

ION GAGIM

**STUDII DE
FILOSOFIA
EDUCAȚIEI**

2017

CZU 37.0=135.1=161.1

G 13

Aprobat la ședința Consiliului Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți din 13 decembrie 2016, proces-verbal nr. 5.

Descrierea CIP a Camerei Nașionale a Cărții

Gagim, Ion.

Studii de filosofia educației / Ion Gagim. – Bălți : S. n., 2017
(Editura Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți). – 160 p. – ISBN
978-9975-50-191-0.

Texte : lb. rom., rusă. – Referințe bibliogr. în subsol. – 300 ex.

Volumul cuprinde un grupaj de articole ale autorului, care tratează fenomenul educațional din perspectiva problematicii filosofice, publicate în diferite ediții de specialitate și / sau prezentate în calitate de comunicări la diferite foruri științifice în țară și peste hotare.

ISBN 978-9975-50-191-0.

DISCURS DESPRE EDUCAȚIE

De unde acest subiect, *astăzi*? Cum s-a formulat el în conștiința mea *acum*, ca să-l propun în expunerea dată?

Ideea a răsărit „pe neștiute”. Încercând să prind cauza, mi-am zis că ea n-a putut să apară pe loc gol. A urcat, cu siguranță, din zona subconștientului – de acolo unde s-a depus experiența mea de peste 40 de ani în domeniul educațional, experiență care a cuprins aproape toate nivelele și aspectele pe care se desfășoară această activitate umană.

Educator în grădiniță (pe la 17-18 ani, cumulând studiile ca elev al Școlii Pedagogice din Călărași cu „munca”, pe care o făceam „din curiozitate”), cadru didactic (la 19 ani) la o școală generală într-un sat din sudul republicii (raionul Cimișlia), apoi într-un sat din nordul republicii (raionul Fălești), cadru didactic într-o școală generală din oraș (Bălți), profesor la colegii (Călărași, Bălți), profesor universitar (35 de ani), șef de catedră, decan la Științele Educației, prorector, rector, formator național, profesor la cursuri de formare continuă a cadrelor didactice preuniversitare și universitare, doctor habilitat în pedagogie, conducător de doctorat (pregătind 6 doctori și un doctor habilitat), inițiator și redactor-șef al Revistei de cultură, știință și practică educațională „Artă și educație artistică”, autor de manuale școlare și universitare, de ghiduri metodologice școlare și universitare, autor a cca 20 de cărți în domeniul educației, al culturii, spiritualității, filosofiei, psihologiei, artei și a cca 150 de publicații de alt gen în țară și în străinătate, profesor asociat la câteva universități și centre științifice de peste hotare, membru al unor instituții științifice internaționale în domeniul educației și al culturii, protagonist și participant la multiple emisiuni televizate și radiofonice pe teme de educație și cultură în țară și în alte părți, deținător al titlului onorific de Maestru în Artă și al Ordinului de Onoare...

E o experiență. Am expus-o aici nu ca „lipsă de modes-

tie", dar pentru a se înțelege că despre educație își propune să vorbească cineva care a parcurs terenul dat, cum s-ar zice, atât „cu picioarele”, cât și „cu mintea”, dar nu o persoană întâmplătoare (căci mulți „pricep” în educație și chiar, fără a pricepe, se apucă s-o facă) sau care a citit câteva cărți „la temă” și încearcă să-și expună părerea.

Această experiență, cred, îmi permite să formulez anumite reflecții asupra fenomenului declarat – reflecții, întru câtva, provocatoare, dar care poate vor ajuta „să ne trezim” sau, cel puțin, să ne punem anumite întrebări *esențiale*. Căci aceste întrebări trebuie puse. Or scopul discursului este anume acesta.

Meditând asupra apariției „spontane” a intenției de a expune ideile de mai jos, mi-am zis că ea s-a formulat, probabil, ca rezultat al întâlnirii, pe planul inconștientului autorului, a două realități total contrastante (!) – a celei „teoretice” și a celei reale, adică a ceea ce vorbim, scriem, declarăm (pe toate nivelele și aspectele - de la ceea ce auzim / vorbim la televizor, la multiplele întruniri de specialitate și de alt gen, de „sus până jos”, de la ceea ce citim în documentele de stat etc.) și *starea de fapt*. Care stare de fapt? Nu doar cea din domeniul educațional, pentru că acesta nu există în sine, ci starea de fapt din societatea noastră și chiar de pe glob. E o stare generală de „nemulțumire”, de „neliniște”, provocată, în fond, de faptul că lucrurile nu merg bine. Nu putem formula în termeni pozitivi sau optimiști nici situația la micronivel, nici situația la macronivel.

Ar avea oare aceasta ceva comun cu ceea ce omul numește educație? Adică, s-ar raporta problema educației la *problema vieții* în general, la existența noastră? În ce mod s-ar raporta? Tangențial? La direct?

Desigur că în cele ce urmează nu mi-am propus să expun banalități, lucruri cunoscute sau generale. Problema este formulată în cu totul alt mod.

Să luăm ca punct de pornire un postulat din Immanuel Kant care, în opinia mea, este unul fundamental. Filosoful

consemnează: „Omul nu poate deveni om decât prin educație”. În tratatul său *Despre Pedagogie*, Kant de la bun început subliniază faptul că omul este singura ființă care trebuie educată pentru a deveni om; omul nu este nimic decât ceea ce face educația din el; educația este cea care face demarcația între om și celelalte creaturi, ea este cea care prefăce animalitatea în umanitate. Așa zice gânditorul.

Dar cine trăiește după prescripțiile filosofilor, gânditorilor, înțelepților? Noi le citim, cu o anumită plăcere intelectuală, le memorizăm pentru a le aplica într-un discurs ca să impresionăm publicul, facem trimiteri la ele în scrierile noastre ca să pară mai consistente. Și doar cu aceasta ne alegem. Căci sfaturile înțelepților rămân acolo, în cărți, iar noi, în viața de zi cu zi, o luăm pe o cu totul altă cale. Așa și se despart, *fundamental și fatal*, mintea și acțiunea.

Spusele lui Kant ne conduc la concluzia că relația Om-Educație este problema fundamentală a existenței noastre. Teza este de căpătâi nu doar cu referire la educație, dar cu referire la ființarea omului, la ființarea a ceea ce se numește *omenire*.

A vorbi despre educație este una dintre cele mai dificile probleme, or aceasta înseamnă a vorbi despre om. Dar ce este omul? Cu toate nenumăratele studii, reflecții, expuneri ale marilor gânditori din toate timpurile asupra acestui subiect, întrebarea rămâne deschisă. Or ea rămâne larg deschisă! Zicea Pascal: „Omul – mândrie a Universului și vierme al pământului”.

Întrebarea *ce este omul?* este o întrebare filosofică. Tema discursului meu însă este una din alt domeniu – al educației. Dar înseamnă aceasta, oare, că tema este din cu totul alt domeniu, decât cel filosofic? Înseamnă că educația este un domeniu separat sau îndepărtat de cel al filosofiei? Desigur că nu, ci dimpotrivă. Pentru că obiectul de studiu atât al filosofiei, cât și al educației, este, în ultima instanță, același – omul. Dacă filosofia încearcă să răspundă la întrebarea *ce este omul?*, atunci educația încearcă (și are menirea supre-

mă!) să-l facă pe om – OM, să-l aducă la condiția de om. Iată că aceste două domenii își dau mâna la direct, fiind, așadar, complementare.

Despre educație poți vorbi din optici multiple. Dar nu poți vorbi despre educație *în esența ei*, fără a ține cont permanent de faptul că este vorba de educația *omului*, și nu de educație, în general.

Dar ce înseamnă a educa omul? Pentru a răspunde la această întrebare, trebuie mai întâi să răspundem la o altă întrebare: dar de ce trebuie educat omul? A zice că omul trebuie educat, înseamnă a avea în vedere că trebuie să facem ceva cu el. Iar dacă zicem că trebuie să facem ceva cu el, înseamnă că ceva îi lipsește și trebuie adăugat. Ce anume? Iată în acest CE constă esența a ceea ce este *educația omului* și ce este viața lui sub formă *umană*.

Așadar, fără CE se naște omul și ar fi de dorit ca să dobândească? Căci a face ceva cu el înseamnă a-i da ceva sau a-l ajuta să obțină acest ceva. Repet: mă refer la noțiunea de om, nu la alte ființe, căci și alte ființe fac educație. Orice ființă își educă puii. Deci, educația, în cazul omului, trebuie să conțină ceva, ce nu conține educația în cazul celorlalte ființe.

În sens larg, se zice că educația înseamnă pregătirea copilului pentru viață. Dar faptul pregătirii pentru viață, pentru a se adapta la legile naturale ale vieții, pentru a-și dobândi hrana „cea de toate zilele” și alte lucruri de genul acesta nu intră în calcul aici, cu toate că și omul trebuie învățat aceste lucruri. Or ele nu sunt pur umane, după cum vedem.

Însă în cazul când toate acestea au loc – ce-și mai dorește omul? Ce și-a mai dorit prințesa Diana a Angliei după ce avea de toate, dar le-a lăsat și a plecat de-acasă? Ce nu-i ajungea pentru împlinire totală? Avea soț (prinț!), copii, familie frumoasă, soacră-regină, bogății, era simpatizată de milioane de oameni de pe glob. Dar acestea nu-i erau de ajuns. Ea își mai dorea ceva. Ce? *Fericire*. *Fericire personală* în formă de *lubire*. Să memorizăm această concluzie pasageră.

Ziceam că despre educație poți vorbi din numeroase op-

tici. Dar trebuie să spunem din start că însăși noțiunea de educație este incertă. Ce înseamnă a educa? A educa înseamnă o mie de lucruri. Dar care este *esența* fenomenului, care este *punctul culminant* al acestui fenomen?

Voi încerca să vorbesc despre ceea ce este (mai exact, ce trebuie să fie) educația anume din această perspectivă. În același timp, mă voi referi la situația educațională de la noi, confruntând aceste două aspecte, adică raportând *situația reală* la *esența* educației, și invers. Mi-am propus nu atât să dau răspunsuri, cât să formulez probleme. Și nu atât probleme cu sens de „subiecte”, dar anume probleme, *alias* dificultăți, neconcordanțe, incongruențe, lipsă de legături esențiale, incoerențe, contradicții. *Contradicții fundamentale!* Căci ele există – atât la nivel de *esență* a educației, cât și la nivel de starea educațională de la noi.

Mi-am propus să încerc să pun o diagnoză. Or un medic trebuie să pună corect (fie și dur!) diagnoza. El trebuie să spună lucrurilor pe nume, dar nu să ascundă adevărul. Și doar atunci va fi găsită soluția tratamentului. Astfel, pacientul este sortit. Iar în cazul educației, „pacientul” este omul însuși, este omenirea însăși.

Așadar, ce nu-i ajungea prințesei Diana ca *împlinire umană*? Dacă îl întrebi pe un om ce-și dorește în viață, el răspunde, ca regulă: „îmi doresc să fiu fericit”. Iată și termenul-cheie care definește ceea ce-și dorește omul, în varianta supremă, pe acest pământ – el își dorește fericire. Își doresc fericire, oare, alte ființe – crocodilul, musca, vaca?

Ce este fericirea – este o altă problemă. Dar să luăm cel puțin DEX-ul și să vedem cum definește el acest termen. *FERICIRE* – stare de mulțumire sufletească intensă și deplină. NB: Este vorba de mulțumire *sufletească*, nu *trupească*. Înseamnă că a mânca și a fi sătul încă nu înseamnă a fi fericit. („Ai mâncat? Da. Ești sătul? Da. Ești fericit? Nu”). Deci, fericirea ține de ceea ce se află peste planul fizic-fiziologic-biologic. Adică ține de ceea ce numim *dincolo* de starea fizică, adică, de ceva *meta-fizic*.

Una din țări și-a propus să abordeze prolema fericirii la nivel național. În Emiratele Arabe Unite există Ministerul Fericirii – o structură supraministerială, care examinează adoptarea oricăror decizii ale cabinetului de miniștri din perspectiva dacă acestea îi fac pe oameni fericiți sau nu. În Emiratele Arabe Unite în ultimii ani a început să fie prețuit tot mai mult învățământul, educația. În acest sens, în țară sunt create instituții de învățământ superior de nivel mondial. (Să prindem această relația dintre „fericire” și „educație”). Emiratele Arabe Unite au „aurul” lor – petrolul. Noi avem „aurul” nostru – unul din cele mai fertile pământuri din Europa. Care ar fi problema, atunci? Întrebarea nu este retorică. Ea ține de nivelul gândirii. Adică, de acea parte din noi, care se numește *sapiens*.

Așadar, a educa omul, în varianta *umană* a noțiunii, înseamnă a-l învăța nu doar să-și dobândească „pâinea cea de toate zilele”, dar a-l învăța să devină fericit, a-l învăța să-și construiască fericirea - stare care ține de un plan de dincolo de satisfacția fizică/fiziologică.

Ziceam că ne vom detașa în tratarea educației de aspectul filosofic, dar totuși fără revenire la acest domeniu nu este posibil atunci când e vorba de a trata fenomenul educațional în esența sa.

De aceea, să revenim la obiectele de studiu atât al filosofiei, cât și al educației. Care sunt categoriile de bază ale filosofiei? Prima, determinantă și fundamentală, este categoria de *om*, ziceam, or anume omul pune întrebări filosofice, anume el face filosofie. N-ar fi omul, n-ar fi nici filosofia. Dar omul luat în sine sau în raport cu ceva? Luat în raport cu existența. Deci omul și existența sunt cele două categorii de bază ale filosofiei. Dar care este noțiunea de bază a educației? La fel este omul. Or despre om – despre elevul-om, despre copilul-om – se vorbește în educație. Și ce trebuie să facă educația cu acest om-copil? Să-l învețe a trăi. Deci, la mijloc, ca și în cazul filosofiei, se află omul și viața-existența sa.

Dar aici trebuie să ne punem iarăși câteva întrebări

esențiale. Când vorbim, în educație, despre elevul-om, despre copilul-om, la care parte a acestei îmbinări de cuvinte ne referim în fond: la *elev* sau la *omul-elev*, adică la *omul* din elev? În centrul demersului educațional se află noțiunea fundamentală a educației – *omul-elev* sau *elevul* ca „element” social? Altfel spus, e vorba de *om-individualitate*, de omul dat ca ființă irepetabilă, de o ființă umană născută la singular (natura nu plagiază niciodată la capitolul om) sau ne referim la omul social? Căci punând accentul pe cuvântul *elev*, ne referim la omul social: școala este o instituție *socială*. Sub aspectul esenței a ceea ce este *omul* și ce este *esența vieții omului*, este important să reținem această distincție.

Desigur că aceste două aspecte ale omului se află în relație indispensabilă, dar totuși avem *două* aspecte, nu unul. Iar dacă sunt două, înseamnă că unul din ele este „mai important” decât celălalt. Care-i acest aspect de primă valoare sau, altfel zis, care este valoarea supremă: omul-individual sau omul-social? Omul din fața icoanei sau omul din piață? O altă întrebare: regăsim, această noțiune esențială, de *elev-om*, în documentele reglatoare ale domeniului? O regăsim în sursele de specialitate? O regăsim în scopul general al educației, în finalitate finală, ca să zicem așa, în formula idealului educațional? Vom vedea. Dar să memorizăm și aceste întrebări.

O altă întrebare: la care viață-existență ne referim atunci când afirmăm că educația urmărește scopul de a-l pregăti pe copil pentru viață? Ne referim la viața lui *individuală* sau la viața lui *socială*? Desigur, omul își duce existența sub două aspecte: personal și în comun cu alții, căci el nu poate supraviețui de unul singur. Dar care-i esența lui: partea individuală sau partea socială? Prințesa Diana era neîmplinită ca om social sau ca om individual?

Raționamentele duc la un singur răspuns: omul-individual este *valoarea supremă*. Se dorește ca omul să devină *personalitate*. Bine, dar cuvântul *personalitate* provine din latinescul „*persona*”, care semnifică „*maskă*”. Personalitatea este o ființă socială, ea poartă o maskă. În societate, omul nu

este el însuși, dar „joacă roluri”, se „deghizează”. În singurătatea și intimitatea sa, omul este altceva, este altfel. Dar el trăiește în mare parte pentru „ce-o să zică lumea”, și nu pentru fericirea personală.

Dumnezeu l-a născut pe Adam ca om individual, nu ca membru al unei societăți. Dar i-a dat-o pe Eva, ca să-și reproducă specia. Și aici, chiar în prima celulă de ordin social – perechea, apar primele „probleme”. Eva îi întinde lui Adam mărul. Mărul discordiei. Păcatul original, așadar, a fost unul de natură „socială”, nu individuală. Voltaire afirma că politica a apărut atunci când primul „deștept” l-a întâlnit pe primul prost. Nu facem aici nici o aluzie, dar odată cu socialul începe politica. Iar politica este un „rău”, după cum se știe. Fie și un rău „necesar”, dar, totuși, e un rău. Viața ne arată aceasta pe tot parcursul istoriei. (De atâta se declară, oare, că școala trebuie să se afle în afara politicului – ca să n-o atingă acest „rău”?).

Prin îndepărtarea de individual și mutarea accentului pe social are loc îndepărtarea de esența omului, de natura sa irepetabilă. Iată și prima discrepanță, prima ruptură esențială. De aici derivă și celelalte rupturi, la nivelele inferioare, despre care vom vorbi în continuare.

Ruptura fundamentală menționată o regăsim astăzi în *Nomenclatorul specialităților științifice*: educația se află la compartimentul științelor sociale și economice, și nu la domeniul științelor umanistice. *Educația* este tratată alături de *științele economice*, *sociologie*, *științele juridice*(sic!), *științele politice*(sic!), *media și comunicare*, *științele militare și informații*(sic!), *psihologie*. (NB: psihologia este tratată ca știință socială (social-economică), și nu individual-umanistică!). Din grupul disciplinelor umanistice fac parte: *filosofia* (în Nomenclator educația este despărțită de filosofie, acestea aflându-se în două grupuri diferite de discipline științifice), *filologia* (literatura/ poezia, care sunt știința și arta despre om, dar și limba, care este modul direct de exprimare a eu-lui interior, sunt rupte de educație!), *religia și teologia* (domeniul sacrului este rupt de

educației!), *studiul artelor și culturologia* (arta, frumosul, esteticul și aspectul culturologic sunt rupte de educație!). În grupul științelor umanistice mai intră *istoria și arheologia*. E greu de înțeles o astfel de logică, când arheologia este tratată ca știință umanistică, iar educația și psihologia – ca științe social-economice!

În cazul abordării educației sub aspect științific (ca știință despre om), a abordării a ceea ce este esențial în om – partea lui spirituală, culturală – ne confruntăm cu o problemă esențială. E vorba de aspectul practic al cercetărilor științifice, de implementarea și impactul lor, de „transferul tehnologic”.

Cât privește științele materiei (științele naturii sau exacte), se urmărește neapărat un rezultat practic – obținerea unui produs *real, concret, palpabil*: o nouă specie de iepuri, de exemplu, un nou soi de grâu, de porumb, un utilaj, un mecanism, o rachetă, un glonte etc. Și dacă rezultatul nu este prezentat, se bate alarma: se cer explicații, se sistează finanțarea, lumea este trasă la răspundere. În cazul științelor spiritului, însă, nu se cere nimic din toate acestea. Or nimeni nici nu pune problema ca drept rezultat al cercetărilor științifice din domeniul științelor omului să obținem oameni cu o nouă mentalitate, cu un alt nivel de cultură, de educație, să avem o societate mai spirituală etc. Și lucrul acesta să fie vizibil, ca în cazul științelor naturii! Produsul final care trebuie prezentat aici însă este un text scris – o carte, o monografie, un manual, un articol. De parcă prezența unui text demonstrează faptul că situația reală s-a schimbat, că omul „a devenit altul”. E similar cu scrierea unei cărți despre grâu, dar grâul lipsește. Omului nu-i rămâne decât să mănânce... cartea despre grâu? Adică și în cazul urmării impactului cercetărilor științifice interesul este exclusiv pentru „economic”, pentru „material”, pentru „pâinea cea de toate zilele”. Dar de „mințea noastră cea de toate zilele”, care la fel ar fi necesară, cine are grijă? Și cum urmărim aici „progresul”?

Să formulăm o concluzie fundamentală. *Suntem în secolul al XXI-lea; omul a parcurs o istorie de sute de mii de ani, iar in-*

teresul de bază și ocupația lui de toate zilele rămâne a fi dobândirea hranei, după cum o fac toate celelalte ființe din natură. Omul rămâne a fi, în fond, o ființă biologică, și nu culturală, nu „gânditoare”. Preocuparea de bază este „vânatul” și „lupta dintre triburi”. Numai că triburile se numesc țări-state, iar arma de luptă nu este bâta, dar bomba atomică. (Se zice că astăzi pe glob este acumulat atâta armament nuclear, care continuă să crească (!), încât ar putea distruge globul pământesc de câteva zeci de ori! De parcă o singură dată n-ar fi de ajuns. N-ar trebui, oare, să ne punem întrebarea despre corectitudinea definiției omului ca *homo sapiens*?).

Un bibliotecar, cu sute de cărți în jurul său, un lucrător de muzeu, în mijlocul valorilor spirituale, un profesor școlar sau universitar, un pianist la filarmonică etc., atunci când se angajează la serviciu, întrebă în primul rând: „Dar care-i salariul”? Astăzi termenul-cheie în societate este ceea ce se numește „job”. Nu Dumnezeu, dar job. E important să prinzi un job, dar nu să-ți identifiți și să-ți realizați Vocația. Important e să nu mori de foame, care vocație? Găsești un loc undeva la spălat vesela – ești „fericit”! Dacă omul ar fi acel *homo sapiens* de care tot zicem, adică cel care face totul cu cap, care inventează-crează, acel care judecă, atunci ar fi trebuit ca partea biologică-fiziologică să treacă pe un plan secund, iar pe primul plan să se afle ceea ce-l caracterizează și-l deosebește de alte ființe, care n-au „conștiință”. Adică să-și trăiască viața pe planul individual, spiritual, cultural. Însă vedem că nu este așa. Și în ziua de astăzi toți aleargă, în fond, după mâncare, strigând: „Economia e la pământ, sărăcia ne înghite!”.

Paideia (<gr. Παιδεία „educația copiilor”) este o categorie a filosofiei grecești care corespunde noțiunii actuale de „învățământ” și care stă la rădăcina cuvântului Pedagogie. *Paideia* se raportează la cuvântul *cultivare* a omului, care duce la crearea Culturii. Astăzi învățământul însă tot mai mult se detașează de ceea ce se numește „cultură”, plasând accentul pe „competențe”. Cuvântul *competențe* a devenit as-

tăzi un fel de fetiș. Se cere ca absolventul unei instituții de învățământ „să poată face”, „aici și acum”, „ceva concret” etc., dar nu să umble, „teoretic”, „cu capul în nori”. Dar să ne amintim ce zicea Goethe, care consemnează: „Ca să faci ceva, trebuie, mai întâi, să fii ceva”. *Essere (a fi)* era termenul fundamental al latinilor, și nu *facere (a face)*. *Essere* este esența existenței omului. Observăm că atât în cazul noțiunii de Educație, cât și în cazul noțiunii de Pedagogie – ca activitate care are menirea de a forma omul sub aspect de Cultură – s-a produs o lunecare esențială de la sensurile originare ale acestor fenomene. Nu de aceea, oare, s-a pomenit omenirea în fața marilor probleme existențiale de azi?

Să vedem ce-l mai deosebește pe om, *în esență*, de alte ființe biologice, constatând că și el este o ființă biologică (în mare parte înclinând spre natură, nu spre cultură, după cum vedem). Să aplicăm metoda despre care vorbea Michelangelo cu privire la arta sculpturii: procesul sculptării constă în înlăturarea din bucata de piatră a ceea ce este de prisos și, ca rezultat, rămâne *esența*, rămâne *sensul*. (În această ordine de idei, Spinoza menționa: „A defini înseamnă a da la o parte totul ce este de prisos”). Să revenim la calitățile, care, de obicei, se consideră că sunt proprii omului și care l-ar deosebi de „confrații” săi din natură.

Gândirea, conștiința, rațiunea. Dar gândirea, calculul, analiza, judecata sunt caracteristice și altor ființe. În fond, toate ființele au gândire, iar unele din ele ating aici performanțe de invidiat. E suficient să deschidem, de exemplu, canalele TV *Discovery* sau *National Geographic* ca să ne convingem de acest lucru. Deci, argumentul „minte” cade. *Dimensiunea afectivă*. Dar nici aceasta nu este una pur umană. Căci și alte ființe manifestă o astfel de calitate. E suficient, iarăși, să privim posturile TV nominalizate, ca să ne minunăm de faptul cum se drăgostesc-giugiulesc multe specii de vietăți. *Creativitatea*. Nici acest argument nu rezistă, căci și alte ființe creează-inventează. Avionul este „copia” zborului păsărilor, de exemplu. Omul învață să creeze (să „plagieze”) de la bondar,

de la păianjen, de la omidă, de la albină, de la furnică. Dar dacă atragem atenția asupra faptului că invențiile-creațiile omului duc spre pieirea lui (bomba atomică, de exemplu), iar cele ale altor ființe, nu, atunci vedem că, într-adevăr, suntem în pierdere față de „confrații” noștri la capitolul creativitate. (Cunoaștem mai mulți savanți-fizicieni care au avut probleme de conștiință ca rezultat al descoperirilor lor).

Am putea aborda și alte aspecte prin care ar părea că omul se deosebește esențial de alte ființe, dar toate cad, rămânând unul singur. Și acesta este **sentimentul metafizic**. Alte ființe, decât omul, nu încearcă acest sentiment – *trăirea* unei lumi de dincolo de partea sa fizică, lume de care omul este legat fundamental. Aceasta și este distincția radicală dintre om și alte vietăți – atracția spre alte planuri ale existenței, decât cel imediat-fizic. Omul meditează, face filosofie, compune versuri și muzică, crede, cinstește noțiunea de sacru. (Este grăitor, în acest sens, titlul unei cărți a lui Nichifor Crainic *Sfințenia – împlinirea umanului*).

Dar care este manifestarea de vârf a sentimentului metafizic? Este ceea ce omul numește *Iubire*. Iubirea este trăirea metafizică în expresia sa supremă. Iubirea este forma de excepție a trăirii metafizice. Dar iubirea înțeleasă în sens larg, universal, total – ca atitudine generală față de viață, de existență, de oameni, de lucruri. („Căci dacă dragoste nu e...”. Să ne amintim de Epistola întâia către Corinteni a Sfântului Apostol Pavel, capitolul 13). A iubi înseamnă a te dărui total, fără rezerve, înseamnă a pune la dispoziția obiectului iubirii tot ce ai mai scump – viața însăși, dacă se cere. Iubirea în sens larg ar fi ceea ce se numește „iubire platonice”, dar înțeleasă corect, profund și adecvat sensului original, dar nu simplist (ca simplă absență a relației fizice).

Vorbeam de Educație și de relația ei directă cu Filosofia, ca știință despre om și despre existența omului. (Dar să nu uităm că forma primară și originală a filosofiei a fost metafizica). Dacă e să revenim la sensul etimologic al termenului, observăm că „filosofie” înseamnă *fileo* – iubire + *sophia* – în-

țelepciune. Filosofia este *iubirea pentru înțelepciune*. Subliniem: nu „înțelepciune”, în sine, dar „iubire” pentru înțelepciune. Pitagora releva: „Eu nu sunt *sophos* (înțelept), eu sunt *filo-sophos* (iubitor de înțelepciune). *Sophos* – Înțelept este unul Zeus”. Deci, la rădăcina sensului noțiunii de filosofie se află termenul „iubire”. Aspectul „fileo-iubire” este aici primar și fundamental. Când mergem la orele de filosofie, ar trebui să mergem, în fond, la orele de iubire. În cazul dat –pentru înțelepciune. Disciplina în cauză n-ar trebui doar să informeze, dar să *formeze* ceea ce s-ar numi *educație filosofică* – transferul înțelepciunii din cărți în experiență personală. Deci, categoriile de *filosofie, metafizică, educație, iubire-înțelepciune* stau în același rând, ele derivă una din alta.

Cum stă educația la capitolul metafizic, adică la ceea ce constituie esența omului? Observăm astăzi, cu regret, îndepărtarea totală de metafizic, de sacru, de spiritual. Argumente și demonstrații sunt multe, dar e suficient să aducem cazul cu filosofia, care tot mai mult este marginalizată ca disciplină de studiu în sistemul educațional sau chiar este scoasă din rol. „Ce ne trebuie filosofie?”, se zice. „Ce-i dă aceasta astăzi tânărului modern? Nimic. Astăzi tânărul trebuie „să poată face”, căci spiritul timpului este unui „practic”, „tehnic”. Avem în față negarea formării fundamentale a unui specialist, inclusiv cu studii universitare. Dar cuvântul „universitate” are la bază noțiunea de „universal” - de la „universalitate”, de la „Univers”. Însă astăzi se urmărește, în special, formarea „îngustă”, de specialitate a absolventului – învățarea „meseriei” pentru a obține un job. Are loc, prin aceasta, *dezrădăcinarea gândirii*.

Trăim în epoca tehnologiilor, care pun o stăpânire tot mai mare pe om. În curând acestea vor înlocui omul și acesta nu va mai avea nevoie de sine. Tehnologiile vor face totul în locul nostru – până și vor iubi, se vede, în locul nostru, până și se vor ruga lui Dumnezeu în locul nostru. Relațiile dintre oameni devin tot mai reci. Observăm o descreștere îngrijorătoare a moralității, a sufletismului, a umanismului. Cum

tratează sistemul educațional problema tehnologizării excesive a omului prin înaintarea vertiginosă a IT-urilor? Nici-cum. Nici măcar n-o formulează la nivel oficial. Se mai zice pe ici-pe colo despre dauna calculatorului, dar – rămânem la nivel de vorbe. „Tehnologiile vor elibera timpul omului, și el va acorda tot mai mult timp sie însuși”, se zicea cândva. Dar vedem că se întâmplă tocmai invers: tehnologiile ne înghit. Ele nici timpul nu ni-l eliberează (ci dimpotrivă!), nici nu ne aduc fericire. Oamenii divorțează din cauza computerului. (Îmi permit un banc: „Aseară pe două ore a fost sistată energia electrică și Internetul nu mergea. În acest răstimp, am stat de vorbă cu soția. E o femeie destul de interesantă, vreau să vă spun!”). Medicina bate alarma cu privire la relația copil-computer. Și doar atât: se bate alarma. Încotro mergem, în acest sens? Căci de mers, mergem.

Dacă deschidem un manual de pedagogie, întâlnim în lista „noilor educații” așa-numita „educație umanistă”. Astăzi, în secolul al XXI-lea?! Ar reieși că până în prezent s-a făcut o educație antiumanistă? Dar problema nu este pusă întâmplător, se vede.

Să ne adresăm surselor de specialitate și să vedem cum definesc ele noțiunea de educație. În *Dicționarul de termeni pedagogici* întâlnim următoarele expresii: „formare-dezvoltare a personalității”; „activitate psihosocială”; „realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane”; „percepție socială a fenomenului educației”; „educația ca produs, reflectă o necesitate de natură socială” etc. După cum vedem, calificativul „social” impregnează întreg textul dicționarului cu referire la noțiunea de „educație”. Chiar dacă se vorbește despre „personalitate”, referința se face la acea parte a *eu*-lui, care este orientată iarăși spre social. Nu observăm să se vorbească despre „copil-individualitate”, despre formarea-dezvoltarea unor calități, care ar păstra irepetabilitatea copilului ca ființă „unică”, despre valorificarea și edificarea *eu*-lui, a calităților interioare, despre realizarea vocației fiecăruia. Oare nu acestea ar conduce la ceea ce

se numește „împlinire”, „cunoaștere de sine”, „fericire”? Nu acesta ar fi unul din motivele că tot mai mulți copii, conform statisticii, au probleme de ordin psihic și tot mai mulți adolescenți se despart „conștient” de viață? Viața, acest dar unic în Univers, și să nu știi ce să faci cu el! Oare nu educația ar trebui să-l învețe pe om să se bucure zilnic de acest dar și să învețe să-l „monitorizeze” adecvat?

Să coborâm pe terenul învățământului nostru moldovenesc și să vedem care este situația aici pe problemele discutate. Să ne adresăm documentelor de stat.

În *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020* „Educația-2020” citim: „Sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să formeze o forță de muncă competitivă”. (Reiese că școala trebuie să creeze unelte, mecanisme pentru economie, dar nu oameni! Poate, oare, o unealtă să fie fericită?). Scopul Strategiei stipulează: „Prezenta Strategie oferă o diagnoză a stării actuale a sistemului de educație din Republica Moldova, identifică principalele probleme ale sistemului, selectează și propune soluțiile cele mai potrivite pentru rezolvarea acestora, astfel încât sistemul educațional să devină principalul factor de progres economic și social al țării”. (Observăm același „refren” – social-economic). Obiectivele generale ale educației, scrie documentul în cauză, sunt: „asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități întregi, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării”. (Revine „refrenul”! Dar să ne amintim de proverbul arab: „A zice „halva-halva” încă nu înseamnă a avea dulce în gură”). Despre „formarea personalității întru dezvoltarea umană” se vorbește, ca regulă, în treacăt, pentru că esența și finalitatea se urmărește a fi, după cum vedem, asigurarea „progresului social-economic al țării”.

Codul Educației (articolul 6) specifică: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare,

care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii (revine și aici „refrenul”, care, după cum vedem, este pus pe primul loc – I.G.), dar și independență de opinie și acțiune...”. Se subliniază că este nevoie „nu numai de un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii”, dar și de „spirit de inițiativă...”. Inițiativă în ce – în formare individual-irepetabilă, în „cunoaștere de sine” sau în manifestare civică-socială? „Capabilă de autodezvoltare...”. Autodezvoltare a capacităților necesare pentru „social”, pentru a ne putea „adapta” la viața aflată în permanentă schimbare? Cu siguranță că aceasta se are în vedere, după cum cunoaștem din practică.

Bine, dar și puținul care este scris în Cod despre „personalitatea integră, capabilă pentru autodezvoltare etc.”, ce urmărește, oare, ca realizare practică, ca finalitate educațională? Cunoaștem că un ideal nu poate fi atins, dar cel puțin se înaintează spre el, pas cu pas, an cu an. Iar evaluările școlare de toate tipurile ar trebui să urmărească (să ateste) pașii spre ideal. Urmărește, oare, BAC-ul posedarea „nu numai a unui sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independența de opinie și acțiune”, precum și „formarea personalității cu spirit de inițiativă” etc.? Ce testează, din întreaga formulă a idealului educațional, BAC-ul? În ce ochește el, din idealul declarat? Or și această întrebare rămâne deschisă.

Citim mai departe în Cod (articolul 11): „Finalitățile educaționale (1). Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”. Iarși: ce testează din toate acestea diversele forme de evaluare școlară – din școala primară, din gimnaziu, din liceu, din facultate și la absolvirea acestora? Răspunsul este cunoscut. Citim mai departe: „Finalitățile educaționale (2). Educația urmărește formarea următoarelor competen-

te-cheie: a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine; d) competențe în matematică, științe și tehnologie; e) competențe digitale; f) competența de a învăța să înveți; g) competențe sociale și civice; h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale". Să analizăm competențele-cheie. De exemplu, competențele de comunicare în limba engleză. Pentru ce? Pentru a-l citi în original pe Shakespeare și Byron sau pentru a-ți putea asigura prin cunoașterea limbii engleze un loc de muncă în străinătate? În continuare: „matematică”, „științe”, „tehnologii”, „digital”, „social”, „civic”... Comentariul, cum s-ar zice, este de prisos. „A învăța să înveți”. Bine, dar „a învăța să trăiești sau să fii fericit”, nu? Din nouă competențe-cheie, doar una (și ea e ultima!) se referă la „exprimarea culturală”, adică la ceea ce ține de „suflet”, de „eu”, de „sacru”, de Om – de ceea ce este esența acestuia și, respectiv, ce trebuie să constituie *esența* educației!

Încă un moment important. Codul expune și definește în articolul 3 un șir de „noțiuni principale” cu referire la educație. Dar în această listă lipsește termenul-cheie – elevul. Am căutat în Cod și în Strategie elevul-om, și nu l-am găsit. Ce este elevul, care-i definiția-statutul lui? Altfel spus, care-i definiția *obiectului* domeniului? Nu întâlnim definiția „elevului” nici în dicționarele și nici în manualele de pedagogie. Facem educație fără a defini obiectul de studiu?

Vorbim și în educație, ca peste tot, despre calitate. Dar calitatea *a ce* urmăresc cei cu managementul calității și cu evaluarea instituțiilor de învățământ? Urmăresc, oare, calitatea personalității elevului, prezența „unui caracter integru” etc., calitatea formării reale a studentului în universități sau urmăresc calitatea „hârtiilor”? Iată cum este definit subiectul vizat în Codul Educației (articolul 3): „*Evaluare a calității educației* – examinare multicriterială a măsurii în care instituția educațională și programele acesteia îndeplinesc stan-

dardele educaționale naționale de referință”. Unde-s elevii? Ei nu trebuie aici. Am observat demult: copiii încurcă școlii să lucreze! Căci școala și întreg sistemul educațional sunt preocupați de „hârtii”. (Problema birocratizării totale a învățământului nici nu vreau s-o ating, ea e un „punct nevralgic” aparte).

Din rupturile esențiale derivă și altele, la alte nivele. De exemplu:

- Ruptura dintre teorie și practică, dintre știința (cercetările) în domeniul educației și randamentul lor – impactul acestora asupra situației reale din învățământ. La acest capitol observăm lipsa oricărui impact. Tematica cercetărilor științifice nu se naște, în mod firesc, din nevoile și din situația *de facto* de pe terenul sistemului educațional, dar este „prinsă din zborul” ideilor aduse peste noapte de peste hotare – de pe tărâmul învățământului european / mondial spre care tindem.
- Tendința este sănătoasă, desigur, dar copierea, în mod mecanic, a modelelor din alte părți și implementarea lor „pe nepusă masă”, fără a ține cont de specificul național și de tradițiile educaționale naționale obligă a merge „cu ochii închiși”. Dar problema specificului național în educație nici nu se mai pune. Cine l-a studiat și ne poate spune care-i acesta, ca să-l păstrăm? Căci a existat și prin părțile noastre ceva la capitolul educație, începând cel puțin cu etapa „cei șapte ani de-acasă”. Însă se face deseori impresia că am fi un fel de „papași” pe care vine cineva să-i învețe (deseori luând-o parcă de la „zero”). Sau mergem noi înșine peste hotare stând în bănci ca niște „școleri” analfabeți în fața specialiștilor de acolo, iar când revenim acasă nu prea putem implementa ce-am învățat, căci aici e altă situație. Și nu doar sub aspect social-economic, politic, dar și sub aspect de mentalitate. Rezultatul real al plecărilor „după experiență” este mai mult de ordin turistic, lucru știut. Și multă lume „s-a aranjat” bine pe lângă proiecte, se știe și aceasta.

- De aici și problema „randamentului” nenumăratelor proiecte finanțate de structurile UE, de SUA în domeniul învățământului. Unicul lucru care se schimbă, ca rezultat vizibil, este tehnica pe care o primim sau o procurăm din aceste proiecte. Căci randament pe linia mentalității nu prea observăm. Speranța, entuziasmul și optimismul nu prea cresc în rândurile breslei pedagogice, starea de lucruri nu se schimbă spre bine. Ba dimpotrivă. Bani cheltuiți, dar...
- Incongruența dintre realitatea didactică de fiecare zi, de fiecare oră din clasele școlare, dintre ceea ce se întâmplă zilnic în instituții și finalitatea – BAC-ul. Această formă necesară și obligatorie de evaluare ar trebui să devină, oare, o sperietoare, un stres, o „problemă neagră a vieții” (se știe că tot mai puțini absolvenți de gimnaziu merg la liceu de frica BAC-ului), orar trebui să fie un rezultat *firesc*, *ca de la sine* a ceea ce se întâmplă zilnic în școală, începând cu clasa întâi? Adică să fie o prezentare liberă și deschisă a valorilor pe care le-a acumulat elevul în cei 12 ani. Cum să construim procesul educațional de fiecare zi, ca lucrurile să meargă anume așa și elevul să meargă cu plăcere spre BAC, ca spre o împlinire?
- Nu mai vorbim de astfel de „fantezii” prin părțile noastre ca „școală prietenoasă copilului” (cunoaștem prea bine câți copii doresc să meargă astăzi la școala-„prieteni”), „centrarea pe cel ce învață” etc. Dar vehiculăm „pe negândite” cu aceste și alte categorii la diferite întruniri, ca apoi totul să fie dat uitării și să rămână, ca „rezultat”, gustul plăcintelor (iar pe alocuri – și a sarmalelor, răciturilor...) de la sfârșitul manifestării. Am zis că dacă s-ar pune problema înălțării unui monument învățământului moldovenesc, acesta ar trebui să fie Monumentul Plăcintei!
- O altă ruptură se află la nivel de cadre didactice: știe, oare, fiecare profesor din școala cutare sau cutare încotro merge învățământul nostru? Dar foarte clar. Mă re-

fer sub aspect de concept, de conținut, de înaintare spre idealul educațional, și nu la nivel de direcție geografică, căci pe aceasta o cunoaștem. Știu, oare, profesorii școlari ce trebuie să facă cu Vasilică sau Mărioara în fiecare moment al procesului educațional ca să realizeze cerințele formulate în Codul Educației, în Strategia 2020 etc.? Văd ei, oare, bine „farul” spre care trebuie să înainteze? Cunoașterea situației reale ne lasă triști la acest capitol.

- Iar desemnarea miniștrilor educației după criteriul politic chiar este greu de înțeles. Pe de o parte se declară că instituțiile de învățământ trebuie să se afle în afara politicului, iar pe de altă parte miniștrii educației sunt desemnați pe criterii politice! Cum se leagă una cu alta?

Problemele sunt nenumărate și le-am putea înșira la nesfârșit. Dar care ar fi niște soluții? În calitate de *consecință logică* a celor expuse în acest discurs, aș formula trei din ele. Îmi dau bine seama că ele sunt utopice și nu-mi fac nici o iluzie că pot fi implementate. Dar totuși un folos ar fi, poate: am înțelege unde ne aflăm, istoricește, la capitolul „om” și la capitolul „educație”. Iată care ar fi acestea:

1. *Tratarea fenomenului educațional ca domeniu umanistic, și nu social-economic.* Transferul educației din categoria științelor social-economice (omul-unealtă) în categoria științelor umanistice (omul-om) cu formularea obiectivelor respective – de la cele strategice, fundamentale la cele operaționale, zilnice.
2. *Școala să re-devină școală* (în sensul în care a fost concepută pe timpurile când a fost înființată sub această formă de către iluștrii gânditori antici), dar nu să fie un fel de „curte de pasaaj” („проходной двор”), după cum este ea astăzi, prin care trece cine și cum vrea și în treburile căreia se amestecă cine și cum socoate de cuviință. Școala de azi nu are statut de școală, dar de un biet „obiect” care stă în mijlocul drumului și în care dau toți cu piciorul. Școala astăzi este un copil orfan al societății, oricât de

mult și tare s-ar declara că educația este o prioritate națională. O școală trebuie să fie un templu spiritual, și nu o casă de „lichidare a analfabetismului”. Școala trebuie să formeze la elevi mentalitate modernă, inteligență, noblețe, demnitate umană, cultură și educație în sensul suprem al noțiunilor. Tocmai aceste lucruri lipsesc la nivel de societate, dar pe care absolvenții unei școli ar trebui să le aducă în societate și, prin aceasta, s-o schimbe. Nu doar să adaptăm copilul la viață, dar să-l învățăm să schimbe viața, iată care ar fi lozinca. Anume aceasta ar fi demn de noțiunea de om. Dar noi urmărim să-l învățăm „să prindă cursul apei” și să meargă la vale cu el. Școala noastră de azi este o piramidă inversată. Ea trebuie pusă pe picioare.

3. *Misiunea sacră a școlii este de a-l învăța pe copil să iubească*, nu doar de „a-l învăța să învețe”. Acesta ar fi rostul suprem al școlii, reieșind din aspirația supremă a omului. Până când școala, omul, societatea nu vor lua fenomenul iubirii în serios, vom rămâne, în esența noastră, ființe biologice. Sfântul Augustin zicea: „Iubește – și apoi fă ce vrei”.

P.S. La sfârșitul uneia din prezentările publice ale acestui discurs un ascultător a întrebat: „Dar poate fi fericit omul, oare, pe stomacul gol?”. Probabil că nu, am zis, dar și cu stomacul plin el poate să nu fie fericit. Or întrebarea-cheie nu este aceasta, ci alta: De ce omul, prin toate calitățile pe care le are, cea centrală fiind, după cum se afirmă „mințea-conștiința-rațiunea-judecata”, nu a reușit pe parcursul miilor de ani să transforme grija pentru pâinea cea de toate zilele într-o preocupare secundă, iar preocuparea dominantă să fie ceea ce-și dorește el ca atare: *să trăiască în iubire și în fericire?*

P.P.S. Textul în cauză l-am intitulat inițial **Discurs (inutil) despre educație**. Dar, totuși, sper să nu fie total inutil, cu toate că-mi dau seama că poartă un caracter utopic. (Prezentat public în mai multe rânduri – în fața studenților, a

profesorilor – discursul a provocat din partea multora din ei un interes promițător). Va rămâne utopică, oare, problematica descrisă până la „sfârșitul veacurilor”? *The rest is silence...*

„ÎN ZADAR ÎN COLBUL ȘCOLII”?
sau
DESPRE SPECIFICUL NAȚIONAL ÎN EDUCAȚIE

*Sistemul școlar al unei țări trebuie să fie oglinda fidelă
a trebuințelor, aspirațiilor și caracterului național al poporului
care o locuiește.*

Spiru Haret

*Să vă schimbați prin înnoirea minții.
Romani, 12,2*

Corupția este declarată la nivel național ca cea mai mare calamitate care s-a lăsat astăzi peste noi și care ne îneacă societatea. Dar, pe lângă corupția „materială”, mai există una care se află deasupra acesteia ca forță de distrugere și pe care (parcă) n-o observăm. Or anume ea ne va juca cu adevărat festa. Aceasta este *corupția morală* sub formă de *ipocrizie*, care a pătruns în toți porii societății. De fapt, o observăm, dar ne prefacem că n-o observăm, ceea ce este deja ipocrizie la pătrat. Ipocrizia este mai periculoasă decât corupția obișnuită, deoarece împotriva ei nu poți lupta prin lege sau prin alte forme exterioare. Aici sunt valabile doar legile interioare. Dar ce a mai rămas, în noi, din ele? DEX-ul dă următoarea explicație acestui „nostim” termen: duplicitate, falsitate, fățarnicie, minciună, perfidie, prefăcătorie, viclenie, fariseism. „Vesele” cuvinte. Ca și timpurile în care trăim.

Cum a ajuns, oare, neamul nostru – cuminte, evlavios, muncitor – în așa hal? Uităm un adevăr fundamental: *omul exterior este o oglindă fidelă a omului interior*. Ceea ce avem în noi vom avea întotdeauna și în afara noastră. Legea contrară nu este valabilă. De aceea este evident răspunsul la întrebarea: „N-avem minte”, pentru că suntem săraci sau suntem săraci, pentru că „n-avem minte”? Deci nu de la economie ar trebui să începem redresarea societății, ci de la om, de

la educația lui. Dar „educație” în *profunzimi*, nu pe suprafață, lucru ignorat de actuala concepție educațională de la noi.

Chemarea „Deșteaptă-te, române” se cere a fi extrapolată în mod imperativ și asupra domeniului formării omului, or ea va rămâne o aspirație veșnic nerealizată, dacă va continua să fie abordată doar sub aspect politic.

În cazul versurilor lui Andrei Mureșean, adresarea „deșteaptă-te” apare cu sensul de „trezește-te” („din somnul cel de moarte”), conotația, reieșind din context, fiind de natură politică. Dar o analiză superficială a situației în care ne-am pomenit astăzi arată că verbul în cauză trebuie tratat în sensul său direct: „devino deștept, pune în mișcare intelectul”. Or, dacă e să privim în jur, nu putem afirma nicidecum că la acest capitol am sta bine.

Enunțul „Deșteaptă-te, române” se cere a fi tratat și în sensul de „deschide ochii spre tine și află cine ești”. E vorba de plasarea interesului pe terenul eternului îndemn „Cunoaște-te pe tine însuși”. Dictonul în cauză trebuie aplicat nu numai cu referire la individualitatea unei persoane, dar și la individualitatea unei națiuni. Conform antropologiei culturale, originalitatea fiecărei culturi își găsește drept corolar constituirea unei personalități proprii (numită modală, de bază sau dominantă). Există o corespondență și chiar o identitate între cultura societății date și personalitatea ei, cu trăsături distincte, care pot fi calificate prin anumiți termeni ce o sintetizează. (Robert Deliége. *O istorie a antropologiei. Școli. Autori. Teorii*. Chișinău. Editura Cartier. 2007, p. 123-124). De aceea *personalitatea națiunii, cultura ei și educația* sunt vase comunicante, care constituie nucleul triadic, ce stă la baza conceptualizării acțiunii de formare a omului într-o societate. Ignorarea acestei organice unități duce la devierea de la realizarea unei educații adecvate esenței sale.

Știm noi, oare, la nivel de autoconștientizare, cine suntem ca personalitate națională? Știm cum suntem pe suprafață și cum suntem în profunzimi? Dacă știm, poate, cum suntem în viața de toate zilele, atunci cunoaștem, oare, cum

ne-am dori să fim în aspirațiile noastre sacre, adică spre ce tindem? Care trăsături ale spiritului nostru sunt mândria noastră și constituie semnul distinct al națiunii? Nu cred că putem da răspunsuri clare la întrebări de acest gen. Atunci cum realizăm educația copiilor noștri dacă nu știm cum vrem să-i vedem, ca cetățeni ai *acestui neam*, dacă nu știm cum ne dorim să fie imaginea „eu-lui” nostru național în forma sa supremă, cel puțin ca ideal?

Trăim pe un „pământ al cumpenelor” (Ion Druță). Nu suntem o forță politică, economică, militară importantă. De aceea, „prin sabie” nu ne vom putea asigura existența și independența. „Arma” noastră trebuie să fie de altă natura – intelectuală, culturală, spirituală. În „Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie”, Luceafărul neamului nostru, cu toate că se referă, inițial, la un „vis de răzbunare negru ca mormântul”, la „spada de sânge dușman fumegând”, totuși își culminează mesajul în strofa a treia (din patru) – care constituie „secțiunea divină” a textului, adică unde se accentuează ideea-cheie! – astfel: *Îngerul iubirii, îngerul de pace, / Pe altarul Vestei tainic surâzând (...)* Tu îl strânge-n brațe, tu îi fă altare, / Dulce Românie, asta ți-o doresc. În „altar” e problema, în „altarul” nostru interior, care trebuie zidit. Iar aceasta este misiunea directă a domeniului educațional.

O reformă în educație se face pe diferite aspecte, ea include diferite probleme. Dar ea nu poate fi făcută doar prin „împrumut de bune practici”, oricât de avansate ar fi ele, fără a ține cont de specificul național. Cum stă reforma învățământului nostru la acest capitol?

În fond, subiectul specificului național în școala noastră se abordează la nivel de proces, de realizare a conținuturilor curriculare în scopul formării / dezvoltării sentimentelor naționale ale elevilor prin includerea „materialului național” în curricula, în manuale, prin activități educaționale extradidactice și extrașcolare cu caracter național etc. – lucru important și necesar, desigur. Dar aceasta este partea „tehnică” sau practică a problemei. Dar partea conceptuală, de fond?

Și care-i ea? Care ar fi proiectarea educației la nivel de principii fundamentale din perspectiva specificului psiho-cultural național? După cum am afirmat, conceptualizarea educației într-o societate (implicit, reforma ei) nu poate fi realizată în afara contextului culturii și al psihologiei poporului dat. Or anume în cultură și în individualitatea (natura) psihică a națiunii se află rădăcinile mentalității ei. Iar *educația este, mai întâi de toate, domeniu mintal*. De aceea, implementarea inovațiilor în educație fără a ține cont de tradițiile educaționale, de filosofia, de mentalitatea națiunii este sortită la eșec. Trebuie să constatăm că, în cazul reformei educaționale de la noi, conceptualizarea ei din perspectiva enunțată lipsește. Nu de aceea, oare, reforma „nu merge”?

Așadar, care-i modelul omului pe care și-l dorește societatea noastră să-l aibă, ca rezultat al educației? Căci toate cele bune și cele rele, cele plăcute și neplăcute, cele dorite și nedorite, toate câte stau în fața omului și prin care el trăiește, sub aspect uman, sunt făcute de omul însuși. Omul este „cheia”, este începutul și sfârșitul a tot și a toate câte se întâmplă pe planul existenței sale. Protagoras a zis scurt: „Omul este măsura tuturor lucrurilor”. În același timp, omul este „judecătorul tuturor lucrurilor” (Pascal). Cercul, astfel, se închide: pentru ca lucrurile făcute de om să fie „făcute bine”, trebuie, mai întâi, ca omul însuși să fie „făcut bine”. Iar omul nu este altceva decât „rodul educației pe care o primește” (Helvetius).

„A educa” este, după cum se știe, un fenomen nespus de complex. Or el trebuie să răspundă la două întrebări: *ce* educăm și *cum* educăm? *Cum* (procesul) se subordonează lui *ce* (finalității). Finalitatea este cununa fenomenului „educație”. De aceea *stabilirea conținutului finalității constituie problema fundamentală a sistemului educațional al unei comunități, țări, națiuni*. Cum își dorește societatea respectivă să-și vadă omul său, ca reprezentare și ca reprezentanță a sa, ca stare a sa, ca sens al existenței sale? Adică, ce imagine-model-concept al omului își dorește societatea data să aibă?

Problema omului și a tipologiilor sale este una de ordin

filosofic. Ce zice filosofia despre imaginile posibile ale omului? Și care din ele își alege societatea dată? (Dacă ținta educației este omul, iar „omul” este o categorie filosofică, atunci și educația, în esența sa, este o problemă filosofică. Conceptualizarea filosofică a fenomenului educațional lipsește la noi definitiv. Filosofia, care pune bazele gândirii, a fost scoasă aproape total din programele formării profesorilor. E posibil, oare, a vorbi despre educație fără a vorbi despre om și despre rostul lui în această lume, despre viață, despre sensul ei etc.?).

Definițiile date omului de marii gânditori ai lumii sunt nenumărate. Diapazonul lor se întinde de la cele mai laudabile („omul, mărire a universului” - Blaise Pascal sau „centru al universului” - Octavian Goga), la cele mai „condamnabile” („omul, lepădătură a universului” - Blaise Pascal sau „un milimetru peste maimuță atunci când nu este cu un centimetru sub porc” - Pio Baroja). Între aceste extreme se întinde o largă și variată gamă de determinări date omului. Să ne oprim la câteva din ele, tipice.

„Omul - animal făcător de unelte” (Benjamin Franklin). „Omul - animal rațional muritor” (Sfântul Augustin). „Omul - animal înzestrat cu rațiune (Seneca). „Omul - animal deștept care se poartă ca un imbecil” (Albert Schweitzer). „Omul - o fiară politică” (Ion D. Sîrbu). „Omul - animal social” (Aristotel). „Omul - ființă socială care își dorește singurătatea” (Ugo Spirito). „Omul - singurul animal care roșește, ori ar fi potrivit să o facă” (Mark Twan). „Omul - singurul animal care râde și plânge, pentru că este singurul animal care își dă seama de diferența dintre ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie” (William Hazlitt). „Omul - ființa creată să se autodepășească” (Michel de Montaigne). „Omul - un mister și o taină” (Charles Dickens). „Omul - o ființă în căutarea înțeleșului” (Platon).

Am expus această listă a definițiilor omului în formă ascendentă din perspectiva evoluției lui - de la „omul-animal” (la un capăt), la „omul-mister aflat în căutarea înțeleșului”

care „este făcut să se întrecă pe sine” (la celălalt capăt).

Să revenim, în contextul acestor definiții, la întrebările: care este codul nostru cultural și psihologic și cum ne dorim să fim, în aspirațiile noastre?

Să ne adresăm, ca punct de reper, la volumul lui D. Draghicescu. *Din psihologia poporului român* (București, Editura Albatros, 1996), spicuiind unele teze caracteristice imaginii noastre psiho-culturale.

În *Studiul introductiv* la această lucrare, Virgiliu Constantinescu-Găliceni consemnează: „Cel mai relevant moment cultural care s-a regăsit în procesul redeșteptării noastre de neam (...) a fost romantismul. Acesta (...) constata imperativul inevitabil de a ne regăsi „pe noi înșine” (subl. I.G.) în straturile adânci ale neamului”. După Boutmy (autor citat în această carte), „popoarelor de la miazăzi li se impune în mod fatal o concepție naturalistă a lumii și a omului [...]. Speculațiile metafizice sunt aici favorizate de mediul fizic și ele au întotdeauna un caracter naturalist”. În această ordine de idei, D. Drăghicescu adaugă: „Verdeața vegetației, scaldată de lumini vii, îl obsedează și-l covârșește (pe omul nostru – I.G.), și frunza verde se repetă în poeziile sale mai la fiecare pas. [...]. Toate acestea „împiedică pe români (...) de la o viață mintală, lăuntrică profundă, intimă. De aceea românul este, mai mult, un contemplativ superficial [...]. Aceasta a făcut din el un fel de oglindă convexă, care reflectează totul în afară. El nu trăiește decât la suprafața lucrurilor. Adâncimi și ascunzișuri lăuntrice, misterioase, n-are. Simțul religios al românului este foarte superficial, formalist și lipsit de orice fel de misticism sau metafizică superioară”.

Aceasta ne este, într-un fel, „moștenirea” sufletească. Oare putem ieși cu ea în „lumea mare” pe picior de egalitate? De aceea, continuă autorul, „când sufletul nostru își va fi stratificat și cristalizat materialele mentalității sale, atunci în el se vor defini cristale sub formă de opere literare clasice, de o valoare egală celor franceze și italiene. Până atunci însă ne găsim într-o epocă de elaborare pregătitoare”. Căci „va trebui să

apară și la noi acele personalități mari, acei oameni creatori de forme culturale, care să fixeze și să desăvârșească temeinic liniile spiritului nostru". Și cine este, la noi, personalitatea de vârf la care s-ar putea orienta neamul și care ar întruchipa esența unui model de „desăvârșire a spiritului” nostru? Eminescu, desigur. El este ceea ce a putut naște neamul în forma sa supremă, este întruchiparea de vârf a națiunii, este farul spre care trebuie să înaintăm pe plan educațional, cultural, sub aspect de psihologie și de filosofie a felului nostru de a fi. „Spiritul poporului nostru, zice Lucian Blaga, de o sensibilitate poetică și muzicală aparte, creat într-o anumită măsură de spațiul în care trăim prin caracteristicile sale definitorii – ondulație, legănare, cumpătare ș.a. – și-a găsit expresia supremă în poezia lui Eminescu”. „Om deplin al culturii românești”, după cum îl numește Constantin Noica pe „poetul nepereche”, este cartea de vizită a poporului românesc. „Pentru noi, Eminescu nu e numai cel mai mare poet al nostru și cel mai strălucit geniu pe care l-au zămislit pământul, apele și cerul românesc. El este, într-un anumit fel, întruparea însăși a acestui cer și a acestui pământ, cu toate frumusețile, durerile și nădejtile crescute din ele”, afirmă și Mircea Eliade.

Așadar, reieșind din cele de mai sus, să schițăm o posibilă *paradigmă educațională Eminescu*.

Cum am putea relaționa fenomenul educațional cu fenomenul Eminescu, ca expresie supremă a ceea ce putem fi? În primul rând, bineînțeles, din perspectiva faptului că poetul, în funcția sa de inspector școlar, a fost preocupat la direct de problemele domeniului. Și care sunt viziunile sale aici?

„Învățătura numai ca atare nu are a face cu creșterea (...) Masa de cunoștințe, oricât de nouă ar fi pentru o inteligență, n-o fac nici mai iubitoare de adevăr, nici îndemnatică de a judeca și de a distinge drept de strâmb. (...) Ea consistă în influența continuă pe care o au lucrurile învățate asupra *caracterului* și în *disciplinarea inteligenței* (subl. I.G.). Când aceste două lipsesc, oricât de multe și-ar fi apropiat capul în mod mecanic, omul simte în sine un gol moral, care din toate e cel

mai insuportabil și care conduce mintea nedisciplinată la cele mai triste abateri” (Opere, vol. XI, p. 307). Așadar – cultivarea caracterului, dezvoltarea judecării-intelectului, „disciplinarea inteligenței” sunt, sub aspect de „creștere”, adică de educație, finalitatea spre care trebuie să înaintăm. „Educațiunea e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții”, continuă Eminescu-pedagogul. (*Curierul de Iași*, 5 iunie 1877). Iarăși, pe de o parte, formarea caracterului („cultivarea inimii și moravurilor”; apropo, aceeași teză o lansează mai apoi și reformatorul școlii românești Spiru Haret, care afirma că învățământul trebuie să se îngrijească nu numai de „învăluirea” minții cu cunoștințe, dar și de „a cultiva inima, a forma caracterul”. - Spiru Haret, *Raport asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor*, București, 1903, p. 11), pe de alta, în ascendență, dezvoltarea adevăratei culturi care este condiția formării unei adevărate minți. „Nici o programă de studii nu-i așa de încărcată ca cea din România, lăsând caracterul și sentimentele paragină”, constată inspectorul școlar Eminescu. (*Timpu*, 11 octombrie 1878).

Cât de actuale sunt astăzi aceste postulate! (Și nu numai cel cu încărcarea programelor de studii). După cum vedem, Eminescu și Haret pledează nu doar pentru „cunoștințe” acumulate formal, ci pentru „sublimarea” lor într-o formă a caracterului, minții, inteligenței celui educat. Spre aceasta își dorea gânditorul și omul de cultură Eminescu să avanseze învățământul nostru și, ca finalitate, omul nostru. Așa s-a întâmplat, oare, ulterior? Geniul unei națiuni nu este dat doar pentru a-l cunoaște, pentru a ne mândri cu el, pentru a-i citi, ocazional, opera și a o studia „din obligație” la școală. El este dat poporului pentru a fi urmat, pentru a transpune substanța filosofică (altfel spus, învățătura) creației sale în fapt viu, în experiență de viață reală a societății. De aceea, pe Eminescu nu trebuie să-l avem ca „învățător” doar prin a-i urma povețele din textele sale despre educație. Forma supremă a omului neamului, a felului lui de a fi, a ceea ce trebuie el să tindă, o regăsim în însăși substanța poetico-filoso-

fică a operei sale.

Să ne referim la câteva din creațiile poetului (în măsura în care ne permite spațiul publicației) pentru a elucida cele afirmate.

Una din poeziile sale cu un „direct” subiect „școlar” este „În zadar în colbul școlii”. Scurtă, ca text, ea expune un profund mesaj filosofic-educational.

În zadar în colbul școlii, / Prin autori mâncați de molii, / Cauți urma frumuseții / Și îndemnurile vieții. / Și pe foile lor unse / Cauți taine nepătrunse / Și cu slovele lor strâmbе / Ai vrea lumea să se schimbe. / Nu e carte să înveți / Ca viața să aibă preț / Ci trăiește, chinuiește / Și de toate pătimește / Și ai s-auzi cum iarba crește.

„Materialul sufletesc câștigat prin instrucțiune îl dobândeau românii altfel decât prin cărți, și anume prin tradiție orală”, continuă în cartea citată D. Drăghicescu. „Cântecele, basmele, anecdotele, poveștile de tot felul erau materialul de cultură sufletească care, înlocuind cărțile, hrănea spiritul românesc”, zice autorul. De aici, probabil, se trage caracterul și spiritul nostru „oral”, gândirea noastră „folclorică” și celebra „netragere” la carte, pe care a semnalat-o Dimitrie Cantemir. Cu toate acestea, conștientizând rolul cărții în cultivarea neamului, omul nostru, atunci când au apărut condițiile potrivite, a demonstrat o activă sete de carte. „A face carte”, „a ști carte”, „a fi om cu carte”, „cine știe carte are patru ochi” și alte expresii de genul acesta au devenit pentru poporul nostru calea pe care urma să înainteze pentru a intra în familia națiunilor cu un alt nivel de cultură și de civilizație. Ele sunt actuale și astăzi și vor fi actuale întotdeauna, bineînțeles. Dar această abordare a problemei nu este atotcuprinzătoare, ea este pentru a-i asigura omului un anumit nivel de viață, unul obișnuit, „prozaic-fizic”, fie și la o cotă „decentă”. Or omul, ca „visător în stele”, ca fiindă „metafizică”, cu sufletul „zbcuciat” pe care nu-l poate astâmpăra niciodată, nu poate fi împlinit în limitele „cercului strâmt” (Eminescu) al existenței obișnuite. Și atunci el înțelege că setea de cunoaștere supremă și de trăire „metafizică” nu i-o poate stinge

„cartea”. Viața adevărată, împlinirea înaltelor aspirații, sensul existenței umane nu-l poți găsi în cărți. De aceea, „în zadar” căutăm în „colbul” cărților „urma frumuseții”, „tainele nepătrunse”, „prețul vieții”, adevărata „schimbare a lumii” etc. Pentru aceasta trebuie să depășești condiția „ordinară” de om, ca ființă de sorginte „celestă”, să te ridici la nivelul adevăratelor pasiuni sufletești, să „trăiești”, să „pătimesti”, și abia atunci îți se va deschide o nouă percepție a lumii, a lucrurilor, vei pătrunde „taine nepătrunse” ale existenței: *vei auzi „cum iarba crește”*. Ce experiență! Căci câte ne poate spune, din cele de nerostit, „viața” ierbii care crește! Și cu ce se poate compara, oare, această experiență? Or prin ea are loc contopirea cu Întregul, cu Veșnicia, cu Infinitul, ca parte a acestora. Grigore Vieru, un alt mare „Învățător” al nostru la capitolul „Om”, scrie în aceeași tonalitate: *Sunt iarbă. Mai simplu nu pot fi. Dacă omul are două nume, una dintre ele iarba este. („Iarba”). Tu, iarbă, tot ai mama? / De ai, de bună seamă: Atunci când înverzești / De ea îți amintești. („Tu, iarbă, tot ai mama?”)* etc.

Școala e școală, cartea e carte. Ele sunt trepte, sunt repere de care te sprijini atunci când înveți, în „copilărie”, a merge. Dar, odată ce ai învățat, ele rămân în urmă. Rămân ca pistă de decolare, or ele nu pot constitui zborul însuși. (Franz Kafka afirmă, în aceeași ordine de idei: „Cartea trebuie să fie toporul care sparge gheața dinlăuntrul nostru”). De aceea, se zice: „Educația (cultura) este ceea ce a rămas după ce totul ai uitat”. Dacă rămâne o substanță „invizibil-eterică” sub formă de energie spirituală, de inteligență, de intelect, de noblețe și demnitate umană, care sunt aici esența, educația s-a produs.

„Învățătorul” nostru Eminescu ne învață să însușim adevărurile-adevărate ale vieții și să trăim conform acestora (dar nu să rămânem închiși în cele „iluzorii”) în multiple creații ale sale. Una aparte la acest capitol este celebra *Glossa*. *Glossa* nu este doar o poezie, fie și genială, ea este un veritabil „tratată de filosofie”. În ea poetul-filosof spune „totul” sub as-

pect de legi-adevăruri fundamentale ale vieții umane. Ceea ce putem spune în afară de ceea ce conține Glossa pot fi doar adaosuri, dezvoltări, deschideri de paranteze.

Glossa este dedicată omului, ea este adresată la direct nouă, povățuindu-ne: „tu te-ntreabă și socoate”; „nu spera și nu ai teamă”; „așează-te deoparte, regăsindu-te pe tine”; „tu în colț petreci în tine”; „nu spera (...), te-or întrece nătăraii”; „teamă n-ai”; „nu te prinde lor tovarăș”; „tu pe-alături te strecoară”; „de te-ating, să ferii în lături / de hulesc, să taci din gură”; „ca să nu-ndrăznești nimica, tu rămâi la toate rece”. Ce sunt toate acestea, dacă nu sfaturi întru „a ne cunoaște (regăsi) pe noi înșine”, de a judeca-cântări cele văzute și întâmplare, punând în acțiune conștiința proprie, cultivându-ne capacitatea de a discerne binele de rău, adevărul de minciună, esența de aparență și a acționa fără teamă, dar totodată cumpătat, ferm, mergând doar pe ceea ce este valoare și adevăr.

Totodată, Eminescu ne învață să cunoaștem lumea, existența, lucrurile vieții, oamenii în formă fundamentală: „toate-s vechi și nouă toate”; „ce e val ca valul trece”; „viitorul și trecutul sunt a filei două fețe”; „tot ce-a fost or o să fie, în prezent le-avem pe toate”. Dar care din ele sunt „zadarnice” și care nu – tu ești judecătorul („te întreabă și socoate”), „căci acelorași mijloace se supun câte există, și de mii de ani încoace lumea-i veselă și tristă” etc.

Prin expunerea acestor legi fundamentale și obiective ale vieții, Eminescu ne arată (ne învață) adevărata dialectică a viețuirii, cu plusurile și minusurile ei, cu binele, dar și cu răul ei, îndrumându-ne să învățăm a trăi pe planul contradicțiilor. Viața nu este „rectilie”, unidimensională (alcătuită numai din bine, numai din înaintare și avansare), ea este multidimensională și contradictorie în esența sa. Ea este o „mergere pe muchie”. A învăța arta viețuirii, înseamnă a învăța a merge pe această „muchie”, înseamnă a prinde caracterul ei contradictoriu, construindu-ne, totodată, o existență frumoasă.

Școala, ca regulă, nu face acest lucru, oferind elevilor o

educație „rectilinie”, unidimensională. De aceea, „în zadar în colbul școlii...”, consemnează Eminescu.

Totodată, Glossa nu este doar poezie și „tratată de înțelepciune”. În același rând, ea nu este nici „creație literară” în sensul „direct” al noțiunii, căci ea nu este alcătuită din „cuvinte”. Cuvintele sunt doar „haina”, sunt pragul Templului peste care trebuie să trecem ca să înaintăm în măreția interiorului, sunt „invitația” către Altceva. Ceea ce este, în fond, Glossa, în profunzimea mesajului său, se ascunde după cuvintele ei. De aceea, Glossa nu trebuie doar „citită”, ea trebuie auzită. „Vreme trece, vreme vine, toate-s vechi și nouă toate...”. Aceste cuvinte de început sunt motivul (pulsul) ei inițial, care, de fapt, își începe cursul înainte de apariția cuvintelor înseși (și pe care îl pre-aurim, dacă „pre-ascultăm” atent) și care apoi se dezvoltă, „simfonic”, constituindu-se într-un tablou cu o puternică semantică filosofică. Prin perceperea textului în cauză, la acest nivel are loc înălțarea spiritului nostru la gradul înaltei meditații metafizice. Adică, se produce ceea, despre ce zice D. Drăghicescu că ar trebui să avem și noi.

„Vreme trece, vreme vine...”. E una să pronunțăm aceste cuvinte, să le analizăm, chiar să le înțelegem sensul, fie și „profund” și care poate fi „tradus” în alte cuvinte (de exemplu: „totu-i trecător în lumea aceasta”) și alta este să *simțim* pe propria ființă cum *se mișcă* Vremea, alta este să-i *prindem* ritmul-suflul, pulsul cosmic-istoric, să putem *vedea* aievea trecerea-petrecerea ei, s-o putem *trece prin noi*, ca energie eternă din care suntem noi înșine creați. Căci suntem parte a *Vremii* curgătoare-trecătoare veșnice. Această „vreme trece, vreme vine” nu este altceva decât Eternul Cronos, cel care le rânduiește și le decide pe toate, care pune începutul și sfârșitul la toate. În această cadență din Eminescu aurim Glasul Existenței. A percepe (simți-trăi) la acest nivel *Cronosul-Vremea*, înseamnă a ne contopi cu Veșnicia, înseamnă a deveni „eterni”, căci suntem parte a *Vremii* „care trece / care vine” și care, prin aceasta, niciodată nu se-ncheie - ea este veșnic

prezentă / veșnic actuală. Veșnicia nu se află „undeva”, ea se află în noi. „Vreme trece, vreme vine...”. Să învățăm a auzi Suflul Existenței, așa cum l-a auzit Eminescu și al cărui copil este și suflul-sufletul nostru. Să învățăm a *auzi-simți-trăi* poeziile, să învățăm a *ne transforma* în poezii, să învățăm a *deveni* poezii. O poezie nu este pentru a o memoriza mecanic ca s-o rostim „pe de rost” (dar, deseori, *fără rost* pentru devenirea noastră) în fața clasei în scopul de a lua o notă sau pe Aleea Clasicilor de Ziua lui Eminescu ca să arătăm cuiva că avem ceva „cultură”. Citind *Glossa, ne cunoaștem pe noi înșine*. „Vreme trece, vreme vine” – cu aceasta începe și cu aceasta se încheie *Glossa*. De fapt, nu se încheie, ea continuă să curgă în noi, invitându-ne să-i urmăm mersul etern. Curge *Glossa*, curge Eminescu, curge, prin el, și neamul. Or „Totul curge”, vorba bătrânului Heraclit. Acestea ne învață Eminescu prin opera sa. El ne formează sub aspectul atingerii adevăratei condiții de OM, condiție pe care o merităm, dar la care nu ajungem dacă rămânem la nivelul vieții obișnuite, terestre, dacă privim doar „sub picioare”. Eminescu ne îndeamnă să ne ridicăm pe culmea adevăratei demnități umane.

Faptul că substraturile noastre psihice sunt, în fond, de natură „romantică” și că romantismul a fost conceptul pe care ne-am sprijinit pentru „a ne regăsi pe noi înșine în straturile adânci ale neamului” (V. Constantinescu-Găliceni), nu trebuie să devină „pecetea fatală”, care „împiedică pe români de la o viață mintală, lăuntrică profundă, intimă” (D. Drăghicescu). Printre neamurile din timpurile moderne cu un profund spirit filosofic sunt considerați, după cum se știe, nemții. Germania a dat cei mai mulți și mai profunzi filosofi. Dar romantismul, ca tip de gândire, ca filosofie, a luat naștere anume în Germania.

Să ne reamintim câteva teze esențiale ale acestui curent, pentru a verifica încă o dată felul nostru de a fi. Acestea sunt: sprijinul pe „înțelepciunea populară” și manifestarea unei anumite rezerve față de civilizația care devine tot mai „nocivă”; tratarea categoriei de „sublim” ca centrală în per-

cepția și înțelegerea lumii; interesul pentru „rău” în vederea „înnobilării” lui; dialectica dintre „bine” și „rău”; interesul pentru folclor, mituri, povești; păstrarea rădăcinilor; atracția spre natura-mamă; reconceptualizarea fenomenului religios („adevărata religie este simțul și gustul infinitului”, afirmă unul din reprezentanții de vază ai romantismului, Schleiermacher); rolul intuiției și imaginației (fanteziei) în cunoașterea lumii, în contrast cu rațiunea „rece” (nu e vorba de negarea rațiunii, intelectului, ci a „abstracțiunilor” mintale lipsite de viață vie); recunoașterea „logicii minții”, despre care vorbea Pascal; pătrunderea în sensurile profunde (ascunse) ale vieții ca o cale de înălțare, de „renaștere” a omului; apărarea acestor valori împotriva invaziei materialismului filistin, a pragmatismului îngust, a empirismului mecanic.

Acestea sunt postulatele și experiența adevăratului romantism, a unui romantism „elevat”. Căci există și un alt tip de romantism, unul „începător” sau „naiv”, în care, pare-se, ne complăcem. Oare nu trăim și nu educăm copiii cu orientare spre valori „imEDIATE”, pragmatice, îngust-terestre? Și nu ne lipsește oare, interesul pentru adevărata înaintare spre sublim?

Ne place să trăim frumos, dar nu profund. Avem un plai înfloritor, roditor. Muzica și dansurile noastre sunt printre cele mai frumoase. Noi înșine, ca oameni, suntem sufletești, după cum se vorbește. Și ne ducem existența la nivelul acestei frumuseți. Nu e nimic rău în aceasta, desigur. Dar sufletismul exagerat vine cu „slăbiciunile” sale. El ne ține la nivelul unui trai „empiric”. „Excese de sufletului își au, firește, neajunsurile lor. Fără de „spirit”, el cade destul de lesne în romanțiozitate”, zice Lucian Blaga. Ne ducem existența la nivelul coroanei copacului, și nu al rădăcinilor. Dar coroana este ceea ce se află „deasupra”, iar ceea ce este deasupra, este „trecător”. *Multe flori sunt, dar puține rod în lume o să poarte....*, zice Eminescu: Preocupați de „frumusețea coroanei”, ne scapă rădăcinile, inclusiv sub aspect de gândire. Emil Cioran, cu referire, probabil, la români, vorbește despre „degradarea spiritului la

rangul inimii". Gânditorul are în vedere „sentimentalizarea” excesivă a inimii. Iar Frank Hubbard afirmă: „Frumusețea este amăgitoare, dar ea este folositoare dacă ești sărac sau nu prea deștept”. Problema *înălțării sufletului la rangul spiritului* stă la ordinea zilei. Lucrul acesta este posibil, căci „mentalitatea românească, conchide D. Drăghicescu, conține materii atît de bogate, stări sufletești atît de variate, provenite din atâtea izvoare felurite, în cuprinsul ei s-au revărsat atâtea comori etnice, încât putem zice că este de proveniență și de natură universală”.

„Pedagogia” prezentă în operele lui Eminescu ne orientează către valorile înalte, ne îndeamnă spre a fi capabili la o viață „superioară”, una de dincolo de pragmatismul ordinar. Altfel spus, Eminescu ne propune o adevărată Educație. Acesta este „suflul” general al creației sale, începând cu una din primele sale poezii publicate la vârsta adolescenței, „Floare albastră”, și încheind, poate, cu „Memento mori”.

Iar te-ai cufundat în stele / Și în nori și-n ceruri nalte?? De nu m-ai uita încalte, / Sufletul vieții mele. („Floare albastră”). În această poezie geniul Eminescu la o vârstă foarte tânără descrie fenomenul adevăratei îndrăgostiri, care nu poate fi decât una plină de romantism, de puritate sufletească, de vise sublime și de aspirații înalte. „Mititica” își recheamă „iubitul” de pe plaiurile „râurilor de soare, grămădite în a sa gândire”, de pe „câmpiile asire și întunecata mare” unde se află ființa acestuia (or acolo e mintea geniului, ca regulă) pentru a-i oferi o dragoste adevărată aici, pe pământ, căci și aici poți trăi ceea ce-ți oferă „îndepărtările cerești” și „profunzimile mării”: *Nu căta în depărtare fericirea ta, iubite! (...) Hai în codru cu verdeață, und-izvoare plâng în vale. / Acolo-n ochi de pădure (...) / Și mi-i spune atunci povești, / Și minciuni cu-a ta guriță, Eu pe-un fir de romaniță / Voi cerca de mă iubești. / De mi-i da o sărutare / Nime-n lume n-o să știe, / Căci va fi sub pălărie / Și-apoi cine treabă are! (...) Încă-o gură și dispăre... / Ca un stâlp eu stam în lună! Ce frumoasă, ce nebună / E albastra-mi, dulce floare.*

A trăi aici, pe pământ, o adevărată viață (să iubești, să pă-

timești), dar pătruns mereu de spiritul „sublimelor înalturi” (auzind cum iarba crește) – aceasta trebuie să-l învețe pe om școala.

În *Memento Mori* Eminescu iar ne atrage atenția asupra faptului că nu trăim „corect”, că viața noastră obișnuită se desparte dramatic de aspirațiile noastre. *Una-i lumea-nchipuirii cu-a ei visuri fericite, / Alta-i lumea cea aievea, unde cu sudori muncite / Te încerci a scoate lapte din a stânței coaste seci.* (...). Adică, e una viața pe care ne-o dorim, și alta este viața în care ne „împotmolim”. Nu este aceasta, oare, o nesocotință dramatică (și fatală), pe care o semnaleză Eminescu? *N-au mai spus și alții lumii de-a ei rele să se lase? Cine-a vrut s-asculte vorba? Cine-aude? Cui în pasă? Toate au trecut pe lume numai răul a rămas.* De aceea, n-ar fi cazul să ne „deșteptăm”, urmând povața populară: „Oricât ai aduna în viața aceasta, nu iei nimic cu tine”? Însă omul continuă să adune. Se zbate, „pe viață și pe moarte”, pentru avere care, mai devreme sau mai târziu, se risipește. E prezentă aici eterna povăță despre „deşertăciunea deșertăciunilor”. *În zadar le scrii în piatră și le crezi eternizate, / Căci eternă-i numai moartea, ce-i în viață-i trecător,* încheie Eminescu în *Memento Mori*. Care ar fi soluția aici? E bine ca omul să nu uite de „memento mori”, de faptul ca el e trecător în lumea aceasta, și, inevitabil, va veni clipa când va trebui să rostească „ultimul cuvânt”: „Mă rog de mă iartă”. Or omul simplu, înainte de „plecare”, rostește aceste cuvinte, dându-și seama că totul ce a fost în afara „lumii veșnice”, în care „revine”, a fost „pulbere”. Anume acest postulat trebuie însușit, dar nu la sfârșitul vieții, ci chiar, poate, la începuturile ei. Și atunci omul va găsi adevăratul sens al vieții sale. Aceasta ne învață Eminescu.

Dacă tot îl avem pe Eminescu ca Luceafăr al neamului, dacă tot facem mereu referință la el și ne mândrim cu el, atunci n-ar fi logic să-i urmăm învățătura în practică, s-o transformăm în realitatea vieții noastre, dar nu numai să-l studiem formal în instituțiile de învățământ? Nu ar trebui să luăm „învățătura” lui Eminescu ca paradigmă în crearea

unei concepții educaționale care să fie „a noastră”, care să ne reprezinte și care să ne conducă spre crearea unei vieți bazate pe înțelepciunile marilor noștri înaintași?

Un anumit răspuns la întrebarea „cum suntem?” îl găsim la cel care a pătruns profund în psihologia acestei părți a neamului românesc, care se află la stânga de fluviul-„hotar”. Este vorba de Ion Druță. Romanul *Povara bunătății noastre* este, totodată, un „studiu” în acest sens – unul cu caracter artistic, dar de o obiectivitate și profunzime care concurează cu lucrările științifice în „psihologia moldoveanului”. Trăim pe un spațiu fermecător, scrie Druță, pe care își duc „povara bunătății” sale „un soi de oameni blânzi, duioși la suflet ca și locul unde trăiesc”. („Un popor care cântă doina atât de frumos nu poate fi decât bun la suflet”, zice și George Enescu). Sunt buni nu numai datorită locului care le-a zidit firea, deoarece nu numai el i-a făcut astfel, dar și destinul îi „obligă”, într-un fel, să fie așa. Ei trebuie să fie astfel, or își duc existența în mijlocul unei drame istorice, deoarece se află mereu *la răspântie* – între lumea de răsărit și cea de asfințit, între „istoriile” acestor două lumi. Onache Cărăbuș, eroul romanului, ba se întoarce din armata română caporal, ba din cea sovietică sergent, aceștia stând față în față în conștiința sa ca „rivali”. Onache e rupt în două, el este ca un arc întins. Dar, în același timp, rămâne a fi un „suflet blând, împovărat de propria bunătate”. Și Onache depășește această stare de tensiune interioară care, adusă la extremă, nu prevestește nimic bun, prin a o sublima, transformând-o în bunătate. Povara bunătății, dacă și este o povară, ea este una *sfântă*. Are loc depășirea situației imediate prin trecerea ei pe planul de dincolo de conflicte, de „dincolo de bine și de rău” (cum ar fi zis Nietzsche). În condițiile pribegi ale istoriei nu-ți rămâne decât să fii bun, cu toate că pentru bunătate trebuie să plătești – valoarea costă. Bunătatea devine, prin aceasta, o strategie de supraviețuire. Adevărurile adânci sunt paradoxale. De aici și „celebrele” expresii populare „mai rău să nu fie”, „pace și sănătate, restul se va face”, „dă-mi o pace și-ți dau

două" etc., în deplin acord cu credința creștină privind legea „celuilalt obraz”. Condițiile descrise au făcut neamul să fie așa cum este: blând, duios, sensibil, răbdător, înțelegător. Fiirea lui e de natura „mijlocului de aur”.

Sensibilitatea care ne este caracteristică și care ne aduce uneori la starea de „nestăpânire a lacrimilor” în fața frumuseților vieții o cântă Grigore Vieru în poezia *Ca prima oară: Merg pe pământ/ Și sun ca vioara. (...)/ Până la lacrimi/ Mi-e dragă viața./ Orice splendoare/ Mă doare [...]*. E starea supremă a lui „a fi”, a trăirii stării de „sunt”, „exist”. (Îl „re-auzim” aici, parcă, pe Eminescu). Este acel *essere* al vechilor latini care-l situau deasupra lui *facere* („a face”) și care exprimă starea de vârf a conștientizării viețuirii. Or, „a fi” este totul, a „nu fi” este nimic. De aici, „a fi sau a nu fi” (Schakespeare), ca formulă supremă a existenței. Grigore Vieru zice „a fi”, dar în starea de vârf a vibrației verbului – ca stare de încântare, de mirare-vraja (*sun ca vioara*). Această poezie vine ca un imn cântat existenței de către omul aflat în starea supremă a trăirii, în starea de „topire” în fața splendorii vieții. Acesta e omul în forma și definiția sa supremă. Aici atinge el condiția sa adevărată de *homo sapiens*, în sensul profund al expresiei – nu doar ca om înzestrat cu „simpla” capacitate de „a gândi” (și alți „confrați” ai noștri „gândesc”), dar ca ființă capabilă să se ridice la cea mai înaltă stare posibilă a conștiinței, cea de *meditație*, de *revelație*.

Unul din aspectele specificului național în educație sunt „*cei șapte ani de-acasă*” – fenomen inedit, puțin (sau deloc) studiat atât în originalitatea sa, cât și sub aspect de conținut. „*Cei șapte ani de-acasă*” este o școală – o adevărată „instituție” educațională neformală, chemată să inițieze copilul în arta și știința vieții sub aspectele ei de bază. Pe lângă aspectul „instructiv” pe care-l oferă acest proces, aspectul educațional, în sensul definitoriu al noțiunii, este predominant. „*Cei șapte ani de-acasă*” urmăresc obiectivul final de a-l face pe copil „om”. Faza aceasta educațională de început, dar fundamentală pentru ulterioara dezvoltare (a se vedea Psihologia vâr-

stelor), urmărește inițierea copilului în viața „practică”, în activitatea vitală de toate zilele sub aspectul de a-l orienta pe acesta spre însușirea capacității de a-și dobândi ulterior „pâinea cea de toate zilele”. Și aici la bază stă educația prin muncă: alături de părinți, de frați și surori, zilnic, copilul este antrenat în „treburile” gospodăriei, ale casei sub toate aspectele posibile pentru a-l face să devină un mic, iar mai apoi un adevărat „gospodar”. Dar esența sau apogeul acestei faze de formare a copilului este, totuși, aspectul educațional în sensul larg și esențial al noțiunii. Calificativul „a avea cei șapte ani de-acasă” și, respectiv, „a nu avea cei șapte ani de-acasă”, rostit în adresa unei persoane, se referă, în primul rând, la aspectul educațional-moral, spiritual și comportamental al acesteia, având statut de „verdict” fundamental sub aspect uman.

În condițiile vieții de azi, această componentă inedită în educația copilului pare a fi pe cale de dispariție. „Educația în familie”, ca proces asemănător celui intitulat „cei șapte ani de-acasă”, rămâne în vigoare, însă ea nu este identică, sub aspect spiritual, cu fenomenul în discuție. Educația în familie este astăzi tot mai mult îmbinată – ca timp, dar și sub aspect de conținut – cu educația în grădiniță, acestor două instituții, numite „parteneri”, revenindu-le partea respectivă a aportului adus în educația copilului. Ceea ce înseamnă „șapte ani de-acasă” și ceea ce înseamnă „șapte ani de la grădiniță” sunt lucruri, cumva, diferite. De exemplu, dacă „cei șapte ani de-acasă” urmărește scopul de a-l face în viață pe copil „gospodar” sub toate aspectele (uman, psiho-moral, comportamental, material, familial ș.a.), atunci grădinița nu are în vocabularul său acest termen. Or ea nu urmărește atât scopul de a-l pregăti pe copil pentru viață (cum o fac „cei șapte ani de-acasă”), cât pregătirea lui „pentru școală”. Iar școala, la rândul ei, urmărește „a-l învăța pe copil să învețe” etc. Dar în perspectivă, în legătură cu dezvoltarea vertiginosă a tehnologiilor informaționale, educația / învățarea va putea fi realizată „la distanță”, fără profesor. Astfel, va

dispare funcția de „dascăl” în sensul tradițional (și „sacru”) al noțiunii, locul acestuia fiind preluat de un aparat tehnic (computer ș.a.). Totodată, procesul se va realiza, în esență, pe dimensiunea „instructivă”, cea „educativă”, cu dimensiunea ei morală, spirituală, „umană” fiind minimalizată.

Așadar, prin ce echivalent este înlocuit astăzi fenomenul „cei șapte ani de-acasă”, aflat pe cale de dispariție, ca una din formele de bază ale formării mentalității copilului pentru întreaga viață? Întrebarea rămâne deschisă.

O altă componentă a specificului educațional național, derivată din cea de „cei șapte ani de-acasă”, este, după cum s-a văzut, conceptul de „gospodar”. „A deveni gospodar” (respectiv, „a fi gospodar”) este, iarăși, o categorie fundamentală cu referire la formarea (statutul) omului. Noțiunea de „gospodar”, în sensul pe care-l include poporul nostru în acest cuvânt, include în sine calități umane esențiale. „A fi gospodar” înseamnă a avea o anumită demnitate umană, a fi muncitor, grijuliu, responsabil, a face lucrurile calitativ, a fi un bun părinte, a fi păstrător de tradiții, a iubi pământul unde te-ai născut și „casa părintească care nu se vinde”, a iubi neamul, a cinsti memoria părinților, buneilor, înaintașilor etc. Noțiunea de „gospodar” este una nu numai economică, dar și morală, și spirituală. „A fi gospodar”, în sensul larg al cuvântului, este calitatea pe care trebuie s-o atingă un cetățean al neamului. (Calitatea de „gospodar” se referă nu numai la un om de la sat, dar și la oricare altă persoană care efectuează o activitate, fie la nivel de țară, fie la nivel de casă proprie: un șef de stat, un manager școlar, un dirijor de orchestră etc.). A nu fi gospodar este o rușine, este o calitate disprețuită de societate. Astăzi este actual termenul de „calitate” (inclusiv în domeniul educației), care se prezintă, într-un sens, ca ceva „modern”. Însă acest termen își are echivalentul în noțiunea de „gospodărește”. A face lucrurile gospodărește înseamnă a le face „cu cap” (gândit, calculat), trainic, adică - calitativ.

O altă dimensiune tradițională națională cu impact substanțial asupra caracterului și mentalității (psihologiei gene-

rale) a celor educați este mediul. Pe „plaiul mioritic” acesta este, în cea mai mare parte, mediul rural. Or nu e vorba aici doar de educația în sensul direct (ca „pregătire pentru viață”), realizată la sat, fie în familie, fie la școală. E vorba de altceva – de atmosfera satului, iar mai larg și mai profund – de fenomenul satului sau, conform termenului lui Lucian Blaga, de „matricea stilistică” a acestui spațiu în care copilul se formează în anii săi de bază. În *Elogiul satului românesc* poetul-filosof caracterizează, într-un mod absolut inedit și profund, ceea ce este satul cu raportare la fenomenul educațional. De menționat că textul în cauză a fost rostit de Blaga ca discurs de recepție la Academia Română cu ocazia conferirii titlului onorific de membru titular. Aceasta vorbește despre faptul că subiectului i s-a acordat o valoare și o importanță națională fundamentală, de îndată ce a fost formulat pentru prezentare în cel mai înalt for științific al țării. „Vă rog să-mi acordați, potrivit obiceiului statornicit, dreptul nescăzut de a face astăzi, aici, elogiu unei alte nemuritoare prezențe care n-a ocupat nici un scaun în această nobilă incintă. Prezența nemuritoare la care mă refer nu e legată de nici un nume, nu râvnește la nici o laudă, și e răspândită în spațiul din preajma noastră cât ține întinderea împărătească a țării. Vreau să vorbesc despre singura prezență încă vie, deși nemuritoare, nemuritoare, deși așa de terestră, despre unanimul nostru înaintaș fără de nume, despre *satul românesc*”. Așa își începe Blaga, înălțător, discursul. „Sufletul, în straturile cele mai ascunse ale sale, mi s-a format sub înrâurirea acelor puteri anonime, pe care [...] le numesc „determinante stilistice” ale vieții colective. Ceea ce școala românească sau străină au adăugat, cred că n-a putut să altereze prea mult o substanță sufletească modelată după niște tipare cu atât mai efective, cu cât se impuneau mai inconștient și mai neîntrerupt”, continuă autorul care și-a luat educația de bază, în copilărie și adolescență, la sat. „Copilăria petrecută la sat, zice Blaga, mi se pare singura mare copilărie. Cine nu privește în urma sa peste o asemenea copilărie, mi se pare aproape un con-

damnat al vieții (cer scuze tuturor cetățenilor de față, pentru această afirmație!). Copilăria și satul se întregesc reciproc, alcătuind un întreg inseparabil. S-ar putea vorbi chiar despre o simbioză între copilărie și sat, o simbioză datorită căreia fiecare din părți se alege cu un câștig. Căci, pe cât de adevărat e că mediul cel mai potrivit și cel mai fecund al copilăriei e satul, pe atât de adevărat e că și satul, la rândul lui, își găsește suprema înflorire în sufletul copilului". (Nu de aceea, oare, „mor” satele noastre, pentru că dispar din ele școlile și copiii? – I.G.) „Cert lucru, pentru a afla ceva despre viața satului și despre prelungirile ei cosmice, e greșit să iscodești sufletul țăranului matur cu zarea retezată de nevoile vieții. Pentru a-ți tăia drum spre plenitudinea vieții de sat, trebuie să cobori în sufletul copilului. Copilăria e, de altfel, vârsta sensibilității metafizice prin excelență. Și satul, ca zăriște integrală, are nevoie de această sensibilitate pentru a fi cuprins în ceea ce, cu adevărat, este”.

„Să privim în schimb orașul, zice Blaga. Copilul se pierde aici părăsit de orice siguranță. [...]. Cred că nu exagerez spunând că la oraș copilăria n-are apogeul; orașul taie posibilitățile de dezvoltare ale copilăriei ca atare, dând sufletelor mai degrabă o îndrumare bătrânicioasă. [...]. A trăi la oraș înseamnă a trăi în cadru fragmentar și în limitele impuse la fiecare pas de rânduiriile civilizației. A trăi la sat înseamnă a trăi în zăriște cosmică și în conștiința unui destin emanat din veșnicie. [...]. Omul satului, întrucât izbutește să se mențină pe linia de apogeu, genială a copilăriei, trăiește din întregul unei lumi – pentru acest întreg; el se găsește în raport de supremă intimitate cu totalul și într-un neîntrerupt schimb reciproc de taine și relevări cu acesta. Omul orașului [...] trăiește în dimensiuni și stări tocmai opuse: în fragment, în relativitate, în concretul mecanic, într-o trează tristețe și într-o superficialitate lucidă [...]. Aș dori ca acest elogiu al satului românesc să nu fie înțeles ca un îndemn de atașare definitivă la folclor și ca îndrumare necondiționată spre rosturi sătești [...]. Apropiindu-ne de cultura populară, trebuie să ne în-

suflețim mai mult de *elanul ei stilistic interior* (subl. I.G.), viu și activ, decât de întruchipări ca atare [...]. Mândria satului de a se găsi în centrul lumii și al unui destin ne-a menținut și ne-a salvat, ca popor, peste veacurile de nenoroc. Satul nu s-a lăsat ispitit și tras în „istoria” făcută de alții peste capul nostru. El s-a păstrat feciorelnic neatins în autonomia mitologiei sale, pentru vremuri când va putea să devină temelie sigură a unei autentice istorii românești”, încheie Blaga.

Ne-am permis citate extinse din discursul lui Blaga, în primul rând, pentru a cuprinde ideile esențiale referitoare la subiectul nostru, dar, totodată, pentru că re-expunerea lor într-o altă haină stilistică ar șterge nuanțe importante pentru perceperea spiritului mesajului. Or, în cazul dat, lucrul acesta este hotărâtor.

Care ar fi concluziile ce se cer a fi făcute în legătură cu elementele educaționale naționale inedite „cei șapte ani de-acasă” și „fenomenul satului”? Căci trăim astăzi într-o epocă marcată de procese de cu totul altă natură, unde pare că cele tradiționale – cândva cu caracter fundamental – nu-și mai găsesc locul. Și-au pierdut ele valoarea definitiv, oare? Iar dacă „dispar”, atunci dispar în mod absolut sau doar în unele aspecte ale sale? Iar dacă dispar și sunt înlocuite, de valul timpului, cu altele noi, se produce și „ștergerea” rădăcinilor noastre, a esenței naturii noastre, a „orizontului nostru sufletesc” (Blaga)? Astăzi, odată cu globalizarea vieții, are loc procesul de *internaționalizare a educației*, caracterizat în mare parte prin „uniformizare”, „egalizare” a conținuturilor și a finalităților educaționale. Urmează să se producă, odată cu aceasta, oare, și „cosmopolizarea” ființei umane, aducerea ei la un „numitor comun” sub aspect de conștiință și de „zestre” psihologică, excluzând din structura naturii sale ceea ce este „specific”, „inedit-irepetabil”? Probabil că nu. Despre consecințele „naturalizării cosmopolite” a oamenilor de pe *Terra* încă nu există studii serioase, dar aceasta nu înseamnă că problema nu trebuie tratată ca fiind neimportantă. Or cele semnalate ar implica, cu siguranță, modificarea matricială a

ființei umane, urmată de consecințe (bune? proaste?) imprezibile.

Principiile educației actuale europene păstrează loc pentru racordarea sistemului educațional al țărilor la specificul lor național. Societățile care „se stimează”, respectă acest lucru. Ar fi cazul ca și noi să urmăm exemplul lor.

De subiectul specificului național în educație mai ține o problemă importantă – cea a „schimbării mentalității” actorilor implicați în sistemul educațional de stat, fie direct (cadrele didactice, managerii de toate nivelele etc.), cât și „indirect” (părinții, politicienii ș.a.) în legătură cu schimbările preluate din învățământul european / mondial. Introducerea „noului” – implicit, formarea noii mentalități – pot fi realizate prin două metode: „prin forță” și „prin explicație și convingere”. Prima metodă e mai „simplă”, produce mai puține „probleme” pe exterior și se realizează într-un timp (relativ) scurt. Cea de-a doua e mai „problematică”, or ea cere „răbdare”, precauție, atenție, probare/pilotare, înaintare pas cu pas. Conform primei metode, implementarea modernizărilor se produce în mod „artificial”, conform celei de-a doua – în mod firesc. Prima nu numai că produce o mai mare rezistență din partea celor implicați, dar și creează în conștiința lor o stare de „iritare”, chiar de „repulsie”, care poate să dispară cu timpul, dar care poate să nu dispară niciodată, aducând, prin aceasta, mai mult daună decât folos. Trebuie să recunoaștem că reforma sistemului educațional de la noi, în cei 20 de ani de când și-a luat startul, se produce, în fond, conform primei metode. (Un exemplu elocvent – trecerea „peste noapte” în învățământul superior la studii de trei ani la ciclul „licență”, concept care și-a demonstrat ineficiența și din care motiv se preconizează astăzi a fi „reparat” prin implementarea unei alte formule).

Concluzii.

Care ar fi, așadar, reperele (modelul) unui învățământ național, fondat pe codul nostru psiho-cultural, pe tradițiile educaționale, dar, totodată, racordat la exigențele actuale ale

învățământului european / mondial? Pentru aceasta - dar ținând cont de faptul că educația, la neamul nostru, nu începe acum de la zero - trebuie să vedem: a) ce am pierdut și ce, inevitabil, pierdem; b) ce trebuie, obligatoriu, să păstrăm; c) cu ce putem substitui cele pierdute, păstrându-ne identitatea; d) ce am putea adăuga, din cerințele învățământului actual de performanță, pentru a merge în pas cu civilizația modernă.

Analiza, la nivel conceptual, a reformei din ultimele decenii a învățământului de la noi arată că a fost aleasă o abordare „tehnică” și „exterioră” a demersului educațional, care urmărește, în fond, pregătirea tinerilor pentru necesitățile economiei, pentru satisfacerea cerințelor pieței muncii prin obținerea unei meserii. (A se vedea Codul Educației și Strategia *Educația 2020*). Dimensiunea umană, formarea personalității cu înalte aspirații morale, culturale, spirituale este trecută „la subsol”. (Analiza subiectului în cauză autorul a expus-o pe paginile publicației *Făclia* din 4.11.2016, nr. 41; 11.11.2016, nr. 42; 18.11.2016, nr. 43; 6.12.2016, nr. 45; 16.12.2016, nr. 46; 23.12.2016, nr. 47). Astăzi pare a nu mai fi „la modă” moralitatea și alte calități de genul acesta. Iar sistemul de învățământ se preface a nu avea nimic în comun cu degradarea vădită a societății sub aspect uman.

Calea învățământului nostru, conform tradiției, conform necesităților actuale privind dezvoltarea societății, dar, în primul rând și în fond, conform naturii ființei noastre, precum și a aspirațiilor sacre ascunse în străfundurile structurii psiho-spirituale și care trebuie scoase la suprafață și materializate, este alta. (Or nu urmează, oare, să ne „deșteptăm din somnul de moarte”, să „dezgropăm” comoara limbii/spiritului „în adâncuri înfundată”? Înseseși inimurile ambelor state din dreapta și stânga Prutului înaintează acest imperativ). Crezul nostru educațional trebuie să fie de natură culturală. Dezvoltarea societății și intrarea în familia popoarelor înalt civilizate „cu drept de egal” nu se poate produce în afara formării unei personalități umane în sensul înalt al cuvân-

tului. Nu „forță de muncă”, dar „oameni” care să-și afle, ca rezultat al educației pe care o primesc, rostul vieții *umane* – acesta ar fi idealul educațional al neamului.

O categorie definitorie, în baza căreia își desfășoară activitatea conștiința noastră este cea de „idee”. Omul trăiește în lumea ideilor. De aceea, lipsa unui cadru „ideologic” sau a unei „filosofii” se identifică cu lipsa unei „orientări” sau a unui „sprijin” pentru conștiință. Acest lucru are loc, inclusiv, în cazul conștiinței profesionale dintr-un anumit domeniu. Care este, în această ordine de idei, doctrina filosofică a reformei actuale a educației de la noi? Trebuie să recunoaștem că problema în cauză n-a fost formulată nici oficial, la nivel de stat, nici la nivel de cercetări științifice. „Filosofia” reformei noastre educaționale se caracterizează, în fond, prin preluare „improvizată” de elemente (idei, principii, abordări) din sistemul (paradigma) învățământului european / mondial. Însă ea nu este plasată pe un teren conceptual elaborat în baza „*trebuințelor, aspirațiilor și caracterului național al poporului*” (Spiru Haret).

La ordinea zilei stă, așadar, formularea filosofiei și a principiilor învățământului nostru, întemeiate pe *paradigma cultural-spirituală adecvată firii noastre*, a cărei esență transpare în operele marilor creatori ai națiunii și învățătura cărora trebuie să devină far conducător. O a doua religie a noastră trebuie să fie *religia culturală*. Altfel, vom dispărea în negura vremurilor. Și atunci, *Eminescu să ne judece...*

EDUCAȚIA ÎN ERA SUBIECTIVISMULUI

Știința, fascinată de măreția propriilor descoperiri pe planul cunoașterii pozitivistice și declarând Materia ca unica realitate, încearcă să construiască studiul Conștiinței după aceleași legi, ale lumii fizice. Însăși psihologia, domeniu chemat să studieze fenomene deosebite de cele fizice – fenomenele psihice – își construiește demersul pe substratul lor material, pornind și întemeindu-se pe fiziologie și pe activitatea mecanică (fizico-chimică, electrofizică etc.) a sistemului nervos. După R. Carnap, aceasta ar fi chiar calea magistrală a viitorului psihologiei, domeniu care va evolua, după acest autor, „către o teorie unitară a sistemului nervos central formulată exclusiv în termeni fiziologici [...]. În această fază fiziologică a psihologiei [...] se va acorda un rol tot mai important legilor cantitative ale microfenomenelor, explicate prin structurile celulare, moleculare, atomice, magnetice etc.”¹ Conform acestui principiu (de a cerceta fenomenele interioare-sufletești după legile celor materiale-exterioare) în sociologie, istorie și alte științe despre om și evoluția societății umane accentul se pune, în exclusivitate, pe factorii politici, economici etc., în timp ce fenomenele profunde și ascunse, de natură psihologică și spirituală, fenomene ce caracterizează tocmai natura specifică a omului ca ființă cu un inepuizabil și divers spectru de sentimente-emoții, trăiri și aspirații, sunt ignorate sau, cel puțin, sunt trecute la secundar și neimportant. Or, confundarea ierarhiei valorilor, încercarea de a explica lumea spiritului prin legile lumii fizicului nu este altceva decât o eroare fundamentală în cunoașterea umană (Nietzsche, Vășeslavțev ș.a.).

Însă în ultimul timp postulatul precum că legile Materiei, ca bază primară, ar explica pe deplin și legile Conștiinței, tot mai mult începe să fie pus sub semnul întrebării.² În acest

¹ Cf: Bârzea C. *Arta și știința educației*. București, 1998, p. 151.

² A se vedea: Capra Fr. *Înțelepciune aparte*. București, 2004; Nicolescu B.

context își croiește insistent cale convingerea că în spatele cauzelor transformărilor sociale și istorice acționează forțe profunde de natură interioară, psihică.³ Evenimentele sociale și istorice se perindă pe suprafața unor mișcări de alt ordin – fundamental, care nu se manifestă pe planul „vizibil-tangibil” al vieții, dar care se desfășoară pe planul ascuns și care dau tonul în mișcarea universală. Pe lângă istoria evenimentală a omenirii există o altă istorie, spirituală, care urmează un alt vector, o altă amplitudă și respectă alte legi. O astfel de istorie ar fi nespuse de utilă pentru înțelegerea adevăratei esențe a omului, atât sub aspectul trecutului, cât și, în special, al viitorului său. A înțelege profunzimile, nu doar evenimentele de suprafață, este condiția formării adevăratei conștiințe istorice a omului. În opinia noastră misiunea istoriei, ca domeniu de cercetare și ca disciplină de studiu într-un sistem de învățământ, ar fi nu doar „cunoașterea trecutului”, ci anume *formarea conștiinței istorice* a omului. Aceasta ar clarifica mult problema evoluției sale ca *ființă în devenire*, tainele ascunse și raționamentul acestei mișcări pe faze, de la o epocă/eră inferioară la alta.

Una din încercările înțelegerii psihologice a omului, a căii evoluției sale terestre și a *perspectivei* acestei evoluții este accentul pus astăzi tot mai insistent pe Subiect – imperativul gândirii științifice moderne.

Omul, ca ființă integră, în special *omul interior*, ca esență a acestei ființe, devine obiectul principal de cercetare al diverselor domenii ale cunoașterii. În gândirea modernă devine dominantă ideea că sensul adevărat al existenței este determinat nu atât de universul exterior al omului, cât de cel interior. Cu toată istoria și experiența vitală de milenii,

Transdisciplinaritatea. Iași, 1999 ș.a.

³ În textul de față noțiunile de Conștiință și Psihic le înțelegem în sens larg – ca întreaga activitate interioară a omului cu manifestările sale de conștient și inconștient, de psihologic și metapsihologic, de rațional și irațional, cu ceea ce a intrat deja în aria de studiu al psihologiei și ceea ce rămâne încă ascuns și care nu se supune instrumentarului actual de cercetare al acestei științe.

pe care a parcurs-o comunitatea umană, timpul nostru rămâne a fi marcat de o criză – și nu de una pasageră, cum au fost și altele în istorie, ci de o criză a înseși fundamentelor. Pentru că astăzi, ca niciodată în trecut, este prezent pericolul autodistrugerii fizice a omului prin armamentul acumulat pe glob, armament capabil să distrugă de câteva ori (de parcă o singură dată n-ar fi de ajuns!) planeta rezervată omului pentru existența. „Timpul nostru, subliniază Jacqueline Russ, este silit să se înhame la sarcina refondării radicale a diverselor domenii teoretice și practice...Apare, cu toată acuitatea, tema dublă a zguduirii vechilor fundamente și a refondării necesare”.⁴ Dar ce înseamnă a fonda? Înseamnă a depăși fărâmițarea pentru a ajunge la *principii unificatoare*, înseamnă a aduce la lumină un principiu sau un fundament, menite organizării unei gândiri, unei culturi sau unei civilizații. Civilizația modernă a fărâmițat viața în multiple fragmente, pierzând unitatea ei. În locul dezvoltării aptitudinilor umane supreme învățământul modern îndeamnă omul să se adapteze fragmentelor, împiedicând percepția vieții și a sa ca întreg. Orice fondare, este salvatoare, continuă autorul citat, căci ea actualizează categorii spirituale inedite.⁵

Astăzi în științele exacte și antropologice se conturează o nouă viziune asupra realității, omului și conștiinței lui. Ființa umană a devenit obiectul de investigație al unor ramuri noi ale științelor – fizicii cuantice, geometriei neeuclidiene, psihobiologiei, psihocosmologiei – în rezultat fiind formule noi principii și viziuni de abordare a acestuia (principiul holografic, fuzzy-smul, logica terțului inclus, starea „a patra” a conștiinței cu formele ei de meditație transcendentă și extaz, viziunea corpuscular-ondulatorie asupra lumii fizice și psihice etc.). Știința contemporană a produs o nouă viziune asupra ființei umane, în dimensiunile ei fundamentale – cosmică, biologică, socială, culturală, gnoseologică, psihologică,

⁴ Istoria filosofiei: *Gândirile fondatoare*. Coordonată de Jacqueline Russ. București, 2000, p.7.

⁵ Idem.

etică. Filosofia modernă a educației pune accentul pe individ ca valoare supremă, pe „sensul personal” al vieții, pe dimensiunea spirituală a omului.

Însă pentru a vorbi despre un *secol al spiritualității*, despre importanța și necesitatea apropierii lui, despre educația și cultura spirituală – idee și termeni pe care tot mai frecvent îi întâlnim în literatura din diverse domenii – sunt necesare studii speciale în scopul elucidării acestui fenomen complex. Or, omul modern, intelectualizat excesiv și emancipat în mare parte de sentimente și trăiri sacre, nu are o imagine clară a ceea ce deseori el numește spiritualitate. Spiritualitatea presupune pătrunderea și comunicarea cu lumea invizibilă, inaudibilă și intangibilă prin simțurile directe. Și aceasta necesită capacități aparte, care urmează a fi cultivate în mod special. Utilizarea acestui termen are loc astăzi într-un mod foarte arbitrar. Gândirea comună îl raportează, ca regulă, la domeniul religios. Lucru inadecvat adevărului deplin, deoarece omul poate simți spiritual existența și poate duce o viață spirituală și în afara atașamentului față de un cult religios. E altceva că în domeniul religiei există o tradiție de milenii în acest sens și experiența religiei poate fi extrapolată asupra altor activități umane. Pe de altă parte, nu tot ce ține de religios este și spiritual. Spiritualul, în primul rând, împacă, unește, armonizează, tolerează, cultivă dragostea-iubirea etc., iar istoria cunoaște războaie religioase. Mare paradox!⁶

Într-o societate spirituală toate lucrurile/activitățile umane sunt dirijate de Ideea și Conștiința spirituală. A te forma spiritualicește înseamnă a gândi spiritual, a simți spiritual, a trăi (pe tine însuși și a-ți trăi viața) spiritual. Celelalte aspecte ale vieții – filosofic, psihologic, educațional, etic, es-

⁶ Una din caracteristicile esențiale ale spiritualității este dragostea. Și iată ce este ea: „Dragostea îndelung rabdă, dragostea este binevoitoare, dragostea nu pizmuiește, nu se laudă, nu se trufește. Dragostea nu se poartă cu necuviință, nu caută ale sale, nu se aprinde de mânie, nu gândește răul. Nu se bucură de nelegiuire, ci se bucură de adevăr. Toate le suferă, toate le crede, toate le nădăjduiește, toate le rabdă. Dragostea nu cade niciodată...” (I Corinteni, 13: 4-8).

tetic, economic, material etc. – sunt subordonate totalmente ideii spirituale.

Intențiile Științei de a dirija, ordona și organiza viața umană conform legilor, principiilor și modelelor sale sunt o realizare extraordinară a civilizației. Însă Viața este mult mai largă, diversă și profundă decât acele aspecte ale ei, care sunt în puterea cunoașterii științifice. Știința urmărește obiectivitatea imparțială, legea generală. De aceea legile ei, aplicate la scara comunității umane, sunt legi sociale, dar nu individuale. În știință omul individual, ca ființă irepetabilă, aproape că devine un fenomen secundar. Viața individuală, intimă nu poate fi dirijată „științific”. Dragostea sau credința nu pot fi construite pe legi raționaliste. Aici sunt necesare alte legi, legi care vin nu din afara, ci din interiorul subiectului.

De aceea, prescripțiile științei, ca metodă universală și unic corectă de construire a vieții omului, tot mai mult încep astăzi să fie puse sub semnul întrebării de autori din diverse domenii. Metoda științifică începe să facă parteneriat cu alte metode, care par a cuceri tot mai mult mentalitatea modernă – cele ale cunoașterii interioare.⁷ Ca rezultat, începe a se constitui o nouă viziune asupra ființei umane și, respectiv, asupra a ceea ce se numește evoluție a ființei umane. Își cuceresc tot mai mult spațiu astfel de idei ca supremația intuiției asupra rațiunii (or, fără rațiune nu ne putem forma o imagine integră a ceea ce este viața), recunoașterea capacităților supraparaționale ale omului, ierarhia supraparațională a valorilor etc. Devine tot mai clar, că cunoașterea fizică nu include în sine toată cunoașterea. Revine pe primul plan convingerea veche că omul nu este doar corp și minte, dar și suflet, spirit. Era Rațiunii (în sensul mecanicist al noțiunii) începe să ia sfârșit. În prim plan iese **Era Subiectivismului**.⁸ Se ob-

⁷ A se vedea, ca exemplu: Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași, 1999.

⁸ În discursul de față ne sprijinim și valorificăm/dezvoltăm unele idei ale gânditorului S. Aurobindo, de la care am preluat termenul de *Era Subiectivismului* – eră spre care se îndreaptă, conform acestui autor, ființa umană (Aurobindo S. *Human Cycle*. Pondicheri, 1998 ș.a.)

servă o trecere de la obiectivism-materialism-raționalism-scientism-pozitivism la subiectivism-intuitivism-supra-raționalism. Subiectivismul pune accent pe autocunoaștere, pe viața interioară a Eu-lui și valorifică legile acestuia. El conduce la o cunoaștere deosebită de cea a cunoașterii pozitivistice, ultima tratând lumea ca o realitate independentă de Eu. *Obiectivismul* vede viața în lucruri, fenomene, acțiuni, care urmează a fi cercetate cu ajutorul minții-conștiinței de la o parte – așa cum omul urmărește activitatea unui mecanism. Legile care există în afara subiectului și sunt independente de el – aceasta este ideea centrală a obiectivismului; procesul mecanic de organizare și progres al omenirii, pe orizontală – aceasta este concepția obiectivistă a vieții. *Subiectivismul*, însă, reiese din lumea interioară și tratează totul din perspectiva autocunoașterii creative și atot-cuprinzătoare; viața este un act de autoînaintare și autocreație a fiecărui individ, pe verticală, de la nivelul inferior, infrarațional, prin cel mediu, rațional, spre cel superior, suprrațional. *Acestea sunt fazele evoluției vieții.* Mentea-intelectul sunt doar un instrument, sunt doar o parte din acele mijloace și forțe inepuizabile, cu ajutorul cărora omul se autorealizează ca ființă mintală. Din această nouă concepție a omului asupra lumii urmează să se nască o nouă concepție asupra lui însuși, o nouă cunoaștere de sine, a căii și predestinației sale pe pământ. Pentru a deduce legea universală a existenței cunoașterea umană încearcă să înainteze mai profund, cercetând taina ei subiectivă, interioară. Omul începe să descopere că se poate pe deplin cunoaște pe sine doar obținând o armonie conștientă cu ceea ce se află dincolo de psihologia de suprafață. Pe această cale idealul tradițional raționalist începe să cedeze unui ideal al cunoașterii intuitive, obișnuința de a trai după legile vizibile ale lumii fizice se înlocuiește cu tendința de a trăi după legile profunde ale vieții spirituale. Această tendință – mărturiile ale căreia sunt conceptele filosofice ale lui Nietzsche, Schopenhauer, Bergson, Husserl, Heidegger ș.a. - tot mai mult pare a cuceri spațiu în mentalitatea omului de azi. Răspândirea ei largă simbolizea-

ză trecerea de la era raționalist-utilitaristă și vitală la o eră mai superioară – era subiectivismului, a spiritualității.

Adevărata lege a evoluției și adevăratul sens al vieții umane vor deveni clare doar atunci, când omul va înțelege nu numai ce a fost el în dezvoltarea sa de până în prezent, dar care este predestinația lui de viitor și locul lui în evoluția generală a Naturii, în ascensiune de la nivelul instinctual-infracțional-preconștient, prin nivelul actual rațional, la nivelul suprarățional-supraconștient, nivel care nu exclude sau ocolește nivelurile anterioare (omul rămâne integru sub toate manifestările sale), dar le include în sine sub o altă formă – transfigurată, sublimată.

Dar, vorbind despre „subiectivism”, vom preciza despre ce fel de subiectivism este vorba. Pentru că există subiectivism adevărat și fals, subiectivism vital (Ego-ul) și subiectivism spiritual (Eu-l profund). Există o mulțime de „eu-ri” de suprafață și doar unul esențial. Obișnuința de a ne concentra – în înțelegerea a ceea ce este esența omului – asupra substratului de suprafață al interiorului nostru prin care ne ducem existența obișnuită și a-l defini ca adevărata natură a omului este cauza multiplelor dezamăgiri și erori. Știința psihologică abia începe să explice ce este acest „Eu” profund, care-i originea, natura, caracteristicile și *aspirațiile* lui, întâmpinând aici serioase dificultăți. Freud, de exemplu, afirmă una, Jung – alta, în funcție de faptul cum este tratat omul, din care parte se vine spre înțelegerea esenței lui – de jos, dinspre biologic-fiziologic sau de sus, dinspre divin-spiritual. Definițiile vor fi diferite. Dar căutările cutezătoare, care încearcă să treacă dincolo de convenționalismele academice, care pășesc peste hotarele gândirii obișnuite, aduc raze noi de lumină în problemă.⁹ În diverse domenii ale științei încep să apară cercetări și rezultate care fac transparentă granița dintre materie

⁹ A se vedea, de exemplu: Capra Fr. Taofizica: București, 1995; Capra Fr. Înțelepciune aparte. București, 2004, precum și lucrări ce țin de noua știință – psihofizica (Сознание и физическая реальность. Т.1, Москва, 1996; Т.2, 1997; Сознание и физический мир. Вып. 1, Москва, 1995 ș.a.).

și spirit, dintre fizic și psihic, dintre exterior și interior; se aplică noi metode, netradiționale, de cercetare și cunoaștere a omului și realității în care-și duce existența.

Care este locul **Educației** în secolul care se întrezărește? Care este rolul **Artei** în acest proces de educație spirituală?

Conștientizarea faptului că educația-instruirea trebuie să se fondeze pe psihologie (pentru dezvoltarea diferitor calități ale copilului – intelectuale, în primul rând) a constituit un pas nespus de important în istoria umană. Însă această încercare rămâne a fi departe de ideal, deoarece educația – cu toate că declară elevul „subiect” al actului educativ – continuă să se comporte cu el ca un „obiect”, pe care profesorul urmează să-l „instruiască”. Or, care este acea nouă știință a educației, care a schimbat (sau încearcă să schimbe) radical metodele tradiționale prin altele absolut noi, izvorâte din noul concept declarat?

Adevăratul imperativ (și secret) al educației trebuie să rezide în ajutorul dat omului în a-și descoperi Eu-l profund, ființa sa psihică adevărată. Și această ființă psihică, scoasă pe primele poziții ale vieții, va lua asupra sa întreaga problemă (misiune) a Educației. Crearea unei noi paradigme a educației-evoluției în ascensiune a ființei umane rămâne a fi influențată astăzi puternic de abordarea tradițională, mecanicistă a vieții și a omului, rămasă cu rădăcini adânci în toate activitățile sale. Este necesar de a ajunge la convingerea care urmează a fi împărtășită de întreaga comunitate umană, că scoaterea la suprafață a acestei ființe interioare, valorificarea a ceea ce se numește „omul interior”, este adevăratul scop al educației, precum și a vieții omului, în general, dacă omul dorește să găsească legea fundamentală și sensul suprem al existenței sale. Adevărul afirmat de Imm. Kant, că „omul nu devine om decât prin educație”¹⁰, rămâne a fi un adevăr ultim. Astfel, **Educația constituie sensul suprem al vieții omului.**

Artele, prin natura lor, își aduc aici aportul său de neîn-

¹⁰ Kant Imm. Tratat de pedagogie. București, 1992.

locuit. Ca argument ne putem referi doar la un singur exemplu, cel al Greciei Antice, eră când a fost edificată una din cele mai înfloritoare societăți și civilizații în istoria omenirii. Gândirea greacă era în esența sa o gândire filosofică și estetică, în raport cu gândirea modernă, care este raționalistă și utilitaristă. Prima făcea apel la esența omului, vedea omul ca spirit, cea de-a doua îl tratează mecanicist – conform cerințelor și caracterului timpurilor moderne - ca „mașină care gândește”. Arta face apel la ceea ce este mai profund, mai tainic și mai sacru în ființa umană? Or, arta/receptarea artei conduce la „aprofundarea în sine”, la „regăsirea de sine”, la ceea ce se numește autocunoaștere și *cunoaștere de sine* în sensul antic al noțiunii. În ultimă instanță, *scopul suprem al Artei, cât și al Educației, este același – sublimarea ființei umane.*

Cu toate că obiectivele majore ale educației contemporane sunt formulate dual – pe de o parte, pregătirea tânărului pentru (și adaptarea la) viața socială în activă schimbare, prin dobândirea unei profesii, pe de alta - educarea unei personalități libere și armonioase, învățământul urmărește, totuși, realizarea primului aspect (ca rezultat final tangibil, necesar a fi atins în primul rând sau poate chiar în exclusivitate). Accentul rămâne a fi plasat pe *pedagogia existenței* (care are în vedere omul așa cum este el în realitate, natura elevului tratată fiind empiric, iar educația lui urmărind viața reală, imediată - educație pentru „aici și acum”) și nu pe *pedagogia esenței* (educația ca *modelare* a naturii copilului potrivit unui ideal, ideal formulat conform esenței „divine” a omului – ceea ce ar trebui el *să fie* cu adevărat, nu ce a fost și ce este – ca element/parte a Absolutului, nu doar al teluricului). Există un sens suprem al vieții. Care-i rostul educației, dacă ea nu ajută omul să-l cunoască, dacă nu-l conduce spre cunoașterea supremă? De îndată ce educația nu ne dă imaginea integră a vieții și a omului, ea își pierde raționamentul. Educația nu înseamnă doar învățare. Învățarea-instruirea formează competențe, dar nu oferă integritatea percepției vieții. Poți avea titluri savante, poți fi foarte competent într-o profesie, dar să nu poți

prinde esențele. Pedagogia de azi nu propune metode de a ajuta copilul să se constituie ca ființă integră.

Ideea acceptată cândva despre necesitatea unui învățământ general obligatoriu vorbește despre faptul că umanitatea a înțeles: omul nu este doar element vital, corp fizic, el este și fenomen mintal și fără dezvoltarea minții-intelectului nu va putea atinge o anumită maturitate în evoluția sa. Dar această idee a învățământului general dă prioritate cultivării capacităților de gândire (operațională, „directă” și „imediată”), cunoașterii lumii și fenomenelor exterioare, nu și capacităților **de simțire și de trăire** a existenței, pe planul secund trecându-se facultățile estetice, etice și aproape total neglijându-se cunoașterea și valorificarea universului intim. Dar așa cum omul a înțeles cândva că el nu este doar ființă vitală-fizică și a pornit pe calea dezvoltării intelectului, în continuare va conștientiza că acest obiectiv, odată atins, nu este ultimul în evoluția sa. Trebuie să urmeze o altă treaptă, mai superioară. Și aceasta este treapta cultivării generale și totale a dimensiunii spirituale. Școala și știința tradițională învață cum să cucerim și să stăpânim lumea exterioară și aproape deloc – cum să cunoaștem și (mult mai important decât aceasta) cum să *stăpânim* lumea subiectivă. Este perfecția sugestia lui N. Roerich: „Cât de mult am neglija-o, energia psihică ne amintește de sine mereu. Și misiunea oricărei școli este de a învăța omul să stăpânească această comoară”.

În zilele noastre gândirea critică tot mai frecvent își pune întrebarea: nu este oare existența mult mai largă, mai diversă, mai profundă, mai complexă, mai plină de taine decât capacitatea intelectului de a o cuprinde și a o supune sieși? Or, omul intuiește în sine o forță mai puternică și mai supremă decât intelectul mintal. La baza existenței noastre, a vieții exterioare și interioare se află ceva, ce intelectul nu va putea nicidecum supune voinței și înțelegerii sale. Conștiința este creată nu doar din elementul rațional. Ea cuprinde forțe și energii mult mai profunde, care nu sunt mai puțin importante sau care n-ar face parte din esența omului, cu toate că se

manifestă „vizibil” într-o măsură mai mică decât intelectul și pe care știința nu le poate încă defini.¹¹ Cultivarea capacității de a raționa nu numai în limbajul minții-intelectului, dar și de a gândi în limbajul artei, poeziei, muzicii este una din căile de a scoate la suprafață și a valorifica activ aceste forțe ascunse – proces ce va conduce la întregirea/armonizarea ființei umane. Intelectul organizează trăirea vie, percepția, experiența interioară, dar nu ni le dă, nu le poate substitui – ele însele se manifestă pe sine. **Spiritul**, prezent profund în interiorul ființei și pe care o dirijează, este mult mai profund și universal decât intelectul, conducând spre o perfecțiune care nu se înscrie în construcțiile limitate ale minții intelectuale. Deschiderea omului spre **cunoașterea spirituală, cucerirea și valorificarea forțelor spirituale, realizarea divinului**, parte a căruia est omul, trebuie să devină esența viitorului educației. „Sfințenia”, ca „împlinire a umanului”, ar constitui, după cum întitulează N. Crainic una din lucrările sale,¹² sensul suprem al activității de educare/divinizare a omului. Ca forțe constructive și creative aici ies pe primul plan *intuiția, inspirația, imaginația, înseninarea interioară, descoperirea, revelația, providența*, forțe care coboară în conștiință de pe planurile supraconștiente. Conștientul/rațiunea își are diapaazonul său limitat (ca și auzul uman), aflat între infrarațional și ultrararațional. Dedesubt se află instinctele, impulsurile vitale-biologice-fiziologice, deasupra – aspirația metafizică spre perfecțiune divină. Anume revelația supra-rațională este domeniul și scopul artei, și, respectiv, a educației artistice și estetice, spre deosebire de instruirea rațională, pe care o dă știința. Arta, poezia, muzica, ca și religia în expresia lor supremă caută și realizează sublimul, divinitatea. Pentru spiritualitate este caracteristic faptul că ea nu suprimă nici una din alte forme inferioare de activitate ale omului, nici

¹¹ Exemplu – fenomenul „starea a patra de conștiință”, care nu-și are încă în psihologie termenul său exact, termen ce ar defini esența acestei manifestări de natură supraconștientă a psihicului uman.

¹² Crainic N. *Sfințenia – împlinirea imanului*. Iași, 1993.

una din aptitudinile și facultățile umane, ci tinde să le scoată din starea de imperfecțiune și ignoranță și să le înnobileze, să le ridice la nivel superior, să le confere un caracter divin, să le sublimeze. Acolo unde are loc crearea celor mai înalte modele ale frumosului și unde contemplarea și delectarea estetică atinge perfecțiunea, omul întotdeauna iese deasupra raționalului, depășindu-l (NB: contemplarea-receptarea frumosului de către omul simplu la fel poate atinge perfecțiunea ca și actul creării acestui frumos de către artist). Nu intelectul este poetul, artistul și creatorul din noi. Creația adevărată se produce pe seama altei forțe aflate la alt nivel al Eu-lui nostru - a fluxului energiei suprarăionale. Această energie apelează uneori la intelect, dar cu cât mai mult ea se subordonează intelectului, cu atât mai mult pierde din puterea, vigoarea și capacitatea sa și cu atât mai neînsemnat devine frumosul creat.

Dar ce ar însemna „atingerea perfecțiunii” în contemplarea-receptarea frumosului estetic, artistic? Înseamnă a nu te mulțumi doar cu prinderea-determinarea perfecțiunii formei, a perfecțiunii tehnice a lucrării, a ideii și adevărului intelectual-raționalist, care de obicei este de natură exterioară pe care îl caută nivelurile de suprafață ale psihicului, el ne ține la suprafața existenței, la nivelul ei teluric-prozaic, dar înseamnă a căuta, a găsi și a *contempla spiritul interior al operei*, spirit care este inaccesibil intelectului și afectivității elementare, înseamnă a sesiza o lume ascunsă, invizibilă, inaudibilă și imperceptibilă prin simțurile obișnuite și care este nu lumea formei, ci lumea sufletului ascuns al creației artistice. „Esențialul în muzică este atitudinea care o animă și nu ideea sau contextul care definește emoțiile noastre”, scrie R. Sessions.¹³ A căuta nu ideea „corectă”, cea care ține de realitatea fizică, socială, politică sau ideologică, dar ideea-revelație, cea care transfigurează ființa și care se deschide simțului sufletului de artist, capabil să sesizeze Sufletul Divin, prezent în

¹³ Sessions R. *Experiența muzicală a compozitorului, interpretului și ascultătorului*. New Jersey, Princeton, 1950, p. 23.

opera de artă. A prinde Frumosul și Adevărul divin – aceasta trebuie să fie aspirația supremă a celui ce comunică cu artă. Sufletul receptorului, astfel, se contopește cu Sufletul lucrării și în momentul contemplării el trăiește starea de entuziasm, de încântare și de elan spiritual. Se cere a depăși judecata estetică elementară și a stimula trezirea unui tip specific de receptare-înțelegere – a gândirii-conștiinței intuitive. Intelectul aici este chemat să facă apel la un alt instrument pentru a-și compensa incapacitatea de a prinde acest nivel al frumosului. Conștiința intuitivă – atunci când ea este cultivată adecvat – urmează să preia activitatea intelectului, descoperind capacitatea de a pătrunde în adevărul artistic, care este mai profund decât adevărul prezentat intelectului rațional. Există o capacitate intuitivă a sesizării lucrurilor profunde, care depășește, prin agerimea și exactitatea percepției, capacitățile judecății logice. Și această capacitate poate fi cultivată (iar deseori poate fi prezentă nativ) și la omul obișnuit, ne-artist de profesie. Aducem câteva exemple. După o audiție la radio a operei lui George Enescu *Oedip* istoricul Nicolae Iorga a publicat în ziar impresiile sale despre operă. Citind, compozitorul a rămas fascinat: “Sublim, sublim! În viața mea nu s-a scris despre mine un articol atât de frumos, de clar, de concis și de mai perfectă caracterizare a unei lucrări de-a mele, ca acesta a dlui Iorga... E ceva divin, e o simfonie pe vare n-o poate scrie nimeni. Și totuși a scris-o el, care nu studiază muzica... Este cea mai competentă cronică muzicală ce mi s-a făcut vreodată”.¹⁴ Ghenadii Rojdesvensky, șef de orchestră: „Sunt departe de gândul că aprecierea operei de artă trebuie să vină doar de la o persoană pregătită profesional. Foarte des evaluarea cea mai însemnată vine de la persoane ce percep absolut intuitiv...”¹⁵ Piotr Ceakovsky: „Ziceți că diletant fiind nu aveți dreptul să vă pronunțați cu autoritate despre muzică? Vă asigur că un amator de muzică sensibil judecă despre ea cu mult mai adevărat și corect de-

¹⁴ Enescu George. *Interviuri*. Vol.II. București, 1991, p. 55.

¹⁵ Рождественский Г. Преамбулы, Москва, 1989, с. 215.

cât muzicienii de profesie”.¹⁶

Așadar, intelectul trebuie să transmită impulsul estetic unei instanțe și capacități mai superioare, care comunică nemijlocit cu sfera suprarăționalului. În căutarea frumosului omul la început de cale se lasă satisfăcut de calitățile formei – frumusețe adresată simțurilor și trebuințelor estetice elementare. La mijloc de cale el începe să fie impresionat de frumusețea și perfecțiunea ideilor conținute în opera de artă. După aceasta simțul frumosului dorește să atingă culmile trăirii, extazul lăuntric în rezultatul comunicării directe cu opera. Sufletul atinge și se identifica atunci cu instanța supremă, cu Absolutul. Ființa estetică din noi, astfel, se realizează pe deplin, întregindu-se și atingându-și scopul suprem – comunicarea cu Divinul. Ca rezultat, întreaga ființă, sub toate aspectele sale ia formele acestei instanțe supreme divine, își modelează chipul conform calităților ei sublime. În aceasta constă suprema valoare și suprema misiune educativă a artei pentru spiritul uman.

Afirmarea precum că arta ar trebui să servească eticii cotidiene, folosului practic, adevărului științific sau ideilor filosofice este falsă. Artă poate folosi aceste aspecte ca unele din elementele sale, dar ea își are linia sa internă, ea urcă spre spiritualitate respectând legile sale proprii. *Artă este o spiritualitate în sine, fără raportare necesară la alte elemente ale acestui domeniu. Artă este o pedagogie în sine; ea educă fără didacticism forțat sau artificial – educă prin însăși natura sa perfectă, divină. Artă este o psihologie în sine, pentru că izvorăște din cele mai intime zone ale Eu-lui profund, deținând, prin aceasta, supremația în acțiunea sa asupra interiorului uman. Artă este o filosofie în sine, pentru că ne dă trăirea vie și supremă a sensului existenței. Artă este o religie în sine, pentru că prilejuiește re-stabilirea legământului omului cu Dumnezeu. Astfel, artă conține în sine în mod integru și armonios toate aspectele/elementele/forțele necesare pentru a realiza la direct și în mod perfect ceea ce se numește Educație supremă, Educație pe verticală: spiritualizarea ființei umane.*

¹⁶ Воспоминания о П.И.Чайковском. Москва, 1962, с. 123.

TĂVĂLUGUL

E tăvălugul distrugerii noastre sub aspect uman. Or anume aceasta se întâmplă, oricât de mult am declara că „ne dezvoltăm”, „înaintăm”, „avansăm”. „Dispozitivul” în cauză se află în plină rostogolire, iar noi nu numai că nu încercăm să-l oprim cumva sau, cel puțin, să ne dăm la o parte ca să nu ne strivească, dimpotrivă - ne „așezăm” conștiința în calea lui. Prin ce? Prin „neumblare”, pe planul formării omului, la „rădăcini”.

Nu voi vorbi, în cele ce urmează, de degradarea noastră sub aspectele ce țin de viața fizică (economie, nivel social, domeniu politic etc.), despre care se vorbește suficient și unde situația este „evidentă”. Mă voi referi la tăvălugul care vine peste ceea ce este *esența noastră, ca ființe umane* - peste constituția noastră psihică. Or „totul pornește de la cap”, nu? E vorba de degradarea Minții (cu majusculă), a Minții sub aspect de conștiință, de conștiință, de intelect, de inteligență, de noblețe, de demnitate umană, iar mai larg și mai fundamental, de Cultură. Or MINTEA UMANĂ ESTE, ÎNAINTE DE TOATE, CULTURĂ. Cultura, înțeleasă în sensul ei profund, nu este, la direct, teatru, bibliotecă, muzeu, filarmonică. CULTURA ESTE MOD DE GÂNDIRE, mod care determină fundamental modul nostru de viață. (În timpul războiului ministrul de finanțe i-a prezentat lui Churchill proiectul bugetului Angliei. Churchill întreabă: „Dar unde-s banii pentru cultură?”. Ministrul se justifică: „Păi, suntem în război, nu avem bani pentru cultură”. Churchill atunci exclamă: „Dacă nu avem cultură, atunci pentru ce mai luptăm? Refaceți bugetul!”. Imm. Kant atenționa: „Un popor fără cultură este un popor foarte ușor de manipulat”. NB, popor” mioritic”!).

Vorbind de „modul de gândire”, mă refer - ca abordare conceptuală - la gândirea integrală, deplină, la gândirea care se produce pe întreg creierul nostru, care cuprinde ambele lui emisfere. Și care-i degradarea de care doresc să vorbesc

și care constituie punctul vulnerabil în degradarea generală a omului? Este degradarea emisferei drepte a creierului nostru. Iar în emisfera dreaptă, după cum se știe, se află „reședința” emoțiilor-sentimentelor, empatiei, dragostei-iubirii, credinței, trăirii sacralului, frumosului, artei, poeziei, muzicii, înțelepciunii. Aici e omul în plinătatea ființei sale. Emisfera dreaptă ne dă gândirea sincretică, sintetică, unitară, multi-aspectuală, polisemantică, ea vede lucrurile în totalitatea sa, prinde sensuri supreme și mesaje profunde. Emisfera dreaptă contribuie în mod determinant la formarea „gândirii holistice”, fără de care nu este posibilă înțelegerea fenomenelor complexe ale vieții de azi.

Tradițional, știința definește emisfera stângă ca „dominantă”. Teoria cunoașterii științifice moderne, însă, răstoarnă la direct legile cunoașterii clasice, considerate universale, și le substituie cu altele noi, derivate din epocalele descoperiri ale mecanicii cuantice și ale teoriei relativității. „Dinamismul” ia locul „mecanicismului”, „holismul” - „reducționismului”, are loc trecerea conceptuală, în cunoaștere, de la „obiecte” la „relații dintre obiecte”, de la „structură” la „ritm”, cad astfel de principii considerate cândva universale și imuabile ca „determinismul”, „obiectivismul” ș.a. Multe legi care stăteau nestrămutat la baza macrouniversului obiectiv s-au arătat a fi incapabile în a explica realitatea cuantică. Însăși lumea omului a devenit alta. Legile noi ale teoriei ondulatorii au condus la revizuirea unor legi ale gândirii, ale psihologiei umane. Locul modernismului l-a luat postmodernismul, care inversează sau chiar anulează canoanele culturii tradiționale. Totul trece printr-o reconceptualizare și transformare fundamentală, implicit conștiința omului, iar, odată cu ea, comportamentul și multe forme ale activităților lui vitale.

Conform noii paradigme științifice, psihicul nu este „mecanism”, „aparat”, „schemă”, „structură” (viziune carteziană), dar este „organism”, „sistem viu”, „fenomen în mișcare”; el nu este „fapt”, dar este „act” („proces-eveniment”), nu este „moment”, „concluzie”, dar este „miș-

care-devenire" (Heidegger, Bergson, Ey ș.a.)¹⁷. Procesele psihice sunt „ca melodia”, constată M. Merleau-Ponty.¹⁸ În legătură cu necesitatea conștientizării noilor fenomene, s-a născut un interes sporit pentru studiul emisferei cerebrale drepte cu caracteristicile sale specifice, necesare înțelegerii acestor fenomene.

Unul din fondatorii „noii biologii” („sistemice”), renumitul biolog și fiziolog britanic Denis Noble, compară organismul cu o „orchestră fără dirijor (în celebra sa carte „The Music of Life. Biology Beyond the Genome” - „Muzica vieții. Biologia de dincolo de gene”, care pune la îndoială fundamentele științei biologice). Organismul crește, se dezvoltă, se constituie în timp ca o creație muzicală, afirmă savantul. (Anterior D. Noble a publicat o carte cu titlul „Logica vieții”, dar în noua sa carte cuvântul „logică” l-a înlocuit cu cel de „muzică”, considerând că organismul funcționează și se dezvoltă anume după legile muzicii, și nu ale logicii). De aici și apariția „noii logici” (în raport cu cea clasică aristotelică), derivată din noua „gândire cuantică”. În acest context, titulatura „onorifică” de „emisferă dominantă” ar trebui atribuită emisferei drepte, or cea stângă, cu „judecata” ei „reducționist-mecanicistă”, s-a dovedit a fi incapabilă, după cum arată istoria, în a construi o viață satisfăcătoare pentru ființa umană. Vorbind existențial, ea, după cum arată realitatea, învață omul să-și croiască drumul în viață „cu coatele”.

Ține cont, oare, știința educației de aceste schimbări radicale în gândirea științifică, legate de abordarea problemelor viețuirii noastre, inclusiv a problemei formării omului? Suntem rezervați în a da un răspuns afirmativ la această întrebare. Or noi continuăm să mergem pe vechi. Afară e „vară” și ar trebui să mergem cu bicicleta, dar noi continuăm să împingem sania la deal într-o „iarnă” fără zăpadă.

¹⁷ Bergson Henri. *Eseu despre atele imediate ale conștiinței*. Iași, Polirom, 1998; Ey Henry. *Conștiința*. Ediția a II-a. București, Editura Științifică, 1998.

¹⁸ Merleau-Ponty Maurice. *Phenomenologie de la perception*. Paris, Gallimard, 1971.

Astfel, degradarea de care vorbesc are loc în mare parte din ignoranță, din necunoaștere adevărată a omului și a științei despre om, inclusiv a științei despre educația lui, cu toată psihologia, filosofia și alte științe umanistice pe care le studiem zilnic în școli-universități și în instituții științifice. Și aceasta – în plină „societate a cunoașterii”! Nu în zadar paralel cu aceasta se vorbește tot mai accentuat astăzi de o „criză a cunoașterii”. Paradox? Nicicum, or avem exces de cunoaștere „pe orizontală”, dar deficit de cunoaștere „pe verticală”. (Încă Imm. Kant zicea: „Suntem bogați în cunoștințe, dar săraci în înțelepciune”. Astăzi această „foarfecă” s-a deschis și mai larg).

Așadar, ce facem noi, în educație, cu dezvoltarea gândirii drepte a copilului? Trecem cu tăvălugul peste ea. Și o începem cât mai devreme, ca nu cumva să se nască în mintea copilului vreun dram de cultură și de înțelepciune adevărată. O facem chiar din grădiniță.

Să ne referim la documentul educațional intitulat *Cadrul de referință al curriculumului pentru educația timpurie* (2015). Ce citim în el cu referință la subiectul în discuție?

„Educația constituie factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale”. „În perioada timpurie se atestă cea mai rapidă dezvoltare a creierului”. Curriculumul pentru educația timpurie are scopul „de a-i educa pe copii conform nevoilor și intereselor personale, dar și conform unor idealuri definitorii ale societății (...), oferite pentru dezvoltarea holistică a celor ce învață”. „Fiecare copil este unic”. „Copilul are nevoie de dragoste”. „Copilăria este perioada achizițiilor fundamentale în formarea personalității”. În copilărie „copilul încorporează trăsăturile culturale (...) în inconștientul individual care determină direcțiile de dezvoltare ulterioară a personalității”. „Instituția de educație timpurie oferă un mediu sigur, un context oportun de dezvoltare socială și culturală”. Printre obiectivele generale ale educației timpurii se numără „dezvoltarea unei personalități integre (...), a unui mic cetățean purtător al valorilor cultu-

rale". „Educația timpurie se bazează pe abordarea holistică, materializată într-un curriculum integrat”.

Toate bune și frumoase, desigur. Dar când ajungem la compartimentele care prevăd realizarea celor declarate prin cele „cinci domenii de dezvoltare” programate, din care derivă „obiectivele cadru și obiectivele de referință”, lucrurile iau o cu totul altă întorsătură. Căci „abordarea holistică” și „dezvoltarea culturală” – categorii-cheie în formarea unei personalități integre, cu o gândire modernă etc. – sunt interpretate destul de specific. Mai bine zis, unilateral, îngust și chiar eronat.

Iată cele cinci domenii: 1. *Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală.* 2. *Dezvoltarea socio-emoțională.* 3. *Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare.* 4. *Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului.* 5. *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.*

Conform problemei în discuție (emisfera dreaptă, cultură etc.), ne „agățăm” în analiză de cuvântul „emoțional”, prezent la domeniul cinci (fie și în ansamblu cu „socio”), odată ce nu întâlnim în altă parte ceva de genul „dezvoltare culturală” etc. Ce se urmărește aici? „Interacțiunea cu adulții și cu alți copii, manifestarea comportamentului social, manifestarea percepției de sine, a apartenenței la grup, manifestarea autocontrolului emoțional”. Atât. Căutăm cultură, artă, frumos (care „va salva omenirea”, Dostoievski). Dar nu întâlnim. Bernard Shaw, însă, atenționa: „Fără artă, cruzimea realității ar face lumea de nesuportat”. Lucru care se și întâmplă la noi: statistica vorbește de mii de copii cu probleme neuropsihice, numărul cărora crește.

Educația artistică, care a fost de veacuri unul din resorturile-cheie ale dezvoltării copilului la vârsta timpurie, iar de milenii chiar s-a considerat element indispensabil al formării omului, este marginalizată definitiv.

Am căutat „cultura, arta, frumosul” și la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii*, căci dacă lipsește la compartimentul „emoțional”, am presupus că o găsim aici,

or arta la fel este cunoaștere. Mai mult ca atât – ea este cunoaștere de sine, aceasta fiind forma supremă de cunoaștere. Dar n-am găsit această dimensiune nici aici. Însă întâlnim: „identificarea relației logice cauză efect, secvențialitate”; „înțelegerea lumii înconjurătoare”; „identificarea multiplelor soluții la situații, probleme, provocări”; „recunoașterea și utilizarea conceptelor elementare matematice”; „manifestarea abilităților de înțelegere/cunoaștere a lumii în baza învățării experiențiale”. Lucruri necesare, desigur, dar care formează iarăși doar gândirea stângă.

În sfârșit, întâlnim ceva de genul „perceperea și exprimarea artistică”, dar la compartimentul *Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului(?)*. Însă și aici domeniul cultural-artistic constituie doar unul din cele cinci obiective cadru, alături de: „să identifice, selecteze anumite informații”; „să demonstreze înțelegerea unei secvențe de instrucțiuni”; „să transmită un mesaj utilizând propoziții dezvoltate”; „să regleze expresivitatea intonațională a vorbirii”; „să utilizeze corect în vorbirea curentă forma pluralului, pronumele personale, prepozițiile, acordul de gen, număr, persoană, formele adecvate de timp”; „să exprime interes pentru ascultarea și discutarea unor genuri literare diferite (proză, versuri)” etc., obiective care țin doar de partea tehnică a limbajului și a comunicării și nicicum de cel artistic. (Pare a fi ignorată *educația* literar-artistică). Despre ceea ce se spune la „perceperea și exprimarea artistică”, nici n-are rost să vorbim: prin cele expuse în document, autorii demonstrează o totală necunoaștere a *esenței* problemei educației artistice.

La fel este înțeleasă eronat noțiunea de „holism”. Ce se are în vedere prin „holism” în documentul respectiv? Reieșind din text, presupunem că prin această abordare se înțelege îmbinarea sau suma mai multor discipline adunate într-un singur demers educațional. Dar „holism” nu înseamnă „sumă” sau „îmbinare mecanică” de elemente. Holistic înseamnă că întregul este *mai mult* decât suma părților lui, iar acest „mai mult” este o *nouă calitate*, care lipsește în cazul fi-

ecărui element luat în parte. (Părintelui holismului modern, Jan Smuts, îi aparține teza în cauză, dar și fraza sacramentală că forma superioară a integrității organice este personalitatea umană). Acest lucru îl asigură, la fel, abordarea transdisciplinară, anunțată de epistemologia modernă ca actuală și nespus de necesară pentru a ieși din „hățișul” pluridisciplinarismului excesiv în care s-a „încâlcit” omenirea). De aceea și se cere de a se trece astăzi de la interdisciplinaritate la transdisciplinaritate, or prima, după cum arată viața, nu rezolvă problemele. Dar „transdisciplinaritate” nu înseamnă „adunătură” mecanică de discipline (gen „curriculum integrat”). Și care este această „nouă calitate” pe care trebuie s-o obținem în rezultatul unei abordări educaționale a copilului? Este formarea unei conștiințe integre, depline, pe ambele emisfere. (Vorba populară „hop pe-o parte” n-ar avea în vedere, oare, că persoana respectivă gândește „deplasat”, doar cu o „jumătate de minte”? Dar expresia „mintea moldovanului cea de pe urmă” nu ar ține, oare, de aceeași problemă?). Care sunt aspectele acestei gândiri (formări) holistice care urmează a fi dezvoltate la copii? Documentul în cauză nu le formulează.

Probabil că tot la capitolul „holism” (dar iarăși înțeles incorect) se află o altă „perlă” din sistemul educațional, și anume: unirea într-o singură catedră (dintr-o instituție de cercetare, de formare continuă sau în școală) toate disciplinele care conțin în titlu termenul „educație”: educația tehnologică, fizică, muzicală, artistic-plastică, coregrafică. Și aceasta iarăși din dramatica neînțelegere a esenței lucrurilor. Ar ieși că „a bate cu ciocanul” și „a cânta la vioară” este unul și același lucru.

Formarea unei personalități integre mai înseamnă ridicarea omului de la nivelul „sufletului” la nivelul „spiritului”. Or aceasta este o altă problemă a noastră. Suntem suflețiști, se spune, și aceasta e bine, dar nu este suficient pentru a ieși în „lumea mare”. Naivitatea sufletească se află alături de o gândire „naivă” – de gândirea noastră „folclorică”. Or

noi gândim și trăim „frumos”, dar nu profund. Întâlnim la Emil Cioran o expresie cu referire, probabil, la noi, la români. Filosoful vorbește de „degradarea spiritului la rangul inimii”, având în vedere „sentimentalizarea” excesivă a spiritului, „înmuierea” peste măsură a inimii. Un alt autor, Frank Hubbard, scrie în aceeași ordine de idei: „Frumusețea este amăgitoare, dar ea este folositoare dacă ești sărac sau nu prea deștept”. Nu cumva această teză este despre noi? Și o ultimă referință la subiect, din Platon: „Dacă vrei să schimbi legile unui stat, schimbă muzica lui”. Și aceasta pentru că muzica formează gândirea, nu doar delectează sufletul. Bineînțeles, muzica noastră nu trebuie schimbată. Trebuie schimbat – și categoric – modul nostru de comunicare cu marile opere artistice universale prin cultivarea capacității de a tinde să ne ridicăm, pe planul conștiinței, la nivelul artei (și a gândirii) marilor genii. Beethoven zicea: „Cel ca va înțelege muzica mea se va ridica de-asupra mizeriei în care se târăsc toți ceilalți”. Dorim să ne ridicăm „de-asupra mizeriei” în care ne aflăm? Atunci trebuie să ochim și în alte planuri ale gândirii-conștiinței noastre în procesul de formare a copilului, decât doar în cele operaționale, „tehnice”, „de suprafață”.

Dacă am ajuns la artă (care este „chintesența spirituală a unei națiuni”, după cum zice Angel Ganivet) și la relația ei cu problema formării omului, atunci nu putem să nu ne referim (ca un exemplu elocvent) la ceea ce se numește „fenomenul Mozart”, sub aspect psihoterapeutic și mintal. Neurobiologul și fizicianul american Gordon Shaw, împreună cu alți savanți, efectuând cercetări cu privire la acțiunea muzicii asupra creierului, a constatat că muzica lui Mozart pune în acțiune toate secțiunile scoarței cerebrale (inclusiv cele care participă la procesele superioare ale conștiinței), ea mobilizează întregul potențial al creierului nostru. Iar colegul său, M. Bodner, afirmă că în cazul omului care ascultă muzică scoarța cerebrală „luminează” pe întreaga sa suprafață. Despre relația dintre muzică și gândire, implicit sub aspectul accederii ei la planurile superioare ale conștiinței, se

cunoștea încă în antichitate. Acest adevăr stă la baza unui vechi dicton grecesc, care spune: „Doar înțeleptului îi este rezervată înțelegerea muzicii”. Iar dacă e să ne adresăm istoriei educației, aflăm că în perioada cea mai înfloritoare din Grecia antică, cea a secolului lui Pericle, arta (muzica) stătea la baza educației. Copilul era învățat mai întâi să cânte, să danseze și apoi să scrie și să socotească. Omul care nu avea educație muzicală era considerat neîntregit ca cetățean. Artă, după cum vedem, a stat la „leagănul” pedagogiei.

După cum arată cercetările, muzica acționează deosebit de puternic asupra copiilor. Știința modernă constată că această artă edifică intelectul în mod direct. Însă acest lucru nu se produce de la sine. Este necesară o comunicare (anume acesta ar fi termenul) cu muzica organizată adecvat sub aspect metodologic, lucru deloc simplu!

Vorbisem într-o altă publicație despre *omul-social* și *omul-individual*, respectiv – despre *elevul-om*, despre copil ca *individualitate irepetabilă* și ca *valoare supremă*. Anume artă, după cum afirmă știința psihologică, contribuie din plin la exprimarea individuală, „personală”, „subiectiv-intimă” și irepetabilă. „Lucrul în echipă”, de exemplu, (metodă actuală astăzi) este bun, desigur, dar el urmărește aspectul socializării copilului. Dar drumul socializării, fără individualizare, poate duce spre „kolhoz”. Oamenii devin „masă”, și nu „personalități”.

În baza cunoașterii efectului muzicii asupra creierului a luat naștere o nouă direcție – educația muzicală prenatală. Or fățul nenăscut „captează” vibrațiile muzicii nu doar prin intermediul structurii psihice a mamei, dar și al organismului ei – direct, din afară. Cercetările arată că intelectul copilului pe parcursul dezvoltării sale după naștere este influențat inclusiv de genul de muzică pe care a „ascultat-o” până la naștere. Astfel, muzica este unicul gen de artă care poate participa în mod direct la educația (formarea psihică) a copilului încă înainte de nașterea sa.

După cum se știe, la baza educației copiilor în perioada

timpurie întotdeauna a stat fenomenul artistic. Dar la noi se încearcă insistent reducerea substanțială a materiei date din procesul de educație a copiilor. E cunoscută fraza lui Picasso: „Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână artist și după ce crește”. Omorând elementul artistic în copil, „omorâm” copilul însuși. Circulă un zvon că se preconizează „îngrămădirea” și a disciplinelor școlare ale ariei curriculare „arte” într-o singură disciplină, similar situației din educația preșcolară. Ne dorim, se vede, o creștere și mai mare a copiilor cu probleme psihice. Tăvălugul, după cum vedem, se pregătește să taseze și mai apăsător.

Pe de altă parte, astăzi în multe țări tot mai mult în educație ia amploare artterapia. S-a constituit un curent nou – artpedagogia. Și aceasta, ca răspuns la problematica lumii contemporane, care contribuie la „rătăcirea”, pe plan mintal, și „răcirea”, pe plan sufletec, a omului. „În multe țări”, zicem, nu și la noi, însă, unde arta și talentele artistice sunt ultima „redută spirituală” care a mai rămas în fața degradării noastre definitive. (Aud mai ieri două bătrânele vorbind: „Nu-i dreptate nici la biserică, dragă, nu-i nici la biserică...”).

Cu ce poate ieși neamul nostru în lume? Cu „Lăutarii”, cu Nicolae Botgros și cu întreaga noastră muzică populară, cu „Jocul” și cu Vladimir Curbet, cu „Codreanca” și cu soții Guzun, care ridică în picioare săli arhipline în alte țări. Solii noștri, prin care ne cunoaște o lume, sunt Maria Cibotari, Maria Bieșu, Mihail Muntean, Eugeniu Doga, Gheorghe Mustea, Emil Loteanu, Mihai Volontir, Valentina Naforniță... Există miraculosul „fenomen artistic basarabean” - unul specific, inedit, pe care l-am studiat, despre care am scris și despre care pot spune multe. Care alt domeniu al vieții noastre ar putea substitui domeniul culturii, al artei la capitolul „ieșire în lume”? Aceasta este valoarea noastră națională supremă. Dorim s-o „strivim” prin trecerea tăvălugului peste ea de la faza de grădiniță? Nici în „trista epocă” din care venim nu s-a încercat acest lucru. Dorim s-o facem, însă, „cu mâinile noastre”, ca să fie „mai sigur”, probabil...

P.S. În calitate de membru al Consiliului Național pentru Curriculum, am asistat la ședința unde s-a discutat documentul analizat mai sus. Mi-am expus părerea. Nu m-a auzit nimeni. În urma discuției de după ședință cu unul din coordonatorii documentului (așa mi s-a recomandat) mi-am dat seama, disperat, că vocea mea nu este altceva decât un „strigăt în pustie”. („Mutul” cu „surdul” s-ar fi înțeles mai bine). Am conștientizat clar: dacă nu se atrage atenția cel puțin la opinia unui specialist în domeniu – fie și de formă –, atunci tăvălugul nu are de gând „să facă glume”. El înaintează, „glorios”, peste condiția noastră de „om”, iar impactul lui se face simțit pe zi ce trece. Nu ne rămâne decât să rostim și noi „apocaliptica” întrebare: *Quo vadis, homo moldovanis?*

FORMAREA GÂNDIRII TRANSDISCIPLINARE CA METAOBIECTIV EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR

Calitatea învățământului universitar se află, implicit, în raport de natura și calitatea corelației dintre elementele sale constitutive de bază – aspectele fundamental și particular/ de specialitate ale pregătirii specialistului.

Exigențele învățământului universitar actual, orientat preponderent spre o formare practic-„concretă” a absolvenților, indică la o accentuare (în concepția noastră, excesivă) a unuia din aceste două elemente – a celui de specialitate/ aplicativ (subapreciat fiind, prin aceasta, cel fundamental). Se dorește o eficacitate imediată: noul specialist-absolvent de facultate trebuie să satisfacă necesitățile practice ale vieții de azi, „aici și acum”. Ceea ce va fi necesar mâine, poimâine, în perspectiva generală a vieții – vor învăța mâine etc. Lucrul acesta pare a fi, într-o măsură, justificat, de îndată ce acestea sunt cerințele vieții contemporane. Accentuăm: „într-o măsură”, nu, însă, în mod absolut. Pentru că învățământul nu trebuie să meargă „orb” după viață – dimpotrivă, marea sa misiune socială este tocmai de a „conduce-dirija” viața, a o modifica conform unor aspirații supreme etc.

Așadar, o astfel de optică asupra învățământului universitar este, bineînțeles, ne-dialectică, respectiv, ineficientă în perspectiva sa. Instituția de învățământ numită Universitate are obligațiunea formării *universale* (de unde și denumirea ei) a absolvenților, ceea ce include: a) formarea multilaterală (multiaspectuală, multidisciplinară) și profundă/ fundamentală cu respectivul tip de gândire – integratoare/ generalizatoare și b) formarea de specialitate cu respectivul tip de gândire – „unidimensională”/ specială.

Metamișcărilor de diferit gen – sociale, politice, economice, culturale, educaționale etc. – care se produc astăzi în lume, necesită o abordare globală a problemelor generate de aceste procese, de unde și fenomenul de globalizare (europe-

nizare), implicit a învățământului. Aceasta conduce la necesitatea formării unei gândiri largi, cu caracter de „meta-“ sau de „trans-“ (= „dincolo de“) în interiorul fiecăruia din domeniile de activitate umană, inclusiv în domeniul educațional.

În calitate de corelate a acestor procese, care se pregăteau a ieși în scenă, în învățământ și-au făcut apariția în a doua jumătate a sec. XX fenomenele de *interdisciplinaritate* și *pluridisciplinaritate*: necesitatea de a găsi tangențe între diverse discipline, de a integra diverse aspecte ale lor, de a gândi „extra-disciplinar“ etc. Însă, prin ele, problema obținerii unei viziuni integrale asupra lucrurilor nu s-a putut rezolva. De aceea, spre sfârșitul secolului apare necesitatea unei noi abordări a problemelor lumii contemporane – abordarea *transdisciplinară*.¹⁹

...Disciplinaritate, interdisciplinaritate, pluri(multi) disciplinaritate și, în sfârșit, transdisciplinaritate – noțiuni apărute ca necesare în conceptualizarea/realizarea învățământului epocii contemporane. Noua abordare, *transdisciplinară*, își face prezența din doua necesități: 1) stabilirea unor obiective/relații de integrare a diferitor discipline și a unor obiective majore ale lor (la nivel de finalități atât macro-, cât și microstructurale); 2) formarea/atingerea unui tip de gândire, care transcende cadrul specialității/profesiei/domeniului dat și care permite/contribuie la o viziune aflată deasupra oricăror domenii/specialități.

În ultimul timp s-a produs un adevărat big-bang disciplinar. Parcelarea disciplinară se află astăzi în plină expansiune. Aria fiecărei discipline devine din ce în ce mai restrânsă ceea ce face ca dialogul dintre discipline să devină din ce în ce mai dificil. Fiecare disciplină/domeniu/specialist se aprofundează tot mai mult în materia sa, fără să-l «audă» pe cel de alături. E situația Turnului Babel. Trebuie să existe ceva care să vadă întregul, un factor de decizie general care

¹⁹ În clarificarea conceptuală a fenomenului transdisciplinarității am luat ca sursă de referință o lucrare fundamentală în această problemă: Nicolescu Basarab. *Transdisciplinaritatea. Manifest.* Ed. Polirom, Iași, 1999, pe unele poziții ale căreia ne sprijinim în textul de față.

să nu permită ruina generală. Un adevărat dialog nu poate fi decât transdisciplinar. Astfel, formarea unei gândiri de natură meta- sau transdisciplinară a specialistului din orice domeniu – gândire care, în concepția noastră, constituie o componentă indispensabilă a gândirii/formării lui atât fundamentale, cât și speciale – devine o exigență a timpului și, respectiv, un obiectiv major al formării specialistului în universitate.

Care este relația/corelația dintre acești termeni cu aceeași rădăcină, dar cu prefix diferit – pluri-, inter- și transdisciplinaritate?

Pluridisciplinaritatea ține de studierea unui obiect/fenomen din una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. Obiectul iese mai îmbogățit în urma interacțiunii mai multor discipline. Dar, cu toate că pluridisciplinaritatea pășește peste granițele disciplinelor, finalitatea sa rămâne în cadrul cercetării disciplinare. *Interdisciplinaritatea* se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta. Ca și pluridisciplinaritatea, ea trece peste limitele disciplinei, dar finalitatea sa, în consecință, rămâne înscrisă iarăși în cercetarea disciplinară. Interdisciplinaritatea chiar contribuie la big-bangul disciplinar.

Transdisciplinaritatea, însă, se referă – așa cum indică prefixul «trans» - la ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* fiecărei disciplinei, și *dincolo* de orice disciplină. Cunoașterea transdisciplinară se nutrește din cea disciplinară, care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă de cunoașterea transdisciplinară.

În gândirea științifică modernă apare noțiunea de *niveluri de Realitate* a lumii – în controversă cu noțiunea de *o singură Realitate* a gândirii clasice.

Cercetarea disciplinară se referă la unul și același nivel de Realitate (sau la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de Realitate). Transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de *acțiunea simultană* a mai multor niveluri de Realitate (=Realitate multidimensională). Multiplele/diversele

niveluri de Realitate conduc inevitabil la multiple/diverse niveluri de percepție, respectiv, de înțelegere, respectiv, de gândire, conducând, în consecință, la o viziune din ce în ce mai generală, unificatoare a Realității. (Transdisciplinaritatea învață a citi/a înțelege/a aplica ceea ce este scris între rânduri).

În cazul cercetării transdisciplinare disciplinele și finalitățile lor nu se întâlnesc pe planul nici uneia din aceste discipline, dar pe un plan nou, pe «planul trei»,²⁰ care nu este nici a uneia din aceste discipline, și în același timp, este a fiecărei discipline (e o situație de natură cuantică).

Propunem a deosebi următoarele *niveluri/grade de transdisciplinaritate* (sau manifestarea transdisciplinarității la nivel): *filosofic; epistemologic; domeniial general* (la nivel de domenii științifice: științe reale, științe umanistice, arte etc.); *domeniial general pluri- și interdisciplinar* (la nivel de relații între domenii diverse); *domeniial particular* (la nivel de un singur domeniu); *domeniial particular pluri- și interdisciplinar* (a) la nivel de relații între disciplinele unui singur domeniu; (b) la nivel de relații dintre o disciplină și disciplinele altor domenii); *disciplinar* (la nivel de o singură disciplină); *disciplinar pluri- și interdisciplinar* (a) la nivel de relații dintre disciplinele unui domeniu; (b) la nivel de relații dintre disciplina dată și disciplinele altui domeniu); *extradisciplinar general* (a) dintre disciplină și nivelul epistemologic general; (b) dintre disciplină și nivelul filosofic general. Astfel, întregul sistem de niveluri/grade de manifestare/realizare a transdisciplinarității se produce atât pe traseul *de la general la particular* (de la *filosofic și epistemologic la disciplinar*), cât și pe traseul invers, *de la particular la general* (de la *disciplinar la filosofic și epistemologic*).

Gândirea transdisciplinară operează cu (se sprijină pe) principii noi, descoperite/formulate de fizica/gândirea cuantică, de alte științe moderne, de noile descoperiri ale ști-

²⁰ *Trans și trei* au aceeași rădăcină etimologică - ceea ce se află *dincolo* (în cazul lui « trei » - *dincolo de doi*).

ințelor tradiționale (*paradigma complexității; principiile: discontinuității, indeterminismului; conceptul inseparabilității; cauzalitatea globală; geometria haosului ș.a.*). La concret, unul din aceste principii este principiul *bootstrap*²¹ (=înțelegerea realității nu ca un ansamblu de entități de bază cu anumite proprietăți fundamentale pe care se sprijină celelalte fenomene, de natură «secundară/particulară», dar ca o rețea dinamică de evenimente/relații corelate, în care nici o parte nu este mai fundamentală decât alta). Aici am putea exemplifica oportun prin cazul muzicii, care nu este sunete (=obiecte), dar relații-evenimente între sunete («muzica o fac nu sunetele, ci relațiile dintre sunete», zice muzicologia). Or, de ce putem cânta în cor, dar nu putem vorbi în cor? Pentru că muzica este gândire simultană/sincronică/polisemantică/contrapunctică/translineară în raport cu vorbirea (=gândirea obișnuită), care este liniară/diacronică/unisemantică etc.

Programul de formare a specialistului în domeniul pedagogiei muzicale la Facultatea Muzică și Pedagogie muzicală a USB „Alecu Russo” urmărește o îmbinare dialectică a aspectului fundamental cu cel particular, a celui teoretic cu cel aplicativ. Planul de învățământ se constituie dintr-un sistem de discipline (cu relații între ele de natură inter-, pluri-, dar și transdisciplinară) din domenii diverse ca obiect specific de studiu, dar care se întâlnesc unificator pe „planul trei”. Această unificare pe un „plan de interes comun” se produce la nivel de *conținuturi* și de *finalități generale*. „Planul trei” aici este cercetarea/cunoașterea – cu aplicarea/integrarea ulterioară – a relației fundamentale Om-Muzică, relație care cuprinde spațiul între nivelele *existențial* („muzica – element constitutiv-determinant al culturii/civilizației/existenței umane”) și *educațional metodologic* concret („muzica educă-edifică personalitatea umană prin respectivele legități-principii-tehnologii-mijloace”). Tema generală a orelor de educație muzicală fiind nu „Muzica”, dar „Eu și Muzica”.

²¹ A se vedea, de exemplu: Capra Fritjof. *Taofizica*. Ed. Tehnică. București, 1995; Capra Fr. *Înțelepciune aparte*. Ed. Tehnică. București, 2004, p. 44-46.

Ierarhic aceste nivele, sub aspectul formării studenților, se prezintă astfel: 1) nivelul fundamental, 2) nivelul umanistic general, 3) nivelul artistic general, 4) nivelul muzical, 5) nivelul educațional. Materiile domeniilor respective sunt reprezentate/se manifestă prin cicluri de discipline (sau module în cadrul unei discipline): *filosofic-existențial* (filosofia, filosofia culturii, filosofia muzicii), *epistemologic* (se produce un tip nou și specific de cunoaștere – cunoașterea prin auz/cunoașterea de tip muzical), *estetic-artistic-general* (estetica muzicală, literatura universală și națională, arta comunicării, coregrafia), *muzicologic* (istoria muzicii, teoria muzicii, armonia, formele, contrapunctul), *interpretativ* (instrumental, vocal, dirijoral), *teoretic-educațional* (pedagogia, teoria și metodologia educației muzicale, psihologia, psihologia muzicii), *practic-educațional* (metodici particulare: a instrumentului, a corului, a coregrafiei cu respectivele practici pedagogice, arta audiției muzicale).²²

În rezultat, se urmărește obiectivul major de formare a *opticii-percepției-înțelegerii-gândirii* (iar în ansamblu, a *atitudinii*) *transdisciplinare* a studenților – studierea materiei fiecărei discipline prin prisma/în contextul «planului trei», muzical-educațional: modelarea-edificarea-spiritualizarea ființei umane prin intermediul artei muzicale.

²² Disciplinele nominalizate sunt completate/dezvoltate de discipline opționale.

EDUCAȚIA ESTETICĂ ÎN CONTEXTUL FILOSOFIEI LUI ȘTEFAN LUPAȘCU

Ne vom referi, în cele ce urmează, la câteva noțiuni-categorii și concepte la care apelează filosoful Ștefan Lupașcu, □ pentru tratarea fenomenului numit „experiența estetică”.²³ Faptul că filosoful recurge la experiența estetică pentru a explica mai adecvat teoria logicii dinamice a contradictoriului, nu este deloc întâmplător. Considerăm că o altă abordare nici nu putea fi posibilă, pentru că o logică mai dinamică și un dinamism mai logic (chiar supralogic, sau metalogic, după cum vom vedea), precum și o contradicție mai contradictorie (adică, iarăși, contradictoriul în expresia sa supremă) decât în artă, mai exact în *trăirea* artei, nici nu există. Noi ne-am propus să mergem și mai departe.

Dintre toate fenomenele (sau experiențele) estetice, ne-am oprit la muzică, supranumită și arta artelor (adică esteticul în expresia sa pură). Or, în muzică își găsesc reflectare culminantă noțiuni precum: *dinamism*, sau *mișcare* (în muzică, mișcarea este totul!); *logică* (dacă logica provine de la *logos*, atunci *logosul* s-a prezentat omului, inițial, sub formă de simțire-trăire, experiență-ființare vie, și doar apoi a fost verbalizat, respectiv conceptualizat); *contradicție* (armonia, categorie eminentamente muzicală, este contradicția în sine, ajunsă la „paroxism”); *experiență estetică* (a experimenta arta înseamnă a o trăi; muzica este, înainte de toate, trăire a unei stări).

Din textul lupascian am selectat câteva poziții, pentru a le prezenta discuției: *energie*, respectiv *psihism* (și *psihismul ca energie!*); *imaginație*²⁴; amestec de *subiectiv* și *obiectiv*; amestec

²³ Despre Ștefan Lupașcu a se vedea: NOEMA, Vol. I, nr. 1, 2002.

²⁴ Stephane Lupasco, *Logica dinamică a contradictoriului* (selecție, traducere și postfață de Vasile Sponci), Editura Politică (colecția „Radiografii”), București, 1982, partea a VI-a (cap. „La logique de l'art, ou l'expérience esthetique”, din volumul: Stephane Lupasco, *Logique et contradiction*, P.U. F., Paris, 1947).

de conștient și inconștient; amestec de real și ireal; prezența (în experiența estetică) a unei realități noi, ce ține de un univers aparte; prezența intuiției, inspirației, a misterului, a metaforei; distanța dintre „gândirea interioară” și „limbaj”, conflictul celor două limbaje (discursuri) contradictorii și inverse, ce duc la dificultatea de exprimare; arta caută emoția, în artă emoția (respectiv trăirea) este un scop în sine; aspectul fenomenal, adică logic, devine mijloc, instrument pentru a provoca; artele vizuale (spațiale) ne arată lumea exterioară; cunoașterea se împotrivesc cunoașterii cunoașterii (în sensul că logica este cel mai mare „dușman” al adevărului!).

Logica dinamică a contradictoriului se profilează și consoanează cu prima lucrare a savantului român, *Du devenir logique et de l'affectivite* (1935). De atunci, s-au schimbat multe în psihologie și filosofie, însă problemele formulate de Ștefan Lupașcu rămân actuale, deoarece sunt esențiale, iar știința încă nici azi nu le poate oferi o soluție mulțumitoare. Psihologia, cu toate marile descoperiri pe care le-a realizat în ultimul secol și pentru care trebuie să-i purtăm respectul cuvenit, se află totuși încă în anticamera a ceea ce cercetează: psihicul uman.

Conceptele fundamentale ale psihologiei se fondează, în esența lor, pe teoriile lui Aristotel, Euclid, Descartes, Newton și alții. Procesele profunde ale conștiinței nu se supun, însă, legilor logicii aristotelice, geometriei clasice euclidiene, dualismului cartezian, sau fizicii tradiționale, newtoniene. Ele rămân a fi necomputerizabile, deoarece poartă în esența lor un caracter suprapsihologic²⁵.

Același lucru se poate spune și despre muzică. De aceea, tot mai frecvent în prezent se apelează – în formarea noii imagini a omului – la principiile fizicii cuantice (ondulatoirii), ale holografiei, ale sinergeticii și a altor ramuri ale științei moderne²⁶, la concepte ale abordărilor fuzzy etc. Se impune

²⁵ Definită de autor ca „textură fină, fluidă și vapoasă, întinsă și impalpabilă, trecută, prezentă și viitoare în același timp”.

²⁶ Termenul de psihologie este tratat, aici, în sensul de știință preocupată,

necesitatea depășirii dualismului subiect-obiect, interior-exterior, psihic-transpsihic, corp-suflet etc. Spre aceasta sunt orientate cercetările lui David Bom, Carl Pribrahm, Stanislav Groff și alții. O explicație mai adecvată a experienței muzicale poate fi obținută, la fel, prin prisma acestor teorii „meta-psihologice”.

Unul dintre conceptele lupasciene de bază este *energia*; totul, de la electron la gândirea însăși, reprezintă energie, iar energia înseamnă două energii antagoniste, în încălecare. Energia psihismului este provocată, la fel, de două mișcări antagoniste: conștient-inconștient; tendința spre lumea din afară și chemarea spre lumea din interior²⁷ (extrovertire-introvertire, Carl Jung); biologic și sufletec; corp și spirit etc.

Încă din vremea lui Platon, sufletul este reprezentat sub forma unei trăsuri cu doi cai, alb și negru, subînțelegând prin aceasta contradicțiile puterilor sufletești. Blaise Pascal va exclama, la rândul său: „*ce himeră mai este și acest om? Ce noutate, ce monstru, ce haos, ce îngrămădire de contradicții?! Judecător al tuturor lucrurilor; imbecil vierme de pământ; depozitar al adevărului; îngrămădire de incertitudine și de eroare; mărire și lepădătură a Universului*”²⁸.

Toate sistemele cunoscute de noi – fizice, chimice, biologice, sociale, psihologice, culturale, artistice etc. – se supun legii pendulului, a *pulsației*, de aceea nu pot evita principiul instabilității. După aceeași lege există și cosmosul de deasupra noastră, precum și cel din noi. De aici rezultă energia, dinamismul psihicului, aflat în veșnică *mișcare*. Sufletul este consonanță (armonie) și, în același timp, disonanță. La

în special, de ceea ce poate fi măsurat, calculat și explicat în chip pozitiv. Multe din cele ce se întâmplă în om și cu omul depășesc, însă, aceste posibilități ale psihologiei actuale. „Psihicul” este mai larg (iar, într-o anumită interpretare, chiar altceva) decât „psihologicul”, adică decât ceea ce poate fi măsurat și cuantificat.

²⁷ De exemplu, principiul de bază al funcționării emisferei drepte este cel holografic.

²⁸ „*Ah, două suflete-s in mine ...*”, exclamă Goethe!

fel și muzica.²⁹ *Armonia* nu este ceva dat, ci obținut, ea este și, în același timp, nu este, se află în permanentă devenire-constituire precum și „dărîmare”, într-un proces de veșnică depășire a conflictului și menținere a echilibrului. Armonia este tensiune perpetuă.

Fenomenul de pulsație (*vibrație*), generator de mișcare (dinamism / energie / tensiune) ne conduce direct la muzică. „Tonul face muzica” - acest adevăr, rostit de obicei la figurat, bate în mod real și obiectiv în esența lucrurilor ce se petrec în muzică. Știința despre muzică trebuie să înceapă cu teoria (știința) tonului. *Ton*, din latină (*tendo*), înseamnă *întind*, adică tensiune (*tindere*), *gravitație*; de asemenea, înseamnă *tind* (spre ceva), adică intenție-tensiune psihică. *Tonus* = ton, tonic, de unde și expresia „a tonifica”, respectiv „a da putere / energie”. Tonul este vibrație, iar vibrația este energie.

Distingem noțiunea de *sunet* și noțiunea de *ton*. Sunetul este al naturii, tonul este al omului. Deci, poartă amprenta ființei umane. Produs de voce, tonul se sprijină pe *respirație* (sursa vieții). Respirația umană se prezintă sub trei aspecte: *fiziologic* (este produsă de corp, de somatic-organic), *psihologic* (este suflu-suflet, este produsul vibrației interioare) și *metapsihologie-spiritual* (a se vedea rolul respirației în sistemul Yoga). În muzică (în starea de cânt), aceste trei planuri se contopesc, devin un tot indisociabil. Tonul include în sine ceea ce ține mai intim și profund de uman: căldură sufletească, emotivitate, freamăt și murmur interior. Energia / dinamismul tonului creează energia / dinamismul muzicii.

De la *ton* derivă *intonația*, ca bază și expresie a vorbirii, dar și (în mod special și suprem) a muzicii. De menționat este și faptul că intonația (vorbirii) trădează nu ceea ce vorbim, ci ceea ce gândim când vorbim, adică inexprimabilul, lumea ascunsă din noi. Intonația în muzică nu este doar mod de sonorizare. Ea este (devine) *sens* (*logos* muzical), *expresie*. *Sensus*, din latină, înseamnă *sens* I *semnificație*, dar și *simț* I *senza-*

²⁹ Blaise Pascal, *Cugetări*, Editura Științifică, București, 1992, p. 133.

fie, adică trăire; în muzică trăirea devine sensul ei. A intona înseamnă a intra în ton, în energia muzicii, dar și în sensul ei. Cum *expresie* înseamnă „presiune spre exterior” a energiei (stării) interioare, aceasta capătă formă în intonație. Expresia este intonație, iar intonația este expresie (sens).

A face muzică înseamnă a intra în *stare de cânt* (a fi încântat înseamnă tocmai a fi în stare de vrajă, de miracol). Fenomenul „trăire” ține de factorul *timp*: trăirea se produce doar în timp, ea este mișcare. Muzica este artă temporală procesuală. Dacă în alte arte mișcarea este intenționată, în muzică ea apare în nuditatea sa pură. De aici, dinamismul psihic al muzicii. „Eu, când vorbesc despre caracterul magic al reprezentării muzicale, mă refer la o stare la care accedem, și nu la o imagine pe care ne-o reprezentăm mental”.³⁰

Așadar, muzica este trăirea unei stări specifice, suprapsihologice (a stării de vrajă-încântare, de vis, de miracol, de intuire-palpare a tainei). Ea ne conduce, inevitabil și ireversibil, la o transcendere. O întrebare deloc retorică: de ce putem cânta în cor, înțelegându-ne foarte bine, dar nu putem vorbi în cor? Deoarece, în muzică, este importantă și centrală trăirea, iar nu comunicarea; muzica este, cu deosebire, mijloc de trăire. Dacă și comunicăm prin muzică, aceasta este o comunicare ce se produce la alte nivele ale conștiinței: cel abisal și cel altitudinal. Chiar și pauza în muzică este trăită, uneori trăită mai profund decât sunetul, pentru că ea este, la fel, plină de dinamism, de tensiune interioară și energie.

Însușirea fundamentală a trăirii muzicale constă în aceea că ea contopește într-un tot indisociabil cele două planuri contradictorii ale existenței: lumea manifestată (sunetul) și cea nemanifestată (pauza, tăcerea), cea vizibilă (audibilă) și cea invizibilă (inaudibilă), a esențelor și aparențelor, a haosului și cosmosului, a dionisiacului și apolinicului, a teluricului și celestului, a subiectivului și obiectivului, a realului și irealului, a conștientului și inconștientului, a eului și

³⁰ „Eul se mișcă în octave: e veșnic altul și, totuși, același ton” (Lucian Blaga).

non-eului etc.

În muzică, se întâmplă că muzica *vorbește* despre *non-verbal*; ea construiește – logic – o stihie *a-logică*, adică ne prezintă (sau ne prilejuiește) o cunoaștere a necunoscutului!³¹ În muzică, se produce pe viu ceea ce Nicolaus Cusanus a numit *coincidentia oppositorum*. În muzică (și poate numai în muzică), este posibilă această fuziune-topire totală, sunt posibile aceste sinteze supreme, în muzică, operăm *ab ovo* cu un fenomen metafizic, meta-material, meta-psihologic. Aici, dispar toate dihotomiile și antinomiile. Aici, dispar termenii de *timp* și de *spațiu* . *Trecutul, prezentul și viitorul* devin un *permanent prezent*, trăit pe viu, aici și acum.

Timpul muzical nu este o formă sau mod de derulare a evenimentelor și fenomenelor muzicii, ci însăși aceste evenimente și fenomene în temelia lor ontologică. De aici, sentimentul „veșniciei” în trăirea muzicală. Starea de muzică este o stare mistică; taina muzicii nu poate fi cunoscută nicidecum pe calea judecății logice, în termenii gândirii raționale, ci numai în acea stare supremă, care poate fi numită stare de cânt.³²

În muzică, *gândirea-concept* devine *gândire-trăire*, existență pură. Gândirea muzicală nu este liniară (orizontală), ci *sincronică* (verticală), este gândirea emisferei drepte. Logica muzicală s-ar putea identifica cu „*le raison du coeur*” al lui Blaise Pascal, cu „*cunoașterea em-patică*” a lui Theodor Lipps, cu „*cunoașterea intuitivă*” a lui Henri Bergson, cu „*generalizarea emoțională*” a lui Theodule Ribot; în sfârșit, cu „*cunoașterea cunoașterii*”, a lui Ștefan Lupașcu.

A gândi concepte și a trăi concepte sunt lucruri diferite (e una să știi, chiar foarte bine, ce este un lup, și este absolut altceva să întâlnești un lup). Gândirea-trăire (gândirea intuitivă) ne prilejuiește un nou tip de cunoaștere – *cunoașterea*

³¹ Dan Scurtulescu, *Pseudojurnalul unui muzician*. Editura All, București, 1995.

³² „*După tăcere, anume muzica este cea mai aproape de exprimarea inexprimabilului*”, Aldous Leonard Huxley

lumii sensibile. Muzica mai prilejuieste și un alt tip suprem de cunoaștere – *cunoașterea prin identificare* (cu obiectul cunoașterii). „A cunoaște arta cântului înseamnă a cuceri o nouă capacitate de percepție”, afirmă cântăreața Gabriela Cegolea.³³

În *Studii de filosofia muzicii*, Karl Eiges deosebește cel puțin cinci stări psihice: starea concret-vitală; starea de contemplare; starea de „beție”; starea de dans; starea de muzică. Dintre toate acesta, numai prima poate constitui, după autor, obiectul cercetării psihologice. Celelalte, care pot fi numite stări mistice, nu pot constitui obiectul de interes al psihologiei. Ele se află la hotarul psihologicului și transcendentului. Ajungând la starea de extaz, ele depășesc domeniul psihologiei.

Muzica mai realizează o sinteză supradialectică: topirea formei în conținut. Forma, în muzică, este de natură dinamică, este *formă-curgere*, *formă-mișcare*, *formă-devenire*, ca în zborul păsării. Muzica (la fel ca pasărea în zbor) „rupe”, deschide forma, grație naturii planante a sunetului; forma, în muzică, capătă imponderabilitate. Conținutul muzicii nu este dat, el se constituie în devenire. Conținutul în muzică nu ține de „*imagine*” ca în artele vizuale-spațiale; în muzică, nimic nu poate fi văzut, ci doar simțit și trăit. Sensul în muzică este, repetăm, *sens-trăire* și nu *sens-imagine*. De aceea, considerăm că este inadecvată folosirea, în muzică, a noțiunii de „*imagine*” (artistică). Prin formă (prin „*finit*”), noi intrăm în conținut (în „*infini*”), intrăm într-o realitate nouă. Această realitate se caracterizează prin noțiunile de „*imens*”, „*suprem*” și „*intens*”. Este trăirea intensă și supremă a imensității existenței. Aceasta, pentru că trăirea se produce pe planurile profunde ale eului: șinele se trăiește pe sine însuși (viețuirea lăuntrică este viețuirea supremă);³⁴

³³ „Meditația muzicală să fie prototipul gândirii în genere? Oare a urmărit vreun filosof un motiv până la capăt, până la epuizare și până la limita lui, așa cum face un Bach sau un Beethoven? Gândire exhaustivă există numai în muzică. După cei mai mari cugetători, simți nevoia s-o iei de la început. Numai muzica dă răspunsuri definitive” (Emil Cioran)

³⁴ Gabriela Cegolea, *Vox mentis. Ghid practic pentru cântat și vorbit*.

ceea ce căutăm cu adevărat este în noi. În aceleași timp, șinele consonează și se armonizează cu mișcarea (sonoră) universală. În acest sens, putem vorbi de *calea transpsihică a muzicii*.

Intrarea în muzică și comunicarea cu ea se produc prin intermediul a patru de „I” (sau „I” la puterea a patra): *IMAGINAȚIE, INSPIRAȚIE, INTUIȚIE, INCONȘTIENT*. „*Totul în muzică apare din dorul după inconștient*”, constată Ernst Kurth, autorul teoriei „energetice” a muzicii; pentru el, muzica nu este artă, ci „tensiune psihică”.

Ștefan Lupașcu apelează la noțiunea de *imaginație*, pentru că ea constituie funcția centrală a gândirii non-verbale și a logicii afective (la care se refereau și Robert Sperry, Theodore Ribot). Imaginația stă la hotarul dintre două lumi: cea reală și ireală, cea vizibilă și invizibilă (portretul este imaginarea a ceea ce nu se vede în om).³⁵

Auzul (muzica) într-o mai mare măsură activează imaginația, decât văzul (artele spațiale-vizuale), ținând-o într-o permanentă tensiune (și provocând prin aceasta căutarea, descoperirea, creația). Muzica eliberează totalmente imaginația. Una din principalele funcții ale logicii afective este imaginația creatoare, fiind opera naturii noastre non-intelectuale. Cât despre complexitatea acestei logici, apreciază Theodore Ribot, este suficient să se analizeze muzica în calitate de „*limbaj al afecțiunii pure*”.³⁶

Ștefan Lupașcu remarcă distanța dintre gândire și limbaj, care poate fi depășită prin metaforă. *Metafora* permite trecerea informației (respectiv a sensului) din emisfera stângă (a vorbirii), în cea dreaptă (a muzicii). Să mai remarcăm și faptul că, fiind cântate, cuvintele capătă un cu totul alt sens; chiar banale fiind, ele dobândesc vrajă. Muzica, în acest sens, nu este altceva decât o mare metaforă.

Dacă vorbirea ține de al doilea sistem de semnalizare, Editura Europa Nova; Editura Armonia, București. 1995

³⁵ „În muzică fînțează fînțarea însăși”: Martin Heidegger.

³⁶ „Imaginația este arta de a vedea lucrurile invizibile”: Jonathan Swift. „Imaginația este stăpâna lumii, afirmași Pascal, pentru că toate trec prin ea”.

atunci muzica ține atât de primul (în măsura în care se comunică cu omul la nivelul corporal, prin aceasta explicându-se reacția plantelor și animalelor – cărora le lipsește al doilea simț – la „auzul” muzicii), cât și de al „treilea” sistem de semnalizare: extazul, meditația, trecând prin (sau ocolind?) sistemul secund de comunicare, cel verbal. De aici, dificultatea rostirii în muzică, dificultate născută din încercarea de a explica un fenomen supramaterial și suprafizic, în termenii lumii materiale.

După cum evidențiază Liviu Dănceanu³⁷, în timpurile străvechi avem a regăsi patru funcții ireductibile ale muzicii: funcția *suprasensibilă* (de intrare în comunicare cu forțele supranaturale); funcția *magică* (de acces la stări paranormale, de transă); funcția *inițiatică* (de introducere în tainele unor ritualuri sacre ori profane); funcția *taumaturgică* (de suprimare, ori atenuare a stărilor patologice, implicat de îndepărtare a spiritelor malefice).

Aceste funcții „străvechi” ale muzicii rămân veșnic actuale, am remarca noi, pentru că țin de izvorul muzicii, sunt originare.

Explicarea supremă a muzicii trebuie căutată pe alt plan decât cel al științei pozitivistice psihologice, pe planul metafizic. Și în acest sens, concepția lui Ștefan Lupașcu ne vine în sprijin, pentru depășirea manierei științific-experimentale în înțelegerea muzicii și deschiderea spre un orizont mult mai complex, al interpretării în funcție de dinamica energiei contradictoriale în cadrul metapsihologie.³⁸

³⁷ Theodule Ribot, *La psychologie des sentiments*, Felix Alean, Paris, 1925.

³⁸ Liviu Dănceanu. *Orânduirea fenomenului muzical din perspectiva criteriului ubicuității și izotropiei*, în: „Muzica”, nr. 3 (31), 1997.

MUZICA - DIDACTICA MAGNA: PRIVIRE FILOSOFICĂ

În concepția noastră, noțiunea de „educație”, vizavi de muzică, urmează a fi concretizată, regândită. E necesar de a ne aprofunda în conceptualizarea și argumentarea fenomenului, de a deschide noi nuanțe ale sensului lui. Totul este, oare, aici clar: în sensul suprem al înțelegerii finalităților acestui proces (iar, prin aceasta, și privitor la realizarea lui)? Ce trebuie să facem: *educație prin muzică* sau *educație muzicală*? Sau aceasta e una și aceeași? Sau acestea sunt lucruri diferite? Sau acestea sunt două fațete ale unuia și aceluiași proces? Iar dacă-s două fațete, prin ce se deosebesc, care-i sensul specific al fiecăreia din ele? Și în care punct se ating/se contopesc? Întrebările nu sunt simple. Noi deseori operăm cu aceste sintagme dezinvolt, de parcă totul ar fi aici clar, rămânând doar să le traducem în fapt. Și dezvoltăm în jurul acestor noțiuni activități dintre cele mai diverse (practice, metodologice, științifice), deseori fără a pătrunde în sensul lor adevărat. Iar, de aici, și fără rezultatele dorite.

Dar de ce, totuși, aceste rezultate, în fond, lipsesc? Nu de aceea, oare, că încă nu ne-am determinat în privința scopului final? Nu rămâne, oare, acest scop, în multe privințe, doar o simplă declarație? De ce muzica și omul rămân, totuși, pe planuri separate: omul cu problemele sale pe un plan, iar muzica cu lumea sa (fie și frumoasă), pe alt plan? De ce acestea nu constituie un tot indivizibil? Doar deseori afirmăm că muzica nu este altceva decât însăși viața noastră. (Acest lucru l-au afirmat, cel puțin, cei mai mari gânditori ai tuturor timpurilor). Reiese că am avea aici două vieți: una a muzicii și alta a omului. Cum să le unim, totuși, cum să facem ca muzica și omul să constituie un tot întreg, așa cum a fost în momentul primei lor întâlniri, în timpurile preistorice, când s-a născut muzica? Dar anume așa a fost: muzica s-a născut în interiorul omului, dar nu alături de el. Cu timpul, aceste două fenomene s-au despărțit: muzica s-a ridicat pe

scenă (în procesul perfecționării/profesionalizării sale), iar omul a rămas în sală sau poate chiar în afara sălii. S-a produs marele divorț. De aceea, scopul suprem al educației muzicale contemporane (a întregii pedagogii muzicale), în concepția noastră, este de a reîntoarce muzica omului, de a o reinstala la temelia eu-lui interior, de a contribui la contopirea acestor două fenomene. Cum putem face acest lucru? Ce este necesar de concretizat/modificat în strategia educației muzicale?

Să ne referim la unul din autorii de concepții de educație muzicală, Dmitrii Kabalevsky. De ce formulând scopul educației muzicale, el l-a format din două părți: „formarea culturii muzicale ca parte integrantă a culturii spirituale”? De ce nu s-a limitat la prima parte a definiției? Oare a forma cultura muzicală a unei persoane este puțin? Probabil că da. Altfel, cum se explică faptul că printre muzicieni (inclusiv, printre cei talentați) există persoane neadecvate condiției umane pe care le-o cere muzica? De ce muzica însușită de ei (nivelul culturii lor muzicale) nu i-a „înnobilat” (lucru de care se zice deseori că-l face muzică)?

Dm. Kabalevski a descoperit un mare paradox în variațiile încercări de a îmbunătăți situația educației muzicale: ele tindeau să se sprijine masiv pe pedagogie, psihologie, estetică etc., dar în cea mai mică măsură – pe legitățile muzicii însăși. Or, educația muzicală trebuie să se sprijine nu numai pe temelii de ordin pedagogic, dar și muzical-muzicologic. Și atunci compozitorul și muzicologul Dm. Kabalevsky se adresează altui compozitor și muzicolog, B. Asafiev (autorul unei originale teorii despre muzică, fondată pe categoria de intonație), preluând de la el unele idei și fundamentând concepția și conținutul educației muzicale prin postulate esențiale ale științei despre muzică. Dar, totodată (pentru a exclude „extremele”) Dm. Kabalevsky formulează ca deziderat „ocolirea legilor muzicologice”, „profesionalismul – la o parte”, adăugând în același timp (în calitate de epigraf) expresia pedagogului-savant Vasilii Suhomlinsky despre necesitatea formării, ca rezultat al educației muzicale, a omului, și nu

a muzicianului. Tot aici Dm. Kabalevsky formulează încă o teză fundamentală: muzica în școală trebuie să depășească domeniul artistic, să iasă în afara lui, adică, să fie privită mai mult decât ca o artă, „contribuind la formarea universului spiritual al copilului”. În așa fel, nici completarea aspectului pedagogic cu cel muzical-muzicologic nu mai era suficient. Se cerea ca la aceste două aspecte/sensuri să fie adăugat și cel filosofic - „ca parte a culturii spirituale” (cu cunoscutul principiu al „reflecției-meditației despre muzică/despre viață”). În așa fel, cultura muzicală, întregul proces de educație prin muzică, se cere a fi tratat și realizat în contextul a ceva mai larg și mai profund - în contextul culturii spirituale (adică, a Educației cu majusculă).

Însă apare întrebarea: cum, în ce mod? Cum de înțeles și de interpretat relația dintre aceste două noțiuni? Cultura muzicală este parte (element) a (al) culturii spirituale? Răspunsul poate fi acesta, adică, muzica este un element al culturii omului/omenirii alături de cultura morală, religioasă, filosofică, estetică și procesul de educație muzicală poate fi realizat din această perspectivă, obținând anumite rezultate. Oare nu și astăzi se mai afirmă că educația muzicală este chemată să contribuie la educația estetică, artistică, morală, patriotică, policulturală etc.? Or, mulți ani ea anume așa a și fost tratată. Dar, după cum știm, fără mari rezultate: copiii și muzica, la finele cursului, rămân despărțiți. Și aceasta pentru că muzica este „parte” a ceva, servește alți „stăpâni”, dar nu sie înseși, adică, este folosită pentru soluționarea altor probleme fiind „instrument”, „mijloc”, dar nu scop.

Dar muzica poate fi privită nu numai ca parte a culturii spirituale, dar ca spiritualitate în sine, ca fenomen, care nu numai conține elemente de spiritualitate, dar este spiritualitate sui generis. Ea nu trebuie „înzestrată” cu însușiri suplimentare spirituale, pentru că ea este spirituală prin definiție. În tot cazul, ea s-a născut anume sub această formă - ca manifestare-expresie a aspirațiilor sacre ale omului.

Să ne referim la câteva categorii esențiale ale spiritua-

lului, ale lumii spirituale și ale culturii spirituale în raport cu fenomenul muzicii. (Problema spiritualității este una din cele mai captivante și necesită o tratare aparte. Or ea, în concepția noastră, nu întotdeauna este înțeleasă și tratată adecvat atât în concepția comună, cât și în sens științific).

Spiritualitatea ține în primul rând de *trăire* - de simțirea-trăirea unei lumi aparte, a lumii invizibile, dar palpabile, a lumii esențelor, a lumii nemanifestate, care dă viață (într-un mod de necunoscut pentru noi) lumii aparențelor, lumii manifestate. „Muzica ne este dată pentru a vedea invizibilul și a auzi inaudibilul”, afirmă muzicologul-filosof George Bălan.³⁹ Același lucru îl afirmă și muzicologul Veaceslav Medușevsky: „Ca regulă, noi raportăm muzica la lumea vizibilă. Cu ce drept? Nu este corect! Tărâmul muzicii este lumea invizibilă”.⁴⁰ Întotdeauna, oare, conducem iubitorul de muzică în această direcție, deschizându-i ușa într-o altă lume?

Deseori în literatura de specialitate categoriile de „trăire” și „percepție” se identifică, lucru incorect, în opinia noastră. Or, acestea sunt două procese diferite (cu toate că sunt strâns legate): acțiunea se petrece pe diferite planuri ale lumii interioare. Percepția este o categorie de ordin psihologic. Ea se fondează pe senzitiv (simțul frumosului muzical, a perfecțiunii ritmurilor, armoniei, mișcării, formelor muzicii etc.). Însăși muzicalitatea cu centrul ei - sensibilitatea emoțională (concepția lui B. Teplov), este un fenomen psihologic, dar nu spiritual. Dacă vom cultiva la copii doar o reacție bună la

³⁹În articularea textului, ne-am mai raportat la: Fritjof Capra, *Taofizica*, Editura Tehnică, București, 1995; Carmen Cozma, *Meloeticul*, Editura Junimea, Iași, 1996; Henry Ey, *Conștiința*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983; Dan D. Farcaș, *Sinergetica gândirii*, Editura AII, București, 1994; Stanislav L. Frank, *Nepostijimoe*, Editura „Adevărul”, Moscova, 1990; Ion Gagim, *Omul în fața muzicii*, Presa Universitară Bălțeană, Bălți, 2000; Jnyat Han, *Misticismul sunetului*. Editura „Sfera”, Moscova, 1998; Liviu Rusu, *Eseu despre creația artistică*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.

⁴⁰Balan G. *Qu'exprime la musique?* Sankt-Peter, (Германия), 1987, c. 35.

muzică (chiar și în planul unui „simț deosebit al muzicii”), nu vom ieși din cercul unor procese psihice mai mult sau mai puțin ordinare, care ușor trec și care, prin aceasta, puțin dau din perspectiva modelării-înălțării personalității. Or, poți „simți” (sesiza) și ceva ce se află în exteriorul tău – mirosul sau frumusețea unei flori, de exemplu. Trăirea, însă, este o categorie spirituală, ea poartă în sine un conținut profund personal: trăim eu-l nostru, experiența interioară proprie (în actul comunicării cu un anumit fenomen) ca element al vieții personale, irepetabile. Spiritualitatea își face prezența în momentul transformării contactului emoțional cu muzica în experiență de viață (care nu se repetă niciodată, chiar și în cazul re-întâlnirii multiple cu una și aceeași muzică, pe când simțul-emoția – bucuria, tristețea – se repetă). Percepția se produce „pe orizontală”, trăirea – „pe verticală”. Or, acestea sunt planuri diferite ale universului interior. Transformarea capacității de a „percepe” muzica în aptitudinea (!) de a o „trăi”, altfel spus, ascenderea de la nivelul întâi, adică de la *experiența muzicală*, la nivelul doi, la *experiența spirituală* – iată problema care necesită a fi rezolvată!

Ce este „conținut” în raport cu muzica și unde se află el: în muzică? în conștiință? Unii autori susțin că în muzică, alții – în conștiință. Nici în muzică și nici în conștiință, afirmăm noi. Atunci unde? În *relația* dintre muzică și conștiință, în *trăirea vie* de către conștiință a comunicării cu muzica. Această *experiență de trăire a comunicării* și este aici conținutul. Iată de ce în artă, în general, mesajul întotdeauna este polisemantic, presupunând și acceptând tratări dintre cele mai diverse, uneori chiar contradictorii.

Este știut faptul că înțelepții tuturor timpurilor (de la Pitagora, dar și mai înainte de el, până în zilele noastre, de exemplu, până la Cioran)⁴¹ au comparat viața (existența, universul) cu muzica. Totul este muzică, adică cosmos, armonie, ordine. „Universul cântă”, ziceau ei, lucru pe care îl con-

⁴¹ Медушевский В. *Интонационная форма музыки*. Москва, 1993, с. 66.

firmă astrofizica modernă. Tot ei afirmau că însuși omul este o muzică, și lucrul acesta îl confirmă psihofizica modernă: lumea interioară își duce existența conform legilor perfecte ale vibrațiilor de diferit nivel – de la vibrațiile celulei (chiar la nivel subcelular-cuantic a fost descoperită o „muzică” – fizica cuantică fiind numită și „ondulatorie”) până la procesele vibratorii care stau la baza funcționării creierului. Organismul uman își duce existența în baza a cca 300 de ritmuri (o bună parte din care intră în contact cu ritmurile muzicii), începând cu ritmul respirației și a inimii, două ritmuri de ordin vital, cu care muzica are contact direct. Muzica este născută de respirație. Însăși intonația, elementul fundamental al muzicii, se fondează pe respirație. Însăși respirația este o intonație: după felul cum omul respiră-oftează putem vorbi despre ceea ce se întâmplă în interiorul său. Sintaxa muzicală, inclusiv în muzica instrumentală, respectă fidel legile/posibilitățile/cerințele respirației. Nici o artă nu este atât de direct și fundamental legată cu procesele vitale (după conținutul interior, dar nu fiziologic, cum ar fi dansul, de exemplu), ca muzica. Iar respirația, să ne amintim, nu este doar un fenomen fiziologic, dar și psihologic, și spiritual. Asemănarea cuvintelor „respirație-suflu”, „sufflare” „suflet”, „spirit” („aer”) nu este deloc întâmplătoare. (Pentru o documentare mai profundă ne putem adresa practicilor și științelor spirituale orientale – yoga, meditația, știința despre Prana, „Sufletul/Respirația Lumii” ș.a.).

Așadar, viața (lumea/universul) este ritm, mișcare, vibrație-energie, cosmos-ordine, perfecțiune, într-un cuvânt, Armonie. Iar *armonia*, prin definiție, este o categorie muzicală (grecescul *mousiké* se descifrează ca armonie, ordine, logos, sens). Acolo unde este armonie, este totul, de aceea toți și-o doresc. Alături de Armonie (sau chiar în Armonie) se află *Înțelepciunea*. Înțeleptul este cea persoană, care a atins perfecțiunea, s-a regăsit pe sine în această lume, viețuiește după legile armoniei – cu sine și cu lumea. În muzică se conține o *sophia* aparte – *Sophia sui generis*. Alături de Armonie (sau

chiar în Armonie) se află, la fel, *Iubirea* – altă categorie fundamentală a lumii spirituale. „A cânta înseamnă a iubi”, zicea George Enescu, lucru pe care îl afirma și Richard Wagner: „Muzica este, prin excelență, o artă a iubirii”. În cazul muzicii (sub orice formă a ei – creare, interpretare, audiere), omul trebuie să manifeste aceleași calități ca și în cazul Iubirii: calitățile supreme, sfinte. Altfel, iubirea nu are loc. Alături de muzică (sau chiar în muzică) se află, la fel, *Credința*. Muzica este o religie aparte: „re-ligans”, re-legarea Omului cu Dumnezeu. (E suficient aici, ca exemplu, să ne referim la muica lui Bach). În rândul acestor fenomene supreme ale existenței – Armonie, Înțelepciune, Iubire, Credință se află, după cum vedem, și Muzica. Ea a imprimat (și conține) în sine calitățile esențiale ale lumii spirituale.

Tratând (studiind) muzica doar sub aspectul ei estetic (ca ceva frumos) sau artistic (ca o „meserie”, fie și perfectă), noi nu vom atinge scopul educațional declarat. Este necesar de a merge mai departe, în profunzimile muzicii și în profunzimile propriului eu până la contopirea fundamentelor muzicii cu fundamentele cosmosului interior. Cum? Printr-un sistem de legități, principii, metode, forme, mijloace muzical-pedagogice specifice. Multe din ele sunt deja dobândite în practica și teoria predării muzicii, dar multe încă trebuiesc regândite, actualizate, elaborate (antrenând realizările de vârf ale diferitor științe, cu care muzica este legată în sens direct prin categoriile sale de vibrație, sunet, mișcare, devenire, timp/temporalitate, energie etc. – componente esențiale ale lumii, vieții).

În primul rând, trebuie de pus corect accentul, specificând clar obiectul de interes. Acest obiect, reieșind din spuse, trebuie să fie nu „Muzica”, dar „Eu și Muzica”, *relația* dintre mine și acest fenomen măreț al lumii și al spiritului uman. Această teză schimbă radical starea de lucruri. Studiind muzica în sine, oricât de bine și profund am face acest lucru, ea continuă să rămâne, totuși, în afara omului. Localizarea activității muzical-pedagogice asupra muzicii limitează pro-

cesul la înțelegerea muzicii (el capătă un caracter informativ, extravert, lucrul merge pe „exterior”). Prin realizarea relației „eu și muzica” acțiunea capătă un caracter intravert, necesitând ca lucrul să fie efectuat pe „interior” – pe interiorul muzicii și al eu-lui. În rezultat, eu-l se contopește/identifică cu muzica.

Unul din principiile care contribuie la realizarea acestei identificări este *interiorizarea muzicii* – transferul ei din lumea exterioară în lumea interioară, transformarea ei din substanță (energie) acustică-fizică în substanță (energie) sufletească-spirituală. Prin interiorizarea muzicii (prin identificarea cu ea) întreaga noastră conștiință capătă *stare de muzică* – o stare neordinară, de transformare-transfigurare a eu-lui (cu semnul plus în cazul muzicii adevărate și cu semnul minus în cazul anti-muzicii, a muzicii distructive).⁴²

Metodele/formele de interiorizare a muzicii pot fi diverse, de exemplu: cântul meditativ, intonarea plastică cu urmărire/„interpretare” mintală simultană (cu ochii închiși) a liniei melodice, cântul interior, ascultarea meditativă, intonarea de motive/melodii în semiglas cu trecere treptată în cânt „mut” ș.a. Muzica, în felul acesta, se situează la temelia conștiinței, devenind energie interioară, care, răsunând prin armoniile sale, influențează/dirijează emoțiile, gândurile, acțiunile, comportamentul general al omului. Această energie-armonie interioară neutralizează din start orice intenții rele. Muzica, astfel, educă fără „povețe”, fără instrucțiuni sofisticate, fără „șiretlicuri” didactice sau alte mijloace adăugătoare – ea educă prin sine însăși, prin substanța sa armonică. Astfel, *muzica este, prin natura sa, o perfectă știință și artă a educației*. Acest lucru l-au înțeles bine grecii antici, care îi învățau pe copii mai întâi muzică, și după aceea să citească, să scrie și să socotească. Educația muzicală, astfel (NB!), stă la leagănul științei pedagogice. Muzica este o mare pedagogie, este *Didactica Magna* însăși. Bach, Mozart, Beethoven, Ceaikovski, Enescu sunt nu numai mari muzicieni, dar

⁴²Cioran și muzica. București, 1996.

și mari pedagogi ai lumii. Muzica lor a educat și continuă să educe în sensul suprem al cuvântului milioane de oameni. Pedagogia artei este nu numai una din cele mai frumoase pedagogii, ea este și una din cele mai eficiente.

Dar muzica este o pedagogie neobișnuită: ea este o *Pedagogie a Auzului*. Alte domenii pedagogice sunt pedagogii ale văzului, ele au la bază ochiul și, prin aceasta, valorifică/studiază lumea vizibilă. Auzul, însă, este reprezentantul lumii ascunse, profunde. El, în comparație cu văzul, necesită o mai mare concentrare a forțelor interioare, o mai mare activitate a imaginației (iar, prin aceasta, și a forțelor creatoare ale eu-lui) pentru descoperirea sensului nevăzut.⁴³ Pedagogia auzului este o pedagogie a simțului subtil. Este vorba de *Educație prin Intonație*. Iar intonația e aproape totul într-o comunicare.⁴⁴

Educația muzicală este parte componentă a Pedagogiei Auzului. Ea conduce la un tip specific de cunoaștere a lumii și a omului – *cunoaștere de tip muzical*, ceea ce este o cunoaștere prin prisma legilor muzicii, a categoriilor ei armonice, este privire asupra lumii cu ochii muzicii, este simțire și valorificare a vieții ca univers integru-unitar, unde „eu-l” (ca „ton” vibrator), este element al „simfoniei” universale. Prin aceasta, se dezvoltă o gândire/conștiință aparte, raportată la o filosofie aparte – *filosofia sonoră*. Intrăm în Înțelepciunea Muzicii, ca una din formele superioare ale Înțelepciunii.

Astfel, cercul s-a închis: *Educația Muzicală*, în forma sa supremă (ca valorificare/cunoaștere/înțelegere/educație/percepere/interiorizare/ trăire a muzicii, altfel spus, ca *muzicalizare* a omului) devine *Educație prin Muzică (spiritualiza-*

⁴³ În *Dicționarul de muzică* (Chișinău, 2008, p. 168), noi, lansând noțiunea de „stare de muzică”, am definit-o astfel: „Stare psihologică înălțătoare, de încântare generală, de armonie interioară, de simțire specifică a existenței, trăită în momentul creării, interpretării, audierii sau rememorării unei muzici”.

⁴⁴ A se vedea acest subiect mai desfășurat în studiile *Muzica și Existența, Filosofia Sunetului, Muzica și Conștiința: relații ontologice* din această lucrare.

rea, adică reînnoirea/renașterea omului în spirit). Muzica, după calitățile sale, este un fenomen de neînlocuit în realizarea acestui măreț deziderat.

CONCEPTUL UNEI NOI REVISTE DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ ⁴⁵

Am vrea să răspundem mai întâi la o eventuală întrebare pe care și-o poate pune oricine va lua în mână publicația noastră „Artă și educație artistică”: *de ce această revistă?* Oare puține reviste sau alte publicații există astăzi, în acest secol marcat de un adevărat big-bang informațional?

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

Desigur, conceptualizând o nouă revistă un colectiv redacțional își dorește ca produsul său să fie original, să-și aibă fața sa. Care ar fi fața noastră sau, altfel spus, care sunt pozițiile pe care suntem hotărâți să ne sprijinim și care vor

⁴⁵ Articol editorial al primului număr al Revistei de cultură, știință și practică educațională *Artă și Educație artistică*, inițiată de Ion Gagim în 2006 și îngrijită de el în calitate de redactor-șef. (Nota red.).

constitui, respectiv, *conceptul revistei*?

Deoarece revista are în titlu cuvântul ARTĂ, vom încerca să explicăm ce înțelegem noi prin acest cuvânt. Pentru că definiții exista multe, firește. Noțiunea de artă noi o înțelegem în sensul ei originar – ceea ce au înțeles prin acest cuvânt acei, care au stat la leagănul acestui fenomen și ceea ce-au dorit ei ca el să fie pentru om și viața lui, fenomen zămislit din adâncul celor mai sacre și sublime sentimente pe care le poate încerca ființa umană în clipe de trăire deosebită a existenței. Prin artă omul a dorit să creeze ceva care-l înalță, ceva care-l desprinde de contingent, de mărunț, de antiuman și ispitiitor-pământesc și-l face să re-trăiască clipe de re-unire cu originile, ceva care-l ajută să re-descopere și să valorifice partea cea mai bună din el, esența sa specific umană. Desigur, pe parcursul veacurilor această viziune a suferit diverse modificări, s-a lărgit și s-a completat cu alte nuanțe de sens. Prin artă s-a dorit (și, în special, se dorește astăzi) a exprima multe altele din cele ce este omul și ce se întâmplă cu el (deseori, se dorește a exprima lucruri chiar absolut contrare celor pe care și le-au dorit cei care au stat la origini). Pentru că cu noi se pot întâmpla multe de toate. Unele curente artistice moderne doresc să pună pe tavă porniri net contradictorii celor care-l cheamă pe om „spre alte țărâmurii” – porniri care-l fac să descopere în el (și, respectiv, să valorifice) partea sa subumană. Or, omul este și ființă biologică, firește. El, natură complexă și contradictorie, are de toate în sine. Și îl poți provoca la orice prin ceea ce reclami în el, prin ceea ce re-chemi la suprafață din ascunzișurile interioare și ce-i propui să facă – depinde ce scop urmărești. Desigur, timpurile noastre par a fi mai umane, decât în China Antică. Pentru că atunci, în cazul alcătuirii unei muzici care stârnește porniri antiumane, era supusă pedepsei capitale nu numai persoana care a compus o astfel de muzică, dar întregul ei neam. Din păcate, există multe lucruri în lumea aceasta care prin ele înseși țin omul lipit de pământ. De ce să le mai înmulțim prin „opere de artă” – „opere” care s-ar înscrie pe deplin în rândul aces-

tor lucruri, „opere” care ne insuflă că nu suntem altceva, decât „viermi ai pământului”, că suntem „nimic” sau aproape „nimic” în fața marilor probleme ale vieții și că trebuie să suportăm, resemnat, această condiție, căci ce mai putem face altceva? Mai mult ca atât, zic unii, anume această viață este viața adevărată”, „obiectivă”, nefalsificată de felurite „deliruri poetice”. Anume ea, vezi bine, este viața „reală”, pentru că este „material-palpabilă”, și nu cea la care ne cheamă arta – cea „inventată de artiști” și care există doar în visuri și fantezii. Ei bine, realitatea artistică și adevărul artistic nu sunt „fantezii”, „utopii”, „deliruri” - sunt lucruri foarte reale. O știe oricine le-a cunoscut vreo dată. „Desigur, observă Satprem, de existența fripturii te poți convinge ușor și reiese că friptura e mai obiectivă decât bucuria din ultimele cvartete ale lui Beethoven”. Această realitate o poți prinde doar în clipe aparte, căci ea este de altă natură, este construită și își duce existența după alte legi, se supune altor reguli, luând de cele mai multe ori forme impalpabile, invizibile și inaudibile, dar care este prezentă viu-adevărat în fiecare din noi.

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

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

„Scopul artei este să dea o cunoștință completă despre lume. În creațiile artistice natura și omul ne apar într-o realitate mai adâncă decât ne apar în știință. Arta ne ajută să pătrundem în eternul omenesc pe o cale mai directă, decum pătrundem prin mijlocirea științei. Lumea eternilor realități este lumea formelor artistice” (Constantin Rădulescu-Motru). „Aceasta este menirea marii arte: să descopere dimensiunile cerești ale omului” (Nichifor Crainic). „Conștiința noastră e înstrăinată de ea însăși și împotmolită într-un strat marginal al sufletului: stratul îndoielilor, impulsurilor obscure, neliniștilor exasperate. Da, și acestea fac parte din natura umană, dar am comite o eroare tragică crezând că ele ar reprezenta substratul nostru cel mai intim și că suntem în mod fatal predestinați să ne ducem existența sub teroarea lor. Adâncul adâncurilor din om – acela la care n-au ajuns psihanaliztii moderni, dar în care vechii maeștri ai muzicii ancorează demult – este

nu întuneric, ci lumină, nu zbucium, ci pace, nu conflict, ci iubire. Lumină, pace, iubire – aceasta este esența intimă a omului” (George Bălan). Și a artei, am adăuga noi. Am invocat aceste adevăruri din marii gânditori pentru cazul „Toma Necredinciosul” ...

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

Prin cele spuse am dat răspuns și la o altă întrebare, care ar putea apare: de ce am întrunit două domenii în unul – artă și educație? De aceea că, după cum vedem, ARTA ESTE O PEDAGOGIE ÎN SINE – poate chiar e însăși DIDACTICA MAGNA, dacă doriți. Ea educă prin materia sa fără povețe moralizatoare și fără nici un fel de didacticism – prin natura sa armonică. Armonia! Cine nu și-o dorește? Or, în artă ea este la sine acasă. De aici, marii genii ai creației artistice – Michelangelo, Mozart, Eminescu – nu sunt doar mari artiști, dar sunt și mari pedagogi ai omenirii. Artă lor a educat, educă și va educa, prin însăși substanța sa divină, milioane de oameni. Aceasta au înțeles-o bine grecii antici atunci când au situat în vârful valorilor unei societăți, implicit în vârful valorilor educaționale, arta. Cu regret, mai puțin înțelege acest lucru omul modern, „emancipat” de sentimentele care nu-l conduc la un rezultat imediat material-palpatil: sentimentul cosmic, sentimentul divinului, sentimentul sublimului, sentimentul trăirii sacrului etc. „Fantezii deșarte”, zic unii. Și caută în jos, pe când adevărul e în partea opusă...

Pedagogia, cunoaștem, este și știință, și artă. Artă și știință este și pedagogia artei. Ea are obligațiunea de a purta un caracter artistic și din motivul că reprezintă domeniul artistic; or, calea didactică-educațională trebuie să se sprijine pe natura domeniului respectiv. Cu toate acestea, ea este și știință – cu legitățile, principiile, tehnologiile sale – și are obligațiunea să respecte rigorile unui demers științific. Este

adevărat – e greu să formulezi legi „obiective” pentru ceea ce se întâmplă în artă și în relația om-artă. De aceea arta și știința au fost concepute ca expresii diferite, în mare parte, diametral opuse ale două lumi – Ratio și Emotio. E ușor, oare, să traduci în limbajul emisferei stângi ceea ce se întâmplă în emisfera dreaptă? De aici și marile probleme cu care se confruntă pedagogia artei. Dar ea trebuie să continue să-și formuleze legile sale (căci deja multe a realizat aici), născute din natura materiei de studiu – muzică, literatură, pictură, coregrafie etc.

Desigur, vom privi înțelept la lucruri și nu vom cădea pradă ispitei naive de a încerca să discriminăm una din cele două direcții ale cunoașterii umane – artistică sau științifică, încercare uneori întâlnită chiar la unii oameni „serioși”, care caută argumente (fără sorți de izbândă, lucru știut) întru demonstrarea supremației uneia din ele. Noi dorim doar să reamintim și să menținem mereu în stare vie marele adevăr (ne obligă, dacă vreți, „meseria”, dar nu în ultimul rând, conștiința și responsabilitatea civică), că și arta are dreptul deplin de a sta, ca importanță vitală pentru viitorul omului, alături de știință. Și atunci poate nu ne vom întâlni în școli cu situația mult prea tristă a artelor în rolul lor de Cenușareasă. Căci omul modern este înclinat să cadă ispitei de care vorbeam mai înainte (și nu este greu să ne imaginăm cărei direcții îi va da prioritate în secolul nostru excesiv tehnologizat-informatizat). Dar, se știe prea bine, dacă vâslești numai cu o vâslă nu faci altă ispravă decât să te învârti pe loc, fără nici o perspectivă de a înainta, măreț, în largul cunoașterii lumii și a valorificării plene a Eu-lui.

De aici, și caracterul dublu al revistei noastre - artistic și științific. În ea vor fi inserate materiale ce dezvăluie-tratează arta și, respectiv, demersul artistic-educational, ca activitate cu caracter „subiectiv”, „artistic”, dar și respectând legi stricte, obiective.

Încheind Crezul nostru te invităm, dragă Cititorule, la colaborare. Aria tematică a revistei este amplă. Vom fi bucu-

roși dacă ne vei aduce în portofoliul redacției:

- *Materiale științifice în domeniile Artei* (estetică, muzicologie, teorie/critică literară, teatrologie etc.).
- *Materiale științifice în Filosofia și Psihologia artei/diverselor arte.*
- *Materiale științifice în domeniul Pedagogiei artei/diverselor arte.*
- *Materiale științifice în domeniile Educației artistice* (educație muzicală, educație artistic-plastică, educație literar-artistică, educație coregrafică, educație teatrală).
- *Materiale metodologice în domeniile Educației artistice.*
- *Materiale praxiologice* (experiența profesorilor școlari) în domeniile Educației artistice.
- *Creații artistice pentru copii* (cântece, piese muzicale, poezii, micro-povestiri, tablouri, micro-piese de teatru, scenarii pentru activități școlare educaționale etc.).
- *Fotografii/imagini* care ilustrează diverse acțiuni artistic-educaționale, personalități în domeniul educațional etc.

DESPRE SCOPUL EDUCAȚIEI MUZICALE

În conștientizarea esenței oricărei educații în prim-plan apare problema **scopului**, care determină spiritul, caracterul și strategia procesului. Scopul educației muzicale poartă neapărat un caracter *filosofic*: orice sistem muzical-pedagogic se fondează inevitabil pe un anumit model al filosofiei educației, pe o concepție filosofică a esenței muzicii în raport cu esența omului. Un astfel de caracter este imprimat și scopului formulat în Concepția educației muzicale din Republica Moldova: *Formarea culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii lor spirituale*.

Conținutul dual al definiției necesită clarificări esențiale. Părțile (muzicală și filosofică) se confruntă dialectic, conducând inevitabil la interogații: Care ar fi finalitatea, dacă procesul s-ar reduce la prima parte? Care este contribuția originală și irepetabilă a muzicii/culturii muzicale la edificarea culturii spirituale a elevilor? De ce nu este suficientă doar realizarea primei părți? Din care considerente formularea este completată? Care-i impactul acestei specificări asupra procesului didactic atât în ansamblu, cât și în detalii?

După cum vedem, definiția indică necesitatea tratării experienței muzicale într-un context mai larg, ea constituind un mijloc de pătrundere într-un domeniu superior, spiritual. În cazul în care acțiunea educațională este localizată în domeniul marcat de prima parte a sintagmei care denumeste scopul, formula de acțiune este *Muzica* (cunoașterea/înșușirea ei ca fenomen în rândul altor fenomene pentru „a fi om cult”): aici acțiunea este extravertită, procesul didactic poartă un caracter informativ, iar finalitatea urmărită este una cu caracter acumulativ (cunoștințe, capacități). În cazul tratării integrale a scopului, formula de acțiune este *Eu și Muzica*: acțiunea este introvertită, procesul didactic-educațional este obligat să ia un caracter formativ, iar finalitatea să reprezinte formarea/dezvoltarea atitudinilor, identificabile cu esența

personalității. Astfel, prima parte a sintagmei are un caracter intermediar, fiind subordonată părții a doua, care are caracter de finalitate.

Clarificarea problemei necesită analiza noțiunii de cultură muzicală și stabilirea elementelor ei. În concepția noastră, acestea sunt: interesul pentru muzică; capacitatea de a o percepe/trăi; deprinderile practice de interpretare; cunoștințele muzicale/despre muzică; aptitudinile muzicale specifice; deprinderile elementare de creație artistică; gustul muzical; deprinderile de a caracteriza, analiza și aprecia muzica sub aspect axiologic; capacitatea de a reflecta/medita despre muzică; necesitatea intimă de a comunica cu muzica, transformarea ei în conținut interior. Însușită doar ca fenomen artistic-estetic, muzica rămâne în exteriorul elevului; însușită la nivel spiritual, ea devine parte a eului interior, transformându-l, edificându-l. Scopul specifică *transpunerea experienței muzicale în experiență spirituală pe axa muzicalizare>armonizare (interioară)>spiritualizare: Aptitudini>Atitudini>Altitudini*.

Distingem două aspecte ale semnificației scopului: *educația muzicală propriu-zisă și educația prin muzică*. Primul aspect se confundă deseori cu instruirea muzicală (cunoștințe/capacități), al doilea – cu formarea unor însușiri etico-morale, a sentimentului patriotic etc. E necesar de a trata problema mai profund. Definim noțiunea de educație muzicală propriu-zisă ca muzicalizare a ființei prin cultivarea calităților proprii domeniului: sentimentului muzical (=simț deosebit al muzicii), gândirii muzicale (=judecată în sonorități - trăiri), conștiinței muzicale (capacitate de a auzi artistic-sonor lumea) și inteligenței muzicale (=grad superior al culturii muzicale). Muzica, astfel, este tratată ca *valoare în sine*, iar nu ca unul din mijloacele prin care se realizează obiective de altă natură. *Educația prin muzică*, alături de cultivarea calităților generale ale personalității (emotivității, imaginației, gândirii creative, trăirilor morale etc.), preconizează atingerea gradului superior al oricărei educații – edificarea spirituală.

Interpretată astfel, cultura muzicală imprimă în sine rolul, funcțiile și finalitățile noțiunii de cultură în general, definită în culturologie ca activitate creativă, în procesul căreia omul, cunoscând și valorificând lumea, se cunoaște/construiește pe sine ca ființă spirituală.

Scopul educației muzicale poate fi tradus în viață doar prin construirea și valorificarea unei complexe „partituri” didactice polietajate pe linia teorie>practică cu dimensiunile sale:

- *filosofică*, prin înscrierea educației muzicale în contextul filosofiei educației moderne, a noii paradigme a cunoașterii formulate de știința contemporană, prin realizarea/atingerea unui gen de cunoaștere specific: cunoașterea prin auz – cunoașterea de tip muzical (relațiile muzică-existență, muzică-om, sunet-conștiință, filosofia sunetului, filosofia ascultării etc.);
- *muzicologică*, prin determinarea și dezvăluirea valorilor definitorii ale artei sonore în raport cu principiile și finalitățile educației muzicale: muzică – mișcare/temporalitate/dinamism, muzică – artă intonațională (în muzică intonația constituie sensul ei pur), muzică – artă expresivă (în raport cu artele descriptive), specificul limbajului muzical, polisemantismul mesajului muzical și al interpretării muzicale, interacțiunea muzicii cu alte arte etc.;
- *psihologică*, prin dezvăluirea complexe și fundamentalei relații muzică-psihic cu întreaga sa problematică: interferența/intercondiționarea muzicii și universului uman intim, muzica în raport cu sfera conștiinței și inconștientului (în special, a supraconștientului cu manifestările sale de intuiție creatoare și inspirație); principiul acțiunii totale a muzicii asupra ființei umane în integritatea sa psihofizică, principiul ritmo-dinamic/ritmo-vibrator, al psihorezonanței, al sintezei melopsihice, principiile percepției muzicale, stările modificate ale conștiinței, starea de cânt/de muzică ca stare specifică/

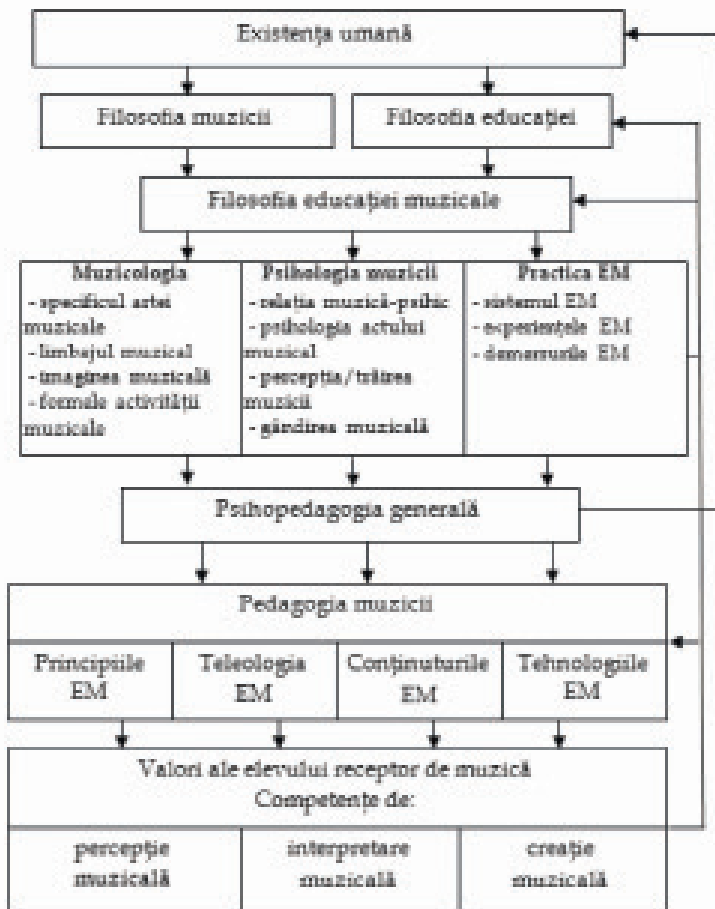
modificată, muzicalitatea/auzul muzical/aptitudinile muzicale, sentimentul muzical, gândirea muzicală, conștiința muzicală, inteligența muzicală, trăirea muzicală, caracterul psihologic al imaginii muzicale, esența emoțională a intonației muzicale etc.;

- **general-didactică**, prin respectarea principiilor/prescripțiilor pedagogiei în organizarea/desfășurarea procesului didactic-muzical școlar;
- **muzical-pedagogică**, prin construirea demersului muzical-educational axat pe **legitățile specifice** educației muzicale, generate de natura materiei de studiu în interpretarea/receptarea/analiza muzicii:
 - *factorul emoțional este primordial, în raport cu cel rațional: receptarea muzicii decurge exclusiv de la emoțional la rațional; mesajul sonor este recreat prin trăiri emoționale, completate și dezvoltate la faza ulterioară a receptării de idei, judecăți, analize, reflecții și autorefecții; B. Teplov: În alt mod, decât pe cale emoțională, mesajul muzicii nu poate fi cunoscut;*
 - *factorul artistic este dominant, în raport cu cel tehnic: poezia muzicii și mesajul/conținutul fenomenelor și subiectelor muzicale își subordonează factorul tehnic;*
 - *factorul pasional-activ – dorința, interesul viu și bucuria de a face muzică – este omniprezent în toate formele indicate de EM;*
 - *trăirea spiritual-artistică, universul intim și perfecționarea lui sunt deschise permanent muzicii și receptării-interpretării-creației muzicale;*
 - *procesul instructiv-educativ, metodologiile de formare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor muzicale au conotații emoțional-artistice;*
 - *elementul creativ este prezent în toate activitățile muzicale ale elevilor; creativitatea elevilor are semnificație dublă: de creație artistică propriu-zisă și de creare a eului muzical și cultural-spiritual al elevului receptor, în contextul EM*

prin creație înțelegându-se nu atât compunerea muzicii, cât mai ales descoperirea operei muzicale prin recrearea imaginilor ei;

- *formarea capacităților și calităților muzicale fundamentale* – simțul muzical, sensibilitatea și receptivitatea muzicală, auzul muzical, imaginația și gândirea muzical-artistică – *este perpetuă*;
- *raportul profesor-elev este puternic empatizat*, manifestat în forme viu-emoționale de cooperare muzical-artistică și educativă, marcate de sinceritate, înrudire spirituală și comunitate de interese;
- *spiritul muzical-educativ este predominant în raport cu cel muzical-instructiv*;
- *metodologiile subiectiv-intuitive de predare-învățare-evaluare a operelor și fenomenelor muzicale și a elevului receptor prevalează față de cele rațional-abstracte*;
- ***principiile specifice*** educației muzicale: al pasiunii, intuiției, corelației educației muzicale cu viața, unității instruirii-educației-dezvoltării muzicale, reinterpretării pedagogice a muzicii (reconceperea legilor muzicii de pe poziții didactice), interiorizării muzicii (ca principiu universal/definitoriu) ș.a.;
- ***specific-metodologică***, prin aplicarea, în ansamblu cu metodele general-didactice, a unor **metode specifice** educației muzicale: acțiunii emoționale, dramaturgiei emoționale, stimulării imaginației, reinterpretării artistice a muzicii, caracterizării/verbalizării poetice a muzicii, generalizării muzicale etc.

Sintetizând ideile, tezele, principiile în discuție, putem prezenta domeniul educației muzicale, sub imperativul realizării **scopului** ei final, prin următorul *model teoretic*:



Cultura muzical-spirituală a elevilor include în sine, ca element esențial, capacitatea de trăire a muzicii – fază su-premă a comunicării cu această artă. Prezintă conținutul și rezultatele unuia din experimentele efectuate cu elevii în vederea realizării acestui obiectiv conceptual.

Aspectul practic a fost îmbinat cu momente de inițiere teoretică a subiecților conform tematicii: *Muzica – fenomen: artistic; spiritual. Relația de suprafață (exterioară) muzică-om.*

Relația existențială (interioară) muzică-om. Noțiunea de ascultare. Ascultare și auzire. Ascultarea ca facultate ce se dobândește. Ascultarea ca act volitiv/activ/participativ. Ascultare-delectare și ascultare-pătrundere. Sunetul ca informație. Specificul informației auditive. Caracterul ezoteric al mesajului muzical. Elementul „creație” în descifrarea auditivă a mesajului sonor. Audierea ca act de trăire interioară. Condiția de ascultător. Rolul lui în triada creare-interpretare-receptare. Ascultătorul – al treilea creator al muzicii.

Fazele comunicării muzicale:

- 0 – Crearea condițiilor exterioare: loc, timp, atmosferă. Acor-daj interior. Izolarea ca premisă obligatorie.
- 1 – Perceperea de ansamblu.
- 2 – Conturarea structurii generale a compoziției (părți, secțiuni, teme-melodii etc.). Crearea „partiturii” ascultătorului.
- 3 – Perceperea temelor-melodii ca „personaje” cu caractere specifice.
- 4 – Discursul muzical-sonor ca narațiune.
- 5 – Dialogul interior cu muzica – „interogarea” muzicii, descoperirea sensurilor ascunse.
- 6 – Memorarea auditivă a lucrării.
- 7 – Interiorizarea lucrării. Intrarea în sunet. Auzirea muzicii în sine.
- 8 – Reculegerea de după audiție. Reparcurgerea interioară a lucrării în afara sunării ei.
- 9 – Nivelul superior al trăirii: contopirea cu muzica, transformarea ei în energie – ca sursă de viață și orientare existențială.
- 10 – Continuarea dialogului muzical: reîntâlnirile ulterioare cu opera muzicală.

Desfășurarea experimentului a inclus, în integrare cu audiția, ca formă de lucru și organizare a activității subiecților, și alte acțiuni muzicale: cântul (fredonatul, cântul mediativ), valorificarea cunoștințelor muzicale, notația (crearea partiturii ascultătorului), activitatea muzical-ritmică (melo-

gestica), creația ș.a. Forma experimentului a permis integrarea reușită a mai multor acțiuni, scopul lui fiind nu doar dezvoltarea capacităților de ascultare a muzicii ca acțiune în sine, dar și de auzire-percepție, de interiorizare/trăire a muzicii – esența tuturor activităților muzicale (Vezi tabelul).

**Tabelul indică fazele comunicării muzicale,
gradul de asimilare a fazei respective (GF),
numărul de subiecți (NS %)
care au însușit faza respectivă:**

Faza Se- mestrul	I		II		III		IV	
	GF	NS %	GF	NS %	GF	NS %	GF	NS %
1	0/+	40/60	+/>++	62/48	+/>++	75/25	+/>++	87/13
2	0/+	41/59	0/+	37/63	+/>++	67/33	+/>++	57/43
3	0/+	33/67	+/>++	76/24	+/>++	88/22	+/>++	94/6
4	0/+	42/58	+/>++	67/33	+/>++	62/38	+/>++	58/42
5	0/+	80/20	0/+	55/45	+/>++	60/40	+/>++	48/52
6	0/+	45/55	0/+	38/62	0/>+/ ++	20/55/ 25	+/>+/ +/ +++	60/25/ 15
7	0/+	78/22	0/+	67/33	0/>+/ ++	46/45/ 9	+/>+/ +/ +++	50/38/ 12
8	0/+	95/5	0/+	80/20	0/+	67/33	0/>+/ +/ +++	40/44/ 10/6
9	0/+	97/3	0/+	80/20	0/>+/ ++	50/34/ 16	0/>+/ +/ +++	10/20/ 56/14
10	0/>+/ ++	18/68/ 14	+/>++	62/38	+/>++	82/18	+/>+/ +/ +++	16/54/ 30

Gradul de asimilare a fazelor a fost determinat conform *criteriilor-capacități:*

- a. concentrare-izolare;
- b. urmărirea auditivă a discursului;
- c. contopire cu sunetul lucrării;
- d. dialogare internă cu muzica;
- e. auzirea muzicii în sine în afara sunării ei fizice. Gradul maxim (+++) a inclus criteriile a,b, c, d, e; mediu (++) - a,b,c; minim (+) - a,b; zero (0) - zero criterii.

Rezultatele demonstrează o dinamică a capacității de interiorizare/trăire a muzicii pe semestre de la gradul inițial de zero/minim la cel final de mediu/maxim.

О ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Музыкальное воспитание на протяжении своего становления и многовекового развития обрело необходимые качества (параметры/характеристики), позволяющие (и способствующие) выделению его в отдельную область науки воспитания со своей ясной спецификой, со своими четкими закономерностями, принципами, развитой системой методов, форм, средств.⁴⁶

⁴⁶ В принципе, история музыкального воспитания в человеческом обществе хронологически равна истории воспитания вообще – первые формы целенаправленного воспитания детей относились к воспитанию именно искусством, в особенности музыкой (об этом говорит, по крайней мере, история воспитания в Древней Греции – основы последующей западной цивилизации и культуры). В связи с этим, необходимо помнить, что музыкальное воспитание стоит у колыбели педагогики как науки о воспитании человека! Тон в педагогике был задан искусством (музыкой)! Это уже потом, одновременно с развитием наук, положение изменилось, и духовно-эстетическая (эстетически-философская) парадигма воспитания была заменена на другую – рационалистически-позитивистскую, акцент был переведен с воспитания духа на развитие «ума», с правого полушария (мироощущения, миропонимания, мышления) с его «всеохватным», целостным, синкретически-синхроническим взглядом на мир и на жизнь – на левое полушарие мозга с его способностью видеть вещи аналитически, но в то же время – линейно, по-отдельности, «в разрыве» и т.д. Таким образом, музыка (искусство) была «вытеснена» и переведена с уровня основ науки о воспитании – «на чердак». Сама область музыкального воспитания была «заражена» этим «рационалистическим» направлением, стараясь «угодить» духу времени, подчиняясь общепедагогическим принципам и нормам, созданным с опорой на учебные дисциплины представляющие область науки (а не искусства). Однако со временем все больше стало ощущаться это несоответствие. Так, в XX-том веке (в особенности во второй его половине) это было уже четко осознано. И педагогика искусства (музыки) стала искать выход из неадекватного положения. Достаточно сослаться, в этом смысле,

Это императивно выдвигает требование концептуально-целостного его осмысления, структурируя его по уровням и подуровням (от методологически-философского до методически-праксиологического), обозначая его наиболее общие аспекты, планы-плоскости и т. д., одним словом, создания его **теоретической модели**.⁴⁷ Такая модель позволит увидеть, мысленно охватить-осмыслить целостно картину («топографическую карту») данной сферы, а также будет способствовать решению различных проблем, как частных, так и крупных, в контексте целого, обозначению новых проблем, т.е., движение-развитие области музыкального воспитания в перспективе и многое другое.

Предлагаем один из возможных вариантов такой модели. Она может способствовать построению более завершенной модели. Данный вариант, считаем, может педагогу-музыканту ориентироваться в многоуровневом и многоаспектном содержании музыкального воспитания, увидеть и осознать место и значение разных его явлений, проблем, элементов - от основополагающих до частных и соответственно трактовать-рассматривать их в общей системе.

Структура предлагаемой нами модели состоит из семи уровней:

I. Определение музыкального воспитания.

II. Эпистемологический⁴⁸ уровень.

III. Телеологический⁴⁹ уровень.

IV. Аксиологический⁵⁰ уровень.

на призыв Д. Кабалевского «вырваться из оков удушающего формализма» и т.д. и т.п.

⁴⁷ Конечно, это вопрос не простой. Проблема требует осторожного и глубокого к ней подхода. Тем не менее, ею необходимо заниматься.

⁴⁸ *Эпистемология* - теория научного познания.

⁴⁹ *Телеология* - «tel» - цель + «logos» = изучение области (проблем) целей, идеалов; теория целей.

⁵⁰ *Аксиология* - наука (философская), изучающая ценности (мораль-

V. Теоретический уровень.

VI. Технологический⁵¹ уровень.

VII. Праксиологический⁵² уровень.

Рассмотрим каждый уровень в отдельности.

1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Музыкальное воспитание – область формирования человеческой личности средствами музыкального искусства. В этом плане музыка (в отличие от других искусств и областей человеческого знания) обладает уникальными качествами и возможностями. Главное качество музыки – гармония (совершенство): воздействуя на внутренний мир человека, она совершенствует его своей совершенной природой. Музыка осуществляет это преимущественно без «дополнительных» средств (назидательных поучений, дидактических «приёмов» и т.п.) – своей внутренней гармонической субстанцией (своим специфическим звуко-психо-интонационным смыслом). Таким образом, *музыка сама по себе является воспитательным феноменом*.⁵³ Однако в союзе с педагогикой (специальной системой воспитательно-образовательных принципов, форм, средств и т.д.) раскрываются её новые, в этом плане, перспективы и возможности.

ные).

⁵¹ В последнее время в науку и практику воспитания входят всё больше новые термины, которые определяют тот или иной феномен (действие, нормативный акт и т. п.) в данной области. Среди них – термин *воспитательные/дидактические технологии*, под которыми подразумевается тот или иной комплекс норм, правил, методов, а также действий учителя/учащихся в целях реализации сформулированных воспитательных/образовательных/учебных целей/задач.

⁵² *Праксиология* («praxis» - практика, опыт + «logos» - наука = изучение практики, опыта) - область науки, изучающая общую структуру человеческих действий и условия их эффективности.

⁵³ Данный тезис рассматривается более детально в: Гажим И. *Музыка как великая педагогика*, в кн: „Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков». Материалы VIII Международной Конференции. Москва, 2004, с. 146-153.

Накопленный практический опыт, научный потенциал, научные достижения, наличие системы (различные школьные и внешкольные формы музыкально-воспитательной деятельности) и др. позволяет выделить музыкальное воспитание в самостоятельную область (автономное направление) современной науки и практики воспитания-образования. Музыкальное воспитание обладает системой специфических закономерностей, принципов, методов и приёмов.

II. ЭПИСТЕМОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Данный уровень (раздел) модели включает науки, на которых опирается музыкальное воспитание, формируя свое содержание, из которых она черпает необходимые данные и которые составляют его эпистемологическую (методологическую) основу. Этими основными областями науки являются:

- философия (философия / история философии, философия искусства / эстетика, философия музыки, философия образования-воспитания, философия современной эпохи);
- музыковедение (сегодня двумя разделами: теоретическое музыковедение и историческое музыковедение);
- психология (общая психология, возрастная психология, педагогическая психология, музыкальная психология),
- педагогика (общая педагогика, педагогика искусства, музыкальная педагогика);
- методология музыкального образования/воспитания, состоящая из теорий, концепций, парадигм, закономерностей, принципов, и т.д.

III. ТЕЛЕОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Телеологический уровень рассматривает следующие категории: идеал – человеческий идеал, идеал

воспитания человеческой личности, конечную/основную цель и общие целевые установки (целеполагания) музыкального воспитания (на уровне всего процесса музыкального воспитания), ключевые (промежуточные) целеполагания (на уровне этапов процесса музыкального воспитания - первый этап (I-IV классы), второй этап (V-VIII/IX классы), на уровне класса, генеральных тем четвертей), операциональные целеполагания (на уровне урока).⁵⁴

Основная (конечная) цель музыкального воспитания (как и цель воспитания, вообще) носит философский характер. Поэтому она (цель) не является неизменной, данной раз и навсегда, а формулируется/определяется в соответствии с различными факторами: мировоззрением эпохи, спецификой культуры данной страны (данного народа), социально-политическими особенностями/тенденциями развития страны и т. д. Для нынешнего этапа развития нашего общества *конечной (основной) целью музыкального воспитания является формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры человека* (формулировка Д. Кабалевского).⁵⁵

Куррикулум (школьная программа) содержит, кроме определения цели, также определение *общих целеполаганий (целевых установок)* музыкального воспитания, которые могут носить более или менее обобщенных характер (отсюда – их количество). Пример общих

⁵⁴ Общие и ключевые (промежуточные) целеполагания формулируются авторами программы (куррикулума) по музыкальному воспитанию. Операциональные целеполагания (задачи) формулируются учителем для каждого урока на основе требований задач первых двух (иерархически более высоких и обобщенных) категорий.

⁵⁵ Более детально о цели музыкального воспитания (в трактовке автора) см.: Гажим И. *Ещё раз о цели музыкального воспитания*, в кн: Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*. Москва, Academia, 2004, с. 231+233, а также: Гажим И. *Музыка как великая педагогика*, цит. издание (8).

целеполаганий предмета: развитие у учащихся интереса и любви к музыкальному искусству; формирование/ развитие высокого музыкального вкуса и т. д.

Общие целеполагания находят свое более частное проявление (реализацию) в *ключевых (промежуточных) целеполаганиях*, которые представляют собой определённые последовательные этапы достижения общих целеполаганий учебной дисциплины и которые формулируются на уровне класса (более обобщенная их форма – на уровне нескольких классов, объединённых более или менее общими задачами, например, общие целеполагания для I-IV и V-VIII/IX классов или для I-II, III-IV, V-VI, VII-VIII/IX классов и т.д.

Последний уровень иерархизации целеполаганий – *операциональные целеполагания*, которые формулируются, как правило, учителем для определённого класса, определённого урока, определённой темы, определённой учебной ситуации и т. д. и которые носят конкретный и детальный характер. Операциональные целеполагания являются последним и далее неделимым компонентом в общей системе целеполаганий. Определяются на основе целеполаганий предыдущего уровня (ключевых-промежуточных), раскрывая их, а эти, в свою очередь, формулируются на основе общих целеполаганий предмета, которые направлены на раскрытие конечной цели. Такова иерархия целевых установок предмета.

Целеполагания всех уровней являются трёхаспектными по своей направленности - относятся к трём планам единого-целостного процесса музыкального воспитания, соответственно, к трём основным сторонам/аспектам субъекта воспитания (ученика), и проявляются на уровне:

- 1) *знаний* – освоение учащимися системы знаний, ориентированной на достижение конечной цели музыкального воспитания («ЗНАТЬ»);
- 2) *способностей* - формирование у учащихся комплекса

навыков и умений в области музыкального искусства: исполнение, слушание, сочинение, восприятие-переживание, анализ, размышление и т.п. («УМЕТЬ»);

- 3) *отношений* – развитие у учащихся личностного внутреннего опыта в плоскости ценностных ориентаций относительно жизни, различных ее явлений (материальные, духовные), других людей, самого себя, формирование собственных суждений, мотиваций в контексте категорий «цель жизни», «мироощущение», «мировоззрение», «я», «самосознание» и т.п. («БЫТЬ»).

IV. АКСИОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Музыкальное воспитание реализуется на основе определённых *ценностей*. Именно ценности являются ключевым условием воспитательного потенциала содержания музыкального воспитания, развития музыкального вкуса учащихся, формирования их музыкальной и общей культуры и т. д. Вне этого условия (требования) музыкальное воспитание не может адекватно осуществить свои высокие цели.

Аксиологический (ценностный) уровень (раздел) музыкального воспитания относится к следующим категориям ценностей: «*внешние*» - произведения музыки (искусства), «*внутренние*» - личностные качества, ценностные ориентации личности и т.п., а также к категориям *универсальным (общечеловеческим)* и *национальным*.

Материя, на основе которой осуществляется музыкальное воспитание, включает в себя наивысшие (вечные) ценности музыкального искусства – произведения музыки во всём богатстве её форм, жанров и стилей. *Музыкальный учебный материал (репертуар)*, представляющий эти ценности и предназначенный для слушания, исполнения и анализа учащимися, составляет один из аспектов *дидактического содержания* предмета.

Второй аспект содержания обучения представляет собой комплекс (систему) познавательных блоков, с помощью которых (во взаимодействии с музыкальным репертуаром) достигается цель музыкального воспитания. Этот аспект представлен в программе в виде *генеральных тем* четверти/ семестра/года обучения (т. е., материя, которая преподается-осваивается в классе из разных областей: теории искусства/эстетики, теории музыки/музыковедения, философии (размышления о музыке/о жизни), различных искусств и наук (в рамках тем о связи музыки с изобразительным искусством, хореографией, литературой, историей и т.д.).

К «внутренним» ценностям мы относим а) качества ученика (общие, а также индивидуально-неповторимые) как *личности* и б) качества как целого ряда *способностей (умений/навыков)*, приобретённых учеником в области музыкального искусства. Способности ученика (сформированные в результате освоения музыкального искусства в виде навыков и умений слушания-исполнения-сочинения-анализа музыки), необходимо рассматривать именно как ценности (потому что приобретены в результате труда-творчества и способствуют формированию/преобразованию личности). В этой связи, понятие «творчество» необходимо рассматривать (и применять-реализовывать) в двух аспектах: «творить» музыку (на уровне элементарного музыкального творчества, развития общих творческих способностей и т.д.) и «творить себя» с помощью музыки (через участие в процесс музыкального воспитания). (Согласно постулату: «формирование не музыканта, а человека»). «Творение себя» есть наивысшая форма творчества, а, значит, и наивысшая ценность. (Согласно нетленному призыву и идеалу: «познай (т.е. – «твори») самого себя»).

V. ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Общие закономерности музыкального воспитания.

Музыкальное воспитание зиждется на определённых фундаментальных правилах (нормах), которые имеют статус законов, они задают тон и выступают как «руководящие» для остальных, иерархически соподчинённых правил, норм, принципов и методов, форм учебных действий, видов музыкальной деятельности и т. д. Примеры закономерностей музыкального воспитания: *преобладание эмоционального начала относительно рационального во всех видах и формах освоения музыкального искусства; доминирование художественного фактора относительно технического в процессе изучения (исполнения, восприятия, анализа) музыкального произведения и т. д.*

*Принципы музыкального воспитания являются соподчинёнными закономерностям и представляют собой стратегические правила второго уровня, но также со статусом основополагающих правил, на которых должен строиться весь процесс преподавания-освоения-оценивания и вне которых правильное движение к искомому результату (конечной цели) невозможно. Среди специфических принципов музыкального воспитания являются: принцип увлечённости, принцип связи музыки с жизнью, принцип единства музыкального обучения-воспитания-развития и т. д.*⁵⁶

Теория отвечает на вопрос «что надо делать».

VI. ТЕХНОЛОГИИ (МЕТОДИКА) МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Данный уровень представляет собой традиционный методический раздел музыкального воспитания с его комплексом предписаний, методов, приемов, форм музыкального воспитания; технологии а) преподавания-освоения/обучения и б) оценивания учащихся; учебные действия учителя и учащихся и т. д.

Методика отвечает на вопрос «как надо делать»

⁵⁶ См. более подробно: Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*, Москва, Academia, 2004.

(с помощью определённых дидактических/воспитательных технологий).

VII. ПРАКСИОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Всегда существуют различия между теорией и практикой воспитания (соответственно, музыкального воспитания). Практика всегда шире и разнообразней теории. Помимо теоретических законов существуют так называемые «неписанные законы» практики. Если теория предписывает «как должно быть» (ситуация на уровне проектирования процесса образования-воспитания), то практика - «как есть» на самом деле (реальная ситуация). Изучение практики (в двух её ипостасях - с одной стороны, передового опыта, с другой - общего опыта в данной области) в некоторой мере способствует «корректировке» теории. Поэтому в любой области (особенно в области изучения человека/человеческой деятельности и, тем более, в такой «живой» области как воспитание, где всё всегда находится в изменении - одновременно с изменением эпохи и ее мировоззрения, социальных-политических-культурных условий и т.п.) должна существовать так называемая «наука о практике» как живого источника (переменчивого в постоянной текучести-изменчивости, с его различными нюансами-красками, формами проявления и т. д. - по сравнению с теорией, которая является, как правило, более «постоянной», «догматичной», «консервативной» и т. д.). Создание-осознание полной картины музыкального воспитания без учёта (знания) основных характеристик реальной практики не может быть адекватным. Поэтому прaksiологический аспект музыкального воспитания входит составной частью в его общую модель.

Графически предлагаемую *Теоретическую модель музыкального воспитания* можно изобразить следующим образом:

I. ОПРЕДЕЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ДЕФИНИЦИЯ	ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	
	МУЗЫКА - ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ	МУЗЫКА + ПЕДАГОГИКА

II. ЭПИСТЕМОЛОГИЯ

II.1. ФИЛОСОФИЯ

ИСТОРИ- ЧЕСКОЕ	ТЕОРЕТИ- ЧЕСКОЕ	ОБЩАЯ	ВОЗРАСТ- НАЯ	ПЕДАГОГИ- ЧЕСКАЯ	МУЗЫКАЛЬ- НАЯ	ОБЩАЯ	ИСКУССТВА	МУЗЫКАЛЬНО-НОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ	- ТЕОРИИ - КОНЦЕПЦИИ - ПАРАДИГМЫ - ЗАКОНОМЕРНОСТИ	МУЗЫКО- ВЕДЕНИЕ	ПСИХОЛОГИЯ	ПЕДАГОГИКА	МЕТОДОЛОГИЯ МУЗ. ВОСПИТАНИЯ	ОБЩАЯ	СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ	ИСКУССТВА (ЭСТЕТИКА)	МУЗЫКИ	ВОСПИ-ТАНИЯ	МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
-------------------	--------------------	-------	-----------------	---------------------	------------------	-------	-----------	----------------------------------	--	--------------------	------------	------------	--------------------------------	-------	----------------------	-------------------------	--------	-------------	----------------------------

III. ТЕЛЕОЛОГИЯ		
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ИДЕАЛ	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ	
ОСНОВНАЯ (КОНЕЧНАЯ) ЦЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ		
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ (ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ)		
ОБЩИЕ	КЛЮЧЕВЫЕ (ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ)	ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ

IV. АКСИОЛОГИЯ	
ЦЕННОСТИ	
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ	НАЦИОНАЛЬНЫЕ
«ВНЕШНИЕ» / ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ (ПРОИЗВЕДЕНИЯ МУЗЫКИ) «ТВОРИТЬ МУЗЫКУ»	«ВНУТРЕННИЕ» / ДУХОВНЫЕ (ВНУТРЕННИЙ МИР) «ТВОРИТЬ СЕБЯ»
ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	
МУЗЫКАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ	ГЕНЕРАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ТЕМЫ

V. ТЕОРИЯ	
ЗАКОНОМЕРНОСТИ	ПРИНЦИПЫ

VI. МЕТОДИКА				
МЕТОДЫ	ТЕХНОЛОГИИ		ФОР- МЫ	СРЕД- СТВА
	ПРЕПОДАВАНИЯ- ОСВОЕНИЯ	ОЦЕНИВАНИЯ		

VII. ПРАКСИОЛОГИЯ	
ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА	ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ / УЧАЩИХСЯ

Модель является не инертной (статической) схемой, а живой конструкцией: её уровни / составляющие переходят друг в друга, органично соподчиняются, но в то же время находятся в диалектических отношениях. В своём поступенном движении модель замыкается, образуя динамичный круг в постоянном движении. Более высокие уровни порождают соподчинённые (стрелка вниз слева), а последние своим обратным воздействием – эффект feed-back – (стрелка вверх справа) способствуют «корректировке» и постоянному переосмыслению верхних «законодательных» уровней. Так поддерживается «жизнь» структуры.

Таким образом, модель образует законченную, целостную и самодостаточную систему. Она подтверждает самостоятельность, автономность, научную состоятельность и зрелость педагогики музыкального воспитания, тем самым определяя её полноправное место в системе современных наук о воспитании Человека.

ИСКУССТВО КАК ДУХОВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Хотя название статьи указывает на проблему «слушание музыки» в качестве предмета конкретного изучения, основные категории, в которых мы «целимся» - это человек и его духовность. Ведь всякая деятельность, тем более культурного характера, относится напрямую к понятию «человек», предполагает «улучшение» его состояния, его «преобразование». В данном случае, категория человека рассматривается в контексте музыки, материализованная посредством одного из видов музыкальной деятельности – слушание. Но речь идет не об «обычном» слушании, а о слушании как деятельности духовной, то есть той, которая затрагивает внутренний мир на глубоком его уровне. Итак, первая категория, с которой начинается процесс, это «слушание», а конечная – «человек». Процесс, *концептуально*, идет со стороны музыки к человеку, а не со стороны человека к музыке. Конечно, вначале также стоит человек, ведь именно *он* должен «слушать». Но человек, находящийся в начале пути, и человек находящийся в конце пути – «люди» разного качества. Получается, человек сам себя преобразовывает, совершенствует свое прежнее состояние. Музыка, в данном случае, является средством, а не целью (тем более, «в себе»). Поэтому главная тема подобного подхода - не «музыка», а «я и музыка». Осваивая музыку, познавая и «вбирая в себя» (в данном случае – через слушание) ее гармонически-божественные качества – превращать их в качества души. В описанном варианте общения с музыкой, мы касаемся наивысшего ее предназначения для человека, а также наивысшего уровня развития человека – духовного.

«Музыка – искусство». Так мы, как правило, говорим. При всей истинности данного определения мы все же должны констатировать, что это только одно из ее

измерений и, значит, одна из ее функций. Потому что музыка выступает и в других качествах, она применяется и в иных практиках, помимо художественной. Например, церковная музыка, использование музыки при медитации или в медицинских целях и др. Она здесь не рассматривается как искусство, как художественное явление, предполагающее аплодисменты, цветы, возгласы «бис» и т. п. (Кстати, музыка появилась *не* как художественная / культурная деятельность, а как душевно-духовная потребность: человек стал петь в начале «для себя», а не «для сцены»).

Когда-то музыка и человек были неотрывны друг от друга, они составляли одно целое. Со временем, музыка стала совершенствоваться, переходя с любительского на профессиональный уровень достигнув наивысшего уровня в творчестве великих гениев. Но, «палка о двух концах». Диалектика не любит забывать о ней, она всегда дает о себе знать. При развитии-профессионализации музыка встала на сцену, а человек остался в зале или даже вне зала. Произошел «великий развод», последствия которого старается устранить музыкально-педагогическая наука. Потому что какова, в принципе, ее миссия? Возврат музыки в ее лоно – в душу человека.

«Природная» форма общения человека с музыкой – слушание. Она – слуховое явление и не предполагает другого способа ее восприятия кроме как слухового. Музыка «рассчитывает» на наш слух, и единственное ее обращение к нам – «слушайте меня». Слух есть музыкальный инструмент человека. Поэтому развитие способности слушания является в музыке альфой и омегой. Но рассматривается ли данная задача – в научном плане, да и в методическом – сообразно ее ценности, ее важности? Пока не можем этого утверждать. Слушание, как *определяющий* акт в области музыки, не получило еще должного освещения в литературе, при большом количестве работ по данной проблеме. (Мы не говорим

о восприятии музыки, которая есть психологическая категория, а имеем в виду слушание музыки как практический вид учебной / культурной деятельности).

Исходя из вышеизложенных соображений, мы разработали и ввели в учебный план специальности «Музыка» вузовский курс «Искусство слушания музыки».

Слушание музыки, в истинном понимании данного акта, это исследование, это поиск. А исследование завершается открытием. Безусловно, в данном случае они (исследование и открытие) – слухового порядка. Речь идет в нашем случае не о поиске ее глазами в партитуре (партитура еще не звучит), а об обнаружении ее в самих звучаниях.

Слуховой процесс работы над произведением (в исследуемом нами варианте) тот же, что и при исполнительском его освоении. Это именно то, что делает пианист, скрипач, вокалист при работе над пьесой. Этапы те же, общий план работы тот же, смысл – тот же: освоить музыку. И если у инструменталиста или вокалиста рабочий инструмент – это фортепиано, скрипка, голос, то для слушателя – это слух. Слухом он проделывает то, что делают глаза и пальцы инструменталиста или вокалиста: осваивает, при многократном слушании, каждую фразу, каждый мотив.

У Бориса Асафьева⁵⁷ встречаем два термина, на которых мало обращают внимание, но которые являются особо важными при всякой музыкальной деятельности, от музыковедческо-научной до слушательской. Первый из них – «наблюдение музыки». Музыка, как мы знаем – процесс, движение. Это ее природа. Музыкальное содержание становится во времени. Поэтому наблюдать непрерывно (подчеркиваем – непрерывно, так как каждый миг в музыке что-то происходит) движение звуков не только очень важное требование, оно -

⁵⁷ Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1971; Асафьев Б. *Путеводитель по концертам*. Москва: Советский композитор, изд. 2-е, 1978.

определяющее. (Однако это нелегкая задача, как показывают наши наблюдения, часто даже для музыкантов). Пройгнорировал это требование и – все, упустил момент, разорвал линию дискурса, что-то потерял (а иногда – очень много или даже что-то существенно). Это как бы прочитывать книгу, пропуская целые страницы. Что останется от содержания? Куски, фрагменты. Второй асафьевский термин – «обнаружение музыки». Данное действие также относится ко всем формам деятельности в области музыки – от теоретического анализа до слушания. Это означает обнаружение музыки глазами по партитуре при теоретическом изучении, обнаружение и передача музыки при ее исполнительском освоении, обнаружение музыки при ее слушании. Последнее называется «слышанием» – высшая форма слухового общения с музыкой. Что значит «обнаружить» музыку? Значит «вскрывать» в нотах (при зрительном анализе по партитуре) или в звуках (при слуховом анализе) содержание музыки. Это значит придать («присвоить») звукам определенный смысл. Этот смысл носит объективно-субъективный характер: он создается в нашем сознании на основе звуковой материи, то есть того, что звучит. Но то, что звучит, то есть то, что слышу, я трактую и понимаю по-своему. Мое воображение работает, оно – «представляет» («ставит перед собой» и «видит») что-то, «фантазирует», в нем возникают всякого рода ассоциации, идеи, мысли-размышления. То есть, возникает образ – музыкальный, художественный. И он не возникает в каком-либо другом месте, кроме как только в нашем воображении. Не случайно у этих двух понятий – образ и воображение – один и тот же корень. Здесь встречаются две категории из двух разных областей – «образ», как эстетическая / художественная и «воображение» как психологическая – но которые, при «встрече», составляют единое нерасторжимое целое.

Общение с музыкой – то есть, освоение-присвоение ее

звуко-духовной субстанции и превращение в содержание внутреннего «я» - возможно (и оно, по сути, происходит) на разных уровнях: на уровне элементарных эмоций (иногда даже на уровне ощущений – приятно, «уютно», «тепло»),⁵⁸ на уровне сильных эмоций, на уровне чувств – более или менее глубоких, на уровне переживания, на уровне размышления-медитации и т.д.

В связи с этим, следует остановиться на других двух терминах, которых часто отождествляют, хотя они, в принципе, разного порядка: «восприятие музыки» и «переживание музыки». «Восприятие» – это психологический термин, а «переживание» – философский. Если мы говорим о духовном общении с музыкой или о духовном ее слушании-слышании, то нас должно интересовать понятие «переживание».⁵⁹ Переживание музыки происходит не на поверхности нашей психики, а в ее глубине. Оно вовлекает все наше существо. Вместе с тем, оно глубоко личностного порядка. При настоящем переживании мы полностью отождествляемся с музыкой, с тем, что происходит в ней. А в ней происходят различные события, иногда разворачивается целая «жизнь». В процессе переживания «я» и музыка – не две вещи, а одна. Хотя термин «восприятие», если трактовать его в глубинном варианте, предполагает, по сути, то же самое, ибо само это слово означает «принимать в себе» - «вос» + «приятъ». То есть, при восприятии должен

⁵⁸ Кант, при иерархизации искусств, определил музыку на последнем месте, утверждая: «Воздействие музыки наподобие воздействия пахнущего платочка – приятный запах, от которого потом ничего не остается». Автор данной статьи позволил себе «полемизировать» некоторым образом на эту тему с великим философом: Gagim Ion. *Kant și muzica* // Gagim Ion. *Muzica și filosofia*. Chișinău, Editura Știința, 2009, p. 98-109.

⁵⁹ Этот вопрос мы рассматриваем в статье: Гагим Ион. *Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта*. // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». № 3 / 2013, с. 18-27.

происходить перевод музыки с ее внешнего физическо-материального звучания в звучание внутреннее, духовное. Происходит то, что мы называем *интериоризацией* музыки.

Мы часто употребляем слово «духовность» или выражение «музыка – духовное явление» и т.д. Сама формулировка цели музыкального воспитания содержит данную категорию: «формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры». А вот в чем заключается это явление, не всегда ясно представляем. В общем плане это как бы понятно, а вот как это можно разглядеть, определить в качестве результата, представляет собой проблему. Как это можно измерить, каковы критерии определения степени духовности как результата какой-либо деятельности, в частности учебной и / или музыкальной? Но это тема другого разговора. Здесь мы только заметим, что духовные процессы происходят не на поверхности сознания, а в его глубине. Значит, музыка должна дойти до того уровня. Как? Это может произойти само по себе, на основе внутренней природы конкретного человека. Но обычно это не происходит: самое распространенное общение с музыкой – это уровень психологических реакций (часто – первичных), на уровне эмоций-чувств первого скажем так, «созыва» (от корня «зов»), и музыка, действительно, «взывает» к нам).

О слушании музыки как формы деятельности, написано немало. Но литература по данной проблеме касается в основном методического ее аспекта. На уровне же концептуальных основ, на уровне рассмотрения вопроса в его основополагающих измерениях – фило-софском, музыковедческом, психологическом, духовном и т.п. – она не получила пока должного освещения.

Данное направление составляет один из предметов нашей научной и педагогической деятельности, которое получает практическое внедрение в названном выше

курсе.

Излагаем основное его содержание.

- *Философский аспект* отношения «человек – звук»: философия звука; философия молчания; звук как один из основополагающих элементов мироздания и жизненного окружения человека. Мир как звучание. «Музыка» космоса. Космологические «предпосылки» возникновения музыки. *Musica mundana*; *Musica humana*; *Musica instrumentalis*. Звук как «язык», как носитель информации, как средство общения «человек-мир», «человек-человек». Различные «коды» звуковой реальности. Слушание как духовный процесс.
- *Психологический аспект* отношения «человек-звук». Звук как фактор воздействия на внутренний мир человека. Различные типы / уровни психической реакции человека на звук. Индивидуальный характер отношения / реакции «человек-звук» / «человек-звучание». Аспекты «тождества» между процессами происходящими в музыке и психическими процессами: динамизм, метричность, ритмичность, резонантность и др. Слушание как психический процесс.
- *Музыкально-психологический аспект* слухового общения с музыкой. Понятие «музыкальное общение». Понятие «слуховое общение с музыкой». Различные аспекты и уровни слухового общения с музыкой.
- *Музыка как искусство. Музыка как «сверх-искусство»* - как духовное явление / как духовный мир. Музыка в духовных практиках (религиозных, мистических ритуалах и т.д.). Различные виды общения с музыкой: как с искусством (на художественно-эстетическом уровне), как со сверх-искусством (на духовном уровне). Определение и характеристики «духовного слушания / слышания музыки».
- *Понятие «слушатель музыки»*. «Статус» слушателя

музыки в процессе общения «композитор-исполнитель-слушатель» / «сочинение-исполнение-слушание». Слушание музыки как *музыкальная деятельность* наряду с понятиями «исполнительская деятельность» и «композиторская деятельность» (различные по форме, но сходные / идентичные по внутреннему – психо-духовному - содержанию). Слушатель музыки как «со-автор» музыкального произведения. «Права» и «обязанности» слушателя музыки при общении с музыкальным произведением.

- *Методика развития способности слухового общения с музыкой.* Понятие «дисциплинирование слуха». Музыкальное произведение как «дискурс», как «движение-развитие», как «процесс становления образа / содержания». Понятие «слуховое наблюдение / слуховое «прочтение»» процесса музыкального становления (музыкального дискурса). Слушание музыки как слуховое «исследование» музыкального дискурса (музыкальных «событий», происходящих в музыке). Слушание музыкального произведения как сотворчество. Слушание музыкального произведения как «открытие». Навыки слухового общения с «программной» музыкой. Навыки слухового общения с непрограммной («чистой») музыкой. Понятие «*музыкальное восприятие музыки*».
- *Технология слухового общения с музыкой / слушания музыки.* Фазы (этапы) слухового изучения музыкального произведения: от первоначального ознакомления до установления постоянного внутреннего диалога с музыкой произведения. Понятие «интериоризация» музыки / музыкального произведения. Процесс (этапы) интериоризации музыки. Понятия «внешняя музыкальная реальность» и «внутренняя музыкальная реальность». Внутреннее «слушание / слышание»

музыкального произведения. Звучание музыки во внутреннем мире слушателя как *духовная* реальность.

Развитие способности слухового общения с музыкальным произведением с целью его интериоризации – а выход на духовный уровень предполагает присутствие (т.е. звучание) музыки на глубине нашего внутреннего мира – опирается на многократное его слушание (целостно или по частям) по определенной технологии. Излагаем возможные фазы (этапы) **технологии слушания музыкального произведения.**

1. *Первичное слушание* произведения с целью общего знакомства - так как оно является в сознании при первом с ним контакте, без конкретной «учебной» цели.
2. Слушание произведения с целью *определения общей структуры* (различных ее элементов: частей, подчастей, вступления, всякого рода наиболее крупных эпизодов и т.п.). Здесь предполагается нарастание интенсивности слухового наблюдения.
3. *Фиксация на бумаге структуры* произведения при помощи букв (больших, маленьких), цифр (романских, арабских), других знаков. Например: А, Б, В, А или I, II, III, I.
4. Определение и фиксация на бумаге *подструктур* произведения в рамках больших структур. Например: А (аа), Б (бб¹), С, (аа¹) и т. п. Здесь подвергаются отдельному многократному слушанию различные фрагменты, эпизоды, предложения, фразы, мотивы и т.д. (Требование о *нарастании интенсивности слушания* сохраняется на протяжении всей работы над произведением).
5. Многократное слушание *маленьких структур* (в основном наиболее трудных для слухового запоминания): аа, бб и т.д. Слушание сопровождается незаметным *интонированием (напеванием)* мотивов, фраз, тем и т.д. Напевание может принять разные

формы: воздушной струей, тихим насвистыванием, интонированием вполголоса на разных согласных («а-а-а») или слогах («та-та-та», «па-па-па»), в зависимости от характера музыки. Оно также может быть: а) слышимым, б) почти неслышимым, в) неслышимым (ментальным).

6. После фиксации на бумаге структуры произведения, можно сопровождать слушание и / или напевание тем, фраз, мотивов и т. д. *меложестикой (пластическим интонированием)*. Руки воспроизводят в пространстве конфигурацию этих структурных элементов. Почему «руки», а не «рука»? Потому что по мере накопления опыта руки «воспроизводят» разные рисунки: первый и, соответственно, второй голос, мелодию и конфигурацию аккомпанемента и т.д. В некоторых местах, например, обе руки объединяются в одном общем рисунке.
7. Фиксация на бумаге *мелоритмии* произведения – графического изображения в виде линий (волнообразных, зигзагообразных, прерывистых, спиралевидных, восходящих, нисходящих, пунктирных, стрелками), а также в виде других знаков конфигураций мотивов, фраз, тем, специфических моментов (последовательности аккордов в аккомпанементе или выразительное движение баса и т.п.). Графические изображения должны воспроизводить как можно адекватнее «дух» соответствующего элемента. Окончательный вариант данного вида фиксации можно назвать «*партитурой слушателя*» по которой он будет следить глазами и воспроизводить внутренним слухом музыку произведения, вспомнить ее по прохождении времени и т.п.⁶⁰
8. Слушание произведения, *наблюдая музыку по «партитуре»* согласно происходящим в ней «событиям».

⁶⁰ Здесь важна не «партитура» сама по себе, а процесс ее создания, слуховая и психологическая работа, проделанная для того, чтобы ее составлять.

9. Слушание произведения, совмещающая визуальное наблюдение мелоритмии с меложестикой.
10. Слушание произведения, совмещающая напевание (в разных его формах) с меложестикой.
11. Слушание произведения, совмещающая все виды «побочного сопровождения»: напевание, меложестика, наблюдение мелоритмии.⁶¹
12. Многократное слушание произведения до ее внутреннего запоминания (на уровне внутреннего слуха).⁶²
13. «Слышание» («воспроизведение») музыки на уровне внутреннего «я», вне ее физического звучания. Данное действие может сопровождаться напеванием или меложестикой. При необходимости (при забывании отдельных мест), можно обращаться к «партитуре».
14. Внутреннее «воспроизведение» произведения во всем ее художественном облике, как дискурс с определенным содержанием, с определенной драматургией, с определенным философским смыслом и т.п.
15. Сохранение музыки в сознании, в сердце и на губах (непроизвольное насвистывание / напевание / интонирование мотивов, тем и т.д.). Поддержание внутреннего диалога с музыкой произведения. Внутреннее звучание музыки становится духовным опытом, частью жизни внутреннего «я», всего нашего существа.
16. Как результат формируется новый вид музыкального слуха. Музыка пред-стает перед нами в другом качестве, мы смотрим на нее по-другому, понимаем

⁶¹ Здесь мы излагаем возможные варианты, но их можно сочетать по-разному.

⁶² Получение данного результата и есть то, что мы называем *интериоризацией* музыки. На данном этапе и на данном уровне происходит перевод музыки из внешней реальности во внутреннюю реальность, превращении ее звуковой, материальной субстанции в духовное содержание нашего «я».

и общаемся с ней на другом уровне, устанавливаем с ней новое, неизвестное ранее отношение. Музыка, в данном случае, способна *нас изменить*, то есть *преобразовать* наше сознание согласно ее гармоническим, божественным законам.

Конечно, данная деятельность, во всем ее содержании - это труд. Но не бывает восхождения без усилий, иногда невероятных. В том числе (или даже особо) в области духа. Только в их результате можно достичь вершины. Иначе человек обречен остаться в мире дарвинских категорий. Уместно здесь, наверное, вспомнить известное высказывание Бетховена: «Тот, кто достигнет понимания моей музыки, возвысится над грязью, в которой ползают все остальные». Послушаем же Бетховена. И Моцарта, и Баха...

ДУХОВНОСТЬ ИСКУССТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Статья раскрывает профессиональный опыт автора, начавшего свой путь в качестве учителя музыки и оставшегося, *по духу*, в этом же «простом» - простом ли? – качестве. Этот опыт сформировался под доминирующим императивом - желанием «докопаться до сути», «до основ» относительно того, что есть музыкальное воспитание в плане постижения глубинного, сокровенного смысла соотношения «человек-музыка». Хотя постепенно формальный статус автора менялся, и по форме виды его деятельности стали называться по-другому, он всегда старался смотреть на то, что делает, глазами *учителя* – чтобы все поставленные вопросы и полученные ответы способствовали совершенствованию того, что называется Воспитанием Музыкой. Профессиональная любознательность повела автора по самым разным, неожиданным, но головокружительным по полученным ответам на непрекращающиеся вопросы стезям человеческого знания. Постепенно, год за годом, он стал убеждаться, что музыкальное воспитание, по сути своей, очень далеко от когда-то сформировавшегося представления, а на практике – от официально декларируемой цели. Сама музыка, как одно из таинственнейших явлений этого мира,⁶³ ее познание, понимание, освоение и впитывание ее космически-божественной субстанции на уровне личного опыта – это и есть музыкальное воспитание в его наивысшем смысле. Мы считаем их универсальными по своей природе и по охвату аспектов и уровней духовной, экзистенциальной жизни человека в ее глубинных формах.

⁶³ На одном из мастер-классов великий дирижер современности Серджиу Челибидаке, при обмене несколькими вступительными фразами с аудиторией, подытожил: «Я завидую вам, что вы знаете, что такое музыка!».

Накопленный опыт автор рассматривает как практику самоформирования (в профессиональном плане) и самовоспитания (в личном плане) на протяжении жизни в одной из наивысших областей человеческого духа – в музыке. Именно в музыкальной сфере посчастливилось ему трудиться. Именно музыку посчастливилось ему постигать и именно ей удалось посвятить свое «я».⁶⁴

х х х

Мне всегда не давала покоя вторая сторона официально сформулированной в соответствующих документах конечной цели музыкального воспитания: *формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры*. (Обращаем внимание на уточнение – «неотъемлемой!»). Когда-то, еще в «материалистическое» время, я или мало обращал внимание на суть этой второй стороны, или понимал ее абстрактно и без особых «претензий»: музыка есть духовное явление, она – представитель и выразитель человеческого духа и т.п. В виде общих слов, это правильно, конечно. Но потом я начал все больше понимать, что речь ведется о внешней стороне того, что есть духовность в истинном значении этого слова. Но ведь духовность имеет и внутреннюю сторону, соответственно – внутренний опыт. Значит музыка может предстать перед нами, в плане «духовности», как в первом, так и во втором понимании.

Такая постановка вопроса спровоцировала интерес к философии музыки и музыкального воспитания / образования. Ведь «духовность» - философское понятие, метафизическое. Поэтому, помимо опубликованных

⁶⁴ Направление кафедры ЮНЕСКО Московского Педагогического Государственного Университета – Музыкальное образование на протяжении жизни – послужило импульсом для написания данной статьи.

мною работ по философии музыки и музыкального образования (в результате поисков, раздумий, изучения вопроса и на основе собственного переживания музыки на данном уровне),⁶⁵ появилось как бы «от себя» несколько книжек с музыкально-метафизическим содержанием.⁶⁶ Полученные результаты нашли отражение в содержании учебных дисциплин на факультете музыки и в проведении педагогической практики студентов. Это нашло свое отражение и в обновленном куррикулуме по музыкальному воспитанию, в учебниках по музыкальному воспитанию соавтором и научным координатором которых я являюсь.

Так вот – вопрос: доходим ли мы в процессе музыкального воспитания до второй стороны объявленной цели – «...как неотъемлемой части духовной культуры»? Понимаем ли мы это положение правильно, во всей его глубине? В чем неповторимая специфика музыки в этом смысле, то есть, каковы свойства ее духовной сущности? Вопросов немало. Дм. Кабалевский относительно педагогических принципах и методах музыкального воспитания говорил, что они должны опираться на природу музыки, исходить из сути самой музыки и т.п. Так вот, логично предположить, что не только педагогические принципы и методы должны «олицетворять» собственно музыку (то есть, не только сам процесс обучения), но и решение конечной цели, то есть результат (или, другими словами, то, что останется в душе и в сознании ребенка / человека), также должно носить печать имманентной природы музыки.

Первый момент (и самый важный), когда мы говорим о музыке в кон-тексте духовности (или в ее связи с духовностью), то может предполагаться, что эти две стороны существуют как бы отдельно (или могут

⁶⁵ Книга *Музыка и Философия*, а также различные статьи.

⁶⁶ *Музыка: метафизические опыты; Под знаком музыки; Состояния музыки и др.*

существовать в таком виде) и, когда «потребуется», мы можем их «состыковать», то есть «внедрить» духовность в музыку или «привить» ей духовность с помощью, например, названия произведения, программы или слов (скажем, произведения на религиозный текст – Реквием, Месса, Литургия и т.п.). Но это совсем не так. Духовность есть объективное качество музыки, самого ее звучания, самих составляющих ее звуков. Но это «духовность» понимаемая в ее глубинном и истинном, то есть, «космическо-вселенском» смысле. Разве мы вправе утверждать, что Месса си-минор Баха – духовное произведение, а его Бранденбургские концерты или известное Скерцо из третьей Сюиты – нет? Чисто инструментальное произведение не менее духовно, чем вокальное на «духовный» текст. Тогда вопрос: в чем духовность произведений чисто инструментальных (например, фуги)? Ведь они не говорят словами, о духовности. Но ее, духовность, эти произведения выражают, содержат, передают и т.п.

Духовность есть не только то, что связано с «религиозностью» (в обык-новенно-«обывательском» понимании этого слова). Есть ведь и нерелигиозный вид духовности. Духовность, содержащаяся в музыке, находится над религиозной духовностью (включая и ее, безусловно, в известных случаях).⁶⁷ Не зря все религии мира апеллируют к музыке в качестве «помощницы» для постижения Бога. (В некотором смысле духовность и религиозность «совпадают», в другом, как мы знаем – нет; но это отдельный вопрос).

Всего лишь один-единственный музыкальный звук является духовным по своей сути (как вибрация, как представитель мировой вибрации-звучности). Один звук – это голограмма мировой звучности, и он содержит в себе суть мировой звучности как гармонии (космос), как

⁶⁷ «Музыка Баха – единственное свидетельство существования Бога, который философы могут взять в расчет», пишет философ-поэт Лучиан Блага. (Blaga Lucian. *Aforisme*. București, Humanitas, 2008, p. 185).

вечный порядок, как ритм, как вибрация универсума.⁶⁸ Один единственный звук, как мы знаем, очень сложен по своей внутренней структуре – это отдельный мир. («Бог сокрыт в одном-единственном звуке», говорят мистики). И когда мы прикасаемся к звуку (воспроизводим-играем, слушаем-воспринимаем, моделируем его в процессе музыкального творчества и т.п.), мы соприкасаемся к мировому звучанию, входим в это звучание, резонируем с ним «в унисон».

Ведь что такое быть духовным (или освоить духовность) в широком (и глубоком) смысле слова? Это значит чувствовать-осознавать, что каждый из нас – «нота» в мировой симфонии и цель (или смысл жизни в наивысшей форме) – стать созвучным мировой симфонии.⁶⁹

Один единственный музыкальный звук имеет духовную природу, ибо он создан духом самого человека – через его дыхание (пение есть не что иное как «озвученное дыхание»; не случайно «дух» и «дыхание» – однокорневые слова), через те чувства, которые вложены в звук в момент его воспроизведения (а точнее – до того) или восприятия. Музыкальный *тон* – от греческого *tonus* – есть энергия, напряженность, внутренняя / духовная вибрация. Тон, созданный человеком, полон *человеческих* качеств – душевности, духовности. А если один-единственный тон содержит эти качества, то и вся музыка содержит их, но на более высоком уровне: в процессе объединения тонов в более крупные сочетания

⁶⁸ «В звуке звучит не только его смысл, в нем звучит вся вселенная, также как в ракушке звучит все море», говорит поэт-философ Лучиан Блага. (*Blaga Lucian. Aforisme. București, Humanitas, 2008, p. 195*).

⁶⁹ В Германии специальный институт с названием *Musicosophia* занимается вопросами философии музыки и духовным восприятием ее человеком. Автор статьи является внештатным сотрудником данного института и его представителем в Восточной Европе.

(мотив, интонация, мелодия, лад, аккорд-гармония и т.п.) эти качества возрастают, приобретают невероятный духовно-энергетический потенциал, который человек воспринимает в процессе общения с музыкой. Поэтому, проникновение *в музыку* (в ее *звучащую* субстанцию) – определяющее требование при любых формах общения с ней.

Исходя из этих соображений мы разработали курс «Введение в динамическую музыкологию», где рассматриваем музыку именно в этом плане (начиная с основного ее элемента – звука-тона и завершая такими масштабными темами как «семантическое измерение музыки», «архитектоническое измерение» и др. Трактую музыку в специфически музыковедческом плане, мы «вскрываем» одновременно ее духовную природу и сущность, которые находятся в самой ее материи. Каждый элемент музыки / музыкального языка – «тон», «интервал», «мотив», «интонация», «мелодия», «лад», «гармония», «размер», «метр», «ритм», «темп», «агогика», «динамика», «форма» и т.д. – рассматривается в плане его соотношения с другими элементами, его динамической сущности, как «живое существо», которое что-то нам сообщает, то есть общается с нами обращаясь к нашему слуху, сознанию и духу – а не как инертный / формальный / технический / теоретический / статический и статистический «предмет». Элементы музыкального языка не «объекты», а «субъекты», «участники». В итоге всё музыкальное произведение «дышит», «живет», «вибрирует» и ждет от нас открытости для его «принятия» - ждет *вос-приятия* (перевода из внешней, звуковой / физической реальности во внутреннюю, духовную реальность, чтобы стать ее неотъемлемой частью).

В основе курса «Введение в динамическую музыкологию» лежит ряд эпистемологических принципов, которые обосновывают его содержание. Например:

принцип динамичности (где рассматриваем явление динамичности в трех смыслах / планах: а) как сила звука; б) в кинетическом смысле, как движение (форма как процесс); в) внутренняя динамика (тот внутренний энергетический потенциал музыки, который образуется при многочисленных процессах, происходящих в результате различных отношений между звуками: звуковысотных, ладовых, гармонических, ритмических, темповых; *принцип функциональности* (каждый составляющий элемент музыкального произведения выполняет определенную функцию или роль); *организмический принцип* (музыкальное произведение не есть механизм, а организм); *метамузыковедческий принцип* (выход, в изложении элементов музыкального языка за пределы их сугубо музыкально-теоретических смыслов в силу их универсальности); *феноменологический принцип* (относительно, например, к музыкальной семантике: содержание музыки есть чисто музыкальное содержание); *принцип трансдисциплинарности*; *холистический принцип* и др.

Динамическое музыковедение переводит («возвышает») явления, происходящих в музыке, на другой уровень их осознания (и, соответственно, их применения в процессе познания музыки) – с уровня «понятий» на уровень «категорий», придает им другой эпистемологический и содержательный «статус». «Понятие» носит «статический», «формально-технический» характер при объяснении / изучении и восприятии процессов, а «категория» - «живой» характер. «Понятие» трактует нечто как «предмет, как «вещь», а «категория» - как явление. Разница – большая.

Данная музыковедческая трактовка элементов музыкального языка неминуемо ведет к необходимости рассмотрения музыки в ее психологическом измерении, ибо звук музыкальный (и все, что за ним следует в музыке), как бы абстрактно, теоретически-

отстраненно, объективно-технически и т.д. не хотели бы мы его трактовать, без его отношения к слуху (т.е., к ощущению, к сознанию, к восприятию, к душе и к духу) – невозможно трактовать и в сугубо музыкальном смысле. Ибо сами свойства звука – высота, длительность, динамика и тембр – суть не физические, как известно, а психофизиологические понятия / явления, то есть, имеют прямое отношение к нашему слуховому ощущению.⁷⁰ Поэтому соответствующие понятия носят метафорический характер. Например, понятие «высота» звука. Мы говорим «высокие» звуки, «низкие» звуки, но мы говорим так, потому что наше ощущение (слух) воспринимает их подобным образом. Потому что звук, реально, объективно, физически, не имеет высоты и низины, все звуки одинаковы в этом плане, так как все они распространяются в пространстве сферически, объемно (а не линейно).⁷¹ Далее, по аналогии и «по цепочке» большинство терминов-понятий в теории музыки носят «поэтический», «человеческий», «душевно-духовный» характер, так как они отражают *отношение* нашего сознания к соответствующим процессам, происходящим в музыке. Не звук является элементом музыки, а наша *реакция* на звук, наше *внутреннее отношение* к звуку. Музыка состоит из отношений, а не из звуков: из отношений между собственно звуками и из отношения между нами и звуками. Не было бы человека, сознание которого отреагировало бы на соответствующие звуки / звучания и который, в результате, сказал бы, что «это музыка», не было бы и музыки (а просто существовало бы определенное количество абстрактных звуков).

⁷⁰ Физически, напоминая, эти свойства звука выражаются в терминах *частота, длина волны* и т.д., а не *высота, длительность* и т.п.

⁷¹ Иначе нам пришлось бы при пении, игре или слушании «высоких» звуков подпрыгивать или подниматься на лестницу, чтобы издавать или услышать их, и, соответственно, лечь на пол, чтобы издавать-услышать «низкие» звуки.

Исходя из этих соображений у нас возник интерес к психологическим свойствам самих элементов музыкального языка, начиная с отдельного звука-тона до рассмотрения таких понятий как «содержание музыки» / «музыкальный образ», «музыкальная драматургия» и др.⁷² Ведь каждая составляющая музыки: мелодия, ритм, лад, динамические оттенки, тембр, регистр, фактура, форма и т.д. - содержит определенный психологический потенциал.⁷³ Все это соотносится нами с восприятием музыки, с формированием соответствующих музыкальных способностей ибо в общем эти две линии идут параллельно: количеству элементов музыкального языка соответствует, в общем, такое же количество форм музыкального слуха (музыкальных способностей): мелодия – мелодический слух, гармония – гармонический слух, лад – ладовый слух, ритм – чувство ритма и т.д. Ведь чтобы воспринимать соответствующий элемент музыки необходим соответствующий вид слуха. Наше исследование в этом вопросе адресовано как психологам, так и педагогам. Ибо смысл не только в том, чтобы все это знать, но и применять в формировании музыкальной культуры учащихся. Исходя из данной концепции, мы сформулировали понятие, названное нами «состояние музыки», дефинируя его как особовозвышенное, гармоническо-божественное душевнодуховное состояние, которое охватывает человека при проникновенном слушании, исполнении или

⁷² Результаты оформлены в монографии *Психологическое измерение музыки*, одна из глав которой посвящена психологии элементов музыки.

⁷³ Вспомним, например, высказывание Ф. Ницше о воздействии музыкального тона и ритма: «Музыкой можно совратить людей ко всякому заблуждению и всякой истине; кому удалось бы *опровергнуть* тон?». (Ницше Ф. *La gaya scienza* // Сочинения в 2-х томах. Том 1. Москва, «Мысль», 1990, с. 580). Там же: «Ритм есть принуждение; он вызывает неодолимую тягу к соучастию» (с. 564).

сочинении музыки. Но важно, чтобы это состояние не только возникло на короткий момент и потом исчезло бы (как правило, так и происходит), а чтобы звучность-вибрация музыки *сохранилась* внутри нас, чтобы мы находились в этом состоянии как можно дольше или может даже (в наивысшем форме) – постоянно. То есть, чтобы это состояние стало «правилом жизни» нашего духа. Суть именно в этом. И только тогда музыка сможет нас возвысить, одухотворить, обожествить. Но для этого необходимо не только общаться «внешне» с музыкальным произведением (спеть, сыграть, прослушать), но и интериоризировать его. Под *интериоризацией музыки* мы понимаем преобразование «внешнего» звучания музыки во «внутреннее» ее звучание-слышание, ее перевод из внешней реальности в душевно-духовную реальность. В результате происходит своеобразное слияние с музыкой, растворение в ее звуках. Исходя из подобного рода задачи мы обосновали (научно), разработали (методически) и внедряем в практику метод интериоризация музыки.

Соответствующие подходы (философский, музыкологический, психологический) к пониманию музыки легли в основу разработанного нами учебника по теории и методике преподавания музыки / музыкального воспитания,⁷⁴ а также в основу монографии и других работ, составляющих содержание докторской диссертации, посвященной взаимосвязи названных областей,⁷⁵ без сотрудничества которых невозможно создать адекватное понимание и претворение в жизнь той комплексной деятельности, которая называется музыкальным воспитанием в плане реализации его основной цели. Тематику диссертаций своих аспирантов автор старается направить в подобное же

⁷⁴ Под названием *Наука и искусство музыкального воспитания*.

⁷⁵ *Психо-педагогические и музыковедческие основы музыкального воспитания*. Автореферат... доктора пед. наук.

эпистемологическое русло.

И все это ради той, второй стороны цели музыкального воспитания – музыкальной культуры как неотъемлемой части *духовной* культуры. Конечно, осуществление только первой части декларируемой цели – важное и нелегкое, конечно, дело. Но этого недостаточно. Оставаясь при рассмотрении и освоении музыки на уровне искусства, эстетики, художественного начала невозможно осуществить высшую цель. Отсюда и рассмотрение нами музыки не только как «искусства», а также как «сверх-искусства», «сверх-эстетического» и «сверх-художественного» явления, то есть, как *духовной* реальности. Музыка как искусство (= художественное ремесло) – это только *ступень* к чему-то высшему. Она может нас изменить только в том случае, если мы будем ее воспринимать, понимать, общаться с ней на уровне сверх-искусства. В противном случае она, принося нам то, что может принести в качестве художественного явления (мы берем у нее в этом плане, конечно, очень многое, но не всё), оставляет нас такими, какие мы есть, не выполнив наивысшей цели – преобразование внутреннего (*духовного*, а не *душевного*) «я».

В этой связи мы проводим с различными категориями слушателей занятия (публичные и учебные) по развитию способности *духовного* общения с музыкой, в основном, конечно, через слушание – то есть, через то, что наиболее удобно любому человеку. Развитие (*привитие*) этой способности происходит на основе проникновения в само звучание музыки, в сами звуко-составляющие компоненты музыкального дискурса, а не абстрактного размышления на фоне звучащей «рядом» музыки. Ведь, повторяем, *духовность* не есть что-то находящееся вне или «рядом» с музыкой, но содержится в самой ее материи, в ее звуковой субстанции. Ведь, как известно, в музыке звук и смысл нераздельны. Не «звук *несет* смысл», а «звук *есть* смысл». Адекватное общение

человек-музыка происходит на уровне органически-нерасторжимого единства звука-чувства, звука-мысли, звука-«я» во всей его целостности.

В этом контексте мы особым образом занимаемся таким аспектом данной проблемы как «музыкальное восприятие музыки». Здесь нет никакой тавтологии. Дело в том, что наиболее распространенный способ восприятия музыки – «психологический». То есть, в процессе восприятия наше «я» (сознание, психика) как бы «отталкиваются» от звучания музыки и в сознании возникают различные ассоциации, идеи, воспоминания, эмоции-чувства и т.п. «личностного» характера.⁷⁶ Музыка, в данном случае, предстает в виде определенного фона для протекания всевозможных психических процессов. Но в самих звуках все это не «написано»! Сам слушатель «присваивает» музыке данное содержание. И это естественно, ибо наша психика построена ассоциативно.

Однако музыку можно воспринимать как *собственно музыку* (сложнейшая, но вполне естественная по логике вещь!) – то есть слушать, слышать, понимать и т.д. как «звуки общаются между собой», согласно собственной логике и собственному смыслу. В музыке происходят различные «события» (процессы) чисто музыкального характера. Таким образом, музыку можно воспринимать как *музыку*, в духе известного выражения «содержание музыки есть чисто музыкальное содержание».⁷⁷

⁷⁶ В нашей практике был даже такой случай, когда один из учащихся (первого класса) при слушании первой части *Маленькой ночной серенады* Моцарта ответил, что он представил себе «как по дороге идет коза».

⁷⁷ Музыкальная семантика, как известно, одна из самых сложных и противоречивых в своем содержании областей музыковедения. (См., например: Кудряшов..А.Ю. *Теория музыкального содержания*. Москва, 2010; Казанцева Л. *Основы теории музыкального содержания*. Казань, 2009; Teodorescu-Ciocănea L. *Forme și analize muzicale: București*, 2014 и др.). Но, как нам представляется, вариант восприятия музыки как музыки является наиболее адекватным

В результате поисков образовался круг понятий (категорий), исследованием которых мы занимаемся. Сам процесс (понятие) «слушания» мы трактуем в трех аспектах (и смыслах): а) как *физиологический* (просто слышу и наблюдаю то, что слышу), б) как *психологический* (при слушании возникают определенные чувства, эмоции, ассоциации и т.д.) и в) как *духовный* процесс (глубинное переживание музыки, ведущее к внутренней трансформации)⁷⁸.

Отсюда – особый «статус» слушателя музыки. Понятие «слушатель музыки» – отдельная, неисследованная во всей ее значимости проблема. Однако она является решающей в деле общения (в любой форме и на любом уровне) человека с музыкой.⁷⁹ Статус «слушателя музыки», его «прав» и «обязанностей», развитие адекватных слушательских способностей (начиная с формирования элементарной «дисциплины слуха»⁸⁰),

природе и духу «искусства чистых звуков» каковым является музыка.

⁷⁸ Нам приходилось писать о разнице между «восприятием» (как психологического процесса, происходящем «по горизонтали» и «переживанием» музыки (как духовного процесса, происходящего «по вертикали»). (Гажим И. *Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта*. В: Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО, № 3 / 2013, с. 18-27.

⁷⁹ Мы рассмотрели в определенном ракурсе данную проблему. См: Гажим И. *Необходимая инверсия или о переосмыслении слушательского фактора в музыкальной науке* // Музыкальное образование в современном мире: диалог времен. Часть I. Санкт Петербург: РПГУ 2010, с. 23-33 (См., также, приложение в конце этой статьи).

⁸⁰ Ибо наш слух необходимо сперва дисциплинировать, так как он (особенно у современного человека), довольно «рассеян». Полная, непрерывная концентрация движение музыкально-звукового потока, как показывают наши наблюдения – сложнейшая задача, даже для музыкантов! При слушании музыки слух, как правило, «соскальзывает» со звукового потока, «отвлекается», в том числе на «невольные ассоциации», потеряв, в это время, многое из

способности «наблюдать» (термин Асафьева) движение-развитие музыки и т.п. является отдельной нашей темой.

Настоящее слушание музыки – это «поиск», «исследование», ведущие к «открытию». Музыку мы должны не «слушать», а «открывать», «обнаруживать» (Асафьев): при теоретическом изучении – в нотах, при слушании или игре – в звуках.⁸¹ Открывать, «прослеживать-наблюдать», воспринимать, трактовать, понимать, переживать, присваивать, переводить во внутренний мир музыку как музыку со своим специфическим содержанием, со своей божественно-космической природой и со своими специфическими законами, сделать ее достоянием нашего «я», «заложив» ее энергию-гармонию в основу нашей внутренней сущности – вот, что означало бы, наверное, воспринимать музыку как музыку. Без перевода собственно музыкальной субстанции в субстанцию внутреннего порядка невозможно, по всей видимости, осуществить то, что называется музыкальной культурой как части духовной культуры.

Разработанная нами технология⁸² слушания музыкального произведения состоит из последовательных фаз слухового и слушательского «прочтения» произведения – от первоначального охвата общей картины до ее интериоризации. Общая методика слухового освоения произведения, в принципе, идентична процессу детальной проработки произведения исполнителем, только в данном случае «рабочий инструмент» не руки, не пальцы, не голос, а слух – главный наш «музыкальный

того, что каждый миг происходит в звуках. (Это как бы мы пролистывали, а не прочитывали книгу).

⁸¹ Это и означает, что слушание – это творчество, как и сочинение, и исполнение. Слушатель творит образ в своем воображении; он, образ, может возникнуть только там. (Не случайно эти два понятия однокорневые).

⁸² Ее детальное раскрытие – вопрос отдельной статьи.

инструмент».⁸³

Изложенные постулаты мы имплементируем в каждодневную деятельность в самых различных формах: обновление школьных учебников по музыкальному воспитанию на новой основе;⁸⁴ преподавание соответствующих дисциплин студентам; курсы повышения квалификации преподавателей; проведение лекций, семинаров, workshop-ов, master-class-ов, теле- и радиопередач с самой различной аудиторией; научные исследования и научные конференции; сотрудничество и обмен опытом с другими учебными и научными заведениями, в том числе из-за рубежа и т.д.

В качестве итога данной «исповеди» хотим высказать важное, на наш взгляд, замечание. По сути, оно является определяющим в стремлении человека (любителя или специалиста) познать музыку в любой форме, а также в попытке сделать по отношению к ней определенные выводы. В связи с этим, хотим напомнить главную идею предыдущей нашей статьи в Вестнике,⁸⁵ а именно: музыка есть опыт; вне опыта музыки нет. Квинтэссенция музыкального опыта, в нашем понимании, - это переживание музыки. Поэтому все выводы, высказывания, суждения-рассуждения любого характера должны опираться на живое и как можно более сильное переживание исследуемой музыки. Если мы не слышим постоянно внутри нас ее голос, все высказанные мысли о ней будут, в лучшем случае, полуправдой.

⁸³ В этом смысле, слушание музыки становится полноценной музыкальной деятельностью, наряду с ее исполнением и сочинением.

⁸⁴ Первый учебник такого рода, для первого класса – самый трудный (!) – совместно с методической разработкой для учителя, вышел в 2014 году.

⁸⁵ Гажим И. *Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта*. Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование, № 37 / 2013, с. 18-27.

Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Кафедра Искусств и Художественного воспитания - филиал Кафедры ЮНЕСКО при Московском педагогическом государственном университете.⁸⁶

Научная тема филиала: Теория и методика развития способности слу-хового общения с музыкой как духовная деятельность.

Основные направления исследования и практической деятельности филиала кафедры по данной теме:

- **Философские аспекты** отношения «человек – звук»: философия звука; философия молчания; звук как один из основополагающих элементов мироздания и жизненного окружения человека. Мир как звучание. «Музыка» космоса. Космологические «предпосылки» возникновения музыки. *Musica mundana; Musica humana; Musica instrumentalis*. Звук как «язык», как носитель информации, как средство общения «человек-мир», «человек-человек». Различные «коды» звуковой реальности. Слушание как духовный процесс.
- **Психологические аспекты** отношения «человек-звук». Звук как фактор воздействия на внутренний мир человека. Различные типы / уровни психической реакции человека на звук. Индивидуальный характер отношения / реакции «человек-звук / звучание». Аспекты «тождества» между процессами происходящими в музыке и психическими процессами: дина-

⁸⁶ Научный руководитель Филиала Кафедры ЮНЕСКО – Ион Гажим, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной Академии Наук Педагогического Образования.

мизм, метричность, ритмичность, резонантность и др. Слушание как психический процесс.

- **Музыкально-психологические аспекты** слухового общения с музыкой. Понятие «музыкальное общение». Понятие «слуховое общение с музыкой». Различные аспекты и уровни слухового общения с музыкой.
- **Музыка как искусство. Музыка как «сверх-искусство»** - как духовное явление / как духовный мир. Музыка в духовных практиках (религиозных, мистических ритуалах и т.д.). Различные виды общения с музыкой: как с искусством (на художественно-эстетическом уровне), как со сверх-искусством (на духовном уровне). Определение и характеристики «духовного слушания / слышания музыки».
- **Понятие «слушатель музыки».** «Статус» слушателя музыки в процессе общения «композитор-исполнитель-слушатель» / «сочинение-исполнение-слушание». Слушание музыки как *музыкальная деятельность* наряду с понятиями «исполнительская деятельность» и «композиторская деятельность» (различные по форме, но сходные / идентичные по внутреннему - психо-духовному - содержанию). Слушатель музыки как второй «соавтор» музыкального произведения. «Права» и «обязанности» слушателя музыки при общении с музыкальным произведением.
- **Методика развития способности слухового общения с музыкой.** Понятие «дисциплинирование слуха». Музыкальное произведение как «дискурс», как «движение-развитие», как «процесс становления образа / содержания». Понятие «слуховое наблюдение / слуховое «прочтение»» процесса музыкального становления (музыкального дискурса). Слушание музыки как слуховое «исследование» музыкального дискурса (музыкальных «событий», происходящих в

музыке). Слушание музыкального произведения как сотворчество. Слушание музыкального произведения как «открытие». Навыки слухового общения с «программной» музыкой. Навыки слухового общения с непрограммной («чистой») музыкой. Понятие «*музыкальное* восприятие музыки».

- **Технология слухового общения с музыкой / слушания музыки.** Фазы (этапы) слухового изучения музыкального произведения: от первоначального ознакомления до установления постоянного внутреннего диалога с музыкой произведения. Понятие «интериоризация» музыки / музыкального произведения. Процесс (этапы) интериоризации музыки. Понятия «внешняя музыкальная реальность» и «внутренняя музыкальная реальность». Внутреннее «слушание / слышание» музыкального произведения. Звучание музыки во внутреннем мире слушателя как *духовная* реальность.

CUPRINSUL

Discurs despre educație.....	3
„În zadar în colbul școlii”? sau	
Despre specificul național în educație.....	25
Educația în era subiectivismului.....	51
Tăvălugul.....	65
Formarea gândirii transdisciplinare ca metaobiectiv educațional universitar.....	76
Educația estetică în contextul filosofiei lui Ștefan Lupașcu.....	82
Muzica – <i>Didactica Magna</i> : privire filosofică.....	91
Conceptul unei noi reviste de cultură, știință și practică educațională.....	101
Despre scopul educației muzicale.....	108
О теоретической модели музыкального воспитания.....	117
Искусство как духовная деятельность.....	130
Духовность искусства как фактор формирования человека.....	142

Indigou Color
Servicii tipografice

+373 0 793 399 79 indigoucolor@mail.ru
tel/fax 0 231 399 79 Skype: Indigou Color
mun. Bălți, str. Pușkin, 38