтому это произведение изобилует всякого рода техническими трудностями из области своеобразной фортепианной «акробатики» (например, чередование исполнения кластера попеременно ладонью, пальцами и локтем). «Каприччио» написано в стиле этноджаза, в связи с этим здесь очень много приемов лэутарского письма, которые исполнителю необходимо распознать.

Наиболее глубоким философским произведением, сочетающим в себе стилистические тенденции всех времен: движение от классических принципов письма и гармонии Л.Бетховена к романтическим интонациям Р.Шумана, и далее от импрессионистической звуковой палитры К.Дебюсси - к пуантилизму Шенберга, Веберна и Берга, - является пьеса «De sonata meditor» (10), прозвучавшая на презентации фортепианного сборника Г.Чобану в исполнении студентки 4-го курса АМГАР Екатерины Барановой (класс ст. преп. Варданян А.). Это произведение – своеобразное размышление Г.Чобану о том, что такое соната (в переводе с латинского языка «De sonata meditor» означает «Размышление о сонате» или «Планируя сонату»). Поэтому здесь нет традиционных разделов сонаты (экспозиция, разработка и т.д.), а речь идет в основном об определенных зонах

развития пианизма (или о музыкальных состояниях). По словам Е.Мироненко, это «размышления о сонате современного композитора, интеллектуала, его несколько абстрагированный взгляд на сонату в историческом аспекте» (11).

Фортепианные произведения Г.Чобану исполняются не только в Республике Молдова, но и за ее рубежами. Например, пьеса «Still–life with Flowers, Melodies and Harmonies» была представлена известным пианистом Скоттом Даном в Америке в Линкольн-сити. Это же произведение неоднократно включал в свои выступления известный французский пианист Жан Пьер Дюпуи, который в 2003 году исполнил пьесу, которая была ему посвящена («De sonata meditor») в Париже (Франция), а в начале 2004 г. в Андорре. Примечательным является и тот факт, что сам автор всегда был первым исполнителем своих фортепианных сочинений, уверенно и успешно внедряя их в исполнительскую и педагогическую практику и публично апробируя их как на родине, так и за ее рубежами (Россия, Белоруссия, Румыния, Франция, Испания, Китай и мн. др.)

И в заключение, хотелось бы вспомнить слова замечательного пианиста, композитора и педагога С.Е.Фейнберга: «Конечно, композитор может быть исполнителем своих произведений. Возможно, что такое сочетание в одном лице композитора и исполнителя наиболее благоприятно для самых высоких художественных достижений. Тогда автор является актером, играющим главную роль в созданной им драме» (12).

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев А. *Музыкант–исполнитель и его время: К новым рубежам науки о музыкально-исполнительском искусстве.* //Современные проблемы советского музыкально-исполнительского искусства. - М.,1985. С.12.
2. На протяжении многих лет (с 1990 г.) Г.Чобану является Председателем Союза композиторов и музыковедов Республики Молдова.
3. Эти три пьесы были написаны Г.Чобану еще в студенческие годы (1979 г.) и позже некоторые из них получили новое наименование (Paysaje, Ostinato, Rondeau).
4. Премьера «Детского альбома» для фортепиано Г.Чобану состоялась в марте 1986 г. во время Недели национальной музыки для детей, пьесы прозвучали также в исполнении автора.
5. В данном сборнике были опубликованы 6 пьес Г.Чобану: «Пчела», «Этюд», «Моя дорога», «Белые цветы», «Вольнка» и «Верхом на лошадке», которые были помещены в первый раздел для начинающих.
6. Ciobanu Gh. *Piese pentu pian.* - Ch.: Cartea Moldovei,2004.- P.48.

7. Позже (03.12.2004) эта пьеса в исполнении И.Пономарчук украсила финал классного концерта проф. Л.Ваверко, прошедшего в стенах Большого зала АМТАР.
8. Пьеса «Still–life with Flowers, Melodies and Harmonies» была написана Г.Чобану в 1994г. по заказу организационного комитета Национального Конкурса молодых исполнителей, где она должна была исполняться в качестве обязательного произведения.
9. Фейнберг С.Е. *Пианизм как искусство* / Изд.2-е.- М.,1969. С.50-51.
10. Произведение «De sonata meditor» было написано Г.Чобану по заказу французского пианиста Жана Пьера Дюпуи в 2003 г. и впервые исполнено автором в галерее «Брынкуш» в рамках международного фестиваля «Дни новой музыки» (основателем и директором которого Г.Чобану является с 1991 г. по настоящее время).
11. Ciobanu Gh. Op. cit., p.5.
12. Фейнберг С.Е. Op. cit., с.34.

## **РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО ПРЕДСЛЫШАНИЯ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*SAGAIDAK Elena*  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *THE ROLE OF CREATIVE TASKS IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL INTONATION PRE-HEARING IN THE MUSIC CLASS IN PRIMARY EDUCATION*

The article researches the role of pre – inner hearing, as a factor which has an impact on the culture of intonation (vocal, rhythmic, timbre, dynamic, etc.). It also touches upon the idea of using creative tasks aiming at developing musical intonation of «pre-hearing».

Для музыкально-педагогической теории и практики значимым является трактовка М.К.Мамардашвили ценностного смысла произведений искусства: их он приравнивает к поступку, который, как и всё в мире человеческих отношений, требует *проживания*, а в идеале – *второго рождения*.<sup>2</sup> Можно предположить, что обретение педагогом-музыкантом именно такой позиции – отношения к ведущим парадигмам своего профессионального бытия – к музыке, к ребенку – значительно укрепит и обогатит его духовно-мировоззренческий опыт. В идеале урок музыки – это плод диалогического взаимодействия художника-композитора,

---

<sup>2</sup> Мамардашвили М. *Эстетика мышления: Московская школа политических исследований*, Москва 2000 г.

художника-педагога и художника-ребенка, наполненный духовно-ценностным содержанием. В ситуации истинно духовного диалога педагог не «учит», а стремится к тому, чтобы обучающийся *учился сам*.

С древнейших времен человечество пыталось осмыслить происхождение и сущность музыки, её воздействие на человека. Было написано множество трактатов, теоретических концепций, обобщавших интонационный опыт музыкальной культуры различных народов, так как именно интонация, прошедшая путь от внутреннего *предслышания* композитора, до осмысленного восприятия слушателем, способна выражать в себе мировоззрение, а точнее мирослышание не только одного человека, но и всей эпохи в целом.

Осуществляя духовное воспитание детей средствами пения в общеобразовательной школе перед педагогами-практиками и исследователями возникает проблема совершенствования теории и методов обучения. Новые цели и задачи обучения определяют и иной подход к вопросу развития детского голоса, особенно качественно-интонационной выразительности.

Школьники, особенно в младших классах, в силу возрастных особенностей, неусидчивы. Кроме этого, они не обладают достаточным опытом слушания и умением анализировать услышанное, у них нет достаточных навыков и в хоровом или сольном пении, поэтому формирование музыкального опыта должно опираться, прежде всего, на активные, деятельные виды восприятия, сопровождаемые собственным пением. В момент выполнения творческих заданий у ребенка возникают музыкальные и внемузыкальные представления, иными словами начинает «работать» и *развиваться внутреннее ощущение предслышания*. Постепенно с опытом они начнут слышать и выделять выразительную интонацию, научатся координировать свой слух и голос и т.д. Предслышание, благодаря «внутренней слуховой настройке» и работе слуховой памяти, музыкального воображения и других компонентов музыкального мышления, не менее важно, чем само реальное слышание, качество которого во многом зависит от этого предслышания.

Работа с музыкальным звуком является первым этапом в понимании интонации, в умении нахождения ее «внутри» себя. Особую роль в этом процессе играет участие детей в музыкально-исполнительской деятельности (элементарный вокал, элементарное музицирование).

В исследовании роли предслышания как фактора влияющего на культуру интонации мы применяем различные варианты творческих заданий. Система этих заданий проецируется в двух плоскостях:

обязательность постоянного обращения к субъектному опыту ребенка, к жизненным примерам, впечатлениям детей, а с другой стороны – к произведениям искусств, в которых запечатлены знакомые им ситуации, образы, явления. Например, при освоении интонации радости и грусти (мажор и минор), можно воспользоваться импровизацией, основанной на принципе «ролевой игры»: предложить взглянуть на одно и то же явление глазами человека, находящегося в разных эмоциональных ситуациях. Дети на примере этого задания раскрывают взаимосвязь между *внутренним* и внешним миром.

Активную роль в развитии предслышания играет сочинение мелодий. Переходя к такому виду деятельности, следует опираться на имеющийся у ребят слуховой опыт. Его составляет и репертуар детской музыки, сложившийся в дошкольный период, и усвоенные слухом и памятью некоторые закономерности музыкального интонирования. В своем сочинительстве ребенок должен научиться услышать свою внутреннюю зарождающуюся интонацию, суметь ее прочувствовать и интонационно, и эмоционально. Помимо развития предслышания, этот вид деятельности поможет ребенку осознать основные законы музыкального языка, овладеть специальными знаниями, навыками, необходимыми для музыкальной деятельности.

Понятие о культуре и чистоте интонирования проявляется у детей в восприятии музыки, размышлении о ней – эта деятельность, вытекающая из художественного общения с музыкой и продлевающая его. Важно не только содержание, но и форма рассуждения (например, стихи), выразительность, интонация речи ученика. Речевая интонация, тесно связанная с проявлениями психической жизни ребенка, дает возможность услышать много интересного. Уже в самой эмоциональной окрашенности речи – восхищение, радости, равнодушии, раздраженности выражается отношение ребенка к музыке, к нравственной проблеме. Очень важно наблюдать за развитием образности и интонационной выразительности речи ученика на уроке. Это помогает учителю услышать его внутреннее переживание, которое порой является неосознанным *предслышанием*.

Знакомые в музыкальной педагогике некоторые практические методы и творческие задания, например, импровизация, ритмизация, театрализация, пластическое интонирование, вокально-хоровое музицирование, устная и письменная графика и другие, по мимо их прямого назначения (развития креативности у детей) в нашем эксперименте мы применяем с целью развития у учащихся предслышания будущей

интонации: вокальной, ритмической, тембральной, динамической и т.п., то есть интонации качества, выразительности, интонации образа. Например:

*Пластическое интонирование.* Пластическое интонирование является одним из способов эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладает особенным свойством обобщать эмоциональное состояние. Пластическое интонирование - это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Следовательно, первые «двигательные» отклики на музыкальную ткань зарождаются внутри ребенка через его внутреннее предслышание. Но иногда пластическое интонирование возникает спонтанно (от «переизбытка» чувств) и дает толчок к новой, последующей интонации. Зная неразрывность музыкальной и пластической выразительности, учитель должен побуждать ребят воспринимать музыку не только слухом, но и с помощью музыкально-ритмического движения, что поможет ребятам ощутить протяженность фразы или несимметричность фразировки, почувствовать в пульсации характер того или иного произведения, показать особенности развития, развертывания музыки, а также проявить себя во внутреннем творческом поиске.

Еще одним примером использования творческих заданий для развития предслышания является анализ картин известных художников. Картины природы, моря, портреты различных по настроению людей, картины драмы и т.п. вызывают у детей различное внутреннее эмоциональное состояние: грусти, радости, гнева, спокойствия, взволнованности. Глядя на природу, ее эмоциональное спокойствие, у молдавских пастухов через внутреннее переживание состояния души зарождалась ни с чем не сравнимая «Дойна». Внутреннее предслышание трансформировалось в интонацию размышления, грусти, печали.

Методика нашего исследования предусматривает экспериментальное обучение на уроках музыки учащихся с I по IV классы. В ходе исследования ведется наблюдение за классом в целом и индивидуальные наблюдения за отдельными учащимися. Основные задания направлены на развитие качества и культуры интонации. Показателями развития для нас является: осмысление музыкальной ткани; активность в оперировании музыкально-слуховыми представлениями, и главное – качество и выразительность интонирования.

### **Литература**

1. Абдулин Э. *Музыказнание и педагогика музыкального образования* // Методологическая культура педагога-музыканта. Москва. Academia, 2002 г.



2. Асафьев Б *Музыкальная форма как процесс*. «Музыка». Ленинградское отделение. 1971 г.
3. Кирнарская Д. *Интонация как смысловая первооснова музыки*. // Психология музыкальной деятельности под ред. Цыпина Г. Москва. Academia, 2003 г.
4. Мамардашвили М. *Эстетика мышления*: Московская школа политических исследований. Москва, 2000 г.

## **GĂNDIREA MUZICALĂ ÎN STUDIUL INSTRUMENTAL**

*ARCEA Lilia, GRUBLEAC Olga*  
BALTI, MOLDOVA

### *MUSICAL THINKING AND ITS DEVELOPMENT IN INSTRUMENTAL STUDY*

This article points out the phenomenon of musical thinking through instrumental study (piano). Having been analyzed the essence of the problem we emphasized some objective features of the development of musical thinking by means of the main aspects, such as philosophical aesthetic and artistic interpretation in order to discover the ways of connecting human Soul and Music

Nu există nice o epocă, în care mințile lucide ale timpului să nu fi căutat răspuns la întrebarea: în ce constă specificul Gândirii? Complexitatea procesului de gândire a trezit interesul cercetării impetuoase și impresionante în diferite domenii: psihologie (P. Janet, H. Wallon și a.), filozofie (Aristotel, Descartes și a.), logica, fiziologia activității nervoase superioare etc., în urma căreia a fost determinată noțiunea de „gândire” (proces de reflectare a realității înconjurătoare, care operează cu volumul de cunoștințe, caracteristice doar omului, a cărui conduită este interiorizată de gândire și exteriorizată de limbaj).

Și dacă gândirea obișnuită este atât de complexă (reieșind din specificul științific), ce prezintă, așadar, specificul gândirii muzicale în studiul instrumental?

În studiul la instrument, studentul se lovește de nenumărate probleme, atât de natură motrică, cât și de memorare sau interpretare. Rezolvarea lor poate fi de natură algoritmică sau euristică.

*Rezolvarea algoritmică* – schema logică ce cuprinde un număr finit de pași a căror succesiune strictă duce la soluționarea problemei. – e cea mai simplă formă a gândirii operative, (conducerea vocilor într-o fugă sunt exemple clare de ceea ce putem numi operație algoritmică).

*Rezolvarea euristică* e un pas înainte spre gândirea creatoare. Ea constă în rezolvarea unei situații a cărei soluție nu se întrevide de la început și care trebuie căutată prin eforturi intelectuale speciale ce nu pot duce încă

întotdeauna la găsirea soluției optime. E vorba, spre exemplu, de abordarea pentru prima dată a unei piese necunoscute, în realizarea căreia bagajul de cunoștințe teoretice poate fi suficient, dar imaginea sonoră precum și spiritul lucrării, corelate cu mijloacele tehnice respective, sunt neclare studentului. Rezolvarea euristică e însuși procesul de căutare continuă a acestor elemente ce poate fi finalizat sau nu din punct de vedere artistic după înzestrarea muzicală, cunoștințele și capacitățile de gândire a subiectului. *Gândirea operativă euristică constituie un I pas în gândirea creatoare*. Un act psihic e creator în măsura în care are atributul originalității, al adaptării la situații noi, prin soluții noi, înțelegând prin aceasta modificarea rapidă a mersului gândirii, când situația o cere.

Unul din parametrii de bază a gândirii euristice este **intonajia**, care este prezentată de Boris Asafiev drept proces complex și integrat al interpretării instrumentale, cuprinzând un spectru larg de probleme interpretative: filozofice estetice, teoretice, psiho-fiziologice, instrumental-tehnologice.

Reieșind din aceasta, gândirea muzicală este percepută ca un proces complex, a cărei dezvoltare poate fi dezvăluită în baza câtorva aspecte esențiale: - filozofic; - estetic; - interpretativ.

În favoarea dezvoltării gândirii muzicale sub aspectul următor s-ar putea de argumentat prin cuvintele lui Martinsen K. – „Operele de artă pot fi comparate cu ideile lui Platon. Ideile – sunt ceva mai mult, decât realitatea simplă; nici o realitate nu e în stare să le reflecte exact totalmente”.

Contopindu-se cu Muzica, omul se ciocnește cu problema autoconștientizării – localizarea muzicii în sine, și al sine-lui în muzică, anume ceea ce poate fi realizat prin intermediul a trei aspecte:

**Aspectul filozofic** decodifică Eu-l individual în raport cu muzica.

Lucrând asupra repertoriului interpretativ, este necesar:

- să dezvoltăm necesitatea *căutării,descoperirii ideilor, sensului* în fiecare piesă, frază, sunet;
- să dezvoltăm capacitatea de reliefare a „formulelor”, și odată cu aceasta de întărire a „legităților” muzicale descoperite.
- să dezvoltăm deprinderile de analiză a procesului *temporal* al dezvoltării relațiilor “EU = MUZICA” în timpul interpretării

Deprinderile de operare cu aptitudinile sus numite, dezvoltă și formează în mod direct IQ și EQ. Cu alte cuvinte: de a influența asupra elevului prin mijloace de descoperire a ideilor profunde, *re trăirea și re gândirea* sensurilor ce le descoperă mesajul sonor. Astfel, contribuim la interiorizarea conținutului muzical.

Și totuși, ideile sunt departe de realitate. Chiar și fragmentele unice ale realității au o prioritate față de idei: viața.

Rezolvarea acestor probleme țin nemijlocit și de posibilitățile tehnicii sonore ale pianului, și anume:

- regulile de articulare melodică;
- reproducerea facturii pianistice în dependență de perspectivele orizontală și verticală;
- utilizarea mijloacelor și procedeele de interpretare artistică;
- aspectul tehnic, care cuprinde formarea capacităților tehnico-motorice;
- dezvoltarea aptitudinilor și a gândirii pianistului-interpret în baza culturii auditiv-intonaționale.

Toate acestea tind spre reliefarea *naturii* și *esenței* interpretării expresive – alfa și omega teoriei interpretative (Martinsen K., Țâpin G. și a.).

Datorită intonației, muzica este considerată drept factor social, depășind partea acustică și fiziologică de emiteră a sunetului, fiind trecute la un nivel mai superior.

Aspectul estetic prezintă prin sine dezvoltarea laturii gândirii muzicale prin însușirea cunoștințelor noi – informația despre autor, specificul stilului artistic, forma, valoarea estetică, formarea capacităților atitudine / evaluare a artei muzicale conform valorii lor în cultura mondială, spre exemplu prin *metoda analizei complexe* a perioadei istorice – caracterizarea epocii piesei studiate, așa-zisă familiarizarea, în mod deosebit cu acei scriitori, poeți, pictori, activitatea cărora a influențat în mod direct sau indirect asupra creației compozitorului dat. Cunoștințele primite în modul corespunzător vor contribui la formarea și dezvoltarea gândirii asociative a studenților. Apariția reprezentărilor estetice, bazate pe perceperea ideinico-muzicală profundă a piesei (*anticiparea*) creează așa numitul planul „prealabil” al interpretării.

Însușirea aprofundată și multilaterală a operei îi descoperă studentului calea spre asociații variate, care la rândul său trasează dezvoltarea dramatică a piesei. Astfel, Schering A. manifestă, că Beethoven L.V. găsea în *imaginile literare* reflectarea percepției subiective a lumii înconjurătoare, pe care încerca să *le emită* în operele sale.

Aspectul estetic contribuie la formarea acelei laturi a gândirii muzicale, care se formează „la auz”. Martinsen convinge că – „... Bach trăia și percepea lumea prin auz. În așa fel el simțea realitatea. Anume prin asta el cunoștea pe Dumnezeu, toată măreția și profunzimea existenței sale, /.../ la fel și totul, ce îl atrăgea și îl bucura. Toate aceste el le percepea prin auz, grație căruia se

realizează conectarea (conexiunea, legătura) surselor vitale cu Inițialul Suprem. „Rodul” nemijlocit al acestei vieți „prin auz” sunt operele lui”.<sup>3</sup>

Descoperind studenților valoarea estetică în senzațiile (la prima aparență) pur și simplu „frumoase”, noi dezvoltăm laturile gândirii muzicale, prin care de fapt și se îmbogățește perceperea următoare a intonațiilor muzicale de la cea mai simplă la cea mai complexă (care presupune prezența a 2 factori: emiterea unui sunet și relația sa cu următorul). De aceea în cadrul *Instruirii pianisticet* se va atrage atenția asemănarilor și deosebirilor; contrastelor, modulațiilor etc., care presupun stabilirea diferitor relații în cadrul sferei interioare, formată din subsisteme, micro sisteme, macrosisteme ș.a., reliefând “*semantica intonației*” (M. Aranovski).

Intonarea propriu – zisă este un proces de comunicare artistică, unde interpretul are posibilitatea de a se exprima, transmițând informația muzicală ascultătorilor.

Din cele menționate mai sus, se reliefează noțiunea de “*intonare interpretativă*” – realizarea expresivă a mesajului muzical, îndreptată spre percepția ascultătorului în procesul stabilirii și determinării relațiilor dintre elementele formei muzicale în organizarea sistemică în baza intercondiționării integrale ale mijloacelor de expresivitate muzicală.

Muzica, fiind un limbaj artistic, îi pune interpretului ca sarcina primordială învățarea de “a vorbi” muzical corect, clar, distinct conform normelor de “pronunțare”. Se poate vorbi despre “*retorica muzical – interpretativă*”, a cărei forme de exprimare sunt diverse mișcări, gesturi, care ar reda întrebări, exclamări, suspine etc. Se consideră că retorica joacă un rol însemnat în constituirea semanticii muzicale, lărgind posibilitățile muzicii ca limbaj expresiv, poetic. Kvanz compara interpretarea muzicală cu activitatea unui orator, având aceleași obiective: mobilizarea, concentrarea la maximum, stăpânind starea interioară a ascultătorului. În urma analogiei date, cercetătorul trasează principiile unei interpretări calitative: - claritate; - tempo – ritm determinat; - libertate, flexibilitate; - varietatea dinamicii; - expresivitate.

**Aspectul interpretativ** În procesul interpretării are loc construirea unei “copii” a mesajului muzical, ce apare din straturile profund lăuntrice a fiecărui suflet, ce la rândul său dezvăluie un alt aspect important în dezvoltarea gândirii muzicale – **Aspectul interpretativ**. Prin el poate fi privită dezvoltarea și formarea deprinderilor specifice interpretative, care la rândul său, se bazează atât pe integrarea deprinderilor precedente, cât și pe senzații

---

<sup>3</sup> Martinsen K. A. *Metodica predării individuale a interpretării la pian*. M., M., 1977, p.108

tactile (este specificul anume activității interpretative)care și au condiționat elaborarea numeroaselor metode și procedee de dezvoltare a *gândirii muzical – interpretative*. În cazul dat, e oportună menționarea că: dezvoltarea gândirii muzicale din punct de vedere a aspectului interpretativ, vine ca mijloc de întruchipare (exteriorizare), ale proceselor lăuntrice ale gândirii muzicale, cu alte cuvinte – transformarea *gândirii interpretative* în *intonare interpretativă*.

Controlul cel mai eficient în atingerea scopului este propriul **auzul** studentului. A asculta interpretarea proprie înseamnă a o conștientiza și a o re-trăi în sine. În acest context se reliefează triada: *imagine–simț–idee*, unitate complexă a intonației, care se manifestă prin :

1. Formarea / exprimarea gândurilor și sentimentelor în baza mesajului muzical interiorizat.
2. Perceperea emoțională ca proces de creație.
3. Sesizarea și exteriorizarea impresiilor sonore.

Cultura auditiv–intonațională prezintă o etapă calitativă în formarea percepției reprezentărilor auditive și prevede încadrarea lor în normele limbajului muzical.

De aceea, degetele pianistului trebuie să fie “deștepte” sau capabile să asculte (Barenboim), aceasta fiind atinsă prin plasticitatea ascunsă.

Logica dezvoltării muzical-temporale e asigurată de auzirea preventivă. Aceasta ne vorbește despre potențialul creativ al interpretului.

Auzul dezvoltat apropie gândirea compozitorului de cea al interpretului creativ.Un astfel de interpret va rezista inerției auditive, automatizmului deprinderilor motorice.

Prin urmare, dezvoltarea gândirii muzicale realizată în baza aspectelor sus-numite va contribui la crearea unui suflet muzical

**Aspectul Filozofic** – va veni să descopere, profesorului împreună cu elevul, posibilitățile individuale a interiorizării mesajului sonor.

**Aspectului estetic**– contribuie la un proces creativ, și va veni să zidească o bază bună de percepere mai profundă a valorilor muzical-artistice.

**Aspectul Interpretativ** – va veni ca proces de exteriorizare a mesajului sonor. Fiind încadrate în structuri muzicale, categoriile gândirii muzicale *melodia* (cu mișcări ascendente, descendente; repetări; salturi,etc.), *elementele ritmice* (opriri; întreruperi,etc.), *armonia* (întrebuințarea consonanțelor și disonanțelor, relația lor; caracterul) în ansamblul lor contribuie la organizarea intonației interpretative. Fiecare clipă de transformare a unității textului grafic în unitatea textului sonor constituie *procesul micro – creativ*, în care efortul rațional conștient se contopește cu intuitivul irațional.

### **Concluzii:**

La baza cunoașterii muzical-artistice stă rezolvarea euristică;

Dezvoltarea gândirii muzicale a interpretului-pianist trebuie să fie privită ca un proces multiaspectual (aspectul filozofic, aspectul estetic, aspectul interpretativ);

Gândirea muzical-creativă al interpretului-pianist este o gândire de căutare în baza structurilor sonoro-intonaționale;

Procesul de interpretare creativă se bazează pe organizarea intonației interpretative.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1947.
2. Лук А.Н. *Мышление и творчество*. Москва: Политическая литература, 1976.
3. Переверзев Н. *Исполнительская интонация*. Москва: Музыка, 1989.
4. Оськина С.Е. *Внутренний музыкальный слух*. Москва: Музыка, 1977.
5. Мартинсен А. *Индивидуальная фортепианная техника*. Москва: Музыка, 1966.
6. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Ed. Tipul, Iași, 2003.

### **НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО**

**GUPALOVA Elena**  
BĂLȚI, MOLDOVA

#### ***SOME DIDACTIC PROBLEMS OF LEARNING THE NATIONAL REPERTORY AT PIANO LESSONS***

*The present article entitled “Some didactic problems in the study of national repertoire in a piano class” argues the fruitful usage of different musical works of Moldovan composers and aims at solving a range of spiritual and aesthetic, artistic and professional problems in educating good pianists.*

*The reflection of national folk motives in piano musical works helps students to acquire professional skills, to build up a rich spiritual world, aesthetic taste and artistic imagination.*

*The repertory’s lists of piano miniatures which are compiled by the author of this article for senior students of high schools and art colleges will contribute to the popularization and implementation in pedagogic training of such works.*

*Современными композиторами Молдовы (2-я половина XX – начало XXI века) создано немало количество фортепианных пьес, специально предназначенных для педагогических целей (многие – по*

*заявкам бывших ДМШ, музыкальных училищ и Молдгосконсерватории).*

Инструктивная заданность этих миниатюр приводит к тому, что они обладают рядом дидактических особенностей: характерностью образно-эмоционального строя, определенностью технических задач, опорой на национальный фольклор.

Все это делает их незаменимыми в педагогическом репертуаре курса специального фортепиано, т.к. работа над фортепианными миниатюрами автохтонных композиторов дает возможность разрешать в музыкальных колледжах (музыкальных лицеях) Республики Молдова не только на классическом, но и национальном материале некоторые общие проблемы обучения и воспитания. К ним относится развитие художественного воображения, воспитание духовности и эстетического вкуса, формирование полифонического мышления, овладение различными стилистическими закономерностями, подготовка к исполнению современной музыки, приобретение всевозможных пианистических навыков, и, конечно же, приобщение к народному творчеству.

В своем фундаментальном труде «Методика обучения игре на фортепиано» А.Алексеев отмечает, что проблема воспитания в духе любви к народной музыке и понимания роли народного начала в искусстве является одной из самых важных в обучении современного пианиста, указывая далее, что «надо обращать внимание ученика на черты народности. В одном случае, можно указать на характерный интонационный оборот, в другом – отметить подголосочный склад ткани, в третьем – выявить ладовое своеобразие» (1).

И действительно, самобытность музыкальных образов и программность фортепианных произведений молдавских авторов во многом объясняются их опорой на интонации народной музыки. Поэтому во всех фортепианных пьесах композиторов Республики Молдова пианисту-педагогу и исполнителю следует, прежде всего, увидеть интонационно-осмысленную форму выражения мелодической основы. Например, в произведениях жанров типа «Скерцо», «Юмореска», «Токката» наиболее ярко прослеживается стремление к равномерному моторному движению, характерному для огненных молдавских танцев; в лирических миниатюрах – «Колыбельная», «Дойна», «Прелюдия» и т.д., в большей мере ощущается задушевная теплота, которая часто ассоциируется с картинами природы Молдовы и характерными интонациями пасторального наигрыша.

В своей статье «Об исполнении фортепианных произведений советских композиторов». М.Смирнов отмечает, что «фольклорная основа искусства ... – не предмет эстетического любования национальной экзотикой, а средство воплощения национального духа психологической сущности, неповторимости индивидуального народного характера. Перед исполнителем встает проблема правдивой передачи этого характера, тех музыкальных образов, которые служат олицетворением психологического склада каждого народа, каждой нации. Можно ли все это сделать, не зная ни эмоционально-психологической, ни музыкально-языковой жанровой особенности народа, о жизни которого рассказывает композитор?» (2).

Принимая во внимание некоторые особенности стиля лэутаров, который во многом определяет специфику молдавской культуры, для интерпретаторов фортепианных произведений композиторов Республики Молдова, важными оказываются следующие наблюдения: «Одной из характерных особенностей этого стиля является яркий динамизм...; у лэутаров импровизационность проявляется в быстрой смене образов и настроений.... Причем импровизационная природа молдавского музыкального фольклора проявляется не только в свободе мелодического рисунка..., но и в области ритмики, которая отличается живой импульсивностью. Лэутары культивировали свободный ритм, типа рубато, порывистость которого часто входит в противоречие с четкой метрической сеткой» (3).

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что важнейшей задачей интерпретатора фортепианной музыки современных молдавских авторов (2-я половина XX – начало XXI вв.) должно быть стремление к глубине ощущения важнейших психологических импульсов, лежащих в основе музыки во всем ее богатстве и бесконечном звуковом разнообразии. Для этого пианисту-исполнителю необходимо не только добиваться рельефного и гибкого интонирования музыкальной ткани лирических эпизодов, но и избегать механического озвучивания многочисленных пассажей в токкатных и оstinатных виртуозных пьесах скерцозного или юмористического характера.

Нами составлены репертуарные списки для старших классов (9–12) музыкальных лицеев и музыкальных колледжей, включающие наиболее значимые для пианистической практики фортепианные произведения малой формы композиторов Республики Молдова. Работа предназначена для непосредственного использования в учебной практике. В данных репертуарных списках основное внимание обращено именно на жанр фортепианной миниатюры, в связи с тем, что эти



небольшие пьесы, отмеченные индивидуальностью авторского замысла, отличаются разнообразным образно-эмоциональным содержанием, воплощенным с помощью различных пианистических приемов.

В списки вошли только изданные произведения, хотя и среди рукописных пьес молдавских авторов есть немало таких, которые достаточно часто исполняются учащимися музыкальных колледжей и музыкальных лицеев Республики Молдова (в особенности, на республиканских, международных конкурсах, а также на публичных концертных выступлениях.)

Решая дидактические задачи по освоению каких-либо технических трудностей, не следует забывать о конечной цели исполнения – художественно и стилистически верной интерпретации звукового образа.

### **Примечания**

1. Алексеев А.Д. *Методика обучения игре на фортепиано/* Изд.3-е. - М.,1978. С.12.
2. Смирнов М. *Об исполнении фортепианных произведений советских композиторов. //Вопросы фортепианной педагогики: Сб. статей /Ред. В Натансон. Вып.3 – М.,1971. С.115-119.*
3. Котляров Г. *Молдавские лэутары и их искусство.* – М., 1989. С. 54

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО**

*ȘCIUSI Antonina*  
BĂLȚI, MOLDOVA

### *THE ARTISTIC DEVELOPMENT OF THE FUTURE MUSIC TEACHER AT PIANO LESSONS.*

The artistic development at piano lessons represent one of the aspects of vocational preparation of the future teacher. The article reflects the necessity of artistic education of students as well as the forms and methods of teaching piano, for developing and forming the artistic taste, in other words the skills of conscious perception of music, basing on the knowledge of life, literature and other kinds of art.

Общение с прекрасным в жизни и в искусстве облагораживает личность человека, способствует формированию его эстетических идеалов, вкуса, нравственному совершенствованию. Музыка, обладающей огромной силой эмоционального воздействия на личность, в деле эстетического воспитания подрастающего поколения отводится особая роль. Для того, чтобы успешно решать задачи музыкально-эстети-

ческого воспитания учащихся, нужны грамотные, эрудированные учителя музыки, владеющие комплексом разнообразных знаний, умений, навыков. Д.Б. Кабалевский пишет по этому поводу: «...если мы ставим перед собой задачу всестороннего, гармонического развития личности учащихся, то надо позаботиться о всестороннем, гармоническом развитии учителей-воспитателей».<sup>1</sup> Учитель музыки в школе должен быть не только «музыкально образованным педагогом», то есть владеющим всеми необходимыми для ведения учебно-воспитательной работы средствами музыки, знаниями, умениями и навыками, но и эрудированным в других видах искусства.

В самом деле, достаточно обратиться к анализу тем из «Куррикулума» («Программы по музыке для общеобразовательной школы»),<sup>2</sup> чтобы понять, что квалифицированно раскрыть их сможет лишь учитель, получивший специальную подготовку.

Значительный вклад в процесс художественного развития будущего учителя музыки вносят классы музыкального инструмента. Процесс обучения в этих классах протекает в форме индивидуальных занятий, обладающих важной особенностью. Здесь педагог и студент находятся в тесном духовном контакте, который может и должен быть отмечен доверительностью.

Необходимость эстетического, и художественного в частности, развития студентов опосредуется не только требованиями, предъявляемыми к учителю современным куррикулумом по музыке. В музыкальной педагогике давно замечено, что уровень общего художественного развития обучающегося оказывает существенное влияние на уровень его музыкально-исполнительской культуры и музыкального мышления. Эту взаимосвязь, одним из первых осознал А. Г. Рубинштейн. Он был глубоко убежден в том, что музыкант «должен постоянно расширять свой кругозор, учиться видеть и познавать жизнь»<sup>3</sup> Традиции художественного развития учащихся-музыкантов, заложенные братьями А. Г. и Н. Г. Рубинштейнами, в последующем продолжали другие выдающиеся педагоги-музыканты: В. И. Сафонов, М. Blumenфельд, К. Н. Игумнов, Л. Н. Оборин, Г. Нейгауз.

Изучив творческий опыт педагогов-музыкантов С. Е. Фейнберга, К. Н. Игумнова, Л. В. Николаева, Г. Г. Нейгауза и др, понимаешь, что к успехам в области педагогики они пришли не только благодаря большому исполнительскому мастерству, но также и благодаря своей широкой образованности, компетентности во всех видах искусств.

Класс фортепиано в свете современного интерактивного обучения следует рассматривать как предмет, **формирующий музыкально-художественное сознание**. Существующие основные формы мыслительной деятельности: анализ и синтез, сравнение и обобщение, творческое мышление, абстрагирование являются сутью данной дисциплины. При всей сложности и многогранности предмета должно существовать единое централизующее начало, т.е. интеграция. Основное её назначение проявляется в повышении познавательной активности студентов, активизации личностно-творческого потенциала. Межпредметные интеграции позволяют сделать акцент на нетрадиционных формах проведения урока, таких как урок-творчество, урок-концерт, урок-эврика. Взаимодействие творческого и интеллектуального начал как одной из составляющих принципа интеграции даёт возможность проявить себя студенту, способствует раскрепощению творческой личности и решает одну из самых сложных задач – снятие состояния повышенного психологического напряжения. Практика проведения таких уроков показала, что это способствует активизации слухового восприятия, развитию эрудиции и накоплению богатого музыкального опыта. Процесс освоения музыкального произведения не пассивен, а активен, так как осуществляется в процессе расширения и обогащения духовно-личностного, музыкально-слухового и профессионально-творческого опыта личности учащегося - будущего учителя музыки, музыканта-педагога. Процесс освоения предполагает диалог-общение с произведением музыкального искусства, размышление о нем, выражение своего мнения, оценки, отношения, осознание его образного содержания.

Изложенное выше имеет принципиальное значение для организации индивидуальных занятий по фортепиано с будущими учителями-музыкантами общеобразовательной школы. Стремясь развивать у студента художественный вкус, на своих уроках мы практиковали следующее: метод "художественных ассоциаций", образные сопоставления исполняемой музыки с другими произведениями искусства, рассказ об эпохе, в которую было написано изучаемое произведение, о связях композитора с представителями других искусств. В конце беседы студенту обязательно рекомендовалась к прочтению соответствующая литература. Но всё сказанное студенту принесёт пользу лишь тогда, когда затронет его художественное воображение, когда, говоря известными Шумановскими словами, «правила», постигаемые на уроке будут обвиты серебряной нитью «фантазии».

Так, в процессе работы над миниатюрами Р. Шумана из цикла «Альбом для юношества», рассказываем студенту о некоторых чертах

творчества композитора. «Личное отношение Р. Шумана к изображаемому всегда очень романтично, наполнено живым чувством. Чаще всего это пылкая увлеченность или полная глубокого, трепетного волнения лирическая сосредоточенность. Во многих случаях это добрый веселый юмор или тонкая ирония, роднящая Шумана с его любимым Жан Полем, а также с Гофманом и Гейне»<sup>4</sup>. В музыке Шумана нашёл отражение внутренний мир личности, ярко, сильно и остро чувствовавшей, натуры сложной и противоречивой. Импульсивность и огромный эмоциональный накал, устремлённость, порыв и проникновенность лирических чувств, глубина и искренность переживаний, мечтательное спокойствие, поэтическая грёза и мучительные размышления, - эти сферы психической жизни человека наиболее близки Шуману. И не удивительно, поскольку все отмеченные состояния были характерны для самого композитора, его психики. Студенты обязательно должны ознакомиться с Шуманом не только, как с музыкантом, но и педагогом. В связи с изучением ранних пьес С. Прокофьева «Мимолетности» соч.22(1915—1917) рассказываем студентам о футуристическом периоде творчества В. Маяковского, о поэте С. Городецком, примыкавшем к группе акмеистов и о его связях с С.Прокофьевым, о «высшем судии» российского модернизма — С. Дягилеве о поисках новой выразительности художником Н. Рерихом. Для лучшего понимания и усвоения рассказанного рекомендовалась следующая литература: С. С. Прокофьев «Автобиография», стихи В. В. Маяковского, С. М. Городецкого, книга очерков «Пути развития русского искусства конца XIX — начала XX века», и др. Пьеса современного молдавского композитора А. Сокирянского «Карета с бубенчиками» представляет собой яркий пример современной музыки, где технические задачи: репетиционное аккордовое сопровождение, координация рук, аккордовая техника, проведение выразительной мелодической линии в левой руке, акценты на слабых долях, быстрые, стремительные пассажи органично сочетаются с художественным образом. Вспоминая сказку Андерсена «Снежная королева» можно разбудить фантазию студента.

Понимая, что на занятиях по фортепиано невозможно дать исчерпывающую характеристику явлений, основную цель видим в том, чтобы на занятиях создавалась проблемная ситуация. Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований преподавателя со студентом. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента: первый — четко сформулированная *учителем* задача; второй — постепенное, *совместно со студентом*, решение этой задачи; третий —

окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должен *сам* студент, это заинтересует студента, выработает потребность к познанию всего, что связано с искусством, и заложит фундамент для дальнейшего эстетического самообразования.

При работе над всяким содержательным музыкальным произведением могут возникнуть те или иные представления, имеющие своим источником природу, быт, личные переживания, историю, философию, все виды искусства»<sup>5</sup>. Таково мнение К. Н. Игумнова, отмечавшего значение внемузыкальных ассоциаций в работе над музыкальным произведением. Г. Г. Нейгауз, называя предпосылки успешной работы над художественным образом музыкального произведения, указывает на необходимость развивать у ученика «фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни, дополнять и толковать музыкальную речь произведения, всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре»<sup>6</sup>. Немалую помощь в поиске образных сравнений из литературы, живописи оказывали суждения самих студентов. Следовательно: музыкально-художественная деятельность будет протекать в форме учебно-творческой деятельности тогда, когда студент воспроизводит сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляет творческий отбор выразительных средств, интонации, которые, по его мнению, лучше и полнее раскрывают художественное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). При этом студент проникает в произведение, познавая саму природу музыкального творчества, музыкального знания, раскрывает в целостном самоценном искусстве явление действительности, его сущностные внутренние связи и отношения, благодаря чему музыка данного произведения предстает как отражение диалектики жизни. Особое внимание следует уделить тем композиторам, музыка которых представлена в школьной программе. При этом, кроме всего сказанного, также необходимо знание истории создания произведения, отношение самого композитора к своей пьесе, высказываний современников, биографов и т.д. Это способствует лучшему осмыслению, художественности исполнения данного произведения и, безусловно, отражается на профессиональном развитии студента. Работая над теми или иными произведениями в классе фортепиано, необходимо обращать внимание на возможность использования их в школьной программе.

Следовательно, совершенно очевидно, что обучение в инструментальном классе на музыкально-педагогическом факультете не может преследовать лишь задачи приобретения необходимых учителю исполнительских умений и навыков, как это еще нередко имеет место. Современная школа ставит задачу огромного масштаба: усовершенствовать процесс художественного развития будущих учителей музыки, сформировать у них навыки осмысления музыки, опираясь на знание жизни, литературы и других видов искусства.

### Литература

1. Кабалецкий Д. Б. *Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы*. — Сов. музыка, 1970, № 1
2. *Curriculum școlar pentru clasele a V-a – a IX-a*. Editura Cartier, Chișinău, 2000.
3. Мариупольская Т. *Вопросы, музыкально-эстетического воспитания в трудах русских педагогов-пианистов*. — В кн.: Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства. Москва, 1978, с-12.
4. Житомирский Д. *Роберт Шуман*. Москва, 1964, с-30.
5. Игумнов К. *Мои исполнительские и педагогические принципы*. В кн.: Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. Москва-Ленинград, 1966, с-146.
6. Нейгауз Г. *Об искусстве фортепианной игры*. Москва, 1967, с-34.
7. Баренбойм Л. *На уроках Ф. М. Блуменфельда*. — В кн.: Вопросы фортепианного исполнительства, вып. I Москва, 1965.
8. Мильштейн Я. *Константин Николаевич Игумнов*. Москва, 1975.
9. Хлудова Т. *О педагогических принципах Г. Нейгауза*. — В кн.: Вопросы фортепианного исполнительства, вып. I, Москва, 1965.
10. Шуман Р. *О музыке и музыкантах*. Т. II Б. Москва, 1979.
11. Асафьев Б. *Избранные труды*. Т. 2. Москва, 1954..

### МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГОЛОСОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

**SIKUR Piotr**  
BĂLȚI, MOLDOVA

#### THE METHODS OF IMPROVING THE VOCAL TRAINING OF MUSIC TEACHER

*The given work examines the ways and methods of improving the vocal training of future music teachers.*

*It presents a brief analysis of the received results of our ascertained and instructive experiment on developing students enunciation and vocal voice.*

*The work also elaborates one of the most important problems on the training of a future music teacher to work with high vocal loads.*

Существующая методика вокального обучения не обеспечивает в полной мере необходимых умений и навыков. Совершенствование голосовой подготовки учителя на наш взгляд должно осуществляться по трём направлениям:

- Вокальном;
- Речевом (постановка разговорного голоса);
- Готовности к работе в условиях повышенных голосовых нагрузок;

Вокальная подготовка в первую очередь должна обеспечить учителя умением исполнять произведения различных вокальных жанров:

- ❖ романсы и арии предполагающие академическую манеру пения;
- ❖ школьные песни исполняемые под акомпанимент учителя и предполагающие в основном, так называемую декламационно-речевую манеру пения (основывающуюся на разговорном способе звукообразования).

Другим, очень важным навыком для учителя музыки является умение работать в условиях повышенных голосовых нагрузок. Такова специфика школьной работы. Учителя музыки как и другие представители вокально-речевых профессий (музработники детских садов, певцы оперетты, певцы мюзиклов и др.) в своей деятельности используют не только певческий, но и **разговорный голос**. Голосовой аппарат, работая в режиме взаимоперехода из пения в речь и из речи в пение быстро устаёт и изнашивается. Об этом свидетельствуют научные исследования врачей-фоноiatров, ларингологов [6, с. 110].

В последние годы возник термин «голосовой инвалид», то есть учитель который после 8-10 лет работы почти полностью остался без голоса.

Предложенная нами методика связана с совершенствованием самой вокальной подготовки и прежде всего качественным и в меру быстрым освоением академической манеры пения. На уроке вокала осваиваются элементы постановки разговорного голоса, декламационно-разговорной манеры пения, а затем (согласно специализации обучающегося) осуществляется тренировка работы голосового аппарата в системе «пение - речь»

Для освоения академической манеры пения мы используем как традиционные вокальные методы (концентрический, фонетический, метод прямого воздействия на тембр и др.), так и новые разработанные нами методы. Это так называемый «метод переходных нот» [7, с. 10] и «мануальный метод» [8, с. 166] с помощью которых нам удаётся в кратчайший срок освоить технику округления и прикрывания звука и

тем самым развить и выровнять голос на всём диапазоне. Если старые мастера пения говорили что «искусство пения это искусство дыхания», то не умаляя значения старой истины и роли дыхания в пении наш тезис таков: «искусство пения это искусство округления и прикрытия звука».

По освоению основ академической манеры пения, мы продолжая совершенствовать вокальную технику (подвижность голоса, кантиленность) и выразительность исполнения постепенно осваиваем другие навыки: технику разговорной речи и навык пения в декламационно – речевой манере, а затем технику взаимоперехода с пения в речь и с речи в пение.

Для освоения техники взаимоперехода с пения в речь и с речи в пение, мы практикуем комбинированные упражнения «чтение – пение – чтение» на всём диапазоне. Важно чтобы пение и разговорная речь осуществлялась в одной позиции, на одних артикуляциях.

Постановку разговорного голоса мы осваиваем на скороговорках, чтениях фраз из сложных текстов вокальных произведений и частично при самостоятельной работе. Практика показывает что если постоянно обращать внимание на разговорную речь студента, пусть даже только на уроке вокала (при чтении текста, в общении и др.) и он будет стараться говорить чётко, на дыхании и вникать в смысл сказанного, то разговорный голос постепенно крепнет, увеличивается в диапазоне, улучшается дикция.

Хорошим материалом для освоения данной манеры пения могут служить авторские, школьные песни, эстрадные и некоторые народные песни с небольшим диапазоном. Такие произведения, наряду с ариями и романсами мы постоянно включаем в семестровый репертуар студента.

Несколько проще и легче осваивать две выше названные манеры пения и комбинированные упражнения низким и средним типам голосов, у которых певческая и речевая функции по тембру и диапазону голоса достаточно близки. Лирическим, лирико – колоратурным сопрано и некоторым другим типам голосов, которым трудно петь в декламационно – речевой манере можно ограничиться её фрагментарным освоением. Однако тренировка работы голосового аппарата в системе «пение – речь» необходима для всех типов голосов.

Большую пользу в развитии таких навыков оказывает разработанный нами так называемый интонационно – речевой метод [8, с. 106 – 113]. Суть его в освоении техники декламационно – разговорного чтения на распев с максимальным охватом крайних звуков нижнего и верхнего регистров. Данный метод в сочетании с другими



традиционными методами позволяет в кратчайший срок максимально развить и укрепить певческий и разговорный голос, освоить технику пения в различных манерах и тем самым подготовить голос учителя к специфическим условиям школьной работы.

Основная работа по рекомендуемой нами методике проводилась у студентов 4 курсов факультета Музыки и Музыкальной Педагогики Бельцкого Университета «А.Руссо». Были созданы две группы: экспериментальная и контрольная. Студенты контрольной группы проводили уроки традиционно, студенты экспериментальной группы - по предложенной нами методике.

Структура урока экспериментальной группы была построена следующим образом. Настройка голоса (распевка) 7 – 10 минут, затем чтение несложных пословиц, поговорок, текстовых фраз из вокальных произведений входящих в семестровый репертуар. Затем 10 – 15 минут отводится на пение более сложных вокальных упражнений и вокализов для развития диапазона голоса, техники дыхания, кантилены и беглости голоса. Оставшееся время, 20 – 25 минут отводится для работы над вокальным произведением. Таким образом, урок по предложенной методике укладывается в привычные 45 минут.

Данные о работе каждого студента экспериментальной и контрольной групп фиксировались в специально разработанной оценочной карте проверочных критериев.

- Звук, его тембр, сила, диапазон певческого и разговорного голоса, степень сглаженности регистров, полётность голоса, наличие вибрато, уровень развития вокального и речевого слуха и др.
- Манера пения.
- Умение легко, без особых усилий переходить с пения в разговорную речь и с речи в пение, а так же с одной манеры пения в другую, а затем в разговорную речь и т.д. Данный критерий можно считать главным в деле успешности голосовой подготовки учителя музыки к специфическим условиям работы в средних школах, лицеях.

Каждый из этих критериев где отмечался начальный и последующий уровни в вокальных и речевых данных, оценивался по десятибалльной системе. В конце выводилась общая оценка. Уроки оценивались аудиторской комиссией – компетентными педагогами и студентами старших курсов факультета. Эти проверки показали, что количество баллов, набранное студентами экспериментальной группы по всем показателям на много выше контрольной группы. Например на

курсовом экзамене по вокалу и на зачёте по педагогической практике, где уроки оценивались компетентными судьями, педагогами и самими же студентами в составе 11 человек, студенты экспериментальной группы получили 4112 баллов, контрольной – всего 2808 баллов.

У студентов экспериментальной группы значительно поднялся интерес к педагогической работе уже в ходе педагогической практики. Студенты данной группы проводили дополнительные занятия с учащимися. У студентов контрольной группы отмечались частые пропуски занятий без уважительных причин. Кроме того, студенты экспериментальной группы чёткой выразительной речью и двумя главным манерами пения – академической и декламационно – речевой значительно выше по уровню исполняли перед учащимися классический и школьный песенный репертуар, включая авторские песни для детей под аккомпанимент музыкального инструмента, а так же на достаточно высоком уровне проводили теоретическую часть урока (рассказы о музыке, композиторе и т.п.).

О большой заинтересованности студентов экспериментальной группы и высоком уровне их вокального и сценически – речевого мастерства говорит то, что они не только активно старались подготовить своих учащихся к концертному выступлению, но и сами активно давали концерты вокальной музыки. В целях усиленной проверки эффективности нашей методики мы постоянно поддерживаем связь с выпускниками нашего вуза – бывшими студентами экспериментальной группы, две трети которых пошли работать учителями музыки в школы, лицеи, и музработниками детских садов. Почти все они довольны своей работой и на качество своей голосовой подготовки не жалуются. Довольна и дирекция своими работниками. Тем не менее для более наглядного подтверждения мы попросили 12 работающих выпускников нашего факультета, бывших студентов экспериментальной группы более подробно в виде отчёта описать проблемы связанные с голосом, его переутомлением и частыми заболеваниями. После анализа данных отчётов, особых жалоб не обнаружено, за исключением простудных заболеваний. Например: выпускница нашего вуза, учитель музыки средней школы Р.О. работавшая сначала в г, Кишинёве и затем в г. Одессе, пишет: «работая в школе учителем музыки, я поняла насколько важно уметь не только хорошо петь, уметь общаться с учащимися, четко, выразительно говорить, но ещё и не испытывать чрезмерных голосовых переутомлений. Моя коллега, выпускница Одесского пединститута больше полставки не выдерживает

из – за голосовой нагрузки и переутомления голоса. У меня полторы ставки и всё нормально...»

Проведённое исследование показало, что изменение методики подготовки будущих учителей музыки согласно разработанным нами принципам даёт высокие положительные результаты. Такая методика позволяет будущим учителям достаточно уверенно осуществлять самостоятельную педагогическую деятельность.

### **Литература:**

1. Максимов Н. *Фониатрия*: - Москва: Медицина. 1987, 288 с.
2. Ройзен Р.М. *Особенности формирования певца – артиста оперетты: канд. дис. искусствоведения*. Москва, 1977. – 201 стр.
3. Сикур П.И. *Методические основы формирования вокально – речевых навыков у студентов музыкально – педагогических факультетов педагогических ВУЗов*. Кишинёв, КПИ им. С. Лазо. 1987, 50 стр.
4. Сикур П.И. *Секреты искусства пения*. Сергиев Посад. 2002. – 293 стр.
5. Урбанович Г.И. *Певческий голос учителя музыки // Музыкальное воспитание в школе*. Москва, 1977 . Вып. 12. Стр. 23 – 33.

**EDUCAȚIA ARTISTIC-SPIRITUALĂ**  
**ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTEMPORAN**  
*ARTISTIC-SPIRITUAL EDUCATION THROUGH THE UP-TO-DATE EDUCATION*

Materialele Conferinței Internaționale

Volumul III

ASPECTE METODOLOGICE ALE  
EDUCAȚIEI ARTISTIC-SPIRITUALE

---

Bun de tipar 16. 05. 2005. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 8. Tiraj 100. Tipografia  
Universității de Stat « Alecu Russo » din Bălți. Mun. Bălți, str. Pușkin, 38.