



Lilia GRANETȚKAIA – profesoară de pian, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar la Catedra Arte și Educație artistică, Facultatea Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Autoare a monografiei *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic* (2013), a circa 100 de articole științifice

Suportul didactic pentru cursul universitar la Programul *Didactica disciplinelor artistice* (ciclu II Masterat)– **Metodologii artistic-educaționale** a fost elaborat în cadrul proiectului științific „Modelul de integralizare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva formării inteligenței spirituale a personalității”, din cadrul direcției strategice 08.07: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 15.817.06.23A. Director de proiect – Marina Morari, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Lilia GRANETȚKAIA

METODOLOGII ARTISTIC-EDUCAȚIONALE (PE DISCIPLINE)

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

CURS UNIVERSITAR
METODOLOGII ARTISTIC-EDUCAȚIONALE
(PE DISCIPLINE)

Ciclul II – studii superioare de master

Facultatea: Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Catedra: Arte și Educație artistică
Domeniul general de studiu: 14 Științe ale Educației
Tipul programului Master de profesionalizare
Denumirea programului de master Didactica disciplinelor artistice

Autor:
conf. univ., dr., Granețkaia Lilia

BĂLȚI, 2019

Discutat și aprobat la ședința catedrei de
Arte și Educație Artistică

Proces verbal nr. 4, din 4.12.2019

Șef catedră _____ conf.univ.,dr.,M.Cosumov

Discutat și aprobat la ședința Consiliului Facultății
de Științe ale educației, Psihologie și Arte

Proces verbal nr. 4, din 11.12.2019

Decanul Facultății _____ dr.conf. univ. L.Ciobanu

CUPRINS

1. FUNCȚIILE MUZICAL-EDUCATIVE ȘI ILUMINISTE ALE INSTRUIRII ARTISTICE (INSTRUMENTALE).....	4
2. PEDAGOGI RENUMIȚI ȘI PRINCIPIILE LOR DIDACTICO-INTERPRETATIVE.....	5
3. OBIECTIVELE ȘI CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ARTISTIC DIN PERSPECTIVA ȘCOLII DE MUZICĂ PENTRU COPII (ȘMC).....	28
4. LECȚIA DE INSTRUMENT MUZICAL – FORMĂ DE ORGANIZARE A PERSUASIUNII DIDACTICE.....	33
5. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL PREGĂTIRII INSTRUMENTALE A ELEVILOR.....	39
6. CUNOAȘTEREA PSIHOPEdagogICĂ A ELEVULUI – PREMISA MAJORĂ A DEMERSULUI EDUCAȚIONAL INSTRUMENTAL.....	40
7. APTITUDINILE MUZICALE, CARACTERISTICA LOR ȘI CĂILE DE DEZVOLTARE.....	42
8. SPECIFICUL LUCRULUI CU INTERPREȚII ÎNCEPĂTORI.....	64
9. ORGANIZAREA ȘI ÎNDRUMAREA STUDIULUI INDIVIDUAL AL ELEVULUI.....	71
10. ETAPELE DE LUCRU ASUPRA CREAȚIEI MUZICALE.....	78
11. PREGĂTIREA MULTIASPECTUALĂ A PROFESORULUI DE INSTRUMENT MUZICAL.....	89
12. CONCEPTUL DE COMPETENȚĂ ÎN DOMENIUL INSTRUII ARTISTICE.....	96
BIBILOGRAFIE	106

PRELIMINARII

Unitatea de curs **METODOLOGIA INTERPRETĂRII MUZICAL-ARTISTICE II** fiind disciplină de specialitate se studiază în anul II semestrul III și face parte din ciclul de discipline obligatorii, care contribuie la formarea competențelor profesionale a studenților. Disciplina dată este o componentă indispensabilă a programului de studiu și se înscrie organic în sistemul general de pregătire profesională la specialitatea Didactica disciplinelor muzicale, CICLUL II, Master.

Scopul disciplinei constă în pregătirea metodologică și muzical-interpretativă a viitoarelor cadre didactice pentru realizarea procesului formativ-aplicativ muzical în instituțiile preuniversitare și realizarea obiectivelor actuale ale educației muzicale în R. Moldova.

Organizarea/realizarea procesului educativ se efectuează în baza prelegerilor și seminarelor. Specificul disciplinei prevede studiul reperelor și legităților artei interpretative, care prevede cunoașterea particularităților artistice și metodico-practice ale actului interpretativ.

În materialul expus, autoarea, în marea parte, se referă la exemple practice din metodologia predării instrumentale și, în special, se bazează pe arta și metodologia pianistică.

1.FUNCȚIILE MUZICAL-EDUCATIVE ȘI ILUMINISTE ALE INSTRUIRII INSTRUMENTALE

Instruirea pianistică (de la clavecin până la pianul contemporan) avea drept scop dezvoltarea multilaterală și armonioasă a muzicianului, înlesnind educarea etică și estetică - artistică a personalității.

Mănuirea clavecinului se considera indispensabilă în pregătirea universală a muzicienilor de specialități diferite. Pe lângă funcția sus-numită se reliefează și altă funcție: de la epoca Renașterii și până în prezent **instruirea pianistică contribuie la soluționarea problemelor artistico-iluministe, inițiind în arta muzicală numeroși amatori.**

În sec. XVI–XVII-lea studiul instrumentelor cu clape (clavecin, clavicord, pian) este orientat nu atât spre formarea profesională (instruirea nemijlocită a interpretului) cât spre rezolvarea obiectivelor muzical–educative și culturale.

Interpretarea la clavecin (pian) ca profesie de sine stătătoare se stabilește abia în sec. XVIII–XIX-lea. Pedagogia epocii claveciniștilor (XVI-XVII) se deosebește mult de pedagogia pianistică a secolelor XVIII-XIX prin multilateralitatea și universalitatea sa. Studiul clavecinului presupunea formarea generală a muzicianului, axându-se pe activități diferite: interpretarea la instrument, cunoașterea legilor teoretice, contrapunctul, formarea deprinderilor de compoziție și improvizație. Sub un astfel de aspect au fost elaborate principiile pedagogice ale lui J.S.Bach, G.F.Haendel, destinând elevilor numeroase piese instrumentale cu scop instructiv-pedagogic (*Album pentru Anna Magdalena Bach, Inventiunile, Clavecinul bine temperat* etc.) Instruirea și interpretarea la clavecin, pe lângă obiectivele instructiv-pedagogice, rezolva o serie de sarcini artistico-iluministe. Conform tradiției, interpretarea era indisolubil legată de improvizație. Mai mult decât atât, un improvizator se considera mai iscusit decât un compozitor, fiindcă trebuia să interpreteze orice muzică fără multă chibzuială, sub formă de improvizație. Improvizatorul se considera și mai presus decât un interpret, care reproducea doar textul memorizat. Însuși nivelul gândirii muzicale a improvizatorului îi oferea posibilitatea de a însuși o lucrare muzicală mai ușor, cu un mai mare grad de artistism.

Clavecinul drept instrument accesibil și comod în interpretare, cunoaște o mare popularitate și răspândire în muzicierea zilnică a nobilimii. Clavecinul devine un participant cunoscut a tuturor sărbătorilor și acțiunilor distractive. Mănuirea

instrumentului era apreciată înalt și se considera, în felul său, un semn al educației mondene.

Treptat, cu depășirea timpului, **clavecinul** și toate instrumentele cu clape și coarde sunt acceptate și în pătura socială mijlocie cea a orășenilor. Răspândirea largă a acestor instrumente explică numărul vast de piese destinate nemijlocit muzicianului-amator. Este lesne de menționat, că clavecinul și clavicordul devenind cele mai preferate instrumente, au contribuit la popularizarea artei muzicale, înlesnind creșterea și iluminarea estetică–artistică a societății europene din secolele XVIII-XIX.

Pianul, fiind inventat în sec. al XVIII-lea, păstrează popularitatea instrumentelor cu clape, contribuind la dezvoltarea fructuoasă a culturii muzical–estetice a societății. Instrumentul numit „*piano-forte*” se evidențiază printr-o calitate tehnico – expresivă și timbro-dinamică, devenind un instrument muzical universal. Construcția cu ciocane îi atribuie instrumentului posibilitatea interpretării la *crescendo* și *diminuendo*, deosebire, de care nu era înzestrat clavecinul.

Astfel, sec. XVIII-XIX sunt considerate drept secole de dezvoltare înaltă a artei pianistice, dăruind lumii astfel de pianiști geniali ca F. Chopin, F. Liszt, A. Rubinstein, E. Zauer, S. Rahmaninov etc.

Pedagogia pianistică cunoaște o mare dezvoltare: în această perioadă apar multe instituții muzicale profesionale și semiprofesionale. De rând cu conservatorul și academiile muzicale din orașele mari ale Europei se deschid diferite școli muzicale, colegii etc., grație cărora pianul se deplasează pe primul loc, fiind considerat instrument universal, instrument de concert.

Pedagogia muzicală contemporană consideră, că elevul poate să se dezvolte muzical prin intermediul multor activități: audiția muzicii, studierea disciplinelor muzicologice, istorico–teoretice, și totuși experiența demonstrează că interpretarea nemijlocită la instrument (îndeosebi la pian), și operarea practică cu materialul muzical, îi oferă elevului o cunoaștere mai amplă și mai profundă a muzicii. Psihologii consideră că sintetizarea cunoștințelor teoretice și a activității practice duce la optimizarea procesului muzical-educational.

Muzica este interpretată la diferite instrumente. De ce anume pianul este considerat ca fiind cel mai eficient instrument? Se explică aceasta prin faptul că pianul este un instrument polivocal, la care se poate interpreta orice melodie, orice sonorități: omofone, armonice și polifonice. La pian se interpretează creații muzicale de diferite genuri, forme și stiluri: de la partituri vocale și instrumentale până la partituri orchestrale. Însă, rolul pianului în educația muzicală nu se limitează doar la calitățile exterioare

(construcția universală a claviaturii) care îi oferă interpretului posibilitatea de a cunoaște orice muzică (ca gen): simfonică, de operă, camerală, vocală etc.; un mare avantaj o are însuși literatura didactico-muzicală pentru pian, însușirea treptată și permanentă a căreia înlesnește cunoașterea largă și profundă a artei muzicale mondiale – de la apariția muzicii până în prezent.

Astfel, la dezvoltarea elevului-pianist contribuie, în aceeași măsură, și instrumentul cu construcția sa universală și literatura pianistică vastă.

Г. Цыпин în lucrarea “Обучение игре на фортепиано”¹ demonstrează convingător rolul pianului în dezvoltarea aptitudinilor muzicale: auzului muzical, gândirii muzicale, memoriei muzicale, imaginației etc. Se poate releva că pianul este instrumentul recomandabil pentru optimizarea și facilitarea procesului de educație muzicală. Într-adevăr, oportunitatea pianului constă în emiterea concretă a sunetelor scării muzicale, ușurând studiul intervalelor și al acordurilor, al polifoniei și al armoniei. Pianul fiind un admirabil instrument de percuție, înlesnește totodată studiul și deprinderea ritmului. Despre concepția „pianului orchestral” s-a spus și s-a insistat că ea a fost creată de către F. Liszt. „În cadrul celor șapte octave, spunea el, pianul cuprinde volumul întregii orchestre și zece degete sunt de ajuns pentru a reda armoniile care în orchestră pot fi realizate numai prin reunirea a mai multor muzicanți”.² Referitor la importanța pianului în muzică cunoaștem numeroase afirmații. Pentru a încheia idea vom cita merele dirijor, eminent pianist, Bruno Walter: „Pianul constituie cel mai bun și mai practic mijloc de apropiere de universalitatea muzicii. El cuprinde întregul sistem al sunetelor muzicale, de la cele mai joase până la cele mai înalte. Sonoritatea amplă a pianului oferă interpretului cele mai largi posibilități de nuanțare contrastă a dinamicii. Modulațiile armonice și combinațiile contrapunctice devin, în execuția lor la pian și în afara oricăror considerații teoretice, elemente nemijlocite ale tratării sonore. Prin diferențierea atacului, pianistul poate realiza cea mai desăvârșită claritate polifonică. Culoarea și variațiile acesteia sunt condiționate de posibilitățile multiple de nuanțare, precum și de folosirea pedalelor. În sfârșit, bogata literatură pianistică este cea mai reușită spre a cuceri nu numai mâinile, dar și inima muzicianului”.³

¹ Цыпин Г.В. Обучение игре на фортепиано Москва, Просвещение, 1984.

² Balan T., F. Liszt., Editura muzicală, Buc., 1963 p. 259.

³ Solomon G., Metodica predării pianului., București, 1966, pag.21.

Reieșind din cele spuse anterior, deducem următorul: pianul, având o popularitate mare, fiind comod, accesibil și universal, îndeplinește următoarele funcții:

- funcția solistică și de acompaniere;
- funcția etico–iluministă și estetică–artistică;
- funcția educativă (servește la instruirea muzicienilor de diferite specialități și se folosește în cadrul diferitor discipline muzicale);
- funcția dezvoltatoare (instruirea pianistică favorizează dezvoltarea aptitudinilor muzicale și a intelectului muzicianului);
- funcția spiritual–sublimă (studierea artei pianistice cultivă în elevi calități morale, spirituale, servind astfel la o perfecționare și înălțare spre valori spiritual-artistice a umanității).

În urma parcurgerii celor mai importante orientări ce au survenit de-a lungul dezvoltării artei pianistice și pedagogiei pianului, considerăm că este necesar să semnalăm un fenomen caracteristic pedagogiei instrumentale contemporane. Se menționează existența unor metode extremiste și unilaterale în predare, care, din nefericire, manifestă corespondențe distincte în etapele istorice de evoluție ale științei cântului și predării pianului. Obârșia lor se află în lipsa capacității, de cuprindere în totalitate a actului pedagogic în primatul intuiției față de cultura de specialitate.

Tehnicismul. Categoria, de unilateralitate cea mai răspândită, este tehnicismul. Cei ce se înscriu – cu sau fără voia lor – în aceasta categorie, doresc să dezvolte la maximum o motrică cât mai perfectă, la elev. Nimic nociv până aici. De obicei însă tehnicismul îmbracă două forme extreme, ambele dăunătoare dezvoltării psihofiziologice a elevului. Este vorba de mecanicism și de anatomofiziologism. La mecanicism ajung cei ce sunt într-atât de preocupați antrenamentul degetelor, de întărirea și de agilizarea acestora, încât în afara respectării unor norme tehnice, pentru ei nu contează decât numărul de repetiții, numărul de ore cheltuite în fața pasagiilor, reducând toate opusurile la ansamblarea unor pasagii mai mult sau mai puțin dificile, care cer „rezolvare tehnică”. Este clar că într-un astfel de sistem pedagogic, gândirea, afectivitatea, creativitatea auditivă interioară nu-și găsesc locul fie cu bună știință, fie fiind eliminate de urmărirea acerbă a perfecționării motrice în sine.

La anatomofiziologism ajung cei pentru care importante în cântatul la pian sunt grafia gesticii, în general, și articulajului, în special. Pornind de la premisa salutară dezinvoluirii aparatului pianistic acești profesori ajung la un balet de gesturi pe clape, corelând, în mod simplist, gesturi anume, cu efecte sonore scontate anume, ignorând sau scăpând din vedere conducerea și controlul auditiv intern.

Afectivismul. Foarte răspândit este și acest gen de instruire, am zice după „ureche”, bazat doar pe un elan expresiv impulsivat de temperament și lipsit de un aport rațional consistent. Ceea ce lipsește celor ce se includ în această categorie este profesionalismul. Neposedând o cultură profundă de specialitate, nefiind informați în privința discografiei existente, și adesea lipsindu-le și capacitatea superioară de selecție pentru o informare auditivă de calitate, acești profesori nu sesizează sensul adânc al noțiunii de *stil* în interpretare și drept consecință, își desfășoară activitatea – în ciuda „expresivizării” uneori până la refuz a discursului muzical, pe baze diletante. Elevii astfel formați cântă, într-un fel, cu „simțire”, dar rămân pentru totdeauna în afara expresivității propriu-zise a discursului muzical.

Raționalismul. O altă categorie de profesori de pian cpractică predarea în exclusivitate teoretică, rațională, unde totul este judicios explicat, argumentat; se compară ediții numeroase, se asculta multe versiuni interpretative ale pieselor studiate. Ora de pian se transforma, așadar, mai mult într-o oră de istoria muzicii, de forme, armonie și chiar teorie a muzicii. Adeseori cei, ce practică o astfel de predare, posedă o logoree dezvoltată (creștere patologică a ritmului și debitului vorbirii; flux precipitat de cuvinte, scris greșit), și se dedică cu voluptate unei perorații perpetue. În majoritatea cazurilor, este exclusă exemplificarea vie la instrument, această activitate fiind ignorată în sfera lor de preocupare. Repertoriul pianistic nu este privit sub aspect concret instrumental, ci la un nivel muzicologic, încât elevii sunt puși în situația de a pătrunde în subtilitățile tehnice, după posibilitățile individuale. Raționaliștii, reducând așadar totul la teoretic și general, nu numai că exclud adevărata muzică din predare, dar se plasează din ce în ce mai mult în afara realităților concreta pianistice (pe care le și ignoră în toate datorită faptului că în general nu sunt practicieni).

Psihologismul pur. În fine, se cuvine a menționa și pe cei care, cunoscând mecanismul psiho-auditiv al interpretării, cu toate că posedă adesea pregătire foarte bună, minimalizează dezvoltarea corespunzătoare, diferențiată a deprinderilor tehnice, lăsând aspectul de o importanță majoră aproape la voia întâmplării. Este cazul celor cu experiență solistică mai modestă, care se limitează la aspectele exterioare și marginale ale conturării discursului pianistic, necunoscând în profunzime la modul concret problemele tehnice și solicitările fiziologice, cărora elevul pianist trebuie să corespundă. Rămânând la suprafața fenomenului interpretării, acești profesori nu vor forma niciodată adevărați instrumentiști cu o tehnica suficient de dezvoltată pentru a continua studiile muzicale superioare.

Concluzia : Pianistul (instrumentistul) actual, bazându-se pe cuceririle metodicii contemporane (în cazul integrării, îmbinării armonice și sintetizării tuturor curentelor metodice, precum ar fi empirismul muzical, curentul mecanicist, curentul anatomo-fiziologic, școala psihologică), trebuie să se folosească productiv de toate mijloacele metodice, ducând astfel arta pianistică la culmile cele mai înalte.

Întrebări pentru evaluare:

- 1. Enumerați funcțiile instruirii artistice (predarea instrumentului pian).**
- 2. Descrieți oportunitățile și avantajele studiului pianului și a altor instrumente muzicale de către copii.**
- 3. Aduceți exemple de extremități nocive în predarea instrumentală.**

Surse bibliografice recomandate:

1. Bălan, Th., Principii de pianistică, București, 1966, 289 p.
2. Алексеев, А.Д., Из истории фортепианной педагогики, Киев, 1988, 357 p.
3. Баренбойм, Л.А., Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства, Ленинград, Советский композитор, 1981, 186 p.
4. Ауэр. Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. Общая редакция, вступительная статья и комментарии И.Ямпольского. М., 1965.
5. Гинзбург Л. История скрипичного искусства. Вып. 1. М., 1990
6. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Часть 1. Л., 1973.
7. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Часть 2. Л., 1983.
8. Усов Ю. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. Второе издание. М., 1989.
9. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах. Второе издание. М., 1986.

2. PIANIȘTI–PEDAGOGI RENUMIȚI ȘI PRINCIPIILE LOR DIDACTICO – INTERPRETATIVE

MUZIO CLEMENTI (1753 - 1832) Fondarea școlii engleze este legată de numele lui M. Clementi (de origine italiană) renumit compozitor, interpret virtuoz, profesor. De la 15 ani a trăit și a activat în Anglia. M.Clementi și discipolii săi, printre care au fost Jean-Baptiste Cramer, Johnm Field , se deosebeau prin tehnica uimitoare. M.Clementi se consideră inventatorul „etudei pentru pian” și este supra numit „legislatorul pianului”, datorită unei serii întregi de reguli întocmite referitor la studiul zilnic.

Drept bază pentru dezvoltarea tehnicii M.Clementi folosea exercițiile și studiile, dezvoltând la elevi diverse calități pianistice cum ar fi forța, puterea, agerimea degetelor. M.Clementi începea instruirea cu exercițiile pentru toate cinci degete. Elevul aranja mâna pe cinci clape: mâna dreaptă pe o octavă, cea stângă – pe alta, apoi cânta în tempo rar cu o dinamică evidențiată, ridicând degetele energic și lovind clapele corespunzătoare. După acestea exerciții erau studiate trilurile, notele duble, octavele și alte formule tehnice. Exersarea avea loc sistematic și în timp îndelungat. În concepția lui M.Clementi virtuozitatea se poate obține automatizând unele și aceleași mișcări printr-o simplă repetare la infinit a unor exerciții compuse de el în acest scop. Pe lângă avantajele școlii lui Clementi, se observă și dezavantaje în sfera predării. Astfel, exersarea îndelungată trecea treptat în proces pur mecanic. Lucrul elevului era apreciat nu după calitatea lucrului efectuat, ci după cantitate.

Pe parcursul vieții M.Clementi a scris peste o 100 de sonate, dar cel mai important, un număr mare de exerciții tehnice și studii ce ne reflectă ideea despre principiile sale metodice. În prezent cel mai des se folosește culegerea alcătuită de 29 de studii „Gradus ad Parnassum” redactate de Karl Tausig. Studiile lui, în general sunt menite pentru dezvoltarea tehnicii „aparaturii mic” (degetele) al pianistului și au la bază diverse formule tehnice de obicei care se repetă pe loc sau în secvențe. Se întâlnesc exerciții recomandate pentru dezvoltarea degetelor 4 și 5.

FRANZ LISZT (1811-1886). La muzicienii de la sfârșitul secolului al XIX-lea, care trăiseră *fenomenul pianistic Liszt*, a existat o tendință constantă de a teoretiza și de a cuprinde într-un sistem ceea ce F.Liszt crease spontan. Arta sa instrumentală a izbucnit ca dintr-un izvor viu și desigur că Liszt și-a pus o serie de probleme, le-a soluționat în felul său, dar explicarea și generalizarea lor au făcut-o cei care l-au urmat. El a creat fără să explice, iar teoreticienii au explicat fără să creeze.

Intențiile de muzică delicată, de ornamentică filigranată, aveau nevoie de degete agere, ușoare, de un tușeu delicat și de brațe liniștite. Tehnica muzicii clasice,

fundamentată mai mult pe game și pe arpegii și mai puțin pe sonorități ample, factură acordică și utilizarea registrelor îndepărtate ale pianului, ducea la formarea unui pianist „de tip clasic”. Odată cu apariția lui F.Liszt, cu pianele de șapte octave și jumătate, cu sonorități mari, cu o mecanică ce se lasă învinsă mai greu, tocmai pentru a putea determina sonorități mai mari, cu alte cuvinte tehnica „pianistului clasic” nu mai putea fi satisfăcătoare. Muzica lui F.Liszt cerea participarea greutății întregului braț, și tot adată mobilitatea brațelor (care trebuia să se miște dintr-o parte într-alta a pianului cu o mare iscusință), o forță considerabilă a aparatului pianistic și foarte multe funcții noi, mișcări pe care pianistica veche nu le cunoscuse. Putem spune că tot ceea ce era interzis până la Liszt a fost permis, de arta pianistică după apariția acestui compozitor. Din mărturiile ce ne-au rămas de la contemporani, din unele scrieri putem trasa o serie de particularități cu privire la bazele tehnicii sale instrumentale.

Ținuta sa la pian era oarecum neobișnuită, ședea drept, mândru, cu capul dat pe spate, uneori cu o ușoară înclinație a bustului către pian. Corpul său, prin fermitatea poziției reprezenta o masă echilibrată, un sprijin pentru jocul avântat al mâinilor. Întregul corp era într-o stare de relaxare, toate mișcărilor îi erau libere și păreau perfect naturale.

F.Liszt, ca și F.Chopin, a fost adversarul unei ținute rigide a degetelor. F.Chopin a mizat pentru ideea ca fiecărui deget să se dea posibilitatea să-și afirme însușirile sale proprii. La Liszt s-a observat că fiecare deget avea o independență desăvârșită, fapt ce-l uimea chiar pe K.Czerny (profesorul lui F.Liszt), care afirmase că „la Liszt fiecare deget are un suflet al său, oricât de viu ar fi tempoul”. F.Liszt recomanda exercițiile de degete în scopul dezvoltării forței fiecărui deget în parte. Cereau de la elevi o egalitate ireproșabilă, îndemnându-i să se asculte. Tehnica nu se poate crea decât dacă se studiază în tempo rar și în toate nuanțele dinamice. Sonoritatea mai amplă pe care o urmărea profesorul în sublinierea unor voci nu s-ar fi putut obține în compozițiile sale, dacă fiecare deget în parte n-ar îndeplini sarcina pianistică și n-ar contribui la conducerea firului melodic ce trebuia reliefat.

Vorbind despre digitație, F.Liszt menționa: „Nu se practică ceea ce este comod, ci ceea ce determină un rezultat artistic. Minima rezistență nu are ce căuta nici în tehnica pianistică și nici în artă”⁴. Ce ar înseamna afirmația lui F.Liszt, că interpretul nu practică ceea ce este comod? Probabil că între mai multe formule de digitație trebuie aleasă cea menită să corespundă nu facturii mâinii și nu facilității de realizare a textului muzical, ci ideii artistice pe care o urmărește compozitorul. Din toate acestea se desprinde ideea că, pe când pedagogia clasică a pianului considera aplicatura un punct de plecare ce

⁴ Citat după BĂLAN, Th., *F.Liszt*, Editura muzicală, București, 1963 .

condiționează însușirea materialului tehnic, Liszt face din digitație un factor subordonat, pe care îl determină elementele muzicale ale operei: dinamica, frazarea, timbrul, etc. În concepția lui F.Liszt despre aplicatură nu există nici cea mai palidă umbră de dogmatism. Compozitorul nu admitea o digitație apriorică, formule stereotipe bune pentru toți și aplicabile tuturor. Chiar îndrumările sale le considera eficiente numai în raport cu construcția mâinii sale și cu factura sa psihică. Nu-și făcea iluzii în ce privește universalitatea indicațiilor sale.

Pedala joacă în pianistica lisztiană un rol de cea mai mare importanță. La pianiștii clasici pedala nu era decât un mijloc de înfrumusețare. Abia L.v.Beethoven intuiește funcția majoră a pedalei la pian. Beethoven se folosea de pedală mult mai mult decât indica în textele sale muzicale. La Liszt, care distribuie țesătura muzicală în mod egal între ambele mâini, (care avea de data aceasta rol egal), nu o putea realiza decât cu ajutorul pedalei. Tot pedala i-a permis separarea vocii principale și umbrirea acompaniamentului, creând astfel două planuri sonore. Ea i-a îngăduit să creeze un fundal sonor, și totodată să contopească vocea care cântă cu restul masei sonore pe care se sprijină.

Pedala stânga nu o întrebuița niciodată pentru nuanțe fine de *pianissimo*: în concepția compozitorului, acestea trebuiau să fie realizate numai cu ajutorul degetelor. Pedala stângă era folosită pentru obținerea unor diferențieri de timbru și niciodată pentru nuanțe dinamice. Cu ambele pedale reușea să facă pianul să cânte, fie ca un țambal, fie ca instrumentele de suflat, fie ca vocea omenească.

Există unele observații care demonstrează dovedesc că F.Liszt avea o concepție foarte „modernă” despre tehnica instrumentală. Spunea, de exemplu: „Nu de exerciții depinde tehnica, ci de tehnică depind exercițiile”⁵; adică pentru cei ce își făuriseră deja un mod de a consolida deprinderile instrumentale, pentru acei ce concep tehnica instrumentală nu ca pe ceva mecanic, exercițiile reprezentau un material eficient. În aceeași ordine de idei, F.Liszt spunea: „Prima sarcină a intepretului este aceea de a ști să auzi”. Aceste îndrumări anulează sfatul unor pedagogi de a citi în timpul gamelor, pentru că dacă subordonăm totul auzului, înseamnă că implicit atragem mișcările, efectuate la studiul tehnic, în cercul preocupărilor majore ale unei conștiințe mereu treze. Din acest nucleu pedagogia pianului a extras consecințe extrem de importante.

F.Liszt împărțea toate dificultățile de ordin tehnic în patru categorii mari, ierarhizate astfel: 1. octavele și acorduri; 2. tremolo; 3. note duble; 4. game și arpegii, considerând drept cea mai ușoară pe prima, iar cele ce urmează din ce în ce mai grele. Exercițiile se

⁵ Ibidem

practicau în toate tonalitățile. Întotdeauna F.Liszt cerea nuanțe dinamice dozate cu exactitate: de la cel mai fin *pianissimo* până la cel mai intens *fortissimo*. Era exigent în exercițiile tehnice referitor la sonorități pentru a nu fi lăsate în voia întâmplării, ci dictate de sensibilitatea pianistului, pentru că cele mai simple exerciții să aibă sens. Aici F.Liszt înșista și asupra ideii, reluate de numeroși metodologi: economia mișcărilor. Oricât de dificile ar fi fost exercițiile – nici o mișcare de prisos!

Liszt susținea că orice pianist are nevoie de o gândire bine organizată, fiindcă numai așa va putea ajunge la anumite principii în studiu. Asemenea unei limbi care, pentru a fi însușită rațional, are nevoie de o gramatică predată sistematic, tot astfel și studiul pianului trebuie privit în funcție de o serie de chei, de un șir de formule fundamentale, asupra cărora munca muzicianului trebuie organizată în mod inteligent.

Însușirea formulelor fundamentale îi îngăduia lui F.Liszt să stabilească și o altă regulă: ceea a memorizării prin folosirea reprezentărilor sonore fără ajutorul instrumentului. Ideea a fost reluată cu câteva decenii mai târziu și dezvoltată în lucrările de către K.Leimer, Gieseking. Pe timpul lui F.Liszt memorizarea la pian era considerată ca o automatizare, mai întâi, de ordin mecanic, ca o consecință a repetării la instrument a aceluiași pasaje.

Drept consecință directă a îndrumărilor pe care le dădea Liszt, trebuie înțeleasă și importanța excepțională pe care o atribuia compozitorul citirii la prima vedere. Dacă formulele fundamentale ale pianisticii sunt însușite, atunci interpretul trebuie să poată cânta indiferent de dificultățile tehnice, pe care le-a învins o dată pentru totdeauna. De aceea, F.Liszt recomanda cu insistență să se dea elevilor să parcurgă la prima vista cât mai multe lucrări, ca să-și poată valorifica, în acest fel, ceea ce dobândiseră în materie de cunoștințe instrumentale. Din felul în care un pianist era în stare să citească un text muzical, își forma părerea asupra gradului lui de pregătire.

Tendența spre măreție și spre planuri largi, pe care Liszt o avea în materie de interpretare, a trasat două caracteristici: unitatea și expresivitatea. Unitatea decurge din faptul că, la redarea, fie a propriilor compoziții, fie a unor lucrări străine, interpretările sale întotdeauna bine gândite, pornind de la concepția generală și până la detaliu. El trata opera ca pe un organism viu și întreg.

Expresivitatea era cel de-al doilea principiu din care reieșea o serie de consecințe. Programatismul său este tot natură expresivă, rezultatul unei necesități, pe care o considera firească de a dezvălui imaginea ascunsă a operei. Expresivitatea implică pătrunderea sensului emoțional pe care-l conferise compozitorul.

La F.Liszt exista echilibru între elementul rațional și cel emoțional. Era o armonie care-i îngăduia să-și concentreze atenția și să-și stăpânească propria sa afectivitate. Imaginația, sensibilitatea, dar și rațiunea se contopeau pentru ca să ducă la interpretări unice, în cadrul cărora scopul final, imaginea de bază a creației nu era niciodată neglijată. Exista în concepția compozitorului un plan al interpretării, de la care nu se abătea niciodată.

În interpretările sale avântate, metrica juca un rol foarte modest. F.Liszt a căutat în domeniul interpretării să „elibereze” pe cât posibil discursul muzical de barele de măsură. Ritmurile sale nu erau cele clasice, pentru că-l interesa evidențierea perioadei muzicale. Faimoasele cuvinte rămase de la FLiszt: „Eu nu păstrez ritmul” trebuie înțelese în sensul că nu-l interesau accentele metrice, ci desfășurările pe fraze și perioade. Prin *tempo rubato*, Liszt înțelegea „un tempo evaziv, intermitent, o măsură elastică, sacadată și în același timp lăncedă, care se leagănă ca o flacără în suflarea vântului, ca spicele holdelor sub un vânt cald, ca vârful pomilor... Vedeți ramurile cum se leagănă, frunzele cum freamătă și se agită. Trunchiul și crăcile stau nemișcate: acesta e *tempo rubato*” – spunea Liszt.⁶

Lega pauzele și fermatele tot de sensul lăuntric pe care urmărea să-l valorifice. Nici pauzele și nici dinamica nu trebuie să aibă un caracter mecanic. Utiliza pentru marcarea gradațiilor dinamice o diferențiere foarte fină.

Dozările de intensitate, diferitele atacuri ale tastei, menite să conducă la tot atât de multe sonorități, au făcut arta pianistică mai complexă, conferindu-i un aspect mai științific, care să completeze pe cel artistic. În îndrumările sale, F.Liszt respecta întotdeauna un principiu extrem de important: necesitatea de a grada dificultățile pianistice în procesul de însușire a acestei arte. Răbdarea trebuia să fie una din calitățile pedagogului și totodată ale elevului, „Fiți răbdători, spunea el; și natura lucrează încet; imitați-o”. Sau, cu altă ocazie: „Puneți piciorul liniștit pe fiecare treaptă ca să ajungeți în mod sigur până la culme; dacă veți merge prea repede veți strica totul”.⁷

FREDERIC CHOPIN (1810-1849). Având un suflet sensibil și nobil, Frederic Chopin a fost un artist romantic tipic; compozițiile sale cu o tonalitate personală au avut un efect determinant aproape o jumătate de secol asupra stilului interpretativ al concertelor de pian, acestea fiind preferate și azi în programele de concerte.

Când auzim de F.Chopin, de regulă, îl asociăm cu un singur instrument muzical: pianul. Cu toate că niciodată nu i-a plăcut să dea concerte, apărând doar de 30 de ori în

⁶ Citat după Алексеев, А.Д., *Из истории фортепианной педагогики*, Киев, 1974

⁷ Ibidem

fața publicului, ca pianist era mai bun decât mulți virtuozii ai secolului al XIX-lea. A contribuit foarte mult la schimbarea muzicii pentru pian. Prietenul sau Robert Schumann caracteriza compozițiile cu un stil novator al lui Chopin drept "lovituri de tun ascunse într-un buchet de flori".

În contrast cu pianistica lui F.Liszt, cea a lui Frederic Chopin are o factură intimă, pur pianistică. Gândirea sa muzicală a investigat acele sonorități pianistice legate de intimitatea muzicianului romantic față de instrumentul căruia i se adresează. Cantabilitatea ce caracterizează stilul compozițiilor sale se datorează, desigur, melosului italian, dar seva melodiilor sale se trage în exclusivitate din folclorul național polonez. Din dorința intensificării liniei melodice, Chopin introduce dublarea acesteia prin sexte sau terțe, subordonarea ornamentelor unui sens precis melodic, întărirea melodiei de bază cu o altă nu pe baze severe contrapunctice, ci printr-un polimelodism liber de o nobilă inspirație. Lista elementelor noi aduse de compozițiile sale în pianistică s-ar putea prelungi la nesfârșit, esențial și de reținut este însă că Chopin ca și Liszt a îndreptat pianistica romantică spre culmile cele mai înalte, și că lor le datorăm, în mare parte, existența muzicii moderne pentru pian care pornește tocmai de la premisele unei literaturi care a dezvoltat la maxim posibilitățile instrumentului.

F. Chopin s-a manifestat nu numai ca pianist fidel, dar și ca pedagog de valoare. Unele încercări de teoretizare a activității sale pedagogice, Chopin le-a expus în opera sa metodică „La methode des methodes”. Cu toate că „Metoda” are un caracter schițat, în ciornă, are o valoare mare în formarea viziunii integrale asupra stilului de interpretare și metodelor de predare a lui F.Chopin. Reieșind din ideile expuse, cunoaștem că Chopin concepea arta muzicală și interpretarea ca o posibilitate de expunere și redare a sentimentelor și gândurilor interioare prin intermediul sunetelor. Chopin cerea de la elevi să pătrundă profund în esența muzicii, și nici într-un caz să nu copieze maniera de interpretare a altor pianiști. F.Chopin solicita de la elevii săi nu numai capacități cognitive ci și imaginație creatoare, nu numai gândire, dar și simțire plină de spirit care va ușura sesizarea ideii intime, ascunse a creației muzicale. În această ordine de idei F.Chopin spunea că „nu există muzică fără idee ascunsă, latentă.” „Il n'est pas de vraie musique sans arriere-pensée”. După părerea lui F.Chopin lipsa emoțiilor și trăirilor interioare în timpul exersării, foarte negativ se reflectă asupra creării imaginii artistice și, prin urmare, asupra interpretării finale. În cazurile când elevii interpretau mecanic, fără atitudine creativă, Chopin spunea cu disperare „Încercați totuși să depuneți sufletul în executarea voastră ”

Lucrul asupra ritmului să considera la F.Chopin foarte important și dificil. În deosebi multă atenție se acordă problemei interpretării în tempo rubato. Toți elevii afirmau, că *tempo rubato* la Chopin însemna următorul: mâna stângă se manifestă ca un dirijor, mâna dreaptă – artist creator, care cântă liber. Viziunea lui Chopin în privința tempoului rubato este anterior expusă foarte artistic de F.Liszt. Chopin spunea că este inutil să copiezi acest procedeu interpretativ, care necesită o simțire de la sine, și care rezultă din înțelegerea și simțirea frazei, a propoziției muzicale.

Una din condiții prealabile a interpretării fidele, după părerea lui Chopin, este intonarea corectă a muzicii. K.Miculi mărturisește că „În interpretarea lui Chopin fraza muzicală suna atât de frumos, și cu atâta claritate, încât fiecare sunet devinea silabă, fiecare tact – cuvânt, fiecare frază – idee.” Chopin tindea spre o interpretare cantabilă, melodioasă și sollicita de la elevi libertate și dezinvoltură în mișcări. Interpretarea la pian era asemuită cu intonarea vocii. Vocea, după părerea lui Chopin, este cel mai fin „instrument”, capabil să redă gândurile și sentimentele umane. Reieșind din aceste afirmații, F.Chopin deseori compara mâna pianistului cu respirația la cântăreț. Prin ridicarea poigneului la timpurile slabe a metrului se efectua respirația pianistică. Chopin insista să nu se „respire” foarte des, deoarece se întrerupe logica frazei. Este semnificativ, că în arta pianistică a lui Chopin se întâlnesc foarte multe indicații/procedee împrumutate din practica vocală, (*mezza voce*, *sotto voce* numai începând de la Chopin primesc o largă răspândire în practica pianistică; *spinato* – procedeu vocal special, cu ajutorul căruia se atinge un legato perfect, o uniformitate între sunete). Prin marea sa dorință de a aplica procedeele vocale în interpretarea pianistică, Chopin lansează așa-numitul **„bel canto”** a pianului. Reieșind din toate cerințele înaintate față de sunet și articulație se cristalizează principiile fundamentale de digitație a lui Chopin. Georges Matias (unul din apropiații și elevii preferați de Chopin) a lăsat unele indicații cu privire la digitație, căreia Chopin îi acorda o atenție deosebită. Regula sa în acest domeniu este una doar din câteva reguli generale din domeniul digitației care nu suferă nici un fel de critică: digitația trebuie menținută cu orice preț în forma în care a fost stabilizată inițial. Îl preocupa mult caracterul și psihologia fiecărui deget: le ierarhiza după posibilitățile lor dinamice. Astfel, Chopin introduce principiul novator de aplicatură care oferă posibilitatea utilizării naturale a degetelor, fără încordare și forțare a aparatului pianistic. De asemenea Chopin acceptă folosirea degetelor 1 și 5 pe taste negre. Faptul acesta a însemnat o revoluție în arta pianistică. Legea fundamentală se reduce la următoarele: atacul tehnic rezultă din ideea artistică a muzicii și din posibilitățile fizice a fiecărui deget în parte. Chopin nu urmărea, printr-o

digitație miticulos notată în multe lucrări, să obțină cea mai ușoară formulă pentru mîna pianistului, ci tindea să realizeze cel mai adecvat sens artistic.

F.Chopin introduce procedee novatoare și în problema pedalizării cum ar fi, de exemplu, folosirea pedalei de prelungire a sunetului, care are ca scop realizarea unui surplus de sonoritate față de cel realizat manual. Până la Liszt și Chopin se pedaliza doar ceea ce era posibil de ținut cu degete, ideea novatoare constă în prelungirea unui sunet scurt concomitent cu emiterea altor sunete în alte registre al pianului, contribuind, astfel, la mărirea paletelor timbrale a pianului. Chopin foarte bine cunoștea posibilitățile slabe a degetelor și permanent apela la alte procedee care vor servi idealul artistic. Drept procedeu novator de pedalizare, se consideră introducerea pedalei mixte, în scopul creării unor efecte sonore speciale. Se obișnuiește folosirea simultană a ambelor pedale. Lucrul asupra pedalei se efectua sub genericul „de la idealul sonor la principiile pedalizării”.

Analizând principiile tehnicii a lui Chopin, se evidențiază ideea de bază a stilului de interpretare și predare: toate procedeele tehnice serveau nu drept scop în sine, ci mijloc, pentru realizarea ideii artistice ale muzicii.

F.Chopin privea problema pregătirii tehnice prealabile foarte drastic: înainte de a încredința mâinilor „mărturisirea poetică a ideii muzicale” se recomanda de a dobândi suplețe, elasticitate, și dezinvoltură în degete, brațe și corp. Cu acest scop la primele lecții Chopin recomanda așezarea liberă pe 5 clape (două albe și trei negre) –*E – Fis – Gis – Ais – H* – considerând această poziție drept punct inițial în dezvoltarea tehnicii. Construcția pianului, care a fost mult admirată de Chopin, oferă posibilitatea interpretării naturale, atunci când este folosită digitația propusă de Chopin, astfel degetele lungi 2,3,4, se aranjează pe clape negre mai mult îndepărtate, iar degetele scurte 1 și 5 pe clape albe așezate mai aproape. Studiul gamelor se efectua, reieșind din acest principiu. Spre studiul inițial se recomanda gama H-dur, apoi gamele Fis-dur, Des-dur, considerate mai convenabile pentru construcția naturală a mâinii. Gama C-dur se studia în ultima etapă, deoarece este considerată ușoară pentru intonare, dar foarte incomodă pentru degete în studiul pianistic.

Referindu-ne la problema interpretării ornamentelor, este lesne de menționat că Chopin utiliza ornamentarea clasică care se trage de la J.S.Bach, și nu se interpretează anticipat ca, de exemplu, la L.v.Beethoven, dar primul sunet din ornament începe cu timpul tare concomitent cu nota din bas.

Repertoriul, folosit de Chopin în studiul cu elevii, se caracteriza printr-o vastitate și multilateralitate, incluzând aproape toate lucrările compozitorilor cunoscuți. F.Chopin

considera, că trei ore de studiu zilnic sunt suficiente pentru orice elev. O mare amploare în practica sa pedagogică le-au primit creațiile lui J.S.Bach – suitele, partitele, toccatele, preludiile și fugile. Chopin menționa că studiul acestor creații este „calea cea mai eficientă în dezvoltarea muzicianului”. Avea o deosebită apreciere pentru preludiile și exercițiile de M.Clementi, iar în ordine progresivă dădea mai întâi studii de Cramer, *Gradus ad Parnassum* de Clementi și studii de Moscheles. Cu o cochetare deosebită recomanda nocturnele de Field, iar studiile sale nu făceau, în general, obiectul unor includeri în repertoriul elevilor. Alături de Bach, Chopin foarte mult prefera creația lui Mozart, Beethoven, Clementi, Gummel, Schubert, Weber, Scarlatti. Chopin era extrem de exigent pentru detaliile tehnice de execuție și cerea în studiul lucrărilor ca elevul să utilizeze toate posibilitățile de atac și să încerce să scoată toată seria de timbre posibile, lucrând la aceeași bucată: repede, rar, forte, piano, staccato, legato, până când asemenea diferențieri se traduceau și sonor printr-o întreagă gamă de nuanțe din ce în ce mai rafinate. În privința cantității și calității exersării vom menționa, că Chopin mereu spunea: „ exersați mai puțin, dar mai eficient”, fapt ce vorbea despre raționalizarea procesului de studiu, găsirea procedeelelor utile, convenabile. Chopin solicita de la elevii capacități intelectuale înalte, spirit de observație, auz muzical rafinat. Indicațiile metodice și interpretative a lui Chopin nu aveau caracter pedantic, dogmatic sau autoritar, el dezvolta la elevi gândirea artistică, individuală, originală, cultivând în ei trăsături de personalitate creativă.

DINU LIPATTI (1917 -1950) D.Lipatti a fost – ceea ce se poate numi – un muzician complet, rod al unei educații muzicale complete, al unui talent muzical de largă orientare. Îi era străină specializarea îngustă, așa cum acest lucru îi era străin, spre exemplu, lui J.S.Bach sau lui G.Haendel, lui G.Mahler sau lui R.Strauss, lui G.Enescu. La sfârșitul anilor 30, în anii 40 al sec.XX-lea, a fost considerat drept unul dintre muzicienii pianiști de autentică personalitate, situat în galeria celor mari, alături de Fischer și Backhaus, de Giesecking sau de Rubinstein, de Horovitz... Unii dintre ei au aparținut epocii în care au activat și au ramas în epocă. Alții, printre care și Dinu Lipatti, au depășit-o. Prin revelarea adevărilor celor autentice, deloc închipuite conjunctural, adevăruri deduse dintre semnele partiturii prin firescul, prin eficiența artistică pianistică a comunicării acestora. Discreția și delicatețea, eleganță sobră, distincția spirituală, se constituie în laturi ale personalității artistului, aspecte pe care le regăsești în cântul său, pe care le regăsești inclusiv în opera sa componistică.

În muzică Dinu Lipatti s-a considerat a fi finul spiritual al lui George Enescu. La București a lucrat cu renumitul pedagog al pianului care a fost Florica Muzicescu. A fost

coleg cu Maria Fotino și Corneliu Gheorghiu. Ulterior, la Paris, s-a perfecționat cu celebra profesoară Nadia Boulanger, cu Alfred Cortot, cu Igor Stravinski. Maturitatea artistică o atinge în ultimul deceniu de viață atât în domeniul pianisticii cât și în cel al compoziției.

D.Lipatti nu a intenționat să fie „pedagog”. El credea în stimularea și dezvoltarea înțelegerii marilor opere ale literaturii pianului și în muzicalitatea acelor care veneau la el pentru îndrumare, ajutându-i să-și atingă idealurile. Pentru aceasta a intenționat să scrie „Studiu asupra interpretării” în colaborare cu Nadia Boulanger. Din păcate proiectul nu s-a concretizat, dar a rămas „Credo-ul artist” al lui D.Lipatti, formulat într-o scrisoare către un tânăr pianist care îi ceruse sfatul asupra modului de lucru și al principiilor pe care să se le urmeze. Iată câteva fragmente care rezumă filosofia și atitudinea sa față de activitatea de profesor: „Ce să-ți spun despre interpretare? Aș putea să repet, poate nu în modul perfect, metoda care ne călăuzește pe noi, în etape, până la ADEVĂR.

Mai întâi, trebuie să se descopere întregul conținut emoțional al operei cântând-o foarte mult, în diferite feluri, de a începe să o cânti „tehnic”. Când spun să o cânti mult mă gândesc **la o interpretare „mentală”** așa cum ar fi cântată bucata respectivă de cei mai perfecți interpreți. După ce ne-am fixat în minte impresia frumuseții perfecte dată de interpretarea mentală – o repetare interpretării în tăcerea nopții – putem trece la interpretarea tehnică disecând fiecare dificultate într-o mie de mici unități pentru a elimina fiecare obstacol fizic și tehnic. Acest proces de disecare nu trebuie să implice întreaga operă cântată de la început până la sfârșit, ci fiecare detaliu considerat separat. Studiu trebuie făcut cu mintea limpede, fiind conștient de faptul că este necesar să pui suflet în interpretare.

Ajungem în sfârșit, la ultima faza când opera trebuie interpretată în întregime tehnic, trebuie construită arhitectural pentru a o judeca în perspectivă. Persoana cu mintea limpede care a dirijat activitatea practică participă la această interpretare împreună cu artistul, plin de emoție, spirit, de viață și căldură. Artistul este acela care a recreat în minte și care a descoperit o nouă și mare putere de expresie. Iertați-mă că mă exprim prost în legătură cu ceva atât de solemn.”⁸

Metoda de predare a lui D.Lipatti avea aceeași maturitate extraordinară, ca tot ceea ce a făcut, întotdeauna dând maximum posibil. Când și-a luat în primire postul de profesor de pian era nervos și se considera nepregătit pentru o astfel de misiune. Dar

⁸ Carmen Păsculescu-Florian. Dinu Liatti., București, 1989

Înclinația sa completă pentru muzică și dorința de a-i ajuta pe tinerii muzicieni i-au risipit nervozitatea. Era foarte exigent, așteptându-se la același devotament și implicare completă din partea studenților săi. În același timp, simțea o mare responsabilitate față de ei și nu-i plăcea să piardă lecții din cauza angajamentelor care îl rețineau mai multe săptămâni câteodată. Totuși, fiecare lecție aducea noi revelații asupra unei probleme tehnice deoarece totul se clarifica de îndată ce el le ilustra în felul său inimitabil.

Lucrând cu Dinu Lipatti era o problemă de „conștiință muzicală”, cum o numea el, o căutare a „adevărului”. Ne-a instilat importanța de a decide chiar din prima etapă a studiului unei opere cum trebuie să sune opera respectivă, și să avem o viziune a operei ca întreg. Atunci și numai atunci studenții săi erau încurajați să o cânte, iar aceasta trebuia făcut cu grijă maximă astfel încât fiecare frază să devină o parte integrantă a operei. „Dacă auzi în imaginație cum trebuie să sune fiecare frază, ți-ai creat deja în minte mișcările fizice care vor exprima acele sunete” spunea Lipatti deseori. Într-adevăr, D.Lipatti poseda unul dintre acele mijloace perfecte de a exprima intențiile muzicale la o desăvârșită tehnică a pianului.

Când D.Lipatti a fost întrebat cum trebuie abordate celebrele studii ale lui F.Chopin, el a zâmbit și a spus că le-a exersat cel puțin șase luni în fiecare dimineață, încet, cu fiecare mână separat, ascultând cu atenție fiecare sunet, studiind fiecare mișcare a brațelor, a mâinilor, a degetelor și chiar a trupului pentru a fi sigur că acestea reflectă exact ideile sale muzicale. Numai atunci a îndrăznit să-l cânte în public. Trebuie de adăugat că Lipatti uneori socotea că în loc să explice „cum să exersezi” un anumit pasaj, ar fi mai bine să-l illustrezi. Studentul putea să învețe mai mult urmărind acea coordonare extraordinară dintre muzică, așa cum o concepea el, și mișcările necesare pentru a o exprima. Lui Lipatti îi plăcea să spună celebra fabulă a furnicii și centipedului, când unul dintre studenți puneă prea multe întrebări: „Furnica l-a privit zile în șir pe centiped cum mergea, cum își mișca picioarele cu eleganță și coordonare perfectă până când, într-o zi, cu teamă și admirație, și-a luat inima în dinți și l-a întrebat”: „Domnule Centiped, cum poți să-ți miști picioarele atât de frumos, cum poți să mergi atât de simplu și elegant?” „Nu știu”, i-a răspuns centipedul „merg pur și simplu”, „cu siguranță că știi exact ce ai de făcut în fiecare moment, altfel nu te-ai putea mișca într-o ordine atât de perfectă”. Flatat de această remarcă, centipedul a propus să se gândească și să-i explice furnicii în ziua următoare. Furnica a venit foarte emoționată de dimineață și a așteptat, dar centipedul nu a apărut. Îngrijorată, s-a dus să-l caute în pădure și după un timp l-a găsit zăcând epuizat la rădăcina unui copac. „M-am străduit atât de mult să-

mi dau seama cum merg, m-am încurcat din ce în ce mai mult și iată-mă ...nu știu ce să fac, nu mai pot să merg”.

Lipatti credea, ca și centipedul, că pianistul trebuie să aibă o coordonare naturală, să se miște liber, fără să se analizeze prea mult. El credea în studiul analitic detaliat al mișcării pe care o făcea, dar insista asupra faptului că trebuie să existe o fuziune totală între gândirea muzicală – structura armonică și ritmică, liniile melodice, emoția și realizarea pianistică. Mai presus de orice interpretul trebuie să posede spontaneitate în interpretare.

Înainte de interpretare publică D:Lipatti dădea următorul sfat: „acum, după ce ai muncit bine și ți-ai studiat programul în cele mai mici amănunte și când știi cum ți-ar place să fie interpretat, execută-l așa cum simți. Gândește numai la muzică nu și la ceea ce ți-am spus să faci sau cum aș vrea eu să interpretezi”.

Lecțiile lui Lipatti se desfășurau ca un Curs special, cu toți studenții prezenți, deoarece el susținea că era foarte important pentru studenți să se asculte unul pe altul. În felul acesta studenții se învățau să asculte cu atenție propria lor interpretare. Nu toți studenții săi erau foarte talentați, dar el lucra cu fiecare cu aceeași seriozitate și interes, indiferent de problemele pe care le întâmpina. Dacă tehnica digitală nu era adecvată, el nu recomanda studii pentru agilitatea degetelor, ci insista ca studentul să exerseze mișcarea lentă a sonatelor, nocturnelor și altor piese care cer un ton cantabil și o linie legato.

Desigur toate problemele tehnice erau studiate în detaliu, prin muzică. În cazul unui student, care era nerăbdător să cânte cu exuberanță și temperament unui tânăr pianist, D.Lipatti cu mare răbdare arăta cum să folosească greutatea brațelor, să-și dezvolte tehnica digitală pentru a avea „*degete de fier în mânuși de catifea*”. D.Lipatti tindea spre unitatea dintre intențiile muzicale și gesturile fizice.

Lipatti profesorul să străduia să transmită tot ce știa și credea. El susținea că partitura muzicală trebuie să fie „biblia pianistului”, dar care partitură? Deseori spunea „Urtext?” (textul original). Da, este foarte important. Dar *Urspirit* (Spiritul original) este mai important pentru o interpretare corectă.

Pedagogi pianiști ruși și aportul lor în dezvoltarea metodicii pianului.

FELIX BLUMENFELD. Un interes deosebit prezintă ideile pedagogice ale lui F.Blumenfeld renumit compozitor și profesor. Referindu-se la arta interpretativă, F.Blumenfeld evidențiază un principiu de bază, esența căruia este de a „face muzica

accesibilă, clară maselor largi de ascultători”⁹. Realizarea acestui principiu va deveni real în cazul când interpretul însăși va înțelege conținutul muzicii interpretate. Astfel, F.Blumenfeld mai întâi de toate, pledează pentru activizarea până la maximum al auzului intonațional al elevului. În metodică sa F.Blumenfeld acorda o deosebită atenție dezvoltării auzului. Fără apelare la auz el nu putea și nici nu dorea să învețe pe elevii săi arta interpretativă. Dificultățile tehnice se rezolvau în bază a două concepte: 1) prezența libertății musculare, fizice; 2) educarea imaginației creative, flexibile.

De problemele tehnice de interpretare erau strâns legate și problemele digitației. Digitația cea mai reușită, după părerea lui F.Blumenfeld, este cea care ajută pianistului la realizarea cerințelor artistice și, de asemenea, contribuie la comoditatea mișcărilor.

LEONID NICOLAEV a fost un profesor care nu numai demonstra detaliat ce și cum să cere de interpretat, dar argumenta și explica minuțios de ce anume și în așa mod se cere de interpretat. Deslușind conținutul operei muzicale, L.Nicolaev nu apela la folosirea imaginilor poetico-literare, solicitând de la elevii săi înțelegerea structurii formale a piesei, planului tonal, conținutului armonic, polifonic ș.a.m.d., deducând, în urma unei asemenea analize, frazarea, nuanțele dinamice și, în general, totul ce se referă la interpretarea fidelă a piesei. Referitor la perfecționarea însușirilor tehnice, L.Nicolaev recomanda interpretarea gamelor, arpegiilor, fiind conștient că la baza acestor exerciții stau elementele esențiale ale tuturor formulelor tehnice pianistice. L.Nicolaev considera că mâinile pianistului trebuie să fie „aranjate” de profesor ca și vocea cântărețului. La rând cu acestea, un loc aparte în lecțiile lui L.Nicolaev îl ocupa lucrul asupra emiterii sunetului, fiind destul de variat prin finețe și logică, frumusețe și expresivitate, ceea ce-l determina pe L.Nicolaev ca fiind un pianist desăvârșit.

CONSTANTIN IGUMNOV. În formarea și dezvoltarea pianisticii ruse o importanță colosală a avut-o activitatea interpretativă și pedagogică a lui K.Igumnov. Intențiile sale pedagogice sa-u răspândit, în primul rând, asupra textului muzical. El considera că interpretul, fiind intermediar între compozitor și ascultător, trebuie în mod creativ să realizeze textul muzical, dându-i o nouă viață sonoră. „Dificultatea principală, – evidențiază Igumnov, – constă nu atât în îndeplinirea tuturor indicațiilor (*f*, *P*, *crescendo*, *diminuendo*), cât în îndeplinirea lor în măsură corespunzătoare, proporțional, în coordonare cu caracterul”¹⁰. Considerând arta muzicală drept limbaj viu, specific, purtător de gânduri și idei umane profunde, K.Igumnov acordă o atenție deosebită lucrului asupra intonației muzicale. Igumnov vorbește despre „respirații melodice largi”,

⁹ Николаев, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*, Москва, Музыка, 1980

¹⁰ Мильштейн, Я., *К.Н. Игумнов*. Москва, Музыка, 1975

adică a integrării motivelor și frazelor. „Respectarea ligilor nu trebuie să ducă la întreruperea respirației, deci ridicarea mâinii nu este obligatorie după interpretarea fiecărei ligi”¹¹ menționa în acest sens K.Igumnov. Din toate acestea derivă teoria „gândirii orizontale” utilizată pe larg de către K.Igumnov în activitatea sa pedagogică. Igumnov nu accepta descifrarea piesei muzicale pur formal – sec și mecanic: chiar de la bun început tindea spre simțirea și înțelegerea imaginii artistice și a conținutului estetic. Procesul de lucru era perceput de către K.Igumnov mai întâi de toate, ca fiind proces muzical, renunțând la învățarea mecanică. Întâlnind dificultăți de deferit gen, Igumnov recomanda o analiză riguroasă a textului: stabilirea digitației corecte, găsirea mișcărilor fizice adecvate, comode. Ideile și principiile pianistice a lui Igumnov au influențat dezvoltarea școlii pianistice din Rusia. Printre elevii săi se numără: L.Oborin, Ia.Flier, Ia.Milshtein.

ALEXANDR GOLDENVEISER Un rol deosebit în dezvoltarea școlii pianistice ruse i se atribuie colegului lui K.Igumnov – A.Goldenveiser. Activitatea lui A.Goldenveiser ne uimește prin multilateralitatea sa (pianist-solo, ansamblist, profesor, redactor). Redacțiile lui A.Goldenveiser sunt rezultatul cercetării îndelungate a manuscriselor, urtextelor, purificarea textelor de diverse falsificări și tălmăciri incorecte, studierea profundă a stilului și elementelor de expresivitate specifice fiecărui compozitor. Trăsăturile specifice ale pedagogiei lui A. Goldenveiser rezultă din însuși înțelegerea obiectivelor generale a profesorului de muzică. În această ordine de idei A.Goldenveiser spunea: „Problema esențială a profesorului constă în educarea muzicianului, dar nu a pianistului, și, în același timp, profesorul trebuie să dea elevului ceea ce noi numim „școală”, adică să-i punem la dispoziție principiile tehnice de bază..., de a-l învăța să muncească, să se asculte pe sine și – ce e cel mai important și dificil – dezvoltându-i principiile generale de bază al elevului totodată să nu stopăm dezvoltarea de la sine a individualității...” „Muzicianul-interpret, spunea A.Goldenveiser, - trebuie să tindă să fie la același nivel spiritual-cultural identic cu cel a autorului. Numai în această condiție este posibilă o interpretare artistică.”¹² Goldenveiser spunea că îndeplinind indicațiile autorului și redând mot-a-mot textul muzical, interpretul își manifestă individualitatea creativă prin modul de exprimare a intonației muzicale și nuanțelor ritmico-dinamice, contribuind astfel la prosperarea discursului muzical.

Multă atenție A.Goldenveiser acorda lucrului individual al elevilor și vedea menirea profesorului în dirijarea corectă a acestui lucru. A.Goldenveiser diferențiază interpretarea

¹¹ Ibidem

¹² *В классе Гольденвейзера*, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986

de exersare. Exersarea trebuia efectuată minuțios și cu sârguință, divizând lucrul pe etape și detalii. Memorarea textului după A.Goldenveiser se practica nu numai cu ajutorul auzului, dar și apelând la gândirea analitică și memoria motrică. În procesul de instruire pianistică cu elevii din conservator A.Goldenveiser nu practica exerciții tehnice abstracte, tot lucrul tehnic se integra în gurul sensului artistic al imaginii muzicale. Dar în lucrul cu elevii mai mici din școală sau colegiu, practica o sistemă de exerciții tehnice, game și arpegii, considerând acestea exerciții necesare și utile în pregătirea generală a viitorului pianist.

A.Goldenveiser nu s-a preocupat de problema poziției anumite a mâinilor elevilor săi, fapt ce a contribuit la individualizarea ținutei pianistice a fiecărui elev, reieșită din posibilitățile fizice și reprezentările auditive asupra idealului sonor.

Propunem în continuare unele indicații estetice, metodice și pedagogice a lui A.Goldenveiser:¹³

- „Instruirea pianistică nu poate fi o activitate mecanică, fiindcă muzica este strâns legată de toate trăirile sufletești ale omului, în ea să reflectă toată spiritualitatea umană.”
- „Instruirea pianistică este indisolubil legată de educație, dar a educa pe alții se poate doar în cazul autoinstruirii continuă a profesorului.”
- „Pentru un copil este firesc de a cânta cu un sunet slab, tot așa cum a vorbi cu voce de copil. Iată de ce este foarte periculos de a cultiva un sunet profund și forțat la etapa de inițiere în muzică. Aceasta va provoca o încordare și stingherime în degete.”
- „Deseori se întâmplă că auzi notele executate de un pianist, dar nu se aude „glasul” lui.
- „Slujește autorului, dar nu te uita pe sine”.

HENRI NEUHAUS Din operele scrise de H.Neuhaus cunoaștem „Despre arta pianistică” și „Meditații, amintiri, însemnări zilnice”. În aceste opere metodico-științifice Neuhaus nu dă exemple de procedee, metode-modele, el doar arată calea spre căutări, stabilește niște puncte de reper care vor servi interpretul în activitatea sa pianistică. În procesul de lucru cu elevii, Neuhaus îi impune pe ei să gândească, să colaboreze activ la rezolvarea sarcinilor de ordin artistic și tehnic. Neuhaus posedă darul de explicație artistică; prin cuvinte puține putea să-i explice elevului esența problemei ivite, să-l orienteze spre cercetări creative, fapt ce servea la mobilizarea forțelor intelectuale,

¹³ Ibidem

artistice, spirituale ale elevului. Sarcina elevului, după cerințele lui Neuhaus, consta în concentrarea până la maximum, conștientizarea clară a scopului dat: „Cu cât este mai clar scopul, spunea H.Neuhaus, - cu atât mai clar el dictează mijloacele de realizare”.¹⁴ În lucrul cu elevii H.Neuhaus folosea diferite metode și procedee: descrieri poetice, apelări la momente din viață și natură, demonstrații fidele la pian, „dirijare” specifică în timpul interpretării elevului. Neuhaus recomanda elevilor de a interpreta piesa studiată în tempo rar. Acest procedeu considera util și folositor, fiindcă oferă posibilitatea de a asculta și a auzi cu adevărat muzica studiată, a înțelege dificultățile artistice și tehnice, a găsi mișcări fizice corecte. H.Neuhaus pleda mult pentru redarea fidelă a muzicii, respectul față de autorul și textul studiat.

Dezvoltarea învățămîntului muzical pianistic în r. Moldova.

Arta muzicală a R.Moldovei se deosebește de alte țări prin obiceiuri și tradiții vechi, ce s-au format în strânsa legătură cu alte popoare: ungare, bulgare, ucrainene și ruse. În folclorul moldovenesc este reflectat tot micro și macrocosmosul poporului, conținând în sine multiple imagini fermecătoare. Sunt cunoscute balada “Miorița”, doinele, dansurile populare, melodiile instrumentale unde se îmbină poezia fină și diversele elemente muzical-artistice. O mare popularitate au căpătat muzicienii populari – lăutarii, arta cărora fiind cântată în legende și cântece, a ajuns la un nivel înalt de interpretare. Ei, de obicei, cântau la auz, dovadă de o mare excelență, simțul ansamblului, fantezia creatoare, măiestria de a transmite melodiile vechi, cât și însușirea celor noi. Astfel de muzicieni ca **Barbu Lăutaru, Alexandru Lemiși, Iancu Perja, Costache Marin**, apoi **Gheorghe Murga și Teodor Moraru** au ocupat un loc de frunte în istoria culturii muzicale a Moldovei. Orchestra populară – **taraful** – a căpătat o largă răspândire, devenind participantă activă și permanentă ale diferitor evenimente.

Treptat, pe lângă școlile generale, se deschid și instituții de învățămînt muzical. Mai târziu apar școli de muzică, manuale etc. În acest timp sunt utilizate lucrările metodice la pian de A.Villuan, A.Kenzelt, A.Buhovțev, M. Kurbatov. Un mare rol iluminist și educativ le revine muzicienilor care concertau în diferite regiuni. Datorită lor populația autohtonă face cunoștință cu arta muzicală mondială. De la început astfel de concerte erau organizate rar, fiind prezentate numai de muzicieni din Odessa, Kiev, dar din anii 60 a sec.al XIX-lea în Chișinău prezintă concerte **A. Rubinstein, A. Ziloti, A. Essipova, S. Rahmaninov, F. Liszt**. Măiestria interpretativă a renumiților pianiști,

¹⁴ Нейгауз, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988,

profunditatea interpretării, sonoritatea perfectă, expresivitatea și fidelitatea marilor artiști – toate acestea au contribuit la dezvoltarea muzicală a poporului moldovean. Muzica începe a fi studiată în colegii. În calitate de profesori erau invitați muzicieni din alte țări: Anastasia și Ecaterina Revzo, Iohan Geelvih, T.Fouri, E.Samarino ș.a..

Dorința de a căpăta studii muzicale superioare, impunea tinerii talentați din Moldova să-și continue studiile la St.Petersburg, Moscova, Kiev, Odessa, devenind după absolvire pedagogi–muzicieni profesionali. În anii 90 (sec. al XIX-lea) activitatea muzicienilor este pătrunsă de tendințe progresiste. Se răspândește pe larg cultura muzicală. Se deschid instituții de învățământ muzical, se pregătesc intens cadre didactice la nivel profesional înalt.

Unul din primii reprezentanți ai culturii muzicale moldovenești – **Vasile Gutor** (1864-1947), născut la Chișinău, a primit studii muzicale la Conservatorul din St.Petersburg, pe care la absolvit în 1890. Își continue studiile la conservatorul din Berlin, unde studiază pedagogia muzicală, istoria muzicală, metodică predării pianului, dirijarea corală și orchestrală. Din 1893-1907 viața profesorului este legată de orașul Chișinău. Aici în 1893 V.Gutor deschide prima școală de muzică din Basarabia, iar mai târziu, în 1900, și cea de-a doua școală. Participă și la deschiderea primei școli medii de muzică .

Astfel, copiii din Moldova au avut posibilitatea de a se dezvolta muzical, de a lua cunoștință de muzică clasică și cea națională. În continuare apar mai multe școli de muzică, institutul de arte, conservatorul.

V.Gutor a fost unul dintre primii care a evidențiat necesitatea de a dezvolta la elevi sensibilitatea muzicală, simțul frumosului, spiritul de observație, care, după părerea lui, contribuiau la dezvoltarea activă a percepției muzicale, a imaginației și a memoriei.

V.Gutor considera, că baza dezvoltării auzului o constituie *cântul vocal*. Până în prezent cântul joacă un rol semnificativ în dezvoltarea percepției muzicale, care contribuie la dezvoltarea auzului, în cadrul căruia se poate realiza diverse obiective. Progresivă, pentru acea perioadă se considera afirmația despre dezvoltarea percepției auditive. V.Gutor era convins că percepția vie a muzicii este cheia spre dezvoltarea artistică a omului. O mare atenție V.Gutor acorda instrumentelor netemperate și îndeosebi vioarei și violoncelului, acestea contribuind la dezvoltarea auzului. Posibil că la aceasta a contribuit și marea dragoste a poporului moldovean pentru vioară. Este necesar de a accentua că în procesul instruirii V.Gutor în studiul instrumental, recomanda elevilor deferite exerciții din domeniul teoriei și armoniei: să scrie de sine

stător exerciții, să compună melodii pe cuvinte propuse de maestru și invers și a le interpreta cu vocea.

În general, principiile metodice inovatoare a lui V.Gutor aplicate în activitatea sa pedagogică fructuoasă au contribuit mult la dezvoltarea activă al învățământului muzical din R. Moldova.

O contribuție deosebită în dezvoltarea pedagogiei muzicale au adus-o și A. L. Socovnin, E. Zak, T. Voițehovskaia, V.Levinzon, E.Revzo, L.Vaverco și alți pedagogi-pianiști.

TATIANA VOIȚEHOVSKAIA este cunoscută ca muzician interpret, profesor, autor al multor lucrări metodico-științifice. Principiile, metodele inovatoare, descrise în lucrările sale științifice au intrat în istoria culturii muzicale moldovenești. T.Voițehovskaia a urmat studiile sale muzicale la Conservatorul din București în clasa profesoarei Florica Muzicescu, fiica renumitului compozitor român. Apoi a lucrat în comitetul de radio din Chișinău, activând, a educat mulți ascultători prin interpretarea – solo și în ansamblu. La începutul anilor 50 a sec XX pedagogia devine activitate de bază a d-nei T. Voițehovskaia. Lecțiile ei erau pătrunse de unitatea instruirii profesionale și educarea personalității. Ea cultiva la elevi pasiunea și interesul larg față de muzică, recitind afirmările, părerile compozitorilor și interpreților referitor la arta muzical-interpretativă. În repertoriul studenților erau incluse piese de diferite epoci și stiluri. O atenție deosebită se acorda creațiilor autohtone. În lucrul asupra pieselor o mare atenție se acorda calității sunetului, frazării, dinamicii, facturii, coloritului timbral. În prima jumătate al anilor 60 sec.al XX-lea au apărut trei culegeri de piese pentru pian a compozitorilor moldoveni culese de T.Voițehovskaia. Datorită acestor culegeri, pianiștii au primit posibilitatea să se familiarizeze cu muzica pentru pian a compozitorilor moldoveni. Importanța pedagogică ale acestor culegeri este evidentă.

ALEXANDRU SOCOVNIN (absolvent al Conservatorului din Leningrad, clasa profesorului L. Nicolaev. De numele lui este legată dezvoltarea interpretării pianistice în Moldova. Profesor timp de mai mult de 40 de ani, a activat la Conservatorul din Chișinău, educând mulți pianiști. Sarcina principală în lucrul său A.Socovnin o vedea în pregătirea unui muzician dezvoltat multilateral. Atmosfera armonioasă creată de către A.Socovnin la lecții, a contribuit la dezvoltarea fructuoasă a tuturor predispozițiilor artistice ale elevilor. Maestru putea corect să aprecieze nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale și intelectuale ale elevilor, în corespundere cu care fiecare din ei avea planul său individual de lucru, care, în mare măsură, contribuia la descoperirea capacităților individuale și creative ale elevului. O deosebită atenție A.Socovnin acorda reflectării

fidele a conținutului artistic a lucrărilor studiate, pleda mult pentru expresivitatea și sinceritatea interpretării, astfel, contribuind la perceperea activă și profundă a muzicii.

Conținutul de bază al lecțiilor se reducea la lucrul asupra sunetului. Dezvoltarea laturii tehnice a pianistului se efectuează combinat/sintetic cu diverse procedee de educare auditivă. O mare atenție acorda gamelor, arpeggiilor, diferitor exerciții. Lucrul asupra studiilor se realiza prin tempouri diferite, prin ascultare și analiză concomitentă a interpretării. Principiile pedagogice ale lui A.Socovnin au devenit tradiții, binevenite în învățământul muzical din Moldova.

LUDMILA VAVERCO reprezintă școală pianistică contemporană a Moldovei. Studiile sale le-a făcut la Odessa în clasa profesorului B.Reingbald (1897-1944), care a educat mulți pianiști renumiți (M. Grinberg, E. Ghilels, V.Levinzon, și mulți alții). Din 1955 L.Vaverco activează în Moldova ca maestru de concert și profesor de pian. La baza metodicii pedagogice a Ludmillei Vaverco stau cunoștințe și deprinderi muzical-interpretative bogate, acumulate pe parcursul vieții muzical-artistice. Stilul propriu de predare s-a cristalizat, bazându-se pe metodele și principiile marilor pianiști așa ca H.Neuhaus, K.Igumnov, A.Goldenveiser; selectând și sintetizând tot ce e mai reușit și progresiv.

Metodele, gândurile și ideile, acumulate pe parcursul activității pedagogice, sunt reflectate în lucrările metodice: „Lucrul asupra creației muzicale”, „Lucrul asupra polifoniei în clasa de pian în școala de muzică”, „Rolul dramaturgic a mijloacelor interpretative în „Nuvela” de V. Zagorskii” etc. Pedagogia, pentru L.Vaverco nu reprezintă o dogmă, ci o artă vie, o improvizație continuă, bine gândită. O atenție mare profesoara acordă *ținutei pianistice*: pledează pentru libertate și exclude dezechilibrata. Desăvârșirea tehnicii pianistice L.Vaverco recomandă să fie petrecută numai sub *controlul auditiv*: elevului să solicite de auzi conștiincios sonoritatea reală a interpretării, dar nu cea imaginată, pentru a se putea autoevalua la orice etapă de lucru muzical-artistic și tehnic. O atenție deosebită se acordă lucrului asupra intonației – nucleului artistic al muzicii – asociindu-l cu analiza sintactică al propoziției. Integrarea frazelor într-un context artistic, formarea viziunii generale asupra piesei muzicale constituie scopul final în lucrul asupra intonației. Paralel cu intonația mult se lucrează asupra *ritmului*, simțirii pulsației vii a muzicii. Tempourile diferite redau imagini diferite și, reieșind din aceasta, L.Vaverco recomandă de la bun început de a stabili corect tempoul lucrării. Și bineînțeles multă atenție se acordă lucrului asupra emiterii sunetului și paletei timbrale. În indicațiile sale metodice se menționează despre necesitatea de a „cânta” la instrument, a vocaliza liniile melodice evitând lovirea mecanică a tastelor. În

stabilirea paletei timbrale a muzicii, se considera foarte important lucrul asupra pedalizării. Pedala se utilizează reîșind din conținutul artistic, din construcția armonică și stilul componistic al lucrării.

Alegerea repertoriului, concepută o strategie pedagogică, este bine realizată de L.Vaverco. Se știe că repertoriul selecționat bine contribuie la o dezvoltare treptată a tehnicii și a artistismului studentului. Profesionalismul înalt al profesoarei servește spre realizarea armonică a principiului corelării a trei componente: cerințele programei, valoarea artistică a muzicii, dorințele și posibilitățile tehnico-expresive a studentului. Înzestrată de o măiestrie înaltă, de o intuiție profesională, Vaverco întotdeauna poate corect să aprecieze nivelul de dezvoltare a studentului, în conformitate cu care și se alege repertoriul interpretativ. Apelarea în timpul lecțiilor de pian la imagini vizuale, analogii din viață și la exemple din alte arte, după conceperea sa pedagogică, favorizează procesul de instruire pianistică. Îmbogățirea și lărgirea cunoștințelor despre muzică și interpretare, literatură și artă plastică, estetică și filosofie, contribuie la formarea viziunii individuale și originale a studentului care în ultima instanță constituie scopul pedagogic primordial al profesoarei L. Vaverco. Educarea muzical-pianistică a multor generații de pianiști este cu succes realizată pe parcursul a multor ani, servind la dezvoltarea învățământului muzical-pianistic din Moldova.

Întrebări pentru evaluare:

- 1. Analizați experiența pedagogică, interpretativ-artistică a unui pedagog (la propria alegere, argumentând preferințele sale)**
- 2. Determinați trăsăturile comune a principiilor și metodelor de predare a pedagogilor renumiți.**

Surse bibliografice recomandate

1. Алексеев, А., *История фортепианного искусства*. Москва, Музыка, 1987
2. Balan, Th., *Liszt*, Editura muzicală, București, 1963
3. Balan, Th., *Chopin*, Editura muzicală, București, 1960
4. Carmen Păsculescu–Florian, *Dinu Lipatti*, București, 1989
5. Șoarec, M., *Prietenul meu D.Lipatti*, București Ed.Muzicală, 1981.
6. Răducanu, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași, 1982
7. Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966
8. Кременштейн, Б., *Педагогика Г.Г.Нейгауза*, Москва, 1984

9. Мартинсен, К., *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*, Москва, Музыка, 1966
10. Мильштейн, Я., *Очерки о Шопене*, Москва, 1987
11. Мильштейн, Я., *К.Н. Игумнов*, Москва, 1975
12. Николаев, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики*, Москва, 1980
13. Пожар, С.К., *К таинствам пианизма*, Кишинёв, 1999

Surde web

<http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/pasca/educatie12.pdf>

<http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/pasca/educatie8.pdf>

<http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/pasca/educatie12.pdf>

3. OBIECTIVELE ȘI CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ARTISTIC DIN PERSPECTIVA ȘCOLII DE MUZICĂ PENTRU COPII (ȘMC)

Principiile educației muzicale aplicate în predarea pianului.

Fără îndoială, muzica are o influență enormă asupra individului. Ritmul și armonia, ocolind filtrele logice și analitice ale minții, își croiesc drum spre comorile ascunse ale sufletului, stabilind contact direct cu sentimentele profunde din adâncul memoriei și imaginației. Pe de altă parte, pragmatismul exagerat și tendințele tehnocratice ale lumii moderne duc, într-o oarecare măsură, la diminuarea importanței a dezvoltării personalității prin intermediul artelor frumoase, una dintre care este și muzica. În prezent se observă o creștere preponderentă a elementului rațional pur, dominația materialului asupra spiritualului, a cunoștințelor asupra sentimentelor. Aceste metamorfoze pot avea consecințe ușor de imaginat – dezechilibrarea psihicului uman, ponderea armoniei între Ratio și Emotiv, între calcul și sentiment, între agerimea minții și bunătatea sufletului.

Finalitatea educației muzicale, fiind orientată spre formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă a culturii spirituale, pune în fața pedagogiei muzicale contemporane obiective noi privind selectarea și înnoirea strategiilor didactice.

Școala de muzică pentru copii, prin organizarea sistematică a procesului de învățământ, reprezintă factorul principal care răspunde în modul cel mai direct necesității istorice și obiective de a educa oameni multilateral dezvoltați, dotați de înalte însușiri spirituale și înzestrați de cele mai înalte cuceriri ale artei și culturii. În această ordine de idei se reliefează scopul primordial al Școlii de muzică pentru copii: dezvoltarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale care include în

sine și dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, activizarea potenților creative, pregătirea elevului pentru activitate muzicală.

Obiectivele generale ale școlii de muzică pentru copii rezultă din scopul evidențiat anterior:

- formarea și dezvoltarea gustului muzical-estetic, cultivarea dragostei față de arta studiată (formarea atitudinii);
- dezvoltarea capacităților interpretative (solo, în ansamblu,);
- dezvoltarea aptitudinilor muzicale, transmiterea cunoștințelor teoretice și practice despre muzică;
- orientarea elevilor spre activitatea muzicală profesională cu scop de prelungire a studiilor muzicale în colegii și universități pedagogice.

H.Neuhaus confirmă că un pianist adevărat, în primul rând, este un om bun, o personalitate, într-a doilea rând – un artist, în a treilea – muzician, în al patrulea – pianist desăvârșit; și cu regret constata, că în realitate schema se practică invers: 1) pianist, 2) muzician, 3) artist, 4) personalitate .

Pentru realizarea idealului educațional a instruirii muzicale este important ca profesorul să aplice în procesul de învățământ toate realizările pedagogiei generale și muzicale. Pedagogia generală cunoaște un sistem întreg de principii, care sunt specific reinterpretate de pedagogia muzicală. Tot ce e legat de muzică, inclusiv calea didactică de însușire a ei, trebuie să poarte pecetea specificului muzicii. De aceea vom intra cu elevii în lumea muzicii pe ușa din față – pe ușa artisticului, a poeticului, a frumosului și a farmecului ei. În așa fel, predarea artei se va sprijini neapărat pe principiile artei. I.Gagim în cartea sa „*Știința și arta educației muzicale*” remarcă punctele de reper ale acestei pedagogii artistice.¹⁵

Primordialitatea factorului emoțional, în raport cu cel rațional, în procesul de însușire a muzicii;

- Dominanța factorului artistic, în raport cu cel tehnic;
- Omniprezența pasiunii, a interesului viu, a dorinței și bucuriei de a face muzica sub diferite forme.
- Omniprezența trăirilor estetice, spirituale, munca și căutările permanente ale sufletului.
- Colorarea „artistică” a metodelor, formelor, procedeelelor instructive muzicale.
- Prezența elementului „creație” în orice activitate muzicală a elevilor.

¹⁵ Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, “Arc”, 1996

- Dezvoltarea aptitudinilor muzicale, sensibilității și receptivității interioare la muzică, a gândirii muzicale, a imaginației artistice, etc;
- Prezența unui contact viu, emoțional, între profesor și elev, a unor relații de „colaborare” artistică, de sinceritate și de interes comun.
- Predominanța aspectului muzical-educativ în raport cu cel muzical-instructiv.

Reieșind din specificul pedagogiei muzicale se reliefează următoarele **principii generale a pedagogiei muzicale:**

Principiul pasiunii. Prezența interesului viu pentru disciplina studiată.

Principiul intuiției. Esența lui constă în necesitatea contactării directe, vii și permanente cu fenomenul studiat.

Principiul corelației teoriei cu practica. Să se îmbine neconținut și armonios explicația cu aplicația; să nu se aplice numai teorie fără exerciții, dar nici mereu exerciții în exclusivitate și execuție la pian fără explicații care să explice elevului aspectele tehnice și conținutul de idei al pieselor studiate.

Principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale. Muzica prin mesajul ei artistic, sublim înalță omul, astfel, **educă** omul. Dar pentru a percepe cu adevărat muzica, pentru a pătrunde în esența ei, este necesar de a cunoaște multe în ea. Adică este necesară o anumită **instruire** muzicală. Dar pentru a putea executa și înțelege muzica este nevoie de mobilizarea anumitor procese și însușiri psihice (a imaginației, gândirii, afectivității, memoriei, voinței, etc.) Așadar, **dezvoltarea muzicală** este o condiție obligatorie și indispensabilă a **instruirii și educației** muzicale.

Principiul accesibilității constă în utilizarea de către profesor a informației simple, accesibile gradului intelectual și muzical de dezvoltare a copilului. Problema constă în găsirea metodelor corecte prin care elevii vor însuși ușor problema studiată.

Principiul sistematizării, continuității și gradației: de a merge în cucerirea artei muzicale sistematic, treptat, în *crescendo poco a poco*, de la ușor la greu, de la simplu la complicat.

Principiul însușirii conștiente și active se realizează atunci când elevul, cu ajutorul profesorului, însușește materialul studiat conștient, raționalizat cu participarea activă a eu-lui său.

Metode de instruire pianistică.

Metodele verbale:

Expunerea este o metodă de predare care constă în comunicarea orală de către profesor. Ea poate avea diferite forme în învățământul instrumental: explicația, descrierea, povestirea, informarea etc. Avantajele expunerii sunt numeroase și importante: asigură

claritatea, precizia și plasticitatea transmiterii cunoștințelor, asigură un model de abordare rațională a fenomenului artistic (opera ca dat estetic și maniera de abordare interpretativă), îndrumă în mod corect gândirea elevilor, oferă o cale mult mai scurtă de învățare, mult mai rapidă și mai economică decât orice altă metodă.

Conversația este o metodă de învățământ care are la bază dialogul dintre profesor și elev în vederea realizării obiectivelor instructiv – educative propuse. Ea poate fi euristică, de aprofundare și de consolidare a unor cunoștințe, sau chiar examinatorie. Folosirea metodei conversației în învățământul instrumental prezintă o serie de avantaje importante: dezvoltă gândirea elevului (logică, operatoare, practică, prospectivă etc.); stimulează efortul acestuia pentru exprimarea corectă; favorizează un dialog permanent în clasă; asigură multiple posibilități pentru unei conexiuni inverse continue în procesul predării.

Documentarea independentă a elevului constituie o metodă de învățământ care asigură valorificarea plenară a surselor de informare aflate în partituri, și lucrări teoretice în vederea iluminării treptate, graduale a unui anumit scop instructiv care, în aceste condiții de complementaritate se transformă în achiziție reală la elev într-un timp mult mai scurt și cu o eficacitate calitativă mult mai sporită.

Metodele intuitive :

Observarea individuală – dirijată este o metodă de învățământ, care, spre deosebire de observația liberă, nedirijată, spontană, are un caracter programat, desfășurându-se pe baza unui plan strict conceput conform obiectivelor pedagogice ale lecției. Ea este folosită în vederea obținerii de informații și formării de priceperi și deprinderi necesare elevului la un moment dat, potrivit obiectivelor instructive anterior prevăzute.

Demonstrarea este metoda de învățământ care constă în prezentarea nemijlocită de către profesor a problematicii studiate. Ea poate fi de mai multe feluri: demonstrarea *pe text*, demonstrarea cu *ajutorul imprimărilor* (benzi, discuri), sau demonstrarea *prin experiență* (interpretare proprie).

Modelarea constă în ansamblul operațiunilor prin care elevul ajunge la obiectivele estetice preelaborate, servindu-se de modelele abstracte sugerate de profesor, care au rolul să-i ilumineze și să-i clarifice imaginea artistică în proces de elaborare. Metoda modelării permite crearea la elevi a posibilității de trecere cu ușurință de la imaginea palpabilă a evenimentului sonor direct (aspect semantic) la reprezentări din ce în ce mai abstracte (aspect ectosemantic) și invers, de la abstracțiunile cele mai subtile la perceperea activă a evenimentului sonor.

Metode active:

Exercițiul este o metodă de învățământ în cadrul căreia elevul are un rol activ, constant, în repetarea sistematică și conștientă a unor acțiuni instrumentale sau intelectuale, vizând dobândirea unor priceperi și deprinderi. El poate avea mai multe forme:

Exercițiul introductiv, are un caracter incipient și este folosit pentru a forma elevului priceperile și deprinderile în executarea unor acțiuni instrumentale, pe baza demonstrației și indicațiilor profesorului.

Exercițiul de bază, urmărește fixarea prin repetiție dirijată a unui demers instrumental, într-o anumită succesiune, a acțiunilor în vederea consolidării întregului într-un stereotip stabil.

Exercițiul creator urmărește dezvoltarea laturii artistice a discursului muzical aflat în studiu. Este important faptul că aspectul estetic este prezent în preocuparea elevului din primele acțiuni instrumentale ale exercițiului introductiv; în faza exercițiului creator însă, preocuparea pentru expresie polarizează întreaga capacitate intelectual-afectivă a acestuia, vizând conturarea imaginii artistice care, transformate în impulsuri kinetice de mare finețe, dirijează acțiunea concretă asupra instrumentului.

Algoritmizarea este o metodă de învățământ care constă în determinarea unor unități logice de conținut (algoritmi) ce urmează a fi parcurse de elevi în vederea rezolvării unor sarcini concrete. Algoritmul este un șir de operații efectuate într-o anumită succesiune și după anumite norme ce se impun a fi executate pentru a ajunge la finalizarea unei probleme. Algoritmizarea este folosită pentru a forma și dezvolta diferite laturi ale auzului elevului instrumentist sau pentru a-i forma deprinderi mai complexe de aplicatură, acțiuni care olicită un șir de operații anumite, desfășurate pe o anumită durată de timp.

Cele mai importante feluri de algoritmi în învățământul instrumental sunt:

algoritmi de recunoaștere, care se referă la identificări active și pertinente ale unor elemente de formă, stil, valoare interpretativă etc., pe baza explorării unei partituri;

algoritmi de rezolvare care cuprind normele de bază de traducere în act instrumental a datului incifrat în text: dinamică agogică, frazare, formă etc.;

algoritmi metodologici care cuprind etapele esențiale de travaliu instrumental în abordarea unui text: studierea unor pasaje, rezolvarea dificultăților tehnice, alternanța rar-repede, arid-expresiv etc;

algoritmi de optimizare care constau în principalele norme care stau la baza dezvoltării mereu ascendente calitativ tot mai subtilă a sensurilor textului, plasticitatea mai mare a expresiei, puterea de transmisie tot mai convingătoare etc.

Euristica se caracterizează prin aducerea elevilor la situația de „descoperire” personală a unor însușiri, legi specifice a muzicii și pedagogiei muzicale, unor momente și

situații neobișnuite, dar importante în arta muzicii. Această metodă prezintă numeroase avantaje în învățământul muzical; ea obligă elevul să nu se limiteze la ceea ce i s-a spus sau i s-a arătat, pentru a avea o gândire critică, obiectivă, de cercetător. Pe această cale se asigură cunoștințe, priceperi și deprinderi mai solide și mai durabile. Ea dezvoltă gândirea și creativitatea, voința, răbdarea și imaginația.

Integrarea în practica artistică este o metodă de neînlocuit în formarea elevilor pentru activitatea scenică de perspectivă. Ea se realizează prin cuprinderea elevului în recitaluri sau concerte publice și prin urmărirea îndeaproape a evoluției sale. Integrarea de timpuriu a elevilor instrumentiști în practica artistică scurtează timpul de instruire a acestora pentru a ajunge la un anumit nivel de performanță prin formarea unor obișnuințe, priceperi și deprinderi complexe necesare viitorului practician-instrumentalist.

Întrebări pentru evaluare:

- 1. Caracterizați principiile de educație artistică în ȘMC**
- 2. Demonstrați în mod practic eficiența a două metode de instruire instrumentală.**

Surse bibliografice recomandate

1. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, "Arc", 1996, 223 pag
2. NICULESCU, R. M., *Pregătirea inițială psihologică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania, 2001, 400 p.
3. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noél, Iași, 1977, 317 p.
4. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
5. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
6. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.

Surse web

https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_curriculum_de_baza_domeniul_arte_cercuri.pdf

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/323-333.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/3_curriculum_eie_arta_muzicala.pdf

4. LECȚIA DE PIAN - FORMĂ DE ORGANIZARE A PERSUASIUNII DIDACTICE

Principiile lecției de pian. Activitatea didactică se poate desfășura cu succes în școală numai pe baza unei organizări bine chibzuite, fundamentate, din punct de vedere, științific și verificate în practică. Istoria pedagogiei cunoaște o serie de sisteme de organizare a muncii didactice; printre acestea cel care s-a dovedit a fi cel mai potrivit, este sistemul de învățământ pe clase și lecții. Acest sistem reprezintă o organizare a muncii didactice în cadrul căruia elevii sunt repartizați pe clase, iar procesul de învățământ decurge în bază lecțiilor.

Deosebirea dintre o lecție instrumentală individuală și una teoretică colectivă constă în aceea că profesorul nu susține un curs expositiv în fața unei clase întregi, ci lucrează direct cu fiecare elev, având astfel posibilitatea de a-l cunoaște și influența pe fiecare în parte.

Între cursul expositiv teoretic și cel de specialitate instrumentală mai există încă o deosebire fundamentală. Profesorul unui curs expositiv organizează lecția și dozează materialul, luând în considerație capacitățile medii de asimilare și de înțelegere, specifică vârstei și gradului de pregătire intelectuală a elevilor. În cazul dat profesorul nu poate și nici nu intenționează să țină cont de particularitățile individuale ale fiecărui elev.

Cu totul alta este situația la cursul de specialitate instrumentală. Profesorul, pe baza planului lecției, trebuie să știe în prealabil, ce intenționează să predea la lecția următoare, cu toate că el nu poate fi convins niciodată că acest plan va putea fi aplicat (dacă el nu va trebui restructurat pe loc, redus, amânat etc.) Situația se explică prin aceea că pentru ca pedagogul să poată preda un anumit material nou, elevul trebuie să-și formeze în prealabil, prin exerciții, anumite deprinderi psihice și tehnice care vor contribui la însușirea noilor cunoștințe.

Pe de o parte, forma individuală a lecțiilor ușurează învățământul prin contactul direct dintre profesor și elev, dar pe de alta parte, mărește responsabilitatea celui dintâi. Profesorul nu se poate plasa în activitatea sa pe o poziție uniformă, corespunzătoare nivelului mediu al clasei pe care o dirijează, ci trebuie să varieze și să adapteze conținutul și metodele lecției în dependență de particularitățile de vârstă și temperament, posibilitățile și gradul de avansare în învățământ al fiecărui elev în parte.

Lecția de pian se bazează pe anumite principii călăuzitoare general-didactice și trasează anumite obiective de care profesorul trebuie să țină cont în munca sa.

Principiile generale didactice sunt cele care stau la baza oricărei activități de acest fel. În primul rând, lecția trebuie să țină cont de capacitatea firească de asimilare a elevilor și de dezvoltarea ei treptată. Pentru a ușura asimilarea, profesorul trebuie să respecte regulile clasice ale didacticii, care constă în desfășurarea procesului de învățământ **de la cunoscut la necunoscut**, de la **ușor la mai greu**, **de la simplu la complex** și **de la concret la abstract**, respectiv **de la particular la general**.

În aceeași ordine de idei, se recomandă ca elevilor mai mici să nu li se predea multe noțiuni noi într-o singură lecție, căci aceștia, având atenția încă distributivă insuficient dezvoltată, nu pot cuprinde mai multe probleme concomitent.

Lecția trebuie să fie organizată în așa fel, încât elevii să perceapă cunoștințele predate în legătura lor reciprocă cu noțiunile teoretice de bază, în cazul nostru – cu noțiunile teoretice ale muzicii. Materialul nou trebuie să fie mereu predat în legătură cu cel anterior. Orice noțiune – expusă în conexiunea sa cauzală sau de succesiune logică cu cele cunoscute de asemenea cu apariția și dezvoltarea sa istorică (dacă este cazul), cu importanța ei în ansamblul învățământului muzical sau al pianului – câștigă în claritate și este mai ușor și mai trainic asimilată de elevi. Dar expunerile respective trebuie să fie concise, să nu înlocuiască lecția de pian cu prea multe digresiuni.

Să se îmbine neconținut și armonios explicația cu aplicația; să nu se recurgă doar la teorie fără exerciții. Predarea nu trebuie să fie grăbită; să se lase timp necesar pentru fixarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. – componentele cognitiv-formativ-aplicative ale procesului de învățământ.

Cunoștințele reprezintă componenta ideatică (cognitivă) a procesului de învățământ și sunt date prin percepțiile, reprezentările, noțiunile, legile, regulile, prin care obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare se oglindesc în conștiință. Cunoștințele se formează la elevi printr-un proces intern de prelucrare, în gândirea lor, a datelor, faptelor și fenomenelor prezentate de profesor, primite din lecturi și din observația proprie, înțelese și fixate în memorie.

Priceperile demonstrează posibilitățile elevului de a efectua în mod conștient, cu răbdare și în mod adecvat anumite acțiuni, în condiții variabile ale situațiilor sau ale problemelor.

Deprinderile sunt mijloace de acțiune constituite dintr-o înlănțuire de mișcări automatizate prin îmbinarea lor într-un stereotip dinamic, format prin exercițiu și repetare. Deprinderile se învață deci și, contrar priceperilor, presupun constanța

unor anumite relații și condiții, astfel ca să se poată constitui legături nervoase temporare, organizate în vederea unui scop determinat.

În formarea elevului pianist ne vom axa pe conceptul de **competență muzicală** cu compenentele declarativă, procedurală și conativă.

- **Componenta declarativă** – *savoir-dire* - „corespunde unei cunoașteri teoretice și verbale, sînt simple noțiuni care nu reiau decît una dintre componentele competenței.”
- **Componenta procedurală** - *savoir-faire* (priceperi și deprinderi) - răspunde la întrebarea ”a ști cum...”
- **Componenta conativă** – *savoir-être*- ține de voință, de afectivitate, de emoții și de motivații și include subcomponentele: *a putea să acționezi; a vrea să acționezi; a ști să acționezi.*

Lecția se recomandă a fi petrecută într-un ritm constant și viu, astfel ca să se mențină interesul constant al elevului și participarea lui activă la lecție. Pe de altă parte, pe profesor să nu-1 uimească faptul dacă elevul, tocmai datorită participării sale, cere explicații referitor la o anumită problemă, căci trebuie promovată dezvoltarea la elevi judecata proprie, inițiativa și simțul critic. În astfel de cazuri, profesorul va căuta să-l convingă pe elev dar nu să-i impună punctul său de vedere. Bineînțeles că o astfel de discuție trebuie să se desfășoare în forme și limite admisibile.

S-au menționat mai sus unele sarcini ale profesorului. Cea dintâi rezultă din definiția și scopul propriu-zise metodici, constând în a arăta *ce și pentru ce* se predă și *cum* se transmit (de către profesor) și se însușesc (de către elev) cunoștințele, priceperile și deprinderile disciplinei respective. Potrivit acestui scop profesorul trebuie să aleagă pentru predare, în primul rând, acele cunoștințe care să devină apoi priceperi și deprinderi necesare pregătirii specializate a elevului, conform clasei din care face parte, după vârstă și caracteristicile individuale ale acestuia; în al doilea rând, profesorul va preda cunoștințele care vor contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a înzestrării sale cu o concepție artistică, imagistică, ideatică a muzicii.

Cea de-a doua sarcină metodică a profesorului constă în organizarea materialului didactic, cu ierarhizarea exercițiilor, studiilor și pieselor, după gradul de importanță și de dificultăți, în baza programei analitice în vigoare, pe de o parte, și, a posibilităților/ aptitudinilor fiecărui elev, pe de altă parte.

Sistematizarea materialului și a predării derivă din însăși natura muzicii, în general, și a celei instrumentale, în special, ale căror elemente se găsesc într-o strânsă *ordine* și *înlănțuire*, așa că ele nu pot fi tratate la întâmplare, la improvizația momentană a profesorului. Repertoriul muzical propus pentru studiu elevilor trebuie bine studiat și fixat în planul anual pe trimestre, luni și lecții pentru fiecare elev în parte. Este recomandabil ca planurile anuale să fie aduse la cunoștință elevilor, pentru ca ei să cunoască perspectivele de lucru și progresul atins în cazul realizării acestui plan.

La întocmirea planurilor profesorul stabilește și tipul lecțiilor respective. Este aici de observat că în învățământul instrumental tipul de lecție cel mai obișnuit este lecția *combinată (lecția mixtă)*. Într-adevăr, prin specificul acestui învățământ și caracterul său individual, în timpul aceleiași lecții se face atât comunicarea, cât și fixarea și verificarea. Numai la intervale mai mari, de exemplu la sfârșit de lună sau de trimestru, unele lecții pot fi destinate în exclusivitate verificării.

Lecțiile se mai pot împărți pe tipuri după scopul și metodologia desfășurării lor și anume:

- a) Lecția de comunicare a noilor cunoștințe.
- b) Lecția de consolidare a cunoștințelor (de repetiție)
- c) Lecția de recapitulare (de sinteză).
- d) Lecția mixtă

a) Prin lecția de comunicare a noilor cunoștințe se înțelege lecția al cărui principal conținut de bază îl constituie explicarea materiei noi. La astfel de lecții se ia primul contact cu o nouă piesă muzicală. Elevului i se explică stilul, forma, conținutul, se stabilește cea mai adecvată digitație sau pedalizare. La aceste lecții se comunică informația de ordin general valabil, din punct de vedere interpretativ și tehnic în relație cu piesa studiată. Este vorba de așa-numita *predare liniară* în care profesorul prezintă, la fiecare lecție diferite aspecte ale problematicii textului studiat. Importanța comunicării verbale a cunoștințelor de către profesor în cadrul lecției, este deosebit de mare, mai ales în învățământul instrumental, unde, în cea mai mare parte a orei de curs, se cântă la instrument. Expunerea cunoștințelor de către profesor nu poate fi înlocuită cu nici un manual oricât de perfect n-ar fi. În procesul expunerii orale, profesorul își inițiază elevul în obiectul studiat, și-i comunică, într-o formă accesibilă, volumul necesar de indicații, îi educă interesul pentru artă și instrument, îi formează și îi consolidează concepția despre lume și conștiința morală. Bineînțeles că expunerea orală se desfășoară în mod diferit, în funcție de clasă și vârstă. Astfel, în clasele primare, expunerea orală ia forma povestirii, tonul folosit de către

profesor este adecvat vârstei respective, discuția conține, în mare parte, comparații reușite pentru noțiunile binecunoscute elevului, pentru a-i menține interesul mereu viu și spre a-l putea concentra la maximum.

În clasele superioare, expunerea orală a profesorului se efectuează la alt nivel, folosindu-se un câmp vast de noțiuni mai abstracte, antrenând în mod activ elevul în procesul de expunere prin întrebări, menite să-i dezvolte facultatea de a gândi logic.

b) Prin lecția de consolidare a cunoștințelor se înțelege lecția în care elevul înaintează pe baza explicațiilor profesorului și pe baza studiului de acasă, pe măsura posibilității în complexitatea textului studiat. În cadrul acestui tip de lecție, elevul asimilează puțin câte puțin, de la a oră la alta, potrivit etapelor stabilite de profesor, întregul conținut al textului.

Bazându-se pe însușirea materialului conștientă și continua și constatând, totodată, nivelul atins de elev, profesorul propune mereu indicații suplimentare, explicative și de corectare. Este vorba de așa-numită *predare de tip concentric*, în care expunerea unui număr relativ restrâns de teme se face prin reluarea și îmbogățirea continuă a acestora la diferite niveluri de înțelegere ale elevilor.

c) Lecțiile recapitulative de sinteză au loc, de obicei, înaintea examenelor sau audițiilor. În cadrul acestor lecții aportul profesorului se rezumă la câteva mici indicații de finisaj artistic al pieselor. Elevul interpretează programul ce-l pregătește, străduindu-se să realizeze construcția globală, arhitectonică a acesteia. Dacă amănunțele tehnice n-au fost realizate până în această fază, este bine de știut că se dăunează elevului în cazul în care se insistă asupra lor. Opriri permanente în timpul execuției demobilizează atenția elevului, reducând, în același timp, tonusul emoțional al execuției. Totodată elevul este lipsit de posibilitatea construirii arhitectonice în interpretare.

d) Lecția mixtă este cunoscută ca cel mai frecvent tip de lecție, ea include toate formele de lecții expuse mai sus. Este tipul de lecție cel mai reprezentativ în predarea instrumentală, care unește în nod armonios *caracterul liniar* cu cel *concentric*. De obicei este nevoie atât de o explicație orală a profesorului cât și de intervenția sa pe parcursul execuției elevului. Adeseori, la sfârșitul orei, profesorul audiază în întregime o piesă sau un fragment mai mare din ea. Astfel cele trei tipuri de lecții se pot regăsi în cadrul unei ore de curs, sub forma lecției mixte.

Etapele lecției.

Orice lecție instrumentală conține, în principiu, patru etape importante și anume: **momentul organizatoric, conținutul specific al lecției, fixarea cunoștințelor și indicarea lucrui pentru acasă.**

Momentul organizatoric (denumire împrumutată din pedagogia generală) constituie o etapă, care în cazul cursului colectiv primește forma unor acțiuni de organizare a clasei și are drept scop, introducerea a acesteia în conținutul prelegerii respective. În cazul lecției de instrument momentul organizatoric poate avea aceeași funcție, dar în cazuri mai dese primește forma unei acordări musculare a elevului, pregătindu-l să fie mai receptiv și să dea un randament sporit în cadrul conținutului specific al lecției. Se obișnuiește de a începe lecția cu exerciții tehnice (game, arpegii etc.), urmate de studii de tehnică. Plasarea acestor exerciții la începutul lecției are un dublu scop. Primo, astfel se realizează concentrarea rapidă a atenției elevului spre instrument și spre ceea ce elevul are de executat. Secondo, se obține încălzirea musculaturii mâinii, pregătind-o pentru execuția pieselor de repertoriu. Este însă de dorit ca întotdeauna elevul să fie introdus în tema lecției inclusiv și verbal, însă fără apel la retorisme savante sau la fraze șablon ci, căutând, ca prin câteva cuvinte să se realizeze o ambianță propice începutului lecției.

În cadrul celei de-a **doua etape – conținutul specific al lecției** care, în fond, vizează travaliu instrumental propriu-zis: comunicarea cunoștințelor noi, consolidarea cunoștințelor, recapitularea lor sau toate aceste trei forme combinate în cazul lecției mixte.

În cazul lecției de comunicare de noi cunoștințe, etapa a doua a lecției va cuprinde elementele predării materialului nou. Lecția de consolidare a cunoștințelor va urmări, în această secțiune rezolvarea problemelor indicate spre studiu și îi va aduce corectările și adăugirile necesare. Lecția recapitulativă va cuprinde audierea programului în curs de finalizare, iar lecția mixta va integra toate aceste forme după situație și după caz.

A treia etapa a oricărei lecții este **fixarea cunoștințelor**. Indiferent de tipul lecției, orice lecție aduce fără îndoială o cantitate mai mică sau mai mare de noi cunoștințe. Acestea trebuie repetate, sintetizate, pentru a asigura reținerea lor durabilă. Acest tur de orizont sinoptic asupra lecției consumate îl face pe elev să acumuleze noi indicații proaspăt memorizate, evitându-se, totodată, pericolul uitării a unor observații care pe parcursul lecției, au putut fi considerate ca neesențiale de către elev.

Momentul final al lecției este **indicarea lucrului pentru acasă**, adică ceea ce are de pregătit elevul pentru următoarea oră de curs. Acest moment de rând cu celelalte este foarte important, căci prin modul, în care se indică ce și cum să se studieze precum și prin seriozitatea și conștiințiozitatea realizării lui, se poate influența la cel mai înalt nivel, conținutul și calitatea studiului de către elev.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile acumulate, formate de către elevi trebuie mereu verificate și consolidate prin recapitulări. Recapitularea să nu fie însă predarea din

nou, în același mod, a materialului lucrat mai înainte, ci prezentat de fiecare dată sub un aspect nou, cu procedee variate, aprofundându-se, cu acest prilej, problemele care la prima dată au fost tratate mai general.

Nu ne putem obține de a cita afirmația lui Alfredo Casella, cunoscutul pianist, compozitor și pedagog italian al pianului, care o spune referitor la modul în care elevul trebuie să privească lecția: „Lecția trebuie să fie pentru elev o zi de profundă bucurie, evenimentul esențial care îi luminează săptămâna și este așteptat cu nerăbdare. În nici un caz lecția nu trebuie să fie aspră, distantă, rece, fără entuziasm, fără aderență la viață, mai mult o pedeapsă, decât o recompensă. Lecția trebuie să fie un act de credință, celebrat într-o perfectă comuniune sufletească între profesor și elev, să fie pentru amândoi o comună efortare spre lumina unei cunoașteri mai bune, să fie plină de acea seninătate pe care numai revelația «frumosului» o poate da”¹⁶.

Întrebări pentru evaluare:

1. **Descrieți structura, etapele și conținutul unei lecții de instrument muzical.**
2. **Elaborați un set de teme pentru acasă în studiul instrumentului.**

Surse bibliografice recomandate

7. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, “Arc”, 1996, 223 pag
8. SOLOMON G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, 204 p.
9. TĂNASE V., *Psihopedagogia interpretării muzicale*, Iași, Noël, 1997, 98 p.
10. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noël, Iași, 1977, 317 p.
11. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
12. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
13. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.

Surse web

https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_curriculum_de_baza_domeniul_arte_cercuri.pdf

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/323-333.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_refrinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/3_curriculum_eie_arta_muzicala.pdf

¹⁶ Citat după Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966.

5. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL PREGĂTIRII INSTRUMENTALE A ELEVILOR

Planul individual/repertoriul de interpretare. Lucrul profesorului cu elevul întotdeauna este efectuat după o programă specială (CURRICULUM MODULAR la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte) și un plan de repertoriu individual al elevului. Planificarea aceasta ajută profesorului să determine perspectiva procesului de dezvoltare a elevului și îi oferă posibilitatea de a prognoza rezultatele ulterioare. Planurile de repertoriu se întocmesc pentru fiecare elev în parte și se mai numesc „planuri individuale”. Reieșind din etimologia cuvântului, planul de repertoriu într-adevăr trebuie să corespundă cerințelor și particularităților individuale ale elevului. Planul are ca scop să oglindească obiectivele educaționale și instructive.

Conform Curriculumului, pentru clasa respectivă, profesorul alcătuiește pentru fiecare elev un plan de repertoriu, care conținând materialul minimal, pe care acesta este obligat să-l parcurgă într-un an școlar. În alcătuirea planului trebuie să se țină cont de gradul calitativ de interpretare atins de elevi la finele anului. Planul de repertoriu individual rezultă deci din aplicarea normelor programei la specificul fiecărui elev în parte. În alcătuirea lui, profesorul are în vedere atât particularitățile de vârstă (clasa), cât și cele de formare tehnică, muzicală etc. În alegerea repertoriului, precum și în repartizarea lucrărilor muzicale de-a lungul anului școlar, o mare importanță o are cunoașterea prealabilă a posibilităților tehnice și de expresie ale elevului.

Pornind de la profunda cunoaștere a acestor factori multipli, planul de repertoriu individual odată alcătuit, devine oglinda muncii elevului pe perioada respectivă, căci prin intermediul acestuia se poate vedea mai evident calitatea și cantitatea acestuia.

În alcătuirea planului individual, profesorul alege, mai întâi, din materialul didactic expus în programă pentru clasa respectivă, piesele cele mai necesare elevului la etapa în care se află, constituind astfel un minimum de material obligatoriu de studiat pe parcursul întregului an școlar. Acest material cuprinde, de obicei, studii, exerciții tehnice, piese polifonice, sonatine sau sonate, piese miniaturale, concerte etc. Din acest material se selectează apoi programul pentru examen, conform celor stipulate în Curriculum.

Documentul reglatoriu nu trebuie privit, în ultima instanță, ca un cod de legi, ci doar ca un punct de plecare, o călăuză în munca deosebit de dificilă a pedagogului, un îndrumător sigur pentru pedagogul tânăr și neexperimentat. În munca profesorului intervin desigur și cazuri când elevul depășește prin capacitățile/eforturile pianistice nivelul clasei respective sau când acesta prezintă un decalaj de un an sau chiar de mai

mulți. În ambele cazuri se procedează cu mult tact la alegerea repertoriului. Aprecierea justă a nivelului interpretativ al elevului și a repertoriului indicat, este lucrul cel mai dificil în acest caz. În situația decalajului (rămânerii în urmă) se impune alcătuirea unui astfel de plan care să permită recuperarea cunoștințelor și deprinderilor în cel mai scurt timp posibil. Bineînțeles ca amplificarea planului la astfel de elevi trebuie să se bazeze pe dezvoltarea continuă a posibilităților lor tehnice și de expresie. În cazul elevilor mai avansați și cu posibilități instrumentale sporite, pedagogul pentru a urmări continua lor dezvoltare va stabili cu precizie nivelul existent la moment, indicând totodată repertoriul adecvat la această etapă.

Alcătuirea *planului individual de repertoriu* constituie desigur o problemă serioasă pentru pedagog. Ea presupune multă profunzime psihologică, spirit de orientare și un deosebit tact pedagogic; un plan alcătuit defectuos va avea întotdeauna urmări nefavorabile pentru elev. De aceea, se recomandă cunoașterea profundă de către profesor a materialului impus spre studiere elevilor. Sunt cazuri în care din superficialitate, unii profesori indică spre studiu unele piese pe care le-au răsfoit în trecut. Este desigur foarte neplăcut când, după câteva lecții profesorul conștientizează că o piesă nu a fost corect indicată elevului în momentul respectiv, având dificultăți nerealizabile în ceea ce privește mijloacele existente. Or, tocmai revenirea pedagogului asupra acestei decizii luate anterior, slăbește încrederea elevului și cauzează scăderea autorității profesorului. Spiritul de orientare nu este singurul element necesar în alcătuirea planului; este necesar, de asemenea, de o cunoaștere perfectă a întregului material didactic. E important ca *planul* să fie cunoscut de către elevul chiar de la începutul anului pentru ca acesta să contribuie, în mod conștient, la realizarea repertoriului în timpul prevăzut. Pe parcurs se vor stabili, conform situației concrete, piesele ce vor fi finisate în mod special pentru examen.

Proiectarea unei activități didactice, care înseamnă, cel mai adesea, *proiectarea lecției*, datorită ponderii mari pe care o ocupă lecția în ansamblul formelor de organizare și desfășurare a activității didactice. Proiectarea lecției presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă am obținut ceea ce mi-am propus?

La momentul actual există un document reglatoriu care vine în ajutorul profesorului din școlile de muzică/arte să-și construiască demersul educațional bazându-se pe

Curriculum-ul modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte aprobat în anul 2021. Acesta reprezintă un document reglatoriu, care vizează prezentarea interconexă a demersurilor conceptuale, teleologice, conținutale și metodologice, accentul fiind pus pe sistemul de competențe precum un nou cadru de referință al finalităților educaționale. Totodată este un instrument didactic și document normativ principal, ce descrie condițiile învățării și performanțele proiectate la disciplinele de profil din componenta nucleu al Planului cadru pentru Școlile de Muzică/Arte. Una din funcții ale Curriculumului este funcția **de proiectare** a demersului educațional/contextual.¹⁷

Proiectarea didactică trebuie să țină seamă de competențe, care vor fi dezvoltate la elevi. Curriculumul actual ne propune următoarele **COMPETENȚE SPECIFICE**:

Utilizarea/operarea elementelor de ținută / tehnică interpretativă (ținuta corpului și a mâinilor *poziția corectă, aparatul, modalități de atac și emisie sonoră*), în diverse contexte de învățare, **manifestând** interes pentru rigoare și precizie;

Aplicarea achizițiilor muzical-interpretative dobândite (*terminologie/elemente de notație și limbaj muzical de specialitate, în cadrul însușirii și interpretării creațiilor de diferite genuri, abordări*

/particularități stilistice/imagistice), **demonstrând** respectarea principiilor de bază în studierea repertoriului muzical și nivelului de posedare a instrumentului/responsabilitate/efort/ motivare și capacitate de autocontrol și concentrare personală;

Realizarea artistică a potențialului muzical prin diverse strategii, situații de învățare, activități individuale (*solo*) /colective (*ansambluri*), concertistice și competiționale, **demonstrând** fidelitate textului muzical (*în format pe de rost/pe note*), cultură/nivel interpretativ, muzicalitate și artistism, gândire creativă și imaginație artistică;

Expolarea devirsității fenomenului muzical-artistic în contexte creative/educaționale/sociale/muzicale **demonstrând** implicare, gust estetic, respect față de valorile culturale-artistice naționale și universale, **contribuind** la formarea propriei identități interpretativ-artistice, cultivarea interpreților/creatorilor și consumatorilor fideli de artă.

Proiectarea de lungă și scurtă durată va lua în calcul **DOMENIILE DE CUNOAȘTERE/UNITĂȚI DECONȚINUT RECOMANDATE** de către Curriculum:

Terminologia muzicală în procesul de interpretare – elemente de limbaj/semne

¹⁷ Curriculum modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte, Chișinău 2021

convenționale de bază și ocazionale, măsură, ritm, tempo, grupări de note; elemente de structură a melodiei motiv, tema.

Partitura muzicală – particularități și caracteristici - descifrarea/lectura la prima vista a textului muzical/creațiilor muzicale, determinarea (*mod major/minor, genul creației, caracterul de interpretare, tonalitatea, măsura, tempoul*), metroritmul liniei melodice (*bătaie tare/bătaie slabă*), mișcarea liniei melodice (*sus, jos, cadențat, treptat*), determinarea diapazonului melodiei (de la cel mai jos sunet spre cel mai înalt), determinarea desenului ritmic, forma muzicală (*lied, sonată, rondo, menuet, tema cu variațiuni*).

Tehnici de interpretare instrumentală – abilități motrice și mișcări interpretative (*aspecte teoretice/practice*). Măiestria tehnică și interpretativă. Fixarea și sobrietatea aparatului interpretativ. Utilizarea aplicaturii corecte (*digitația*), schimbarea pozițiilor mâinilor, transferul mâinilor, mișcări plastice, ușoare, moi etc.,. Tehnici instrumentale și de emisie sonoră, spiccato clasic și semispiccato deatache francez, legato, cezura în interiorul frazei, sostenuto, ornamente.

Măiestria interpretativă/receptarea/exprimarea artistică - discuții despre muzică, muzicieni celebri, file din istoricul instrumentului; Mijloace de expresie: nuanțe dinamice, accent, cezura, agogică. Dezvoltarea/perfecționarea continuă a abilităților de interpretare artistică.

Repertoriul individual integrat (*sinteza creațiilor muzicale*) – sintetizarea, dezvoltarea și perfecționarea gândirii muzical-imagistice. Acumularea unui volum considerabil de creații muzicale, care ar constitui repertoriul de bază al interpretului instrumentalist; Constituirea și completarea portofoliului profesional individual. Identificarea surselor noi, acutale, moderne de suplinire a repertoriului, în baza principiilor generale sau particulare de identificate.

Evoluarea scenică – interpretarea conștientă, expresivă a creațiilor muzicale din repertoriu, responsabilitate, plăcere, calitate. etc., Potențial artistic acumulat în cadrul manifestărilor artistice, de diferit tip, gen și format. Planificarea activităților cu program. Abilități interpretative, adaptate la creațiile din repertoriu la necesitățile, interesele, categoriile de public, preferințele și rigorile profesionale înaintate. **Manifestarea** atitudinii pozitive față de valorile culturale sub diferite aspecte descoperire, valorificare, conservare, promovare etc.

Acestea competențe, descrise mai sus, vor fi luate în calcul în momentul proiectării demersului educational la lecția de instrument muzical.

Întrebări/sarcini pentru evaluare:

3. **Elaborați un proiect de lecție individuală la disciplina Instrument muzical.**
4. **Elaborați un exemplu de plan individual de repertoriu (clase/niveluri diferite).**

Surse bibliografice recomandate

1. SOLOMON G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, 204 p.
2. TĂNASE V., *Psihopedagogia interpretării muzicale*, Iași, Noël, 1997, 98 p.
3. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noël, Iași, 1977, 317 p.
4. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
5. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
6. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.

Surse web

https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_curriculum_de_baza_domeniul_arte_cercuri.pdf

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/323-333.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_refranta_al_educatiei_si_invatamantului_ex_trascolar.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/3_curriculum_eie_arta_muzicala.pdf

6.CUNOAȘTEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI – PREMISA MAJORĂ A DEMERSULUI EDUCAȚIONAL INSTRUMENTAL

Este lesne de înțeles că îndrumarea unui singur elev este mai ușoară și, totodată, mai eficace datorită relației nemijlocite cu profesorul. Tot atât de adevărat este și faptul că această premisă sporește considerabil responsabilitatea pedagogului, care are astfel posibilitatea să cunoască, în cele mai mici amănunte, conformația psihofizică a elevului. Educația, în învățământul individual, are o maxima eficacitate, profesorul având posibilitatea să influențeze direct și cu randament sporit întreaga conduită a elevului său. Dar pentru a-și putea exercita acest dublu rol instructiv-educativ, profesorul de instrument trebuie să cunoască în prealabil caracteristicile personalității elevilor clasei sale.

Elevul concret, pe care profesorul îl are în față, este unic în felul său, irepetabil, cu anumite aptitudini, o anumită motivație, o anumită tipologie a sistemului nervos cât și un anumit caracter, care pe parcursul activității instructive se va dezvolta în toate: va fi mai receptiv la artele frumoase, va avea o cultură muzicală, spirituală. Cunoașterea formulei psihofizice a elevului reprezintă o condiție fără de care procesul instructiv-educativ nu poate fi direcționat și dozat. Procedeu cel mai comod pentru profesor, în ceea ce privește cunoașterea elevilor săi, este observarea activă a conduitei acestora. Comportarea elevului la clasa de instrument nu poate fi definitorie în ceea ce privește comportamentul său general, comportament care îl face purtătorul unei anume formule psihofizice. Sarcina profesorului este aceea de a-l cunoaște cât mai repede. Toate observațiile efectuate asupra elevului trebuie consemnate, căci altfel există pericolul unei interferențe între multitudinea de date pe care le înregistrăm asupra mai multor elevi.

Fișa psihopedagogică și muzicală a elevului _____

Clasa _____

Date biografice

1. Date asupra dezvoltării fizice și a stării sănătății.
2. Date asupra mediului familial al elevului.
3. Situația școlară a elevului.
4. Date referitoare la orientarea elevului (aspirațiile sale, ale familiei,)

Date privind înzestrarea muzicală și nivelul instrumental.

1. Măsura componentelor muzicalității.
(auzul muzical, simțul ritmului, al tempo-ului, al culorii, al armoniei, al frazei și formei.)
2. Nivelul instrumental:
motrica, înțelegere, aport creator personal, înaintare în studiul instrumentului.

Procese intelectuale

1. Nivelul de inteligență al elevului.
2. Atenția.
3. Memoria.
4. Limbajul.
5. Imaginația.

Conduita elevului

1. Cum lucrează elevul și gradul de sârguință.
2. Conduita în cadrul clasei de instrument.

3. Conduita în colectivul de elevi.
4. Comportarea generală și nota la purtare.

Trăsături de personalitate.

1. Firea și temperamentul elevului.
2. Componente ale motivației.
3. Echilibrul emotiv și afectiv.
4. Trăsături dominante de caracter.

Întrebări pentru evaluare:

1. De caracterizat un elev din școala de muzică și de elaborat fișa muzical-psihipedagogică a lui.
2. De elaborat un proiect didactic al lecției de instrument (pian, acordeon, aerofone, canto)

Surse bibliografice recomandate

14. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, "Arc", 1996, 223 pag
15. SOLOMON G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, 204 p.
16. TĂNASE V., *Psihipedagogia interpretării muzicale*, Iași, Noél, 1997, 98 p.
17. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noél, Iași, 1977, 317 p.
18. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
19. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
20. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.

Surse web

https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_curriculum_de_baza_domeniul_arte_cercuri.pdf

f

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/323-333.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_refranta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf

https://mecc.gov.md/sites/default/files/3_curriculum_eie_arta_muzicala.pdf

7. APTITUDINILE MUZICALE: CARACTERISTICA LOR ȘI METODELE DE DEZVOLTARE

Procesul de predare a pianului depinde, pe de o parte de pregătirea și munca profesorului, pe de altă parte de munca și însușirile elevului. Oricât de complet și de perfect ar fi îndeplinite condițiile cerute de profesor, acesta nu va putea obține rezultatele dorite, dacă elevul nu va îndeplini, la rândul său, anumite condiții. Desigur că condiția primordială este o bună sănătate fizică și psihică, indispensabilă învățământului de orice natură și la orice specialitate.

Pentru studiul pianului se cere nu numai sănătate, ci și o anumită vigoare fizică, pianul fiind considerat unul din instrumentele muzicale care cer din partea executantului forțe fizice puternice, o mare cheltuială de energie și, în special, mâini bine conformate. Pianști cu o constituție fizică mai slabă, cu mâini insuficient dezvoltate, nu vor putea atinge niciodată performanțele înaintate de pianistica modernă.

Totuși, dacă celelalte însușiri esențiale sunt prezente, iar insuficiențele fizice nu sunt prea pronunțate, elevii claselor de pian vor putea avea un câmp de activitate destul de larg și de interesant ca pedagogi, compozitori și muzicologi, pianul fiind instrumentul cu cele mai ample posibilități de cercetare și expunere a creației muzicale de toate genurile. Pentru acest motiv și dat fiind faptul că dezvoltarea fizică a copiilor nu poate fi complet și definitiv prevăzută de la început, ea având șanse de se îmbunătăți cu timpul – în afară de cazuri extreme, deosebit de defavorabile – condițiile de vigoare fizică și bună dezvoltare a mâinilor nu trebuie să fie de la început eliminatorii. Este însă necesar ca profesorul să-și îndrepte permanent atenția spre astfel de cazuri și să sprijine, după posibilități, remedierea eventualelor deficiențe; de exemplu, prin practicarea de sporturi, compatibile cu grija pentru brațe, mâini și degete, precum și exerciții speciale de gimnastică.

În ceea ce privește însușirile specifice și necesare învățământului pianului se spune adeseori că copilul care este destinat acestui studiu trebuie să posede *talent*, sau cel puțin *aptitudini* pentru pian. Dar talentul înseamnă un complex de aptitudini, armonios îmbinate și ajunse la un înalt grad de dezvoltare, astfel că despre talent nu poate fi vorba la un copil care abia *începe* studiul pianului. Iar aptitudinile însă cer o anumită activitate care să le solicite și să le dezvolte, ceea ce se face abia în procesul învățării. De aceea, singurul lucru despre care se poate vorbi la început, este

constatarea existenței unor anumite *predispoziții* favorabile, de natură psiho-anatomo-fiziologică, și ca atare înnăscute.

Totuși, la vârsta la care urmează să înceapă un învățământ muzical, copilul nu este lipsit de orice cunoștințe și deprinderi, inclusiv unele de natură muzicală. Familia, copiii din vecinilor, și de la grădiniță, radioul, cinematograful, televizorul, toate acestea sunt surse din care copiii capătă, încă înainte de a merge la școală, numeroase informații care contribuie la dezvoltarea predispozițiilor inițiale, în felul acesta li se formează de timpuriu anumite *însușiri* favorabile pentru inițierea unui învățământ muzical.

Dintre aceste însușiri – care, dezvoltându-se, devin *aptitudini* – cele mai importante sunt: *auzul muzical, simțul ritmic, sensibilitatea muzicală și muzicalitatea, memoria muzicală*, precum și înclinația pentru muncă.

Simțul ritmului este caracteristic aproape oricărui copil normal dezvoltat. Originile sale se află în fenomenele fiziologice fundamentale ale pulsului și respirației. Jocurile copiilor au de asemenea, în general un caracter ritmic. Cerințele respective ale muzicii sunt – firește – mult mai complexe și mai stricte. Muzica cere nu numai menținerea unei regularități metronomice în succesiunea sunetelor, dar și simțul alternanței în timp a înălțimilor și valorilor acestora, cu accentele lor.

Auzul muzical constă în capacitatea de a recunoaște sunetele muzicale după înălțimea și timbrul lor, iar într-o formă dezvoltată, aptitudinea de a percepe sensul succesiunii notelor într-o lucrare muzicală.

Problema auzului muzical nu se referă însă numai la auzul fizic, ci și la așa-numitul *auz interior*. Acesta constă în capacitatea de a *ne imagina* sunetele în desfășurarea lor melodică, armonică și ritmică. În sensul cel mai complet, aceasta înseamnă „a gândi” prin sunete și combinațiile lor, „a auzi” un text muzical la o simplă lectură (fără a-l descifra la instrument), întocmai precum gândirea propriu-zisă se desfășoară fără rostire (orală) de cuvinte și fraze.

Dezvoltarea acestui auz interior reprezintă una din cele mai importante cerințe în învățământul pianului. El nu poate fi numărat printre însușirile inițiale, auzul interior formându-se și dezvoltându-se abia pe parcursul învățământului muzical.

Aptitudinile muzicale speciale, în îmbinarea lor specifică, B. Teplov le-a definit prin termenul de „**muzicalitate**”. Exponentul (indicele) de bază al muzicalității constituie, după Teplov, „**sensibilitatea emoțională**” (receptivitatea, rezonanța, ecoul emoțional) la muzică.

Prin **sensibilitate muzicală** se înțelege atitudinea afectivă interesată a copilului pentru muzica pe care o aude. Din ea se dezvoltă **muzicalitatea**, care constă în înțelegerea inițial pasivă, apoi și activă, al ansamblului tonului just și de calitate, a liniei melodice, a frazării și a expresivității într-o execuție muzicală. La copilul cu anumite predispoziții pentru muzică, sensibilitatea muzicală și muzicalitatea se manifestă prin perceperea și reținerea unor motive sau teme muzicale preferate și prin dorința și încercările de a le reda.

Problema auzului muzical, de aici și a muzicalității, este în strâns raport cu cea a aceea a *memoriei muzicale*. Într-adevăr, auzul muzical este, în ultimă instanță, un efect de memorie: memoria sunetelor și a raporturilor de înălțime și culoare dintre ele. Dar memoria muzicală cere mai mult, și anume: capacitatea de păstrare în conștiință și de reproducere a înălțurilor lungi și complexe de sunete în desfășurarea lor melodică, armonică, contrapunctică, ritmică și dinamică. Memoria muzicală se dezvoltă prin exercițiu și practică. Ea trebuie formată de la primele lecții de pian. Pe lângă scopurile ei mai depărtate – printre care și cântatul fără note – memoria muzicală eliberează elevul de necesitatea de a privi și urmări neîncetat notele, fiind capabil astfel să se concentreze asupra realizării tehnico-muzicale.

Printre însușirile fundamentale cerute elevilor s-a menționat și *înclinația pentru muncă*. Această cerință, înaintată de altfel de orice activitate, are o deosebită importanță în învățământul instrumental, unde elevul trebuie să exerseze și să studieze zilnic ore în șir pentru că să-și formeze și să-și mențină deprinderile tehnice. Toți pedagogii de pian – și de alte instrumente – sunt de acord în a constata că prima condiție pentru reușita învățământului respectiv rezidă în puterea și dragostea de muncă a elevului. Principiul fundamental constatat la elevii considerați talentați, este că ei muncesc deosebit de mult, manifestând o atracție încordată și pasionată pentru muncă.

Auzul muzical și formele de manifestare

*În studiul muzical cel mai important lucru este
– dezvoltarea auzului.*

R.Schumann

Căutând răspunsuri la întrebarea care este rolul auzului muzical în organizarea persuasiunii în clasa de instrument (pian), avem nevoie de o concretizare de ce fel de activități se folosesc în procesul de instruire pianistică: cunoașterea muzicii (audiție), descifrarea textului, memorizarea, interpretarea, improvizația etc. Faptul, că muzica ca atare este predestinată auzului ne sugerează ideea că percepția muzicii constituie

baza, esența, rostul, rezultatul final al oricărei activități muzicale. Percepția muzicii se bazează pe emoțiile ascultătorului și gândurile lui. O astfel de percepție duce la cristalizarea imaginii muzicale în imaginația și conștiința ascultătorului. De aceea interpretului i se încredințează o sarcină complexă: de a recrea imaginea muzicală a operei artistice care este pusă în simboluri (semne muzicale) de către compozitor. Pentru a simți rafinat intonația în muzică este necesar de a pătrunde profund în lumea imaginară a autorului. Ce înțelegere individuală ar putea corespunde conținutului muzical și în ce măsură participă subiectivitatea pentru a evita “copierea”, banalitatea în interpretare? Iată una din dificultățile procesului interpretativ. Profesorii renumiți (R.Schumann, F.Chopin, F.Liszt, H.Neuhaus, N.Igumnov etc) recomandau dezvoltarea și educarea la discipolii săi auzul fin, rafinat, expresiv. S.M.Maikapar a caracterizat cu o deosebită claritate rolul conducător al auzului creativ: „Auzul este conducătorul central, care transmite cerințele mâinilor, și cu cât acest conducător mai clar simte și știe ce vrea, cu atât mai ușor și concret mâinile îndeplinesc cerințele lui”¹⁸

„Muzica trăiește în interiorul nostru, în creierul nostru, în conștiința noastră, în emoțiile, sentimentele și imaginația noastră, și sediul ei poate fi determinat cu siguranță: acesta este auzul nostru” - afirma Neuhaus, apoi mai adăuga: “când auzul elevului este insuficient dezvoltat, lui (elevului) nu-i ajunge imaginație, el nu se poate asculta [...] interpretarea acestui elev nu este artistică și captivantă, pânza muzicală devine asemănătoare stofei sure de militar”¹⁹

Auzul activ, dezvoltat, întemeiat pe reprezentări auditive concrete constituie baza activității a imaginației creative a pianistului-interpret. Una dintre condiții prealabile al interpretării vii, convingătoare și lucide devine *imaginea auditivă* apărută în imaginația artistului. Aceasta imagine interioară este precedentă interpretării reale și devine acel ideal sonor, spre care tinde fără încetare interpretul. De aceea formarea auzului muzical al elevului, stabilirea sferei al reprezentărilor auditiv-interioare constituie o sarcină complexă a pedagogiei muzicale. În trecutul istoric al pedagogiei pianistice, un timp destul de îndelungat, nu s-a acordat nici o atenție dezvoltării auzului muzical. La baza metodei instruirii pianistice stătea dezvoltarea tehnicii elevului. Această metodă a fost foarte răspândită în prima jumătate a sec. al XIX – lea de către pedagogii pianiști și

¹⁸ *Современные проблемы советского музыкально-исполнительского искусства*, сборник статей, Москва, Музыка, 1985

¹⁹ Нейгауз Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд.5, Москва, Музыка, 1988

compozitori A.Herz (Franța) și F.Kalkbrenner (Germania.). Ei, spre exemplu, recomandau elevilor săi în timpul exersării să citească literatură artistică. Bineînțeles, că o așa metodă nu putea nicidecum să dezvolte auzul. Evident în orice perioadă existau excepții. Primii mari adversari ai acestei metode au fost F.Chopin, F. Liszt, R. Schumann. Însă lucrurile au început să se schimbe spre bine la răscrucea sec. XIX – XX. Abandonând metodele școlii vechi, școala europeană progresivă trece la principiul: de la auz spre mișcare (tehnică) și nu invers.

Prin urmare, auzul muzical ca fenomen integru, cuprinde auzul melodic, armonic, polifonic, auzul timbro-dinamic, auzul (simțul) modal, auzul interior.

Auzul melodic

Auzul melodic este prezentat prin două însușiri (G.Țîpin, I.Gagim, V.Petrușin):

a. auzul melodic - intervalic (sau melodic – „vertical”) - este vorba de simțul înălțimii sonore.

b. auzul melodic intonațional (sau melodic „orizontal”) – prin care se subînțelege perceperea liniei melodice ca discurs, ca structură orizontală semantică. Acest grad superior al auzului melodic ține de categoriile de ordin artistic, de caracterul intonării – executării melosului ca exponent al conținutului, al spectrului poetic al melodiei, ține de tensiunea emoțional-psihologică a liniei sonore.

Din diversele manifestări ale auzului melodic, muzicienii acordă o anumită atenție intonării și percepției precise. Prin intermediul auzului melodic dezvoltat studentul are posibilitatea de a percepe melodia în integritate: de a depista sintaxa propoziției muzicale (motive, fraze), dar respectiv și dinamica, coloritul timbral, agogica, fapt ce va servi la o intonare corectă din punct de vedere sensual-artistic. Dezvoltarea auzului melodic este îndeosebi necesară unui pianist. Mulți pianiști-pedagogi (G.Neuhaus, K.Igumnov, A.Goldenveizer) afirmă că la pian devine imposibil de a interpreta un legato perfect din cauza construcției pianului ca instrument de percuție. Acest fapt înaintea către interpret niște rigori stricte în privința auzirii rafinate a liniei melodice și a capacității de imaginare/reprezentare a integrității ei. După ce pianistul va sesiza melodia în integritatea sa cu toate calitățile dinamice și timbrale, va deveni posibilă redarea artistică a discursului melodic al imaginii muzicale. În pedagogia pianistică sau cristalizat unele metode de dezvoltare a auzului muzical, la care au contribuit mult pianiștii K.Igumnov, L.Oborin, N.Metner, H.Neuhaus, A.Goldenveizer, L.Nicolaev, etc.

Prezentăm unele din ele care în mare măsură influențează asupra competenței de interpretare a imaginii muzicale **:

- intonarea melodiei cu vocea și în același timp fiind dublată de pian; interpretarea la pian a desenului melodic separat de acompaniament, intonând expresiv cu vocea linia melodică;
- reproducerea melodiei pe fonul unui acompaniament de factură mai simplă (melodia însoțită de figurații, se interpretează cu un acompaniament armonic mai simplu, ca să fie reprezentată corect sonoritatea);
- interpretarea la pian numai a acompaniamentului, melodia cântînd-o cu vocea (sau în gînd); interpretarea melodiei pe o nuanță mai evidențiată decât acompaniamentul;
- lucrul detaliat asupra frazării muzicale.

Auzul polifonic

Prin intermediul auzului polifonic se impune auzirea pânzei sonore și pe orizontală și pe verticală, în totalitatea (ansamblul) vocilor-melodiilor ei. Auzul polifonic este capacitatea auzului muzical de a percepe (urmări) în unul și același timp câteva linii sonore independente (relativ) în împletirea lor semantică. [G.Țâpin, V.Petrușin, I.Gagim]. Auzul polifonic înaintea exigențe avansate față de volumul atenției auditive, de capacitatea de diferențiere și, în același timp, de sinteză sonoră (orizontală - verticală). Fiecare linie a lucrării își duce discursul său autonom. Ea trebuie auzită și redată în modul cel mai clar, reliefat.

Toată muzica pentru pian conține la bază diferite elemente polifonice. Studiarea de către elev a unei asemenea muzici presupune un grad superior de percepere a muzicii polifonice, un auz dezvoltat perfect, o inteligență muzicală. Expunerea polifonică poate fi de mai multe tipuri (în evoluția artistică și istorică): *polifonia contrastantă*, *polifonia melodiei spontane* și culmea evoluției – *polifonia imitativă*.

Capacitatea interpretului de a conduce teme muzicale reliefat, plastic, în mod conștient depinde de nivelul de dezvoltare a *auzului polifonic* care este dependent atât de cunoașterea legilor de expunere polifonică, cât și de capacitatea de a percepe simultan mai multe linii melodice cu caracteristicile lor diverse în sens imagistic (timbral-coloristic, dinamic etc.). În perceperea și interpretarea creației polifonice unii pianiști și

* la fiecare subcapitol vor fi prezentate metode de dezvoltare a aptitudinilor muzicale selectate din practica predării pianului de la profesori-pianiști enunțați mai sus.

pedagogi utilizează noțiunea de „perspectivă”, împrumutată din artele plastice. Ia..Flier, pianist-pedagog considera, că „nu numai pictorii, dar și noi, muzicienii, suntem în drept deplin să utilizăm acest termen de “perspectivă”, căci aceasta este realitatea adevărată a artei pianistice. În interpretarea pianistului trebuie ceva să fie pe primul plan (de cele mai dese ori – melodia, tema), ceva formează fonul, așa-zisă "linia orizontală" ca ceva situat în depărtare...”²⁰

În lucrarea polifonică orice voce prin tematismul ei primește individualitate artistică; evidențierea acestei calități (a interpreta astfel, ca vocea să nu se „piardă” în contextul altor voci) constituie una din sarcinile principale a artei pianistice. polifonic necesită cultivare dirijată și îndelungată în procesul instruirii muzicale prin metode eficiente. Cele mai răspândite în studiul pianului sunt următoarele:

- Interpretarea la pian a fiecărei voci aparte cu caracterizarea ei din punct de vedere textual, semantic, sintactic. După ce studentul va auzi și va înțelege sensul artistic al unei teme (voci), studiate separat, va fi mai ușor de a trece la perceperea/auzirea/simțirea vocilor (temelor) executate în ansamblu;
- Interpretarea unor *perechi de voci* (soprano-bas, soprano-tenor, bas-tenor ș.a.m.d.), evidențind individualitatea caracterului melodic-tematic. După ce studentul va fi capabil să emite artistic o voce din pînza muzicală spoate de trecut la interpretarea a cîte două, trei voci. Combinarea lor diversă contribuie la diferențierea caracteristicilor imagistice a lor.
- Interpretarea lucrării polifonice în ansamblu (elev – profesor) la un instrument sau la două, divizând lucrarea pe voci sau perechi de voci;
- Intonarea în gând sau în glas a unei voci, celelalte fiind cîntate la pian concomitent. Intonația corectă găsită prin intermediul intonării vocale, va permite studentului să transfere mai ușor, intonația găsită în sonoritățile pianului;
- Interpretarea lucrării polifonice în ansamblu vocal (duet, trio, cvartet...) alcătuit de elevi pianiști.

Auzul armonic

Acest tip de auz muzical mai poate fi numit auz „acordic” – auzirea sonorităților în construcții verticale (sincronice). Auzul armonic, ca și cel polifonic, este considerat ca aptitudine muzicală de grad superior al evoluției muzical-auditive. Conform unor concepții larg răspândite perceperea armoniei muzicale conține două momente:

²⁰ Цыпин Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.

sesizarea funcției modale a acordurilor; receptarea caracterului („dispoziției”) verticalității muzicale în derularea sa, a expresiei acordurilor. Când ne referim la capacitatea interpretului de a sesiza funcția modală a acordurilor putem determina această aptitudine ca **auz** sau **simț modal**. E vorba de însușirea de a percepe sunetele muzicii (melodie) în planul tensiunii lor gravitaționale (tendința sunetelor /acordurilor unul spre altul: cele nestabile spre cele stabile). Muzica o fac nu sunetele (acordurile) luate în parte, dar relațiile dintre ele –relația de încordare – destindere, acumulare – dizolvare de energie etc. Sunetele (acordurile) sunt vii doar în mod (în cadrul modului respectiv). În afara modului ele sunt sunete abstracte, obiecte acustice dar nu muzicale. Simțul adevărat al muzicii de aici ar porni. Tensiunea, energia, forța, farmecul muzicii se datorează, în mare parte, modului, tensiunii modale. Deoarece e vorba de o însușire „ascunsă” de a putea sesiza – simți această relație dintre sunete (relație la fel „ascunsă”, invizibilă), aptitudinea în discuție ar fi mai corect de definit nu ca „auz modal”, dar ca „simți modal” dezvoltarea auzului modal este foarte importantă pentru a simți muzica, ca tensiune psihică, energie cosmică, valoare artistică.

V.Petrușin menționează, că „este foarte greu de a explica prin cuvinte distincția între acordurile unei grupe (spre exemplu, prin ce se diferă un acord al dominantei de cel al subdominantei). Unica cale de obținere a acestei deprinderi constitui *sesizarea/simțirea particularităților calitative a acordurilor*” [201, p.112]²¹ Astfel, dezvoltarea *auzului armonic* se datorează unei audiții și analizări/simțiri semantice continue a acordurilor. „Cu cât interpretul mai profund se va apropia de substratul artistic al armoniei cu atât mai ușor va atinge în interpretare un sens psihologic veritabil.” – spunea pedagogul-pianist L.Oborin²²[108, p.55]

Ca regulă auzul armonic se dezvoltă mai târziu decât cel melodic. Drept exemplu a auzului armonic slab dezvoltat poate servi incapacitatea de deosebire a intervalelor consonante de cele disonante, acorduri majore de cele minore, notele false de cele corecte.

Pentru dezvoltarea auzului armonic se utilizează un complex special de procedee și metode, folosirea cărora va conduce spre dezvoltarea măiestriei interpretative și ar activa *gândirea armonică* al elevului, fiind atât de necesare în redarea imaginii muzicale:

²¹ Петрушин В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994.

²² В *классе Оборина*, Вопросы фортепианного исполнительства, Сост. и ред. М.Соколов. Вып. 4. 1979, pag. 52-61.

- Executarea creației muzicale în tempou rar, însoțită de o ascultare intensivă a modificărilor armonice. Aici e oportună analiza armonică a creației muzicale;
- Sustragerea extractelor armonice din pânza muzicală și interpretarea lor consecutivă.
- Interpretarea arpeggiată a acordurilor relativ dificile pentru elev. Această metodă se recomandă pentru o însușire treptată a structurilor armonice complicate.
- Varierea facturii muzicale concomitent păstrând armonia inițială a piesei.
- Alegerea la auz a acompaniamentului pentru melodii diferite.

Auzul timbro-dinamic

Timbrul și dinamică reprezintă mijloacele de bază prin care creează interpretul imaginea artistică (B.Teplov, V.Petrușin) Manifestarea auzului muzical față de caracteristicile timbrale și dinamice ale sonorității muzicale se numește auz timbro-dinamic. E vorba de sesizarea coloristicii, a paletei cromatice a discursului sonor. Prin interpretare sunetul poate varia la nesfârșit: „cald-rece”, „luminos”, „deschis” - „sombu”, „viu”, „aprins” sau „mat”, aspru sau „moale” etc. Culoarea sonoră este unul din cei mai puternici factori de acțiune asupra auzului și unul din cele mai eficace mijloace de expresivitate muzicală. Auzul timbro-dinamic se consideră ca una din manifestările superioare a auzului muzical, deoarece natura lui presupune operarea, în special, cu categorii de ordin artistic-estetic, muzical-poetic, și nu doar tehnic-sonor.

În practica pedagogică pentru dezvoltarea auzului timbral se apelează la compararea sunetului pianului cu timbre diferite a instrumentelor din orchestră simfonică. În cazul unei bune dezvoltării a imaginației, pianistul transpune caracteristica timbrală a unor instrumente în sonoritatea pianului. La astfel de metode apela mult L.Oborin. Legile *sinesteziei* explică acest fenomen, cînd prin intermediul altor senzații (tactile, gustative, coloristice, vizuale, psihologice etc.) se conturează/explică senzațiile auditive. Calitățile timbrale ale sunetului sunt în raport cu calitățile dinamice, care variază în dependență de calitatea *touche-ului* pianistic. Pianistii operează cu următoarele modalități de atac pianistic: *marcato* – clar, evidențiat, *portamento* - greoi, pronunțat, *legato* - legat, indisolubil, *non legato*- divizat, întrerupt, *staccato* – sacadat, acut, „înțepat”, *sforzando* - accentuat etc. Este evident faptul, că în interpretarea imaginii muzicale interpretul perpetuu va apela la aceasta însușire a auzului în redarea cât mai fidelă a ideii artistice.

Este de menționat faptul, că la dezvoltarea auzului timbral va contribui coordonarea perfectă a senzațiilor tactile și auditive, deoarece capacitatea de emiterie a sunetului

(*touche*-ul artistic) depinde de aspectul senso-motoriu al interpretului. În cazul când la studenți *auz timbral* este insuficient dezvoltat se recomandă următorul:

- Interpretarea creației muzicale (sau a unui fragment) cu nuanțe exagerate, accentuând îndeosebi cele mai mărunte nuanțe: de la nuanța *fff* pînă la nuanța *ppp*. Ascultarea atentă a gradațiilor timbro-dinamice, trăirea emoțională a lor – constituie calea dezvoltării a auzului timbro-dinamic.
- Activizarea imaginației în timpul interpretării. Compunerea subtextelor artistice, literare, „colorarea” discursului muzical etc. ;
- Interpretarea muzicii cu caracterizare verbală, asocierea discursului muzical cu diferite instrumente („orchestrarea” muzicii);
- Studiarea muzicii de diferit stil, gen, caracter, cu scop de îmbogățire a memoriei auditive, „vocabularului intonațional”, inteligenței muzical-artistice.

Auzul interior (reprezentările muzical-auditive)

Toate manifestările ale auzului muzical (auz melodic, polifonic, armonic, timbral) au posibilitatea de a se prezenta numai în cazul dezvoltării la interpret a *auzului interior*. Auzul interior poate fi prezentat ca facultate de *reprezentare a imaginilor sonore* și ca *auz-simț*. (I.Gagim) Auzul interior sau *imaginația muzical-auditivă* – este tratat ca o capacitate specifică de imaginare și trăire a muzicii fără sprijin pe sunarea ei acustică exterioară (G.Țîpin).

B.Teplov în caracterizarea *auzului intern* evidențiază dimensiunea de operare liberă cu reprezentările auditive: “Auzul intern trebuie determinat nu numai ca o aptitudine de auzire interioară a sunetelor, ci ca aptitudine de a opera liber cu reprezentările muzical-auditive”²³.

S-a menționat în *capitolul I* importanța reprezentărilor auditive în crearea imaginii artistice a interpretului. N.Golubovskaia, pedagog și pianistă rusă menționează: „A citi un text muzical constă în auzirea lui în interiorul nostru.”²⁴

Generalizând experiența practică a maeștrilor de pian, comparând concepțiile lor muzical-didactice, nu este greu de constatat că în majoritatea cazurilor cerințele marilor muzicieni erau îndreptate spre direcționarea interpretului tânăr spre metoda “gândirii interioare”, conștientizarea muzicii detaliat și multilateral “până a fi ea transmisă de către mâni” Anume de pe aceste poziții primește argumentare pedagogică procedeul de

²³ Теплов Б., Психология музыкальных способностей, În. Теплов Б. *Избранные труды*, т.1. Москва, Педагогика, 1985, с.42-223.

²⁴ Голубовская Н. О музыкальном исполнении, Ленинград, Музыка, 1985. 156р.

creare a imaginii sonore în imaginație (fără apelare la instrument). La fel ca și în vorbire sau citire în glas oricare frază rostită este precedată de gând, “pre-aurire” (aurire interioară, imaginară) care intuiește sonoritatea reală. Astfel se petrece și în muzică. *Pre-aurirea* se efectuează prin intermediul auzului intern și constituie un rezultat al trăirii interioare a muzicii, o manifestare a voinței creative și, în fine, constituie drept bază esențială în elaborarea *concepției interpretative*. Apelând maximal la imaginația interpretului (*gândire artistică-imaginară, interioară*), procedeul acesta de *pre-aurire*, servește spre o cultivare, perfecționare intensivă a *auzului intern*.

Orice interpretare presupune o tratare personală, o interpretare interioară, o atitudine creativă, o prelucrare proprie. Și aici în ajutor vine auzul intern. Dezvoltarea acestei aptitudini constituie una din cele mai dificile probleme a pedagogiei muzical-pianistice. Reprezentarea auditivă interioară este și rezultatul interacțiunii complexe dintre multiplii factori, dependentă de talent, cultură și gust artistic, de simț și temperament, de nivelul de dezvoltare al intelectului și în sfârșit de o fantezie excepțională.

Psihologul S. Rubinstein consideră auzul muzical (în sensul larg a cuvântului) – aptitudine de a percepe și a prezenta imagini muzicale și care este legat indisolubil de imaginile memoriei și imaginației.²⁵

K.A.Martienssen a creat *conceptul complex al copilului minune* spre a ilustra mai plastic teoria sa privitoare la primatul auzului intern, al sferei auditive în procesul interpretării. Având în vedere că la un copil minune (este dat exemplul lui W.Mozart), **auzul intern se dezvoltă înaintea deprinderilor motrice și determină chiar funcționarea lor.**

Cele mai importante metode de dezvoltare a *auzului interior* sunt:

- Interpretarea la auz și transpoziția melodiilor a pieselor muzicale deja cunoscute.
- Interpretarea piesei muzicale în tempo rar ascultând anticipat dezvoltarea muzicii posterioare.
- Interpretarea creației muzicale cântând o frază „în glas” real, alta în gând (imaginar) păstrând sesizarea continuității fluxului sonor.
- Interpretarea creației muzicale afonic (fără sunet), degetele atingând formal clapele.
- Însușirea piesei muzicale, pătrunderea în conținutul ei expresiv prin intermediul auzului interior după principiu „văd-aud”. (R.Schumann afirma: „muzica trebuie auzită/înțeleasă fiind citită cu ochii”)

²⁵ citat după Петрушин В., Музыкальная психология, Москва, Passim, 1994

- Audierea compozițiilor puțin cunoscute concomitent urmărind textul muzical.
- Dar cea mai efectivă și dificilă formă de dezvoltare a auzului interior este: memorizarea piesei muzicale, sau unui fragment, în gând, adică fără apelare la pian.

Simțul ritmic

Pe parcursul existenței sale multimilenare, omul a ajuns la un mod superior de exprimare pe calea diferitor arte, cum sunt: poezia, dansul, muzica etc., în care ritmul primește virtuți și caracteristici superioare celui brut din natură, devenind aici element de expresie, un component esențial și necesar al imaginii artistice.

Sensul înalt atribuit ritmului în artă ne sugerează un conținut nou, superior conceputului ca atare: ritmul artistic este un mijloc principal de expresie, prin care se pot comunica – în legătură, bine înțeles, cu celelalte elemente componente a muzicii – idei și sentimente umane.

În mod evident, un asemenea ritm are caracter subiectiv, fiind expresia unor stări sufletești și atitudini psihice proprii artistului creator. Creatorul de artă găsește în ritm infinite posibilități de realizare a imaginii artistice și de investire a acesteia cu potențe expresive nebănuite. Mesajul artistic capătă prin ritm – însoțit de celelalte elemente de expresie a artei respective – viață, pregnanță, plasticitate și comunicativitate.

Se observă o deosebire dintre metrică și ritm. Corelația dintre diferite durate în compoziția muzicală determină fizionomia ritmului propriu-zis, iar modul de succedare și alternare a timpurilor – accentuați și ne accentuați ai măsurii – fizionomia metrului.

Raportul teoretico – estetic dintre ritm și metru – noțiuni altădată confundate – se stabilește pornindu-se de la principiul, confirmat pe planul gândirii universale: pe când ritmul propriu-zis constituie fenomenul artistic, creator, metru rămâne mijloc mecanic de măsurare și încadrare a ritmului.

M.D.Răducanu menționează: „În timp ce ritmul este succesiune organizată a duratei sunetelor și ea naștere din corelația dintre diferitele valori ale acestora, metrica este cadrul pe care se brodează ritmul propriu-zis și rezultă din alternarea timpilor accentuați și ne accentuați”²⁶.

Simțul ritmic este una din calitățile fundamentale ale muzicianului, dar cultivarea lui în practica muzicală întâmpină dificultăți serioase. Unii autori privesc în general sceptic la perspectiva cultivării simțului ritmic. Aceste dificultăți sunt condiționate de următoarele considerente. Această aptitudine este „simț”, iar simțul se cultivă greu. Dar în esență nu există aptitudini care nu se dezvoltă pe parcurs. Însă noțiunea de

²⁶ Răducanu, M.D., *Metodica studiului și predării pianului.*, Iași, 1982

aptitudine este noțiune „dinamică”, în mișcare. În sfera nervoasă superioară totul există în dezvoltare și poate fi perfecționat, în cazul când sunt create condiții prielnice (B.Teplov, A.Leontiev). Așadar simțul ritmic se dezvoltă. Măsura, în care se dezvoltă această aptitudine, depinde de gradul profesionalismului pedagogului și eficiența metodelor utilizate.

În clasa de pian simțul ritmic la copii poate fi dezvoltat cu succes. Dezvoltarea aceasta se datorează, în primul rând, repertoriului pianistic vast și foarte variat cu structuri ritmice diferite. Simțul ritmic primar este legat de așa categorii ca 1) tempo, 2) accentul, 3) corelația duratelor în timp. Dezvoltarea simțului ritmic va începe de la simțirea, conștientizarea și redarea vocală și instrumentală a acestor categorii muzicale. Dezvoltarea simțului ritmic poate parcurge pe două căi. Calea exterioară o constituie pedagogul, dirijorul metronomul. Calea interioară – trăirea interioară a creației muzicale pătrunderea în pulsul viu al muzicii, care e imposibil de redat prin cuvinte dar poate fi simțit.

Din **metodele** care contribuie la dezvoltarea acestei aptitudini putem numi:

- Numărarea aritmetică a duratelor, interpretarea cu accente, simțirea gestului de dirijor în timpul interpretării;
- Dirijarea de către pedagog în timpul interpretării elevului;
- Intonarea melodiei concomitent cu bătaia din palme a desenului ritmic;
- În timpul interpretării se fac opriri intenționate și se numără cu voce tare cu respectare ritmică a discursului muzical, apoi se revine la interpretarea instrumentală.
- La dezvoltarea simțului ritmic, în mare măsură, contribuie interpretarea în ansamblu: duet, trio, cvartet.

Gândirea muzicală

Lev Vâgotsky afirmă că „Arta este rezultat al gândirii, dar al unei gândiri specifice - afective” Procesul psihic cognitiv superior (intelectual) prin intermediul operațiilor de analiză și sinteză, abstractizare și generalizare obține produse sub forma ideilor, conceptelor și raționamentelor se numește **gândire**. După G.Țîpin, *gândirea* – reprezintă o sumă de cunoștințe aplicate în practică..²⁷

În studiul muzical-pianistic studentul trebuie să fie dotat cu o gândire viguroasă, bine dezvoltată în ambele laturi: operativă și creativă. Se știe că gândirea operativă este un atribut al oricărui proces de muncă. În studiul la instrument, studentul se ciocnește de

²⁷ Цыпин Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.

nenumerate probleme atât de natură motrică cât și de memorare sau interpretare. Rezolvarea lor poate fi de natură algoritmă sau euristică. Rezolvarea algoritmică, ca schemă logică ce cuprinde un număr finit de pași a căror succesiune duce la soluționarea problemei, este cea mai simplă formă a gândirii operative. Rezolvarea euristică este un pas înainte spre gândirea creatoare. Ea constă în rezolvarea unei situații a cărei soluție nu se întrevede de la început și care trebuie căutată prin eforturi intelectuale speciale care nu pot duce însă întotdeauna la găsirea soluției optime. De exemplu, abordarea pentru prima oară a unei piese necunoscute pentru realizarea căreia suma de cunoștințe teoretice este suficientă (forma, genul, etc.) dar imaginea sonoră, precum și spiritul lucrării – corelate cu mijloacele tehnice – îi sunt neclare elevului. Rezolvarea *euristică* este însăși procesul de căutare continuă a acestor elemente. *Gândirea operativă euristică* constituie un prim pas în *gândirea creatoare*. Un act psihic este creator în măsura în care are atributul originalității, al adaptării la situații noi prin soluții noi înțelegând prin aceasta modificarea rapidă a mersului gândirii când situația o cere.

V.Petrușin evidențiază trei *tipuri de gândire muzicală* corespunzătoare activităților muzicale: ascultător, interpret, compozitor.

Ascultătorul, percepând arta muzicală operează cu reprezentări sonore, intonații armonice care trezesc în el emoții, sentimente, imagini artistice vizuale. Acest tip de gândire îl putem determina ca – gândire imagistică, gândire - reprezentare

Interpretul, însușind arta interpretativă, va percepe sunetele și armoniile, reieșind din activitatea practică personală, căutând varianta optimală a interpretării. Acest tip de gândire bazat pe act interpretativ îl putem numi – *vizual-activ, sau vizual-motric*.

Compozitorul, reflectând în creațiile sale emoțiile și impresiile interioare, apelează la logica muzicală (cunoștințe teoretice, legi armonice, formă muzicală) realizând intențiile subiective în partitură. Acest tip de gândire V.Petrușin numește – *gândire abstract-logică*.²⁸ [201, p.164]

Pe lângă aceste aspecte ale gândirii muzicale, **P.Bentoiu** evidențiază și alte forme de gândire muzicală, identificate cu formele de manifestare ale *auzului muzical* și care derulează din specificul *limbajului muzical*: **gândirea melodică, gândirea armonică, gândirea polifonică, gândirea timbrală** etc²⁹.

²⁸ Петрушин В., Музыкальная психология, Москва, Пассим, 1994, р.

²⁹ Bentoiu P., *Gândirea muzicală*, București, Ed. Muzicală, 1975

Geneza gândirii muzicale se află și în ton-intonajie. Baza gândirii muzicale este – *simțirea intonației muzicale*, așa sună formula laconică a lui B.Asafiev; înțelegând-o în sens larg, intonația devine un „ghid” spre conținutul muzicii, spre găsirea nucleului artistic. Simțirea intonației, pătrunderea în expresivitatea ei este punctul culminant de dezvoltare a capacităților muzical-cognitive. I.Gagim menționează că dacă „constituentele limbajului muzical și auzul muzical sunt de natură intonațională, atunci și *gândirea muzicală* e de aceeași esență – ea e *gândire intonațională*” „A gândi, în muzică, înseamnă a simți/a trăi un sens specific („a simți melodia înseamnă a o înțelege”- A.Iorgulescu; „muzica nu se gândește, ci se trăiește”.- E.Ansermet). Gândirea muzicală este *gândire-stare*” deduce I. Gagim.³⁰

Psihologia Gestalt (B.Keler, K.Dunker, M.Vertgheimer) introduce în procesul de cunoaștere un nou tip de *gândire insight* („iluminare”- când subiectul vede clar rezultatul final al activității sale). Acest tip de gândire fiind de natură emoțională este indisolubil legat de imaginație, cu ajutorul căreia subiectul poate avea o reprezentare finală, integră a fenomenului studiat.

Conștiința muzicală este componentă și derivată a *conștiinței auditive* generale și este marcată esențial de facultatea de a gândi în sunete muzicale.

Muzica nu s-ar fi produs dacă sistemul algoritmic, care acționează în sunetele muzicale, nu și-ar avea temelia în auz. Auzul, la rândul său, fiind altoit de conștiința afectivă, este reprezentat de formula: *muzica = sunet+auz+conștiința afectivă*³¹.

Inteligența muzicală este definită drept grad superior al conștiinței/gândirii/trăirii muzicale a receptorului; facultatea acestuia de a sesiza esențialul în muzică; de a simți/trăi/înțelege mesajul ascuns al muzicii și de a gândi muzicalmente select; de a distinge adevărul în opera muzicală și de a discrimina valoarea de nonvaloare; de a sintetiza gradual emoția-sentimentul și reflecția-meditația; de a descoperi sensurile specifice muzicii și a le raporta la valorile propriului eu; de a avansa de la nivelul de suprafață al percepției muzicale la nivelul stării suprasensibile, spirituale a eului receptor. Inteligența muzicală influențează inteligența generală a omului³².

D.Kabalevsky, L.Școlear ridică problema dezvoltării la viitori profesori de muzică a unei gândiri specifice, numită – „*gândire instrumentală*”³³. Îdeosebi, problema este evidentă în situații, când elevii se întâlnesc cu *problema analizei muzicii instrumentale*, perceperea căreia se petrece numai în baza legilor muzicale.

³⁰ Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003

³¹ Ibidem

³² Ibidem

³³ *Музыкальное образование в школе*, под ред. Школяр Л.В., Москва, Academia, 2001

Limbajului muzical pur, fără o însoțire a textului literar, este considerat dificil pentru percepere și înțelegere, necesitând un grad mai înalt de *gândire muzicală*. Specificul unei asemenea gândiri constă în parcurgerea, sesizarea, trăirea emoțional/rațională a fluxului sonor care este construit după legile dramaturgiei muzicale. „Decodarea” imaginii muzicale și crearea, construirea în baza ei a **imaginii artistice este** prerogativa unei *gândiri specifice*. L.Școlear pledează pentru dezvoltarea la viitori profesori de muzică a „*gândirii instrumentale*”, aceasta fiind drept garanție în decodarea și înțelegerea profundă a muzicii „pure”. „Nu putem declara că un dirijor de cor nu posedă o gândire muzicală dezvoltată, dar este evident, că profilul profesiei își lasă amprenta sa în orientarea gândirii muzicale pe calea poetică. Astfel, un cântăreț, dirijor de cor etc., în identificarea sensului muzical mai mult se va baza pe sensul cuvântului, în timp când gândirea unui instrumentalist se bazează pe reprezentări pur sonore.”³⁴

În perceperea muzicii instrumentale gândirea, percepția se bazează pe legile dramaturgiei muzicale și sunt îndreptate nu spre sensul dictat de cuvânt, dar spre *sensul pur muzical*. Lipsa unui asemenea „specific” în gândirea profesorului, care poate fi definită – „**gândire muzical-instrumentală**” (V.Școlear), constituie cauza unei incompetențe în înțelegerea muzicii fără nici un fel de program literar-poetic. S.Karasi, profesoară de pian din Russia³⁵[141] pledează pentru dezvoltarea la elevi-pianiști a *gândirii interpretative* diferițiind-o de gândirea muzicală: *gândirea muzicală* – capacitatea de operare cu reprezentări auditive; *gândirea interpretativă* – capacitatea de operare/integrare a reprezentărilor auditive cu reprezentările motrice.

Gândirea muzicală începe evoluția s-a cu operarea liberă, creativă a imaginilor muzicale. De la imagini simple, elementare, spre integrarea și generalizarea lor – iată calea dezvoltării a gândirii muzicale. Dar „imaginea” în artă reflectă o anumită stare emoțională, afectivă. Astfel, putem deduce că gândirea muzicală nu poate evoluționa fără dezvoltarea **sensibilității muzicale**.

E.Underhill „Cei care „simt pentru a gândi” posedă o experiență mai bogată, mai reală, decât cei care „gândesc pentru a simți” (apud I.Gagim).

³⁴ Ibidem

³⁵ Карась С., Метод формирования пианистического мышления. Фортепианная школа от 3-х до 50-ти, Пенза, 1995.

Dezvoltarea gândirii muzicale, care va înlesni înțelegerea muzicii (a formei și a conținutului) duce la trăirea estetică a muzicii și la dezvoltarea spirituală a muzicianului.

Profesorul de pian formează și dezvoltă gândirea elevului în măsura în care este solicitat la activitate artistico-mentală independentă, dându-i spre rezolvare sarcini conforme cu capacitatea sa de gândire muzicală interpretativă și euristică la un moment dat. O eroare pedagogică gravă constituie faptul de a prezenta „de-a gata” elevului soluțiile problemelor apărute pe parcursul studiului.

La dezvoltarea gândirii muzicale pot contribui următoarele metode:

- Evidențierea „intonației cheie” a creației muzicale;
- Determinarea la auz al stilului muzical a creației muzicale;
- Analiza stilului interpretativ a marilor muzicieni-interpreți.
- Determinarea la auz a succesiunilor armonice;
- Studiarea creațiilor literare, de artă plastică etc., asemănătoare după conținut artistic;
- Compararea redacțiilor diferite (de exemplu a sonatelor lui L.v. Beethoven în redacțiile lui A.Goldenveiser și E.Petri);
- Găsirea intonațiilor generale și a „punctelor de reper” în baza cărora se desfășoară gândul muzical.
- Alcătuirea diferitelor concepții interpretative, (tratarea variată a dramaturgiei muzicale); Interpretarea piesei cu ajutorul „orchestrației” diverse, varierea culorilor timbrale (cald – rece, sumbru – luminos);
- Interpretarea la auz a pieselor, cântecelor cunoscute;
- Improvizarea melodiilor, determinarea caracterului al muzicii, reînnoirea imaginilor artistice.

Memoria în studiul pianistic

Este știut că premisa oricărei interpretării de calitate este executarea din memorie a piesei respective. Atât timp cât interpretul este dependent de text, el nu poate depăși nivelul unei execuții deoarece interpretarea presupune o dezinvoltură totală atât în ceea ce privește latura mecanică cât și cunoașterea la perfecție a partiturii respective.

Memoria muzicală se definește ca însușire a omului de a memora, păstra în conștiință și reproduce interior informația muzicală. Prin memorare înțelegem procesul de întipărire, păstrare, recunoaștere și reproducere a experienței trecute. Ca aptitudine structural complexă, memoria muzicală unește într-un tot organic diferite tipuri de memorie: auditiv-imagistică, afectivă, logic-formativă, vizuală, motrică. Memoria

poate fi voluntară sau involuntară (după criteriul înțelegerii). Aceste tipuri de memorie separate teoretic, se îmbină practic într-o unitate indisolubilă a unui singur act de memorare, aducându-și fiecare aportul său specific: bineînțeles că la fiecare interpret este mai dezvoltată una din forme în detrimentul celorlalte. Cel mai fidel tip de memorie muzicală este cel în care predomină memoria acustică, adică cea controlată de auzul intern.

Există o anumită corelație între capacitatea de memorizare a materialului muzical și a celeilalte aptitudini muzicale. Rezultatul cercetărilor din ultimii ani au constatat o legătură directă între calitatea memoriei muzicale și gradul de evoluție a auzului muzical și a simțului muzical-ritmic. Cu cât sunt mai dezvoltate auzul și simțul ritmului, cu atât mai productiv funcționează mecanismele memoriei, și invers.

Chiar mai mult, memoria joacă un rol primordial în dezvoltarea imaginației. Aceasta este datorită faptului că imaginația artistică nu este nicidecum o capacitate de a crea din nimic; bogăția sau sărăcia imaginației unui artist depinde de numărul imaginilor păstrate în memorie, și deci drumul dezvoltării imaginației presupune dezvoltare în prealabil a memoriei.

Memorarea se face în mod conștient și rațional prin descoperirea caracteristicilor formale, armonice, contrapunctice ale pieselor. Este de neconceput munca de memorare a unei sonate fără a-i fi studiată mai întâi forma în toate detaliile, planul tonal, agogic și dinamic. Memorarea este legată de o atenție concentrată; se folosesc operații logice (analiza, sinteza și comparația). Aici participă și alți factori importanți – motivația, afectivitatea și abilitatea tehnică a interpretului.

Memoria muzicianului participă în lucru, astfel perfecționându-se în diferite activități muzicale (audiție, interpretare, cânt, compoziție), spre deosebire de cei care, pur și simplu o ascultă, o aranjează, o compun, muzicianul-interpret își pune ca scop memorizarea textului muzical. Prin acțiunea de interpretare propriu-zisă el interacționează cu discursul sonor, îl reproduce nemijlocit. Și acest fapt contribuie la dezvoltarea memoriei. Reproducerea – calea cea mai scurtă de memorizare. Încă K.Ușinskii, profesor rus, afirma că repetarea activă este cu mult mai efektivă decât cea pasivă. Reproducerea muzicii poate fi sub forma interpretării imaginare, trecută prin imaginație în sfera reprezentărilor auditive interioare, imaginilor percepute. K.Ușinskii menționa că „profesorul care dorește să întărească memoria copilului e dator să știe următoarele: cu cât mai multe organe de simț – ochii, urechea, vocea – vor participa în procesul de memorare, cu atât mai eficient va decurge el”.

Studierea problemei memorării este de neconceput în afara cercetării teoriei memoriei. Să știe că după caracterul specific al memoriei deosebim **memoria voluntară și cea involuntară**. După părerea muzicologului V. Muțmaher³⁶ memorizarea involuntară conștientă este etapa necesară în formarea memoriei logice voluntare. Memoria involuntară este caracteristică în special pentru elevii claselor mici. Aceasta se explică prin faptul că copiilor de această vârstă le este dificil de a combina sarcinile cognitive cu cele de memorare. Când însă deprinderile și priceperile de interpretare în linii generale sunt deja formate și automatizate, memoria involuntară cedează celei voluntare după productivitate. Memoria voluntară se realizează cu un deosebit succes la elevii claselor mari. Procesul memorizării voluntare se efectuează cu succes în cazul când la baza acestui proces stă o înțelegere perfectă; „nimic nu se poate impune de a învăța, decât ceea ce este înțeles bine” spunea I. A. Komenskii.³⁷

V. Muțmaher, pentru activizarea procesului de memorizare propune procedeul „grupării după sens” – analiza conștientă a materialului muzical. Folosirea acestor procedee contribuie la pătrunderea în esența limbajului artistic–expresiv utilizat de compozitor, favorizează înțelegerea structurii teoretic-muzicologice a creației muzicale: planul tonal, structura armonică, polifonică, modulațiile, secvența sonoră, ș.a.m.d.

Pentru memorizarea reușită se **recomandă și procedeul unei repetări continue** a lucrării muzicale. Mulți profesori consideră că latura cantitativă capătă valoare deosebită doar în îmbinarea cu latura calitativă. Este necesar de a organiza repetarea astfel ca ea să includă mereu ceva nou, dar nu pur și simplu restabilirea lucrului deja realizat.

O importanță colosală la memorarea lucrării muzicale o are **interpretarea în tempo lent**. Muzicienii Stoianov, Goldenveiser considerau această metodă foarte progresivă. Goldenveiser menționa că „dacă elevului, în cazul când textul se consideră deja memorat, i se propune de cântat mai rar și el întâlnește dificultăți, acesta este primul semn care ne vorbește despre faptul că el nu cunoaște muzica pe care o interpretează, dar pur și simplu a pălăvrăgit-o cu mâinile”³⁸. Repetarea în activitatea artiștilor iscusiți este un proces creativ. Diversitatea și deosebirea a unei repetări de cealaltă duce la progresarea procesului de memorizare și a întregului proces instructiv.

L. Makkinon vorbește despre memorare ca de un proces de conștientizare fprp de care nici un muzician de rând nu poate fi lipsit. Rezumând toate spuse, constatăm că numai în baza activităților intelectuale, artistice, emoționale înalte, cu ajutorul

³⁶Муцмахер В.И., *Совершенство музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, 1984

³⁷ Ibidem

³⁸ *В классе Гольденвейзера*, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986,

procedeele și metodelor bine gândite se petrece transformarea proceselor de înțelegere a materialului în procedee de memorizare (înțeleg, de aceea și memorizez).

În sfârșit, propunem unele **metode** cu ajutorul cărora se efectuează memorarea textului muzical:

- Pentru memorizarea creațiilor ample se recomandă însușirea lor începând „de la general spre particular”. De la început trebuie de studiat forma lucrării, integritatea ei artistică apoi de memorizat fragmentele mai mici ale piesei.
- Interpretarea în tempo lent cu analiza concomitentă a textului muzical.
- Evidențierea în text muzical a unor puncte esențiale, semnificative („puncte de reper”). În calitate de un asemenea „punct” poate fi un acord, o intonație melodică, începutul unei părți, s.a.m.d.
- Memorarea textului muzical fără susținerea instrumentului, bazându-se pe reprezentări auditiv-interioare. Folosirea acestei metode necesită de la interpret un auz interior perfect.

Imaginația

Imaginația se definește ca proces cognitiv complex de elaborare a unor imagini și proiecte noi, pe baza combinării și transformării experienței. Încât azi putem defini imaginația ca fiind acel proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor. Ea presupune trei însușiri:

- **Fluiditate**: posibilitatea de perindare într-un timp scurt a unor număr mare de imagini, idei noi;
- **Plasticitate**: flexibilitatea schimbării opiniei, modului de abordare a problemei în favoarea unei variante mai atractive.
- **Originalitate**, care este o expresie a inovației, a neobișnuitului, materializată în decizii, acțiuni, comportamente.

Indiciu caracteristic al *imaginației* se prezintă prin capacitatea subiectului în elaborarea *imaginilor noi*. Diferența între imaginație și gândire se observă prin modul de operare: gândirea se bazează pe operații rațional-logice, în baza unei analize și sinteze, pe când imaginația este o formă specifică de *reflectare emoțională a obiectivității*. (S.Rubinstein, L.Vâgotsky)

Imaginația nu se poate desfășura pe loc gol. Pentru a începe să-și imagineze ceva, omul trebuie să vadă, să audă, să capete impresii și să le rețină în memorie. De aceea imaginația interacționează cu toate procesele și funcțiile psihice și, îndeosebi, cu memoria, gândirea și limbajul. Imaginația se deosebește de memorie, dar n-ar putea exista fără ea, cea din urmă oferindu-i material pentru combinațiile sale, care-i fixează și

apoi evocă rezultatele. De asemenea, dacă prin gândire omul cunoaște și înțelege ceea ce este esențial, necesar, general, din realitatea existență sau ceea ce este ipotetic, posibil, dar fundamentat logic, imaginația explorează nelimitat necunoscutul, posibilul, viitorul. Prin urmare, gândirea, inteligența ghidează producția imaginativă, iar imaginația, la rândul ei, participă la elaborarea ipotezelor și la găsirea strategiilor de dezvoltare a problemelor. Emoțiile și atitudinile afective sunt condiții activatoare și energizante ale imaginației și în același timp direcționări nerentabile și evident personale ale combinărilor și recombinațiilor imaginative. Se știe că momentele de intensă trăire afectivă sunt urmate de un maximum al productivității imaginative.

Totodată, procesul de obținere, prin imaginație, a noului implică interacțiuni cu toate componentele sistemului psihic uman, cum ar fi: dorințele, aspirațiile, profunzimea înțelegerii, orientările dominante, trăirile profunde ale evenimentelor, experiența proprie de viață, dinamica temperamentală, într-un cuvânt, întreaga personalitate. Astfel produsul imaginativ exprimă personalitatea, originalitatea acesteia .

În activitatea muzical-interpretativă, *imaginația creativă* se manifestă drept proces de formare/creare a multiplelor posibilități de reprezentare (auditivă/vizuală, senzuală, etc.) a lucrării muzicale, fiind necesară *subiectului* (interpretului, elevului, profesorului) în interpretarea artistică. Astfel de reprezentări, servesc înțelegerii/acceptării mesajului muzical constituind imagini generalizante, care în practica muzical-interpretativă putem defini *imagini artistice, imagini interpretative*. Așadar, imaginația se manifestă drept proces de creare a *imaginii interpretative*. Or, imaginea interpretativă este vizată drept „produs” al imaginației creative. Un elev înzestrat cu deosebită sensibilitate, fantezie și inteligență (dezvoltarea cărora se află în mare măsură dependentă de nivelul dezvoltării imaginației), dar, ca interpret, fiind mai puțin înzestrat cu mijloace tehnice de exprimare, poate dobândi precizie, acuratețe și virtuozitate de cea mai înaltă calitate, dacă este educat să aibă imagini auditive deosebit de clar conturate și să le traducă adecvat în sonoritățile pianului și în energii corespunzătoare de emisie. Rolul decisiv al imaginației, în elaborarea imaginilor, este argumentat și de psihologi și de pedagogi-muzicieni (V.Petrușin, H.Neuhaus, A.Goldenveiser, S.Karasi, M.D.Răducanu, A.Pitiși, I.Minei)

„Imaginația este arta de a vedea lucrurile invizibile” spune Jonathan Swift. Blais Pascal menționează că „Imaginația dispune de toate, ea creează frumusețea și fericirea, care sunt totul pe lume”

Pe lângă posibilitatea de creare a imaginii muzical-interpretative, *imaginația creatoare contribuie la reînnoirea/recrearea continuă a imaginilor muzicale* deja cunoscute și stabilite. Mulți interpreți și îndeosebi compozitorii-interpreți se evidențiau

printr-o originalitate și varietate în tratarea lucrării la fiecare nouă interpretare. V.Petrușin, menționează, că varietatea bogată a interpretărilor este rezultatul imaginației muzicale bine dezvoltate.

Pentru dezvoltarea imaginației sunt utile toate metodele menționate mai sus în vederea dezvoltării auzului muzical, îndeosebi a *auzului timbro-dinamic* și *auzului interior*. Pe lângă **metodele** sus numite vom adăuga următoarele, fiind selectate din practica pedagogică a maeștrilor muzicieni (F.Liszt, K.Igumnov, L.Oborin, H.Neuhaus etc.):

- Să aleagă la lucrarea studiată o denumire programatică, ori un program literar mai desfășurat.
- De a găsi în arta plastică, în pictură tablouri corespunzătoare conținutului muzical a creației studiate.
- Interpretarea muzicii necunoscute după auz cu reprezentarea imagistică concomitentă.
- Citirea lucrării muzicale pe note (în gând) fără apelare la instrument.
- Însușirea pe de rost a textului muzical fără apelare la instrument.
- Compunerea muzicii după un program literar.
- Improvizarea unei teme melodice atribuind-ui caractere diverse.
- Studiarea artelor plastice, a literaturii artistice. Discuții comune în baza materialului studiat.
- Audiția muzicii (concerte, CD) cu o discuție posteroară.

Întrebări pentru evaluare:

- 1. Caracterizați, la alegere, o aptitudine muzicală și demonstrați importanța ei în studiul instrumental.**
- 2. Descrieți metodele de formare/dezvoltare a unei aptitudini muzicale (la libera alegere și argumentați alegerea)**

Sursele bibliografice recomandate

1. Bentoiu, P., *Gândirea muzicală*, București, 1975
2. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, 1996.
4. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, 2003
5. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, 1996

6. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
7. Муцмахер, В.И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, 1984
8. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
9. *Музыкальное исполнительство и педагогика*, Составитель Гайдамович Т.А. Москва, 1991.
10. Петрушин, В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994
11. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984

Surse web

http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/bularga/psih_ped_muz.pdf

https://www.unitbv.ro/documente/cercetare/doctorat-postdoctorat/sustinere-teza/2019/suteu-claudia/REZUMAT_SUTEU.PDF

<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2167/6/dimensiunea.pdf>

8. SPECIFICUL LUCRULUI CU PIANIȘTII ÎNCEPĂTORII

Etapa începătoare este una din etapele principale și dificile în lucrul profesorului și, totodată, cea mai importantă pentru evoluția ulterioară a elevului. De la profesor se cere răbdare, spirit de observație, capacități manageriale, tact pedagogic și posedare de cunoștințe profunde în diferite domenii: pedagogie, muzicologie, psihologie, fiziologie, etc.

Instruirea începătoare la pian nu este o sferă izolată, ci o parte integrantă al procesului instructiv general, având, totodată, particularități specifice. Și nu are importanță dacă elevul va continua să perfecționeze, în plan profesionist, studiile sale sau nu. Scopul principal al etapei de inițiere constă în altoirea dragostei față de arta muzicală, cultivarea gustul estetic, dezvoltarea spiritualității copilului.

Simțul muzical este înăscut aproape în orice copil. De aceea copiilor le face plăcere să cânte, și, cu aceeași dragoste, s-ar apropia și de muzica instrumentală, dacă nu s-ar ciocni de la primele lecții de dificultăți tehnice, care îi plictisesc și de noțiuni teoretice pe care adeseori nu le înțeleg. Înlăturarea acestor greutăți este posibilă prin alegerea unui material muzical cât mai captivant și accesibil înțelegerii copilului; sistematizarea și prezentarea acestui material efectuate într-o gradație logică, abordând problemele esențiale de tehnică și teorie, simplificate la maximum.

Este bine ca primele lecții să fie scurte (20-30 de minute) la care se participe grupuri alcătuite din 2-3 elevi. Primele lecții trebuie să includă intonarea cântecelor

cunoscute, însușirea la auz a cântecelor noi, interpretarea melodiilor simple în ansamblu cu pedagogul. Copilul la etapa de inițiere trebuie să poată determina caracterul cântecului, caracterul mișcării a liniei melodice. Interpretarea de către profesor a pieselor originale și accesibile dezvoltă la copii percepția auditivă. Cunoașterea melodiilor noi este legată în mod direct de formarea reprezentărilor auditive, îmbogățirea imaginației auditive. În viitor, calitățile acestea vor juca un rol semnificativ în procesul muzical – instructiv.

Învățarea pianului de către copiii mici nu trebuie să înceapă cu portativul și notele. Nu este logic și pedagogic ca unui copil, care încă nu cunoaște sau abia învață alfabetul, să i se predea chiar de la început alfabetul mai complicat și mai abstract al notelor. Începutul lecțiilor trebuie să se bazeze pe legătura dintre *auz* și *claviatură* și nu pe cea dintre *văz* și *claviatură*, deoarece nu prin *văz*, ci prin *auz* – în sensul larg de auz fizic și auz interior – se percepe muzica.

Prin urmare se recomandă ca primele lecții la pian să se facă cu acționarea clapelor fără citirea notelor, urmărindu-se recunoașterea de către elev a sunetelor cu denumirile lor și a raporturilor de înălțime dintre ele. Aceasta se va face, desigur, pentru început, cu o singură mână, în cadrul unei singure octave și numai pe clape albe. Așezarea corectă a mâinii și a degetelor se va demonstra și exersa, mai întâi, pe o masă, apoi pe claviatură, începând cu două sunete alăturate și apoi, treptat, până la cinci sunete.

În baza acestor cunoștințe elementare de acționare a claviaturii, elevii vor cânta dor după auz și, acompaniindu-se, cu vocea motive simple din cântecele pentru copii, mai întâi pe ambitusul a cinci sunete (ale gamei diatonice pe *do*), apoi pe octava întreagă. Din primul moment se va insista, după posibilitate, asupra fermității degetelor, a egalității și calității sunetelor. Precizăm că aceste exerciții inițiale reprezintă doar o introducere în instruirea și exercițiile pentru dezvoltarea propriu-zisă a degetelor și capătă amploare mai târziu.

Numai după ce s-a efectuat această primă instruire asupra acționării clapelor, cu orientarea atenției necesare spre educarea totodată a auzului muzical – în perioada în care micul școlar a primit în cadrul învățământului general elementele alfabetului literal – se va putea trece la alfabetul notelor pe claviatură. Repere fundamentale, în acest scop, sunt date prin interpretarea succesivă a grupelor de câte două sau trei clape negre între cele albe.

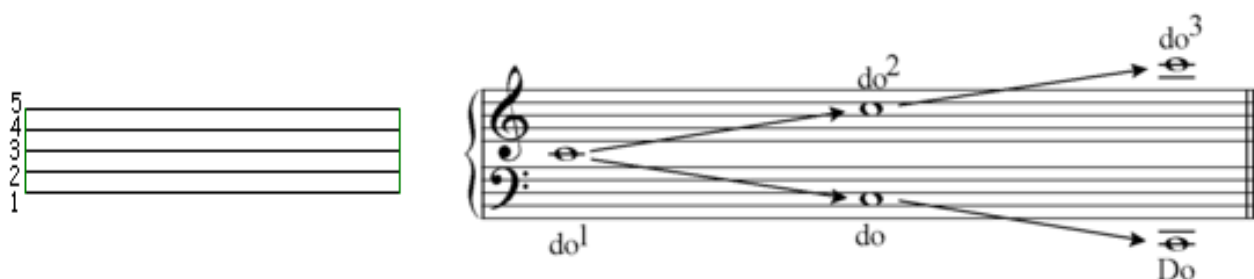
Pe parcursul lecțiilor elevul face cunoștință cu instrumentul: construcția pianului, claviatura, posibilitățile sonore, efectele acustice (funcțiile pedalelor). Bineînțeles că

demonstrarea posibilităților expresive ale instrumentului va fi susținută de o interpretare artistică de către profesor.

Introducerea în cititul notelor va începe la prima lecție cu cunoașterea, în general, a graficului compus din portativ, chei și note. Mai departe învățarea notelor se va face concomitent cu ambele portative, în ambele chei de *sol* și de *fa*. Pornind de la *do* central se va explica elevului că acesta se găsește pe prima linie suplimentară *de jos* pentru cheia de *sol* și pe prima linie suplimentară *de sus* pentru cheia de *fa*. De la acest *do* central semnele notelor se succed și se citesc *ascendent* în cheia de *sol* și *descendent* în cheia de *fa*.

Se vor învăța, concomitent, câte o notă nouă în ascendență și descendență, până se vor cuprinde integral notele de pe ambele portative în cele două chei, inclusiv liniile suplimentare. Acest procedeu este mai recomandabil, decât cel obișnuit, căci contribuie la învățarea mai efectivă a citirii pe ambele chei, decât cel al învățării separate, mai întâi a cheii de *sol*, iar după însușirea de către elev a acesteia, să se treacă la cheia de *fa*, semnificația notelor în aceasta din urmă, obținându-se prin transpunerea de la cheia de *sol* la terța superioară.

Pedagogii, preocupați de metodica predării pianului, recomandă următoarele cronologii ale studiului: 1) învățarea denumirii clapelor; 2) învățarea unor modalități elementare de acționării a lor; 3) învățarea notelor (după ce a fost învățat alfabetul literar). Este posibilă învățarea simultană a cheilor FA și SOL cu ajutorul liniuței a 11.



Liniile sunt numerotate de jos în sus, cea mai de jos fiind numită linia întâi. Cele cinci linii

conțin patru spații în care sunt de asemenea plasate notele. Aceste spații sunt numerotate la fel ca liniile, cel mai de jos fiind numit primul spațiu. Dar când instrumentul necesită o desfășurare mai mare decât portativul, se vor folosi linii ajutătoare, care sunt adăugate sub portativ, pentru notele mai joase, sau peste pentru notele mai înalte (acute).

Exemplu: Fig.1 Linii ajutătoare

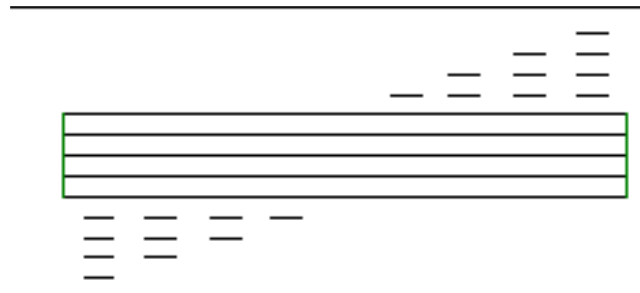


Fig.2 Durata notelor

Notă întregă

Doime

Pătrime

Optime

Şaisprezecime

This figure shows musical notation for different note values. Each value is represented on a five-line staff. Brackets are used to indicate the duration of each note. The note values shown are: Notă întregă (whole note), Doime (half note), Pătrime (quarter note), Optime (eighth note), and Şaisprezecime (sixteenth note).

Figura 3. Durata pauzelor

Pauza

Nota întregă

Doime

Pătrime

Optime

Şaisprezecime

Treizecişidoime

This figure shows musical notation for different rest durations. Each value is represented on a five-line staff. Brackets are used to indicate the duration of each rest. The rest values shown are: Pauza (rest), Nota întregă (whole rest), Doime (half rest), Pătrime (quarter rest), Optime (eighth rest), Şaisprezecime (sixteenth rest), and Treizecişidoime (thirty-second rest).

Nota cu punct.

Un punct pus în dreapta unei note sau unei pauze, modifică durata notei sau pauzei cu jumătate din valoarea inițială.

Astfel, de exemplu:

- nota întreagă va fi egală cu nota întreagă plus o doime;
- o doime cu punct are durata de trei timpi, sau trei pătrimi, sau șase optimi.
- o pătrime cu punct are durata de un timp și jumătate sau trei optimi (pătrime plus optime);
- o optime cu punct este egală cu trei șaisprezecimi. (o optime plus o șaisprezecime).

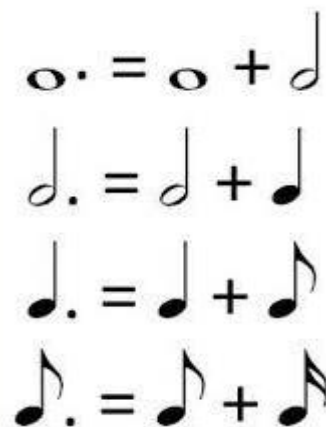


Figura 4. Note cu punct

Procedee elementare de interpretare pentru începători.

Primul procedeu de interpretare la pianistii începători va fi „*non legato*”, executat în sunete detașate printr-o mișcare verticală a mâinii care se ridică și se stabilește pe fiecare clapă. Sunetul trebuie să fie moale, profund, fără izbituri. Atenția pedagogului este orientată spre înlăturarea deprinderilor greșite.

Treptat se va introduce procedeuul „*legato*”. Acest procedeu se va explica pe cale rațională demonstrând elevului că numai pășind spre un alt sunet putem suspenda precedentul. O altă cale de însușire a acestui procedeu este cale auditivă prin care se intonează două sunete la *legato* prin vocalizări de cuvinte (ma-ma; ta-ta) cântînd cu duioșie. În acest caz activizăm auzul melodic al copilului. Mai târziu se va studia și procedeuul „*staccato*”, evidențiind legătura între caracterul sunetului și modalitatea de atac pianistic. Din punct de vedere al tehnicii pianistice există două probleme esențiale: libertatea absolută de mișcare a brațelor și soliditatea (și nicidecum rigiditatea) a degetelor. Pentru aceasta, copilul trebuie să învețe, în primul rând, să se servească de ambele mâini, cu aceeași ușurință cu care se servește de ambele picioare pentru a merge. Apoi „să calce” pe vârful degetului mâinii – pe partea cărnoasă, nu pe unghie – așa cum călcă pe talpa piciorului în timpul mersului, cu excepția degetului 1 care trebuie să stea ușor în echilibru pe clapă. Mâna trebuie să aibă o formă boltită cu degetele rotunjite. Nu se acceptă îndoirea falangii mici de la vârful degetului care cântă. Brațul trebuie să se sprijine ușor și natural pe vârful degetului, asemenea piciorului ce se sprijină în talpă. În primul rând copilul se va servi de degetul 3, care constituie centrul mâinii, apoi de degetele 2 și 4, după care urmează degetul 5, căruia trebuie să se acorde o atenție deosebită, ca, de la început să nu permită mâinii să piardă echilibrul.

Mult mai târziu se va servi de degetul 1. Acesta are, probabil o importanță primordială în tehnica pianistică. Prin poziția și construcția lui față de celelalte degete, degetul 1 este mai greu și trebuie să capete totuși o foarte mare suplețe, servind la deplasarea mâinii și în mișcarea laterală. Ca și în cazul degetul 5, trebuie de urmărit observat să nu se schimbe poziția boltită a mâinii printr-o așezare greșită; degetul 1 „calcă” ușor pieziși pe marginea vârfului, susținând podul palmei. Și trebuie să se țină bine cont de acest fapt și să se observe ca la interpretare acest deget să nu se încordeze, ci să rămână elastic.

Este necesar, de asemenea, ca elevul să fie obișnuit cu mișcare pe clapele negre cu aceeași ușurință ca și pe cele albe. Pentru aceasta, repertoriul muzical trebuie să includă piese cu multe semne de alterație. Astfel de piese vor servi la mișcarea liberă a brațelor și la aranjarea degetelor pe clape.

Înainte de a cânta o piesă nouă la instrument, se recomandă ca:

1. elevul să determine, după titlul piesei, conținutul și caracterul ei (viori, duos etc);
2. să bată ritmul din palme;
3. să solfegieze sau să citească notele dacă intonația este prea grea,
4. și numai după aceea să cânte piesa la pian.

Astfel, el se va obișnui ușor să audă, să înțeleagă și să simtă orice melodie, iar execuția pianistică îi va crea mai puține dificultăți simultan: simțul auditiv, agerimea mintală și cea vizuală, libertatea și precizia mișcărilor se vor dezvolta cu ușurință.

Pe lângă acestea, cunoașterea instrumentului, **ținuta elevului** în fața pianului, ținuta mâinilor, mișcările libere și naturale sunt condiții absolut necesare pentru o bună execuție. Copilul trebuie să stea pe scaun la o înălțime potrivită, astfel încât cotul, cu întreg braț, să se plaseze la înălțimea claviaturii. Să se sprijine bine pe picioare, și dacă nu ajunge la podea, să i se pună un suport (scăunel sau o lădiță). Să se țină drept fără să se rezeme. Să nu fie prea aproape de pian, pentru a asigura mișcarea liberă a brațelor. În cazul când copilul cântă fără note, el este atent la claviatura și la degete. Iar dacă elevul cântă pe note, el își îndreaptă atenția spre text, și nu spre mâini.

Aranjarea reșită a mâinii în formă boltită poate fi asemuită cu ținerea unei mingi de tenis. Controlul libertății în această poziție a mâinii se face așezând cotul fie pe masă, fie pe claviatură.

Tot cele menționate despre ținuta corpului și a mâinilor trebuie să fie indicate în mod atent, în concordanță cu muzica vie. Sarcina profesorului este, prin urmare, de a controla poziția corectă ci nu a accentua toată atenția numai pe ea.

Pe lângă poziția corpului o atenție deosebită se va acorda și **stării psihice a copilului**, care la începutul lecției se manifestă adesea ca fiind emoționat, poate chiar intimidat, ceea ce duce la o încordare psihică tot atât de dăunătoare ca și cea fizică. Profesorul prin atitudinea sa calmă și binevoitoare, va aduce nu numai corpul dar și psihicul copilului în „poziția” corectă, adică liniștită, fără emoție și inhibare. Acest lucru se referă și la elevii mai mari, atunci când la începutul lecției, au fost admonestați pentru vreo vină oarecare. Înainte de a se prezenta la lecția propriu-zisă este bine ca printr-o digresiune potrivită – fără a se minimaliza totuși observațiile care au trebuit să fie făcute – acești elevi să fie readuși la liniștea și concentrarea necesară.

Predarea pianului, începând de la copilul cel mai mic și până la elevul cel mai avansat, să se efectueze întotdeauna cu participarea constantă și activă a *gândirii, auzului și a muzicalității* sale, respectiv cu grijă permanentă pentru dezvoltarea lor . Începând cu primele lecții, elevul trebuie să fie învățat și să se deprindă cu reprezentarea interioară a sunetului pe care îl va cânta, așa precum o preconiza Ph. Em.Bach: „Să cânte în gând”.

Orice problemă, în aparență cât de strict tehnică, să fie în așa fel lucrată încât elevul să priceapă bine scopul urmărit. Sunetul să fie neîncetat controlat pentru a fi de calitate chiar și în cel mai neînsemnat exercițiu.

Planificarea lucrului trebuie să se realizeze în conformitate cu capacitățile individuale a elevului, (cele muzicale, de vârstă, tipul temperamental) fapt ce va favoriza procesul de dezvoltare armonioasă a copilului.

Cu cât elevul este mai mic, cu atât trebuie mai multă grijă în predarea lecției. Copilul mic este deosebit de receptiv și îi rămân pentru multă vreme impresiile și învățăturile – bune sau rele – pe care le-a primit la început. Să i se dea deci numai cele bune.

Metode de lucru cu pianistii începători:

1. Primele cunoștințe despre durate este util de a începe cu următoarea metodă.

Demonstrăm copilului că muzica să desfășoare în timp, sau „merge” așa cum să mișcă omul:

- 1) pas rar = cu durata pătrime;
- 2) iute = cu durata optimei în muzică
- 3) stop, stăm pe loc = în analogie cu pauza.

Este de dorit, ca noțiunile propuse pentru studiu, să fie prezentate elevului în forme de fișe/desene cu prezentarea simbolică/grafică. (vezi Figura 6) Elevul în mod

intuitiv percepe informațiile propuse și conștientizează raportul între simbol și mișcare (tempo). Treptat, pentru elev aceste simboluri se vor transforma în durate de *pătrimi*, *optimi*, *pauze* etc.

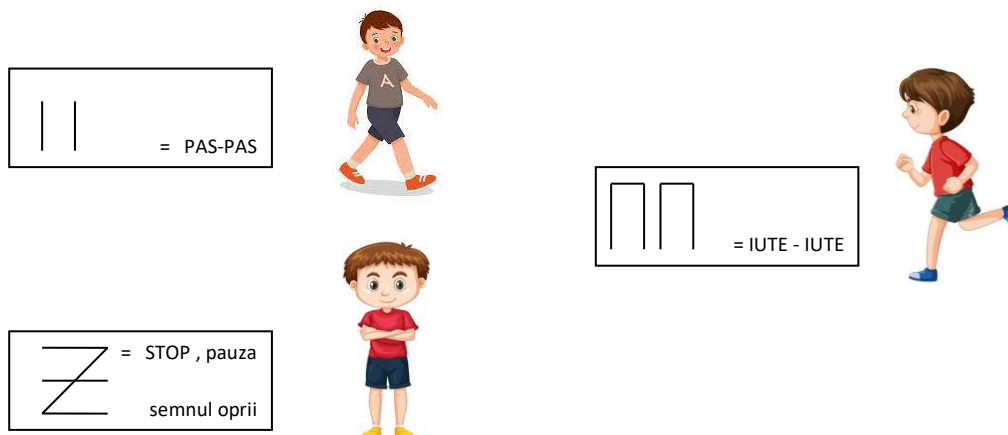


Figura 5

Prezentarea simbolică a duratei în muzică

Pentru consolidarea cunoștințelor și formarea deprinderilor de tactare ritmică propunem elevului multiple variante de succesiuni ritmice prezentate simbolic. Elevul bătă din palme și concomitent diclamează:

| | □ □ | | | □ □ | Z pas, pas, iute, iute, pas, pas, pas, pas, iute, iute, pas, stop.

| | | □ □ | | | □ □ | pas, pas, pas, iute , iute, pas, pas, pas, pas, iute, iute, pas;

| □ □ | □ □ | □ □ | Z pas, fuga, iute, pas, iute, iute, pas, pas, stop

| Z □ | Z □ □ | Z □ □ | pas, stop, iute, pas, stop, iute, iute, pas, stop, iute, iute, pas.

Acest procedeu poate varia: de la început profesorul propune scheme ritmice elevului, apoi elevul singur scrie/formează diferite formulă ritmice și respectiv le tacează/diclamează.

2. Noțiunile de „*forte*” și „*piano*” elevii mai bine însușesc în baza recitării declamative a poeziilor bine cunoscute. În dependență de conținut, copii găsesc intonația corespunzătoare de „*f*” sau „*p*”, „*creșcendo*” sau „*diminuendo*” etc. De exemplu:

Înger, Îngerașul meu	„ <i>p</i> ”
Ce mi te-a dat Dumnezeu	„ <i>f</i> ”
Totdeauna fii cu mine	„ <i>p</i> ”
Și mă-nvață să fac bine.	„ <i>m f</i> ”

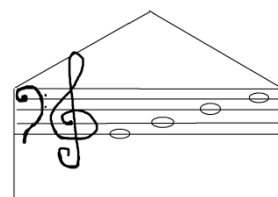
Eu sînt mic („*p*”) tu fă-mă mare „*mf*”


Eu sînt slab („*mp*”) tu fă-mă tare „*ff*”

Și-n tot locul mă nsoțește „*mf*”

Și de rele mă ferește! „*ff*”

3. Înainte de a prezenta „scărița muzicală” formată din șapte note, elevului demonstrăm sensul multiplu și magic al cifrei 7, prin exemplele de șapte zile în săptămîină, șapte culori a curcubeului, șapte note în muzică. Cu șapte culori să crează tot *universul vizibil* și cu șapte note să creiază *universul sonor*. Notele muzicale locuiesc în „Căsuță” care se numește „Portativ”. Prin analogie cu casa, *Portativul* are etaje, cicci la număr, și sunt numărate de la primul etaj în sus (este importantă această comparație, deoarece copiii deseori numără treptele portativului în formă inversată, din sus în jos, ce pe parcurs influențează negativ la însușirea notelor și memorarea poziției lor). Profesorul, împreună cu elevul deseanează „Casa”, care de obicei, trebuie să se încuie și să se discuie cu o „cheiță”. Propunem noțiunile de cheile „*Sol*” și „*Fa*”



4. Pe  orului muzical asociem sunetul cu diferite voci (umane, animaliere etc.) De exemplu: profesorul interpretează la pian diferite melodii în diferite registre și copilul ghicește cine „s-a ascuns” în această melodie: hipopotamul, elefantul, ursul, lupul, vaca, vulpea, epurașul, păsărelele etc. Copilul acasă deseanează personaje propuse și le repartizează (lipește) pe un portativ mare, în succesiune crescândă în dependență de registru și timbru: de la sunete grave spre cele acute. Elevul va însuși că sunetele de „sus”/„dreapta” – sunt, acute, pătrunzătoare etc; sunetele de „jos”/„stînga” sunt grave, posomorîte, întunecate, îngrozitoare etc. Aprecierea dată este importantă pentru stabilirea unei orietării libere pe ambitusul claviaturii, însușire activă, pasionată a timbrului muzical, cunoașterea posibilităților imagistice a sunetelor muzicale.

Întrebări pentru evaluare:

1. **Demonstrați în ce constă specificul lucrului muzical-didactic cu elevii începători.**
2. **Dați exemplu a două metode de inițiere în studiul instrumental**

Sursele bibliografice recomandate

1. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
2. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
3. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
4. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984
5. АРТОБОЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, Учебное пособие, Москва., Советский композитор.,1989.
6. Зельдис, В. *Изучение позиций на скрипке*, 1982, Издательство: Музична Украина, 96 стр..

Surse web

<https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-a-d-artobolevskoy-skvoz-prizmu-vzaimodeystviya-uchitelya-i-uchenika/viewer>
<https://core.ac.uk/download/pdf/197435673.pdf>
<https://elibrary.ru/item.asp?id=46510733>
<https://www.narodnikispb.ru/images/narodniki/files/berlyanchik.pdf>

9.ORGANIZAREA ȘI ÎNDRUMAREA STUDIULUI INDIVIDUAL AL ELEVULUI

Orice instruire necesită *fixarea acesteia* prin studiul individual al elevului. Cu atât mai necesar este acest studiu în cazul învățării unui instrument muzical, cu cât pe lângă de asimilarea conștientă a lecțiilor primite, trebuie să se formeze și un mare volum de deprinderi motorice și de automatisme. Fixarea cunoștințelor și formarea deprinderilor, care nu pot realizate pe deplin în timpul limitat al lecțiilor cu profesorul – al căror scop esențial este comunicarea și verificarea – sunt preconizate de a fi continuate prin munca individuală. Poate că nici o altă materie de învățământ nu implică un studiu individual mai îndelungat și mai minuțios, dar, totodată, legat și de anumite condiții materiale, ca studiul pianului. Prima din astfel de condiții este, evident, posesia instrumentului. În general, toți cei care se dedică studiului pianului dispun de acest instrument, o eventuală lipsă fiind doar temporară și care trebuie cât mai curând înlăturată. Numai câteva zile de abandonare a exercițiilor și studiilor se resimt în deprinderile tehnice ale elevului așa că el trebuie să dispună de pian. E necesar să se asigure elevului condiții bune de muncă, și anume: liniște, lumină și căldură; copilul nu trebuie să se așeze la studiu obosit sau suferind. Studiul la pian să nu înceapă imediat după lecțiile de la școală, ci trebuie să i se lase mai întâi un oarecare timp de odihnă și destindere. Un studiu realizat imediat după programul de 5-6 ore de la școală nu poate da rezultate și ar fi dăunător și sănătății elevului.

Timpul destinat zilnic studiului trebuie să fie împărțit în două etape, iar în intervalul dintre ele, elevul ar putea să-și pregătească temele la alte materii. Să nu treacă nici o zi fără ca elevul să exerseze la pian, fie chiar oricât de puțin. Ultima recomandare se referă la zilele când trebuie să se pregătească pentru teze sau alte

sarcini mai dificile ale învățământului de cultură generală, când, în mod obișnuit, elevii abandonează definitiv studiul la instrument. Dimpotrivă, intercalarea unei ore de lucru la pian nu poate decât să-i odihnească și astfel să asimileze apoi mai efectiv cealaltă materie, pe care o au de pregătit. George Enescu spunea: „Să te odihnești de muncă prin altă muncă”.

Cele două etape de studiu trebuie să cuprindă, la rândul lor, câte o pauză scurtă de odihnă. Copiii mici vor lucra numai câte 30-40 minute, urmate de o pauză de 10 minute; elevii mai mari pot lucra continuu câte o oră cu o pauză apoi de 5-10 minute. Dacă pe de o parte sunt necesare și recomandabile aceste pauze de relaxare, pe de altă parte, nu trebuie de tolerat obiceiul unor copii ca, sub un pretext sau altul, să se ridice de la pian la fiecare sfert de oră. Răbdarea, perseverența și dăruirea sunt primele condiții ale studiului la pian, de altfel ca ale oricărui studiu.

Studiul individual trebuie să fie în principiu, repetarea exactă a lecției petrecute cu profesorul, doar cu o diferență mai mare în timp. Asemenea lecției din clasă, cea de acasă decurge în mod obișnuit, în etapele zilnice de studiu. Elevul va face o repartizare judicioasă a timpului potrivit diferitelor teme ale programului său. Astfel, pe de o parte, timpul să fie programat pentru exercițiile care au drept scop dezvoltarea și fortificarea egală a degetelor, suplețea mâinilor și a brațelor, agilitatea, dozarea și obținerea unui sunet de calitate, iar, pe de altă parte – care pentru elevii avansați va fi cea mai cuprinzătoare – studiul pieselor de diferite genuri.

Așadar, oricât de avansat n-ar fi elevul, el va începe studiul de fiecare dată (în analogie cu lecția din clasă) cu exerciții de tipul celor menționate; apoi în scopul adaptării, variând de la o zi la alta, va practica exerciții de cinci degete, game, arpegii și acorduri. Aceste exerciții nu trebuie să fie însă executate formal, mecanic, ca o obligație mai mult sau mai puțin agreabilă, ci cu toată seriozitatea.

Gamele au o importanță deosebită în calitate de exerciții pregătitoare la studiul pieselor, de aceea elevul trebuie să le exerseze zilnic. Gamele cer și deprind totodată elevul cu buna poziție a mâinii, cu articularea și egalitatea acțiunii degetelor, cu trecerea degetului 1, cu deplasarea mâinii și a brațului pe claviatură întreaga, precum și cu diferitele moduri de atac, corelate întotdeauna cu emiterea unui sunet frumos.

După exercițiile de adaptare, elevul va trece la studiul lucrărilor din program, începând cu cele mai recente și mai dificile, pentru a trece apoi – când este mai obosit – la piese mai ușoare sau mai avansate în studiu, care îi cer eforturi mai mici.

O altă recomandare este ca elevul să nu urmeze studiul pieselor în fiecare zi în aceeași ordine, ci schimbând de fiecare dată succesiunea lor. În caz contrar, piesele lucrate la începutul activității individuale vor fi mai bine realizate, iar altele, lăsate la sfârșit, când forțele elevului sunt epuizate, vor pierde în calitate.

Este de dorit ca elevii să acorde un oarecare timp pentru reluarea din când în când a pieselor de mai mare interes muzical pe care le-au lucrat odată, în anii precedenți, astfel ca să-și formeze și să-și mențină un repertoriu cât mai bogat. O observație trebuie făcută cu privire la studiul individual al copiilor mici. Amintim ceea ce Francois Couperin spunea acum 250 de ani în această privință și este actual și astăzi: „În primul timp al învățământului nu este recomandabil a lăsa copiii să studieze singuri, fără supraveghere; ei sunt încă prea distrați pentru a se putea verifica singuri, așa că *strică în câteva minute* ceea ce au fost învățați în trei sferturi de oră”.

Supravegherea studiului individual al copiilor mici – uneori este necesară și la cei mai mari – este mai eficientă dacă părintele sau eventual alt membru al familiei, posedă o oarecare instruire muzicală, fie chiar și la un alt instrument. Experiența arată că acei elevi, îndeosebi dintre cei mai mici, fac progrese mai însemnate și mai rapide, dacă au un ajutor în studiul lor de acasă. Mulți copii dotați nu dau rezultate corespunzătoare posibilităților lor, deoarece dintr-o cauză sau alta, nu sunt ajutați la studiul lor individual, unde se reduce doar la fixarea cunoștințelor primite la lecție.

În studiul individual, cu sau fără supraveghere, elevul trebuie să lucreze cu aceeași corectitudine și concentrare *ca și cum profesorul s-ar afla alături de dânsul*. Un studiu efectuat fără interes și concentrare, cu gândul „zburând” departe, nu dă rezultate și nu este de nici un folos. E necesar ca elevul să nu ignoreze greșelile, crezînd că le va înlătura mai târziu, căci ele îi pot intra în deprinderi și apoi cu greu se va mai debarasa de ele. Să nu lucreze exerciții și numai exerciții, așa cum preferă unii elevi în credința că acestea se pot executa mecanic, fără contribuția gândirii. Compozitorul spaniol Albeniz spunea despre cei care lucrează tot timpul exerciții, că sunt, de fapt, leneși.

Atunci când se propune de studiat o piesă nouă nu trebuie să se înceapă direct cu execuția ei la pian. Piesa trebuie să fie mai întâi examinată, citind textul, în structura ei și să fie, în mod corespunzător, de la început, împărțită în fragmente, de preferință, pe perioade. Împărțirea și învățarea piesei pe fragmente să nu fie deci arbitrară și la întâmplare, ci să corespundă delimitărilor ei firești.

După această examinare prealabilă a lucrării, fără pian, elevul va face lectura ei integrală la pian. Trecând apoi la studiul detaliat al piesei, fiecare fragment va fi lucrat mai întâi, cu mâinile separate, o piesă polifonică pe voci separate (cu digitația corespunzătoare execuției integrale), și rar, *cât mai rar*. Cea de-a doua fază o va constitui studiul – tot cu mâinile separate – a fragmentului în tempo lent (chiar dacă este o piesă în *Allegro*) și cu gradația dinamică indicată în text. Faza următoare – a treia – va fi aceea a execuției fragmentului cu ambele mâini (la o piesă polifonică în toate vocile), începând lent și ajungând treptat până la tempoul real, cu redarea conținutului expresiv, emoțional, al fragmentului studiat.

În acest fel se va înainta treptat, fragment cu fragment, înlănțuind apoi fragmentele studiate unul după altul, până se va cuprinde întreaga lucrare. După ce piesa a fost astfel însușită și cântată integral, în tempoul real, elevul va reveni frecvent la tempoul lent, prin care se poate verifica mai bine exactitudinea finală a execuției.

Elevii, chiar și cei mai mari, trebuie să numere, scurt și exact, numărarea constituind un sprijin eficace pentru obținerea raporturilor ritmice și a deprinderii unui ritm bun. Număratul nu trebuie înțeles ca o simplă înșiruire, ci ca o alternanță a timpilor măsurii, din care se rezulte clar accentuarea timpilor principali.

Elevii mici uită de obicei să numere sau nu știu să numere bine dacă nu sunt supravegheați, iar cei mari consideră că-și subestimează demnitatea lor dacă vor număra. Acestora din urmă trebuie să li se amintească, așa cum o menționează pedagogul german Karl Leimer, că astfel de pianiști renumiți, ca Walter Giesekind, de pildă, recunosc că simt deseori necesitatea de a număra pentru a-și menține ritmul exact.

În sfârșit, elevul va efectua exerciții de interpretare pianistică sub controlul metronomului, mai întâi, exerciții simple de degete, game, arpegii; apoi – piese cu ritmuri din ce în ce mai complexe, și anume, de preferință din muzica preclasică, care se caracterizează prin ritmuri mai uniforme și mai pregnante.

În timpul exercițiilor, elevul va avea adeseori impresia că metronomul nu este exact, că încetinește, se grăbește, impresie evident eronată, deoarece un metronom în stare bună are exactitatea unui ceasornic. Adevărul este că propriul ritm al elevului nu este exact. Cu timpul, aceste impresii false vor dispărea, ceea ce va constitui un indiciu că elevul și-a format un ritm bun.

Problema ritmului este legată de cea a articulației, accentuării și frazării corecte a fiecărui fragment studiat. Experiența arată că elevii care sunt precipitați în vorbire

înghit notele, la fel cum ei înghit și silabele. Astfel de elevi trebuie îndrumați să-și controleze și să-și stăpânească vorbirea, ca un mijloc spre îmbunătățirea și a interpretării lor la pian.

În consecință, pe lângă piesele noi, studiate succesiv, elevii trebuie să facă cât mai des citiri la prima vedere și a altor piese de cele mai variate genuri, forme și stiluri, bineînțeles de o întindere și un grad de dificultate în dependență de dezvoltarea lor pianistică. Pe această cale elevii vor lua contact și cunoștință cu o mai vastă parte a creației muzicale decât cea obiectiv limitată la piesele cuprinse în planul lor anual de muncă. Totodată deprinderea cititului la prima vedere, pe care o vor căpăta prin aceste exerciții, le va fi de cel mai mare folos la muzica de cameră, pe care elevii o practică concomitent sau la care vor trece într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat.

Unii elevi arată o abilitate dezvoltată în citirea la prima vedere. Această abilitate se datorește desigur unei priviri agere și unei gândiri prompte, dar și însușirii anterioare a unei bune orientări pe claviatură, care permite concentrarea numai asupra notelor. Capacitatea de a citi la prima vedere poate fi însă dobândită de orice elev dezvoltat muzical, dacă ea este exersată metodic, la fel cu aplicarea tuturor cunoștințe și priceperi pianistice, din care nici una nu apare spontan.

Cititul unui text muzical nu se produce în esență altfel decât cititul literal, întocmai ca în cazul acestuia din urmă nu se citește și silabisește literă cu literă, ci se cuprind dintr-o dată cuvinte întregi, tot așa și în cititul unei piese muzicale nu trebuie să se citească notă după notă, ci privirea și gândirea să cuprindă deodată figuri mai complexe. Astfel de figuri, ca de exemplu, terțe, sexte, octave frânte, acorduri, game, arpegii și altele, revin repetat pe parcursul unei piese muzicale, așa că un elev destul de exersat nu are nevoie să citească separat fiecare din notele lor componente.

Elevul, cu cunoștințe teoretice suficiente în ceea ce privește modurile și tonalitățile gamelor și acordurilor, va atrage atenția doar la nota de bază a unui acord, respectiv la nota inițială și cea finală a unei game, ceea ce-i va permite executarea în integritatea lor. Apoi, o piesă muzicală este întotdeauna constituită din motive alcătuite din repetări, inversări, transpoziții etc., ce rezultă unele din altele. Astfel, elevul care cunoaște figurile fundamentale, le sesizează prompt și le execută cu ușurință prin analogie și pe toate celelalte, atunci când le întâlnește pe parcurs.

Citirea la prima vedere *la pian* trebuie să fie însă întotdeauna precedată de lectura simplă a textului, prin care elevul să facă, mai întâi, cunoștință cu caracterul general al piesei, și în primul rând cu tonalitatea în care este scrisă și cu eventualele modulații ce apar pe parcurs; să analizeze în prealabil pasajele simple și cele dificile. După astfel de lectură elevul va exersa o dată sau de două ori gama tonalității de bază, precum și gamele relative minore și majore, deoarece modulațiile ce intervin în lucrări sunt scrise, în general, în tonalități învecinate.

După această pregătire, elevul poate trece la citirea la pian a întregii piese. Ea se va face în tempo foarte lent și trebuie stabilit de la început, fără ezitare, dacă va număra pătrimile sau optimile. Dacă tonalitatea este mai dificilă (cu mulți diezi sau bemoli) va trebui bine înregistrat sunetul fundamental, precum și terța lui.

La citirea la prima vedere se va urmări doar linia constructivă a piesei, ornamentele pentru moment fiind neglijate. Se va citi și executa liniștit, fără întreruperi, fără oprire în caz de comitere a greșelilor și fără repetări un pasaje mai puțin reușite. În pasaje dificile uneori, de exemplu, în succesiuni dense de acorduri, se pot executa numai vocile extreme, basul și soprana, omițându-se pentru început vocile mediane; se va accentua însă linia ritmică a basului.

Se recomandă că ochiul să devanseze, cel puțin cu o măsură, textul piesei și să urmărească dacă linia melodică este ascendentă sau descendentă, pregătindu-și mișcările corespunzătoare.

Tratând problema cititului la prima vedere, nu înseamnă încă că elevul trebuie să se mărginească la o singură citire. În vederea dezvoltării capacității sale de citire elevul va face apoi o a doua și a treia citire, care vor trebui să fie din ce în ce mai exacte și mai complete. În acest sens, la prima citire se va urmări doar executarea corectă a notelor, la cea de-a doua se vor realiza accentele și dinamica; în sfârșit, la o nouă citire se va urmări redarea, pe măsura posibilității și a caracterului și conținutului de idei al piesei, într-un tempo mai apropiat de cel real. Cu timpul, o dată cu dezvoltarea paralelă a tuturor celorlalte priceperi și deprinderi pianistice, elevul va putea chiar de la o singură citire să redea la prima vedere toate aspectele tehnice și muzicale ale piesei citite. Pentru dezvoltarea acestei capacități este utilă citirea a partiturilor la patru mâini, pe parcursul căreia elevul se obișnuiește să citească succesiv atât partiția basului, cât și cea a discantului. La o partitură de acompaniament elevul trebuie să depășească citirea partiției pianului, spre a urmări concomitent și portativul solistului.

Se discută adeseori și cu puțină unitate de vederi în literatura metodică și în practica didactică asupra normei zilnice de lucru la pian a elevilor. După părerea noastră, această problemă nu admite o soluție unică, sau un număr de ore fixat care să poată fi uniform recomandat tuturor. Numărul de ore acordate studiului zilnic la pian este cu totul individual și poate varia pe parcurs, în dependență de vârsta, vigoarea, rezistența elevului, de perspectivele de dezvoltare, de posibilitățile sale și de condițiile de lucru. Problema se complică și prin sarcinile multiple și variate, de la o zi la alta, ale învățământului de cultură generală, pe care elevul îl urmează concomitent cu cel al pianului. Un lucru trebuie însă reținut: este foarte importantă – **cantitatea** studiului, dar mai importantă este **calitatea** lui. Pătrunderea orelor în șir în fața pianului, dar fără concentrare, autoascultare și fără un *autocontrol atent și sever*, nu aduce mult folos. Fie și mai puține ore, dar lucrate cu toată seriozitatea și *cu participarea permanentă a gândirii*. În această ordine de idei, considerăm incorectă practica didactică prin care se fixează elevului să execute un exercițiu sau un fragment al unei piese un anumit număr de interpretări (20, 30 etc.). Nu contează numărul mecanic al repetărilor ci atenția și exactitatea cu care ele sunt executate, grija ca fiecare repetare să fie mai reușită, reprezentând un progres față de cea precedentă.

În orice caz, oricât de silitor n-ar fi elevul, el nu trebuie să nu lucreze la pian până la extenuare. Studiul în stare de oboseală nu dă rezultate, iar dacă se practică mult timp această exersare se pot produce îmbolnăviri fizice și psihice grave. Dacă elevul se simte obosit, dar vrea totuși să mai lucreze, este indicat să schimbe munca la instrument cu o altă activitate muzicală mai ușoară sau chiar distractivă, ca de exemplu: lectura din istoria muzicii sau din biografiile marilor muzicieni, audiere de muzică bună la radio sau discuri, toate aceste fiind componente ale instruirii muzicale.

Toate cele demonstrate mai sus, la care profesorul va adăuga inclusiv propriile sale constatări și recomandări, problema fiind nepuizabilă, trebuie comunicate elevilor, pentru ca ei să știe cum să-si organizeze, în mod util, studiul individual. Elevii trebuie îndrumați astfel încât, prin observația proprie atentă și simț autocritic, să găsească și să recunoască independent în timpul studiului individual, la care ei nu sunt observați și corijați de profesor, ce este corect și frumos realizat sau, dimpotrivă, ce este nesatisfăcător și trebuie corectat.

Rezumând cele relatate tragem unele concluzii despre lucru individual și de sine stătător al elevului:

- Capacitatea de a vă planifica munca;
- Capacitatea de a stabili obiective clare;
- Capacitate de prioritizare;
- Capacitatea de a alege soluții eficiente în rezolvarea dificultăților tehnice și artistice;
- Control operațional asupra executării sarcinii;
- Capacitatea de a-ți corecta rapid mișcările;
- Capacitate de analiza a rezultatelor atinse;
- Capacitatea de a compara aceste rezultate cu cele planificate la început;
- Capacitatea de a identifica cauzele abaterii.

Îndrumând elevi spre buna organizare a studiului individual, profesorul trebuie să le demonstreze, totodată, că un astfel de studiu, continuu și rațional dirijat, nu este o necesitate doar al învățământului și a activității școlare, ci este și va rămâne o condiție esențială pentru întreaga lor activitate profesională de mai târziu.

Întrebări/sarcini pentru evaluare:

1. Argumentați rolul motivației și a voinței în studiul individual al elevului
2. Propuneți două metode de motivare a elevului în studiul individual.

Sursele bibliografice recomandate

1. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
2. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
3. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
4. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984
5. В. Григорьев. Самостоятельная работа по специальности. Принципы и методы, 1988

Surse web

http://artschool-krkam.ucoz.ru/Konferencii/2017/melnikova_l.i-organizacija_samostojatelnoj_raboty_.pdf
<http://collegiy.ucoz.ru/publ/95-1-0-14827>
<http://aperock.ucoz.ru/load/11-1-0-1398>

10.ETAPELE DE LUCRU ASUPRA CREAȚIEI MUZICALE

Înșușirea lucrării muzicale include în sine câteva etape pe care schematic le-am putea reduce la următoarele: primul contact general cu piesa; munca de însușire

motrico-expresivă; memorarea piesei; sintetizarea acestei munci în formă definitivă de cizelare artistică a piesei. Este firesc că aceste patru etape nu pot fi dissociate decât teoretic, fiindcă în practică ele nu sunt niciodată strict izolate unele de altele și nici nu există, în general, în formă absolut pură.

Astfel, de exemplu, în procesul de memorare al unei piese intervin elemente de creativitate menite să contureze profilul viitoarei interpretări. De asemenea, studiul pentru fixarea unei piese memorate sau pentru rezolvarea tehnică a unor pasagii mai dificile nu poate fi lipsit totalmente de haina expresivă, căci în caz contrar urmările vor fi negative, în ceea ce privește realizarea artistică a operei respective. Tot așa în procesul de finisare a studiului piesei, elevul nu poate neglija problemele mecanice, chiar dacă ele au fost anterior bine automatizate, căci va ajunge curând la o imprecizie ce se va accentua pe măsura neglijării acestora, ș.a.m.d. Pentru aceasta trebuie, așa cum ne-o spune G.Enescu „...să ni se nască în minte personalitatea și intențiile compozitorului. Este necesar să citim biografia, să notăm cu grijă trăsăturile lui de caracter, să știm ce a însemnat opera sa pentru el, și ce a vrut el ca ea să însemne pentru umanitate în general. Absoarbe-i ideile și sentimentele, după ce le-ai absorbit, încearcă să le comunici auditoriului tău, în timp ce te estompez cât mai mult în favoarea operei reprezentate, permițând idealului compozitorului să vorbească singur despre el”.³⁹ Pedagogului îi revine astfel sarcina importantă să trezească, să „însuflețească” și să dirijeze elevul în înțelegerea a interpretării unei opere muzicale. La început conținutul de idei al unei piese trebuie dezvăluit elevului de către profesor, ca mai apoi elevul – ghidat de către profesor – să tindă să descopere el însuși acest conținut și, formându-și o imagine sonoră adecvată, să găsească o exprimare cât mai autentică.

După cum vedem, elevul trebuie să posede o capacitate superioară de acțiune și autocontrol, pentru are să fie dispusă simultan în mai multe direcții, toate de primă importanță. Dar pentru a-și putea forma deprinderea superioară și complexă de studiu al unei opere muzicale, pianistul (interpretul) în formare trebuie să cunoască mecanismele intime ale fiecărei „etape” în parte. Referitor la etapizarea studiului unei lucrări muzicale o indicație metodică importantă este relatată de marele pianist al timpurilor Ferenz Liszt, care menționa următorul: „Puneți piciorul liniștit pe fiecare treaptă ca să ajungeți în mod sigur până la culme; dacă veți merge prea repede veți strica totul...” „Fiți răbdători; și natura lucrează încet; imitați-o” (T.Balan, F.Liszt)

Primul contact general cu piesa.

³⁹ Ibidem

În ceea ce privește primul contact cu piesa, acesta are ca scop esențial cunoașterea textului și înțelegerea formei sale. În cazul unei opere care aparține unui autor sau unui stil cunoscut, interpretul găsește chiar de la început, prin experiența sa, numeroase puncte de legătură cu noua piesă ce duce la o rapidă viziune generală asupra modului de interpretare.

În cazul abordării unei piese care nu găsește ecou în antecedentele instrumentistului, la prima lectură nu se pot schița jaloane de interpretare, aceasta urmând să se cristalizeze pe parcursul cunoașterii morfologice a lucrării.

În clasele mici, când elevul numai capătă deprinderi de citire de pe foaie, profesorul trebuie să interpreteze lucrarea și să îndrepte atenția elevului asupra momentelor deosebit de expresive. Cu cât mai bogată este înțelegerea piesei de la început, cu atât mai reușit va decurge procesul de învățare în continuare.

Pentru înțelegerea profundă a piesei, profesorul pune la dispoziția elevului informația despre viața și activitatea compozitorului, studiate anterior. Elevilor claselor mai mari se recomandă de a găsi materialul corespunzător de sine stătător, folosind literatura muzicală, audiind creații muzicale. După ce piesa a fost, în linii mari, cunoscută, elevul trece **la rezolvarea dificultăților tehnice**, mai întâi în tempouri lente, ajungând, cu timpul, la tempo real indicat de autor. Desigur că în orice compoziție există anumite „pasagii” dificile, de rezolvarea cărora depinde, câte odată, întreaga prezentare a lucrării. Unii pedagogi sau pianiști recomandă chiar studiul acestor „momente – cheie” înainte de a fi preocupat de conceperea piesei în întregitatea sa, adică după o inițială parcurgere a textului cu scopul depistării dificultăților. Considerăm un astfel de lucru drept variantă demnă de urmat, însă aplicabilă doar la etapa mai performantă a dezvoltării deprinderilor pianistice.

Munca de însușire motrico-expresivă a textului.

Cea de-a doua etapă presupune lucrul asupra detaliilor. Lucrarea muzicală este privită din interior, sunt bine gândite problemele frazării, dinamicii, agogicii și pedalizării. Lucrul are loc în tempo lent pentru cizelarea calității sunetului. Dar pentru un pianist insuficient pregătit această etapă prezintă un pericol. Părerea greșită despre deprinderile deja formate trezește tendința spre interpretarea pasagiilor în tempo rapid și, deoarece automatizarea deprinderilor nu este întărită, mișcările pot fi haotice, și duc la pierderea calității sunetului. Deaceea este necesară respectarea aplicaturii, treptat trecând de la tempo lent la cel rapid. Practica pedagogiei pianului demonstrează că rezolvarea tehnică a pasagiilor dificile este mult mai eficientă atunci când textul este

memorat. Deci, atenția vizuală este îndreptată doar spre claviatură, având posibilitatea de a cuprinde în raza ei, și a pozițiilor aparatului pianistic, și a problemelor de digitație, elemente de care depinde, în ultimă instanță, reușita oricărui pasaj tehnic. Lucrul asupra unei piese muzicale de către elevi trebuie să parcurgă treptat. Unii tineri profesori greșesc prin ceea ce fiind nemulțumiți de calitatea interpretării, atrag atenția asupra tuturor problemelor simultan. Elevul este în neputință să le rezolve pe toate dintr-o dată. Pe lângă rezolvarea problemelor tehnice, etapa aceasta presupune lucrul expresiv – artistic: frazarea, dinamica, intonarea artistică a melodiei, găsirea mijloacelor expresive de interpretare, etc. Prin **frazare** se înțelege delimitarea strictă a frazelor și motivelor, delimitarea pasajelor cu un conținut încheiat și care, deși derivă uneori de la ideea de bază, apar, de obicei, ca elemente contrastante. Studiul corelației dintre detaliile unei lucrări formează obiectul sintaxei muzicale. Deoarece o interpretare perfectă necesită o frazare corespunzătoare, o dublă sarcină îi revine atât pedagogului, cât și elevului: cea de a realiza o punctuație ireproșabilă concomitent cu redarea expresivă a conținutului caracteristic. Delimitarea frazelor, adică a elementelor firești ale ideilor muzicale, trebuie să țină cont de corelația dintre întrebare și răspuns, astfel încât să se reflecte logica sonoră a limbajului muzical. Opera de artă apare confuză atunci când nu se ține cont de acest raport. Motivul, care este o scurtă succesiune de sunete are un singur timp slab care îl precede sau succede. Fraza, se compune din mai multe motive (în loc de frază se întrebuintează și noțiunea de propoziție). Perioada, este constituită din două fraze. În ceea ce privește începutul lor, cele două fraze ale perioadei sunt de obicei identice, deosebirea apare spre sfârșit, la cadențe.

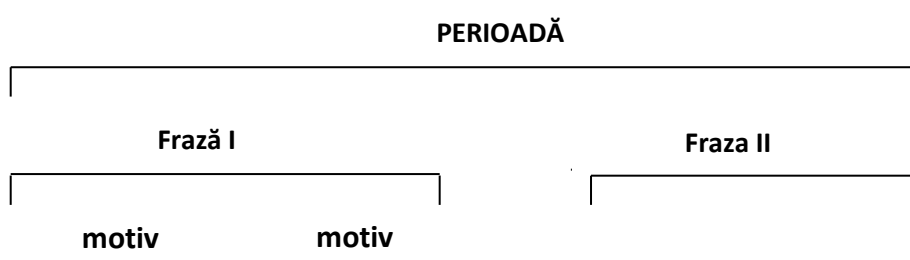


Figura 6. Construcția melodiei

O interpretare corectă necesită recunoașterea și redarea începutului frazei, a punctului său culminant, precum și a sfârșitului frazei. Sfârșitul unei fraze poate fi identificat, de obicei, după motivul cu care începe fraza respectivă. Astfel, dacă primul motiv începe cu o anacruză, și, înainte de revenirea anacruzei, va interveni o cezură (adică o întrerupere a sonorității). Când motivul începe pe timp tare, în

general fraza următoare va începe identic; înaintea acestui început se va produce, de asemenea, o cezură care delimitează o frază de alta.

La trecerea de la o frază la alta, pedagogul va fi deosebit de exigent spre a evita treceri repezite, bruște sau dimpotrivă, greoaie, pentru a nu altera, într-un fel sau altul, continuitatea discursului muzical.

Delimitarea frazelor se efectuează cu ușurință acolo unde există principiul regularității. Însă chiar și în lucrări clasice se găsesc devieri intenționate de la acest principiu, și nu rareori ne aflăm în fața elementelor constitutive ale frazei muzicale mult variate prin lărgiri sau concentrări de motive, prin adăugiri sau diminuări în interiorul frazei.

Pentru a evita greșelile pe care elevul le poate comite cu ușurință, ajutorul profesorului este strict necesar. În urma explicațiilor primite, elevul va afla că toate devierile de la regulă nu sunt întâmplătoare, ci reprezintă rezultatul unui proces conștient a compozitorului; că aceste abateri, la locul potrivit, îmbogățesc considerabil exprimarea muzicală; că arta vie se opune oricărei închistări. În încheierea acestei probleme trebuie să atragem atenția că o frazare greșită schimbă sensul real al ideii muzicale, chiar atunci când celelalte componente ca: ritm, melodie, armonie sau polifonie sunt respectate. Neglijențele care apar adesea în privința frazării pe parcursul interpretării muzicale l-au determinat pe F.Chopin să-și manifeste nemulțumirea sa totală: „Îmi pare că cineva rostește, într-o limbă pe care n-o cunoaște, un discurs memorat cu mare efort, la care oratorul nu numai că nu respectă numărul corespunzător de silabe, ci chiar în mijlocul unui cuvânt face o cezură”⁴⁰.

Dinamica în muzică înseamnă gradarea intensității sonore, ceea ce constituie unul din mijloacele cele mai importante ale artei interpretative muzicale. Dinamica (în limba greacă „știința forțelor”) reflectă, multiple aspecte și stări sufletești ale vieții și ale irealității. Astfel, de la un *forte* ferm până la un *fortissimo* uneori grandios, iar alteori copleșitor; sau, dimpotrivă, de la un *pianissimo* delicat, suav, care poate evoca atât de sugestiv o lume de basm, la comparații contrastante de *forte* urmate brusc de un *piano*, sau treptata creștere și descreștere (*crescendo* și *diminuendo*) – acestea sunt contribuții ale dinamicii la redarea celor mai variate și mai profunde stări sufletești pe care le simte imaginația creatoare.

⁴⁰ Bălan, Th., *Chopin*, București: Editura muzicală, 1960

Tempo-ul Cântatul este o acțiune ce se produce *în timp*. Aceasta acțiune este deci accesibilă de a fi realizată mai repede sau mai rar într-o infinitate de gradații și constituind ca atare, alături de dinamică, un mijloc foarte important de exprimare a stărilor sufletești. Viteza mai mică sau mai mare cu care trebuie să se execute o piesă muzicală (sau o parte a ei) se stabilește prin ceea ce se numește *tempo-ul* ei. Tempoul determină numărul *timpilor* ce se succed într-o unitate de timp, mai precis, într-un minut. Acest număr se poate fixa în mod exact și strict obiectiv de către compozitor, spre a fi urmat la fel de către executant, cu ajutorul *metronomului*. În acest scop se precizează, printr-o indicație cifrică corespunzătoare pusă la începutul piesei, numărul pe minut și valoarea timpilor măsurii (doimi, pătrimi, optimi etc.). Astfel, dacă la începutul piesei este indicația *o pătrime = 60*, aceasta înseamnă că ea se va executa cu un tempo de *60 de pătrimi pe minut*.

Folosirea metronomului trebuie să se limiteze însă numai la exersare și la studierea unei piese muzicale, pentru a i se desprinde ritmul și *tempoul de bază* prescris. A se cânta însă permanent după metronom și cu precizia de ceasornic proprie acestuia ar produce un efect mecanic, neartistic al interpretării. După cerințele conținutului muzical sunt permise și chiar de dorit abateri *ușoare și trecătoare* de la tempo-ul metronomic pentru a obține o realizare vie, expresivă a piesei cântate. Aceste abateri ușoare, care nu trebuie deci exagerate, constituie *agogica*.

În practica muzicală, pentru indicarea vitezei mai mici sau mai mari, a *mișcării* în care urmează a se executa o parte sau un fragment, se folosesc anumiți termeni bine cunoscuți, de obicei, în limba italiană, precum de exemplu: *largo, andante, allegro* și mulți alții, corespunzători celor mai fine gradații în viteza cântatului, intenționate de compozitor. Deoarece aceste indicații, date numai prin cuvinte, se pretează la interpretări subiective – înțelesul lor a și variat de altfel în decursul timpului – ele se completează adesea, pentru mai multă precizare, așa cum s-a amintit mai sus, prin indicații metronomice.

Avansarea sau încetinirea cântatului în cadrul unui tempo dat se indică, după cum se cunoaște, prin termenii de *accelerando* și *ritardando*. În execuție trebuie de ținut cont că aceste accelerări sau încetiniri să fie realizate *uniform*, adică cu o creștere, respectiv o descreștere *egală* a mișcării pe toată durata prescrisă. Revenim asupra noțiunii de tempo *rubato*, deoarece în acest caz mulți elevi greșesc, înțelegând *tempo rubato* ca variantă al *ad libitum-lui* și fără limită a mișcării.

„*Rubato*” înseamnă în realitate „furat” – furat din valoarea notelor – dar cu condiția de a „se pune imediat la loc”. *Tempo rubato* trebuie deci executat prin ușoare devieri, *pe pasaje scurte*, a tempoului de bază, care să fie, mai apoi, imediat compensate prin lărgiri (încetiniri) echivalente ale mișcării și revenirea la cea inițială. Așadar, durata totală a execuției, respectiv tempoul mediu, trebuie să rămână neschimbat pe fragmente, și acestea încă destul de mici.

Agogica. *Agogo* înseamnă în limba greacă *tempo*. Muzicologul german Hugo Reimann a fost acela care a introdus pentru prima oară termenul agogica în lucrarea sa „*Dinamica și agogica muzicală*”, apărută în anul 1848, termen care s-a înrădăcinat și care corespunde unor mici și expresive modificări de tempo. În aplicarea agogicii sunt de remarcat unele reguli, în primul rând, regula paralelismului între modificările agogice și nuanțarea dinamică. Astfel, este de observat că de multe ori atunci când dezvoltarea liniei melodice este ascendentă, se produce o ușoară accelerare concomitent cu intensificarea sonorității până la punctul culminant. Aici se produce o accentuare a sunetului, concomitent cu o ușoară prelungire a lui, după care intensitatea descrește o dată cu revenirea treptată la mișcarea inițială.

Fraza are, de obicei, *un singur* punct culminant și coincide cu timpul tare al unuia din motive. La punctul culminant se ajunge printr-un *crescendo* îmbinat cu un ușor *accelerando*, după care urmează, concomitent cu un *diminuendo*, o reținere care se extinde uneori până la ultima notă a frazei. Când fraza se încheie printr-o cadență feminină, deci pe un timp slab, se revine treptat la mișcarea normală.

Frazele care încep cu primul timp tare, având ca punct dinamic nota de început, prezintă în acest punct o ușoară prelungire, după care linia melodică nu crește.

La frazele care se succed fără întreruperi (pauze sau cadențe), un subtil *diminuendo* este util, creând astfel o discretă delimitare, care însă nu trebuie să tulbure cursul întregului grup de fraze.

Modificările agogice trebuie să fie, desigur, *foarte reduse*, însă acolo unde indicațiile textului (*stringendo* sau *ritardando*) sînt extinse pe fraze întregi, modificările vor fi mai sensibile.

O altă regulă cere ca ceea ce este *deosebit*, adică contrastant în raport cu desfășurarea normală ritmică, melodică și armonică, să fie evidențiat. Totuși, dacă contrastul în sine este deosebit de puternic, cum ar fi apariția unor acorduri străine de tonalitatea respectivă, precum și apariția unor sunete care anticipează acordul următor, în general nu se mai evidențiază nici prin agogică.

Modulațiile în altă tonalitate se produc în *crescendo*, sau în *diminuendo* (în dependență de mod) concomitent cu o ușoară accelerare sau încetenire. Când compozitorul nu oferă indicații dinamice și agogice lăsându-le la înțelegerea interpretului, aceste reguli – cu totul generale și orientative – sunt binevenite.

Compozitorul poate însă, cu o deplină conștiință artistică, să indice exact contrariul, de exemplu la o melodie ascendentă să indice un *diminuendo*, iar în locul unui *stringendo* să indice un *ralentando* în *crescendo*. De asemenea, acordurile contrastante, chiar și punctele culminante, pot fi exprimate în *pianissimo*, astfel ca expresia muzicală să redea o atmosferă deosebită, cu totul neobișnuită. De altminteri, arta vie, întocmai ca și natura, nu se supune întotdeauna normelor fixe și refuză adesea îngrădirile artificiale.

Procesul de memorare a lucrării muzicale

În ceea ce privește procesul de memorare al piesei, acesta nu poate fi cu strictețe delimitat metodologic ca proces ce poate avea loc în timpul, sau după perioada de travaliu instrumental propriu zis. În cazul elevilor avansați, memorarea se face în mod conștient, chiar de la începutul studiului tehnic al piesei, ușurând astfel procesul ulterior, de finisare motrică și artistică. În cazul elevilor începători, memorarea, fără a fi mecanică sau involuntară, este precedată de etapa studiului motrico – expresiv al textului, etapă pe parcursul căreia aceștia se familiarizează treptat cu particularitățile structurale ale piesei aflată în studiu. Este lesne de menționat că trebuie de memorizat doar ceea ce deja „sună bine”. După ce creația muzicală se transformă din text muzical în imagine artistică, se recomandă de a trece la memorizarea muzicii studiate. Despre particularitățile procesului de memorare pianistica, vezi tema „Aptitudinile muzicale: caracteristici și metode de dezvoltare: memoria” din cursul nominalizat.

Odată cu automatizarea parțială a execuției textelor, studiul devine din ce în ce mai ușor, din punct de vedere al capacității realizării mecanice propriu-zisă, dar tot mai greu, din punct de vedere al necesității perfecționării acțiunii, prin apariția, pe măsura înaintării în învățarea motrică, a unor probleme de natură artistică care implică o concentrare din ce în ce mai mare a întregului psihic. În perfecționarea „mecanicii” pianistul include o serie întreagă de parametri artistici pe care îi urmărește simultan. De aici enorma dificultate a adevăratei finisări interpretative.

Sintetizarea muncii motrico-expressive în forma definitivă de perfectare artistică a piesei.

Bineînțeles că problemele de interpretare nu se înaintează doar la un moment dat (cel avansat) în studiul unei opere. De la prima citire a piesei (care, cum sa menționat, trebuie să conțină deja o luare de poziție concretă) trecând la memorare și apoi la studiul tehnic, pianistul este preocupat, din ce în ce, mai mult de linia mare a interpretării (ca și de sensul fiecărei fraze), de găsirea ideii generale a atmosferei caracteristice piesei.

Etapa aceasta de lucru presupune educarea la elev a capacității de a auzi piesa muzicală integru, întru-un tot artistic. Adică, de a educa la elev capacitatea de a „vedea” cu auzul, și de a simți cu tot interiorul său toată piesa în integritate. Problema găsirii tempoului, în acest caz, devine foarte actuală. Găsirea unității ritmice, a pulsației vii a piesei constituie un procedeu eficace la etapa definitivă de studiere.

După ce textul este bine memorizat, e de dorit că interpretul să se mai reîntoarcă la el cu scop de aprofundare în imaginea artistică, deoarece autorul anume prin text a redat toate intențiile sale interioare referitor la ideea artistică a piesei. Toți marii pianiști, interpretând vreo piesă muzicală pe parcursul multor ani, din timp în timp, să reântorc la text și, de fiecare dată se inspiră de idei artistice, găsind indicații noi.

O condiție foarte importantă, chiar obligatorie, a interpretării unei piese muzicale, este aceea a desăvârșitului respect față de opera compozitorului, respect, demonstrat prin cea mai fidelă redare a textului. Prin *fidelitate* sau corectitudine în execuția unui text muzical nu trebuie să se înțeleagă numai exactitatea în succesiunea notelor, așa cum mulți o cred suficientă ci, în aceeași absolută măsură, a respectării fiecărei pauze, care trebuie ținută tot atât de exact, cum se cântă o notă. Apoi e de remarcat respectarea măsurii și a ritmului, a indicațiilor de mișcare și dinamice, accente etc., care fac parte integrantă din opera compozitorului, *așa cum a conceput-o și a dorit-o el*, și pe care nimeni nu are deci dreptul să le schimbe.

Se consideră și numim *fals* când se cântă o altă notă decât cea din text; de ce nu ar fi oare calificate de asemenea drept falsități și accentele, tempourile, variațiile dinamice în execuția unei piese, atunci când sunt altele decât acelea prescrise de către autorul ei? Ignorarea accentelor, modificările arbitrare în ritm sau intensitate, sunt trădări ale ideii muzicale a autorului, iar prin ignoranță trebuie înțelese nu numai omiterile, ci mai mult încă, *adăugirile*, „colaborarea” nedorită a executantului la compoziție prin nuanțări exagerate, variații agogice continue și altele asemenea, neprevăzute în text.

Iată ce spunea Dinu Lipatti în *Scrisoare către un pianist*: „Adevărata și unica noastră religie, singurul nostru punct de sprijin, de nezdruncinat, este textul scris. Nu

trebuie să greșim niciodată fața de el, întocmai ca și când am avea să răspundem de actele noastre legate de acest capitol, în fiecare zi și în fața unor judecători neînduplecați”⁴¹.

Dacă să ne amintim despre *tempo rubato* în conexiune cu fidelitate față de text, vom menționa că și în acest caz mulți elevi greșesc, înțelegând *tempo rubato* ca un permis pentru o variație *ad libitum* și fără limită a mișcării.

Cerința fidelității, a corectitudinii absolute în execuția unei piese muzicale, nu trebuie considerată ca o frânare a personalității elevului, inițierea lui spre rigiditate, spre redarea mecanică a piesei. Cerința fidelității înseamnă a pătrunde în spiritul operei de artă și de a participa cu propria sensibilitate la redarea ei cât mai veridică. Ea nu exclude deci interpretarea vie, personală, spre care trebuie să tindă elevul dar, totodată, fidelitatea include principiul intrinsec ce conține însușirile personale bine educate, proprii elevului. Nu se acceptă intenția lui deliberată de a cânta *altfel* mai bine sau mai original, după părerea lui, decât a scris-o compozitorul sau decât o cântă alți elevi, sau chiar pianiști renumiți.

Deoarece în general la elevi nu este formată încă concepția și interpretarea cu adevărat proprie, activitatea sa fiind concepută ca rezultat al lecțiilor, rolul primordial și responsabilitatea revine profesorilor în ceea ce privește fidelitatea în interpretare, pentru redarea unei piese muzicale exact conform indicațiilor creatorului.

Alte principii de bază care trebuie insuflate elevului sunt *modestia* și *sinceritatea* în ⁴²execuție. Modestia trebuie să se manifeste arate aici prin renunțare la tot ce poate produce efecte „ieftine”, la virtuozități goale, la căutarea și accentuarea pasajelor de agilitate, care, de cele mai multe ori, nu sunt decât auxiliare, de importanță secundară pentru ideea muzicală; evitarea unei gesticulații exagerate, neimpuse de nevoile tehnicii și în general a tot ce constituie efect exterior, fără sens artistic. Elevul ce se dedică muzicii trebuie să fie adânc pătruns de cuvintele lui George Enescu: „Nu te sluji pe tine în muzică, ci slujește numai muzica”.

Strâns legată de modestie este și *sinceritatea*. În execuția unei piese muzicale sinceritate înseamnă, și o spunem aici cu cuvintele lui Bruno Walter, „ca executantul să cânte numai cu atâta expresivitate, *câtă simte el în realitate*. Prea multă simțire arătată în cântat este mai grav decât prea puțină. Această din urmă poate să însemne cel mult sărăcie, cea dintâi ar fi însă minciună. Dar, de la inimă la inimă poate ajunge

⁴¹ Citat după Solomon G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

⁴² Ibidem

numai ceea ce este adevărat. Pentru a ajunge la această exprimare adevărată, la această sinceritate, elevul, iar mai târziu pianistul, trebuie să fie nu numai pianist, nu numai muzician, ci să-și apropie și o frumoasă cultură generală, să aibă un orizont ideologic larg și bine format și înalte calități sufletești. Putem spune și noi, o dată cu Bruno Walter; „Numai muzician înseamnă pe jumătate muzician”⁴³.

Pregătirea psihologică a elevului pentru examene și manifestări publice

Perioada de pregătire a unui examen de audiție trebuie să fie pentru elev nu numai o perioadă de sintetizare și de perfecționare a unor deprinderi anterior formate, ci și de ansamblare într-un tot întreg a unor lucrări de autori diferiți, aparținând unor stiluri diferite, iar în special e o etapă de concentrare psihică asupra programului ce trebuie executat în fața publicului sau a comisiei. Natura acestei concentrări psihice constă în faptul că orice acțiune ce nu are legătură directă cu interpretarea se fie eliminată spre periferia conștiinței. Profunzimea acestei concentrări este condiționată, în mod direct, cu trăinicia idealului artistic și de gradul de însușire al sentimentului înaltei responsabilități ce o implică aceasta manifestare. Deci, pregătirea pentru interpretare publică necesită o stare specială de pregătire psihică în cadrul căreia au loc unele procese psihice menite să înlesnească în viitor desfășurarea execuției scenice.

Primul proces l-am putea numi dispunere creatoare. El constă în dobândirea unei stări de orientare activă spre repertoriul de executat, fiind rezultatul unui proces complex de înțelegere a răspunderii asumate, prin prezența unei necesități imperative de manifestare solistică.

Un alt proces psihic caracteristic stării pregătitoare este reprezentarea anticipativă. Deosebit de necesară este operația psihică introspectivă de prevedere a rezultatelor scenice ale pregătirii elevului. Ea se bazează pe experiența sa anterioară și este, în mare măsură, factorul care îndrumă spre forma finală întregă activitate de pregătire. Astfel, elevul se reprezintă pe podiumul sălii de concert, își imaginează comportarea, reacțiile în fața publicului și a instrumentului de concert, se obișnuiește într-o mare măsură cu această situație excepțională în care se va afla peste un răstimp dat.

Un mijloc folositor în vederea pregătirii pentru examen, prin care se anticipează în parte condițiile examenului, este repetiția generală a materialului respectiv în prezența tuturor elevilor clasei. Uneori auditoriul poate fi lărgit prin prezența unor profesori și elevi din alte clase, ceea ce constituie pentru toți un rodnic schimb de experiență. La aceste

⁴³ Ibidem

repetiții generale, rolul elevilor nu este însă pasiv. Lor li se va cere să urmărească atent prezentarea fiecărui elev în parte, notându-și chiar în timpul execuției, pentru ca notațiile lor personale să aibă caracter de observație asupra modului cum elevul și-a susținut programul. După audierea clasei întregi, elevii își vor expune, pe rând, pentru fiecare elev audiat în parte, observațiile notate, care se supun discuției.

Avantajele acestor preexaminări neformale, sunt multiple. În primul rând, elevii se obișnuiesc cu un auditoriu mai larg – chiar dacă el este format numai din colegi – și astfel vor fi mai liniștiți, mai mobilizați, atunci când se vor afla în fața comisiei examinatoare.

În al doilea rând, elevii învață să observe și să aprecieze în spirit științific-critic și în mod obiectiv interpretările colegilor inclusiv și cele proprii. În același timp, ei își îmbogățesc cunoștințele pianistice prin urmărirea atentă a noului repertoriu muzical și astfel ei învață să formuleze concret și precis constatările lor.

Elevul trebuie să apară în scenă în momentul de supremă dispunere artistică, și anume atunci când dorința și plăcerea ce o are pentru viitoarea execuție devine o necesitate. Asigurarea acestui deziderat presupune, în mod logic, transformarea treptată a reprezentărilor anticipative a viitoarei situații scenice, în reprezentări ale viitoarei interpretări, și, în sfârșit, în reprezentarea operei înșăși, în derularea ei scenică.

Concentrarea puternică asupra textului executat, susținută de dorința și necesitatea de a-i „da viață”, iată *punctul terminus* al pregătirii psihice a elevului-solist. Dacă la începutul pregătirii el trebuia să-și controleze toate reacțiile și stările psihice, căutând să le dirijeze în mod favorabil, cu timpul va trebui să-și înlăture treptat atenția atât de la persoana sa cât și de la publicul care-l va asculta, îndreptându-și-o integral pe de-a-ntregul spre opera de artă executată. În asemenea situații, Golubovskaia spunea: „În timpul interpretării nu te gândești: „Ce bine eu cânt!”, dar „Ce Muzică frumoasă eu prezint!” Numai prin realizarea unei concentrări puternice, stabile și imperturbabile (sala, publicul), numai astfel elevul va putea să se prezinte la examen și în public, la adevărata sa valoare”⁴⁴.

Pe lângă îndrumarea psihologică propriu-zisă, se pune bineînțeles problema îndrumării instrumentale. Este firesc ca elevul să nu apară în public decât dacă este foarte bine pregătit. Sub acest aspect trebuie să țină cont că o piesă recent învățată trebuie lăsată să se „așeze”, ținând cont că toate indicațiile proaspete nu vor face decât să stingherească mersul firesc al interpretării.

⁴⁴ Голубовская, Н.И., *Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве)*, Ленинград, Музыка, 1985

De asemenea, profesorul mai are câteva obligațiuni pe care le vom consemna în cele ce urmează:

1. Comportarea profesorului față de elev (în ajunul audițiilor) nu trebuie să difere de comportarea sa obișnuită, pentru că acesta foarte receptiv de obicei, și, mai ales, în asemenea momente, văzându-și profesorul emoționat, va pierde toată încrederea în sine și tot curajul, eșuând.

2. Pedagogul este obligat să fie prezent la toate manifestările publice ale elevilor săi, găsind cele mai bune prilejuri de verificare integrală a posibilităților elevilor; este știut că orice defecțiune latentă în clasă capătă amploare pe scenă.

3. Înaintea examenelor sau a concertelor, se impun, de asemenea, unele măsuri speciale:

- bagatelizarea de către profesor a fricii elevului (nu ironică);
- trecerea în revistă a repertoriului respectiv înainte de audiție, rar, pentru a-l liniști și a-i da senzația stăpânirii textului (fără observații din partea profesorului, care mai mult l-ar încurca acum);

- crușarea forțelor fizice și emoționale în ziua audiției, pentru a putea dispune de un tonus maxim pe scenă. Această măsură este mai greu de realizat la copiii mici, care, înainte de audiție, irosesc energia la joacă. Supravegherea respectării regimului de viață optim în ziua audiției este o condiție esențială, căci astfel se asigură nu numai reușita manifestării publice respective, ci se realizează deprinderi folositoare pentru activitate solistica viitoare.

În concluzie, rolul pedagogului în formarea deprinderilor scenice ale elevului, este la început foarte mare și depinde de însuși metodele folosite de el, pentru ca mai apoi, cu timpul, elevul să se poată dispensa de acest ajutor în pregătirea sa instrumentală și psihică. Rezumând, dorim să aducem unele sfaturi ale mareului pianist al secolului XX Sveatoslav Rihter: *Dacă trăiești profund fenomenul muzicii n-ai loc în suflet pentru emoții sau gânduri trândave. În asemenea momente uiți despre tot – nu numai despre publicul în sală, dar și despre tine însuși. (...) Cu cât mai slab este însușită creația muzicală, cu atât mai mare stres emoțional ne aduce interpretarea în scenă*

Întrebări pentru evaluare:

- 1. Caracterizați importanța artistică și pedagogică fiecărei etape de studiere a creației muzicale;**
- 2. Propuneți un algoritm de realizare a unei etape de studiere a creației muzicale**

Sursele bibliografice recomandate:

1. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
2. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
3. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
4. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984
5. В. Григорьев. Самостоятельная работа по специальности. Принципы и методы, 1988

Surse web

http://artschool-krkam.ucoz.ru/Konferencii/2017/melnikova_l.i-organizacija_samostojatelnoj_raboty_.pdf
<http://collegiy.ucoz.ru/publ/95-1-0-14827>
<http://aperock.ucoz.ru/load/11-1-0-1398>

11.PREGĂTIREA MULTIASPECTUALĂ A PROFESORULUI DE INSTRUMENT MUZICAL.

*Omul trebuie nu numai să primească multe de la viață,
dar și să aducă multe în ea.*

A.Kortot

*Capacitatea de organizare a procesului educațional
în forme instructiv-didactice, dar artistice după conținut,
constituie o problemă importantă pentru profesorul de muzică.*

L.Școlear

„Profesorul ca specialist, om de cultură, educator, cetățean și menager exercită o profesie de o deosebită importanță, valoare și responsabilitate socio-umană, fiind factorul principal al modelării personalității și profesionalității tinerilor [...] care reprezintă cel mai important „produs” al societății, cel care îi va aduce contribuția esențială la dezvoltarea și prosperarea ei. Obținerea dreptului de a profesa în învățământ este condiționată de cerința dobândirii de către studenți și absolvenți a unei pregătiri în domeniile pedagogiei, psihologiei, și metodicii unei discipline de specialitate”⁴⁵

Specialitatea „profesor de muzică” este una din cele mai complexe specialități pedagogice. Pedagogul-muzician trebuie să posede un complex întreg de cunoștințe, priceperi și deprinderi din diferite domenii: pedagogice, psihologice, fiziologice, muzicologice, teoretice etc. Cultura muzicală a elevilor se va echivala în raport direct cu cultura și competența didactică a profesorului. Chemarea sufletului, conștiința clară a lucrului înfăptuit, voința, rezistența, perseverența, încrederea în sine, convingerea fermă în necesitatea străduințelor depuse, interesul profesional, dragostea pentru profesia aleasă, dragostea de muzică și de copii, sacrificiul în numele frumosului – iată doar câteva calități care, încununate cu un adevărat profesionalism, vor asigura succesul.

⁴⁵ Bontași, I., *Pedagogie*, București, 1998, p.285

Practicând activitatea pedagogică individuală, pedagogul-pianist este obligat să fie pregătit în următoarele:

- cunoașterea principiilor și metodelor muzical –pedagogice, interpretative, artistice;
- analizarea și sintetizarea diferitelor concepții metodice individuale în predarea muzicii la copii;
- cunoașterea specificului lecțiilor individuale ca mijloc de dezvoltare artistică, spirituală a elevilor.

Profesionalismul specialistului în acest domeniu ține de două aspecte –muzical și pedagogic – aflate în strânsă legătură. Dar aceste două aspecte/domenii nu formează un cuplu mecanic, ci o simbioză intimă, plasate în raporturi de penetrație reciprocă. A dispune de anumite calități de pedagog, fără a însuși arta muzicii ca a doua parte a eu-lui, încă nu înseamnă a fi un bun specialist. Și invers, cunoașterea muzicii, mărirea bună a instrumentului fără posibilitatea organizării și dirijării procesului de însușire de către alții, nu poate aduce succesul râvnit. (Sunt cunoscute frecvente cazuri, când talentații artiști devin inapți în situația de a instrui pe cineva). Procesul de însușire a muzicii de către alt cineva este însăși o artă care trebuie însușită.

„Muzicianul” și „Pedagogul” urmăresc un singur scop, cel de a pune „stăpânire” pe sufletul copilului, de-al cultiva, de a-l înobilă, într-un cuvânt, de a-l înălța. Acesta este scopul pedagogiei, dar și al muzicii (al artei în general).

Există o deosebire fundamentală între activitatea didactică a profesorului de pian —sau de oricare alt instrument – și cea a profesorului de cultură generală, provenind din caracterul de **lecție individuală**, necesară și obișnuită în învățământul instrumental. De aici reiese, pentru profesorul de instrument, cerința unei înțelegeri mai profunde a psihologiei copiilor (cu particularitățile lor de vârstă și temperament).

Prima condiție obligatorie pentru o muncă pedagogică reușită, pe lângă cunoașterea teoretică și practică a materiei respective, este vocația pentru activitatea didactică. Această vocație se manifestă în dragostea pentru copii, în interesul viu, entuziasmul și optimismul cu care profesorul promovează lecțiile și dezvoltarea elevilor, iar în cazul profesorului de pian – în dorința de a face din fiecare elev un bun muzician și pianist.

Profesorul se realizează și-și trăiește viața de creație prin toți elevii pe care îi învață și îi aduce la un nivel înalt de pregătire muzicală. Cu mulți ani în urmă, Louis Kohler, unul din cei mai de seamă pedagogi ai pianului din secolul al XIX-lea, spunea:

„Prin învățământul său, profesorul este nemuritor; prin elevii săi el continuă să acționeze nemărginit”⁴⁶.

Forma specifică a activității pedagogice organizată cu fiecare elev în parte, necesită – și totodată face mai ușoară – stabilirea unei legături directe între profesor și elev. Ea oferă profesorului o posibilitate mai largă de cunoaștere și influență a elevului, nu numai în ceea ce privesc indicațiile de specialitate, dar și din punct de vedere general uman. Pentru aceasta, pe lângă o bogată cultură generală și muzicală, profesorul trebuie să posede trăsăturile de caracter și de voință, stăpânire de sine, consecvență, exactitate și punctualitate, simțul răspunderii și dragoste de muncă – pe scurt, toate acele însușiri a căror prezență caracterizează o structură etică superioară.

Prin însușirile sale, profesorul insuflă elevilor dragoste de muncă, seriozitate, interes pentru arta adevărată și nu pentru succese imediate și efecte exterioare. Acest proces de influențare a elevilor se produce la fiecare lecție, la fiecare contact cu aceștia și este tot atât de important pentru formarea lor ca însuși conținutul tehnic muzical al lecției.

Profesorul trebuie să știe să pătrundă în conștiința elevilor, să stimuleze gândirea și sentimentele lor, să-i dezvolte și să-i poarte pe calea pasionantă a artei căreia i s-au dedicat. Pentru aceasta, e necesară din partea profesorului o continuă dăruire intelectuală și afectivă, fără de care nici o lecție nu poate fi convingătoare și nu-și atinge scopul. Elevii trebuie „înarmați” cu criterii științifice de apreciere a frumosului în artă, la nivelul lor de înțelegere, în funcție de vârstă și de posibilități. Elevii trebuie îndrumați să înțeleagă tot mai profund sensul operei de artă, rolul ei de cunoaștere a realității, modalitatea specifică de reflectare, îndeosebi în muzică, posibilitățile pe care le are arta de a influența, de a transforma conștiința oamenilor.

Profesorul trebuie **să cunoască aptitudinile**, ca și neajunsurile fiecărui elev, ceea ce presupune din partea sa un fin spirit de observație. Profesorul trebuie să **recunoască tipul temperamental** căruia îi aparține elevul, fiind totodată conștient căruia tip aparține el însuși. Supraveghind cu atenție deficiențele elevului, profesorul se va strădui, pe de altă parte, să-i pună în valoare calitățile, astfel ca elevul să se simtă permanent susținut de o atitudine pozitivă, constructivă, încurajatoare.

În activitatea sa cu elevii, profesorul va tinde spre măiestrie pedagogică. Această măiestrie, prin care se înțelege capacitatea de a organiza și desfășura

⁴⁶ Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

procesul pedagogic, se dezvoltă pe parcursul activității sale practice, care trebuie întregită însă printr-o continuă studiere a lucrărilor pedagogice generale și metodice de specialitate. Măiestria pedagogică se manifestă, între altele, prin priceperea de a formula accesibil elevilor materialul predat, prin aplicarea adecvată și în spirit creator a tehnologiilor didactice și de specialitate, precum și prin capacitatea de a analiza rezultatele aplicării lor.

Prin analogie cu învățământul de cultură generală, unde profesorul pregătește minuțios fiecare lecție înainte de a o preda în clasă, tot așa și profesorul de pian, oricât de experimentat n-ar fi, trebuie să-și pregătească lecția ce urmează să fie predată. În corespundere cu caracterul individual al lecției de instrument, această pregătire trebuie efectuată ținând cont de fiecare elev în parte.

Pregătirea prealabilă a lecției este îndeosebi necesară atunci când începe predarea unei piese noi. În acest caz, profesorul va analiza, mai întâi prin lectura textului, apoi prin descifrarea lui la pian, forma piesei, structurile melodice și ritmico-armonice, frazarea etc. Va examina, de asemenea, digitația indicată, stabilind dacă este sau nu potrivită elevului. În cazul în care piesele nu au astfel de indicații, profesorul va căuta să găsească digitația cea mai adecvată și să o noteze în text. La fel profesorul va examina și va pregăti în prealabil predarea aspectelor dinamice, agogice și pedalizării. Deoarece studiul unei piese nu se reduce la o singură zi, nici profesorul nu trebuie să examineze toate aceste probleme de la început, pregătirea prealabilă a lecțiilor efectuându-se în dependență de conținutul fiecăreia în parte.

În pregătirea lecției, profesorul se va documenta și în privința datelor istorice și biografice ale compozitorului piesei studiate pentru ca, pe măsura înaintării în învățământ, elevul să cuprindă inclusiv și aceste aspecte ale materialului muzical studiat. În nici un caz, profesorul nu va începe abia la lecție examinarea unei piese noi, dibuind o dată cu elevul, descifrarea și cunoașterea structurii ei. Pe lângă timpul pierdut în acest fel, pregătirea prealabilă insuficientă a lecției produce o impresie penibilă asupra elevului și slăbește încrederea în profesorul său.

Profesorul trebuie să procedeze cu tact pedagogic, explicând cu răbdare și calm; să evite emfaza și artificialitatea întrebându-l un ton simplu și serios, dar totodată, prietenos și părintesc, care poate fi marcat uneori – pentru destindere sau chiar pentru ilustrarea unei situații – de puțin umor, evitând familiarismul. Profesorul trebuie să explice *clar și motivat* indicațiile sale, expunând problema cu inventivitate, pe diferite căi și din diferite laturi, rămânând însă întotdeauna *concret*, fără generalități și fără verbalism exagerat, care să reducă doar durata lecției *la pian*.

Învățământul trebuie să se prezinte ca un proces de antrenare continuă a activității, de dezvoltare progresivă a posibilităților elevului la nivelul cerut. La studiul pieselor, profesorul trebuie să urmărească doar realizarea lor mecanic-tehnică, ci și sesizarea de către elev a conținutului de idei al pieselor studiate. Îl va ajuta, în această direcție, sugerarea de imagini luate din viață, din natură sau din alte arte. Totodată, printr-o succintă analiză a formei și a conținutului piesei trebuie să se facă o aplicație directă și concretă a teoriei, pe care elevul și-o însușește la alte cursuri în cadrul școlii de muzică.

Profesorul trebuie să facă uz rar de pedepse, și dimpotrivă, progresul oricât de modest al elevului trebuie să fie încurajat prin diferite mijloace: apreciere verbală, laudă în fața colegilor, notare corespunzătoare, prezentare în audiții publice ș. a., care să-l stimuleze spre realizări și mai bune.

Profesorul trebuie să se facă respectat, dar și iubit de elevi, ceea ce prezintă una din condițiile cele mai importante pentru reușita activității sale pedagogice. Misiunea lui nu trebuie să se limiteze doar la procesul de învățare a elevului să cânte la pian; mai mult decât atât, el trebuie să-l facă *să se îndrăgostească de muzică*, nu numai să o studieze.

În munca sa cu elevii, profesorul să nu se limiteze dogmatic la o anumită metodă, de obicei, ceea ce practică de el însuși când a fost elev și student, ducând astfel generații întregi de elevi pe un drum unic, poate demult depășit. Folosind aceleași principii generale de bază, metodele și sistemele de predare evoluează și ele, iar profesorul trebuie să țină permanent cont de dezvoltarea neîncetată ascendentă a pedagogiei, a metodicii pianului, precum și a dezvoltării muzicii în genere.

Desigur că profesorul va imprima lecțiilor personalitatea sa și cunoștințele rezultate din propria sa experiență. Totodată, prin forma individuală a lecției, profesorul va trebui să diferențieze conținutul acesteia și procedeele aplicate de la elev la elev, conform vârstei, aptitudinilor, temperamentului, ba și după puterile și rezistența lui fizică și psihică.

Profesorul de pian, oricât de pregătit nu s-ar considera pentru a lucra cu elevii cei mai avansați, nu trebuie să disprețuiască și să refuze copiii mici. În această privință există o perfectă unanimitate de păreri în rândurile pedagogilor, și anume, că tocmai copilul mic, și în special începătorul, are nevoie de un profesor cultivat și experimentat. Aceasta se întâmplă deoarece *de aici*, de la începutul procesului de

studiere a pianului, se acumulează și se fixează priceperile și deprinderile corecte sau, dimpotrivă, cele negative, de care elevul mai târziu va fi cu greu dezvățat.

În aceeași ordine de idei este de observat că profesorul nu trebuie să se ocupe cu predilecție de elevii excepționali. Este, desigur, mai ușor și mai plăcut să lucrezi doar cu astfel de copii, dar este o *datorie* a profesorului să ajute și să dezvolte și elevi mai puțin dotați. Meritul său va fi cu atât mai mare, cu cât va obține rezultate bune și de la astfel de elevi. Lucrând cu elevi mai puțin dotați, profesorul va fi nevoit să caute și să folosească mijloace și metode noi, care îi vor îmbogăți propria lui formare și experiență.

De altminteri nu întotdeauna munca cu elevii talentați este una dintre cele mai ușoare. Câteodată, astfel de elevi sunt greu de dirijat, deoarece ei concep procesul de studiu în formă gradată, progresivă drept pedanterie, care le frânează dezvoltarea. Elevii mai puțin dotați urmează, de obicei, mai disciplinat și mai conștiincios îndrumările profesorului, așa că dacă acesta se ocupă cu interes de astfel de elevi, de multe ori poate obține de la ei rezultate satisfăcătoare.

Profesorul trebuie să țină o legătură strânsă cu părinții elevilor (îndeosebi ai celor mai mici) pe care să-i îndrumeze asupra modului cum elevul trebuie să fie sprijinit și să aibă condiții bune de lucru pentru studiul său individual de acasă.

Elevii trebuie să posede unele însușiri primare, fundamentale pentru învățământul pianului și anume: simț ritmic, auz muzical, muzicalitate și memorie muzicală. Cerute elevilor, aceste însușiri trebuie să le presupunem prezente, în primul rând, la profesori, ca o condiție strict necesară a activității pedagogice eficiente. Presupunerea este întemeiată, și în cele mai multe cazuri, confirmată, căci pentru a primi calificarea respectivă, profesorii au avut nevoie, la rândul lor, de însușirile menționate. Deosebit de importante pentru profesor sunt simțul ritmic, auzul și memoria muzicală și gândirea muzicală, deoarece numai cu ajutorul lor el poate controla și îndruma efectiv pe elev asupra justetei și calității sunetelor, precum și asupra ritmului, sesizând prompt și sigur greșelile elevului pentru a le corecta.

O problemă asupra căreia se revine frecvent în literatura de specialitate, este cea cu privire la capacitatea interpretativă proprie a profesorului. „Numai acel profesor care singur a mers pe drumul adevăratei arte pianistice și îi cunoaște specificul și dificultățile este apt de a îndruma elevul pe această cale. Numai cel este apt pentru aceasta, care a cântat personal compoziția dată, care poate afirma că cunoaște toate particularitățile ei de natură tehnică și muzicală. Cum ar putea oare

profesorul să indice, de exemplu, cea mai bună digitație sau cea mai adecvată pedalizare, dacă el însuși nu a executat-o niciodată?” (Andrei Stoianov)⁴⁷

Cerința unei oarecari activități interpretative a profesorilor de instrument este necesară pentru desfășurarea unui învățământ care să aibă la bază și o experiență proprie. Trebuie să se evite însă exagerări în formularea acestei cerințe, cum sunt condițiile imperative citate mai sus.

Nu este necesar ca profesorul să poată interpreta efectiv toate piesele pe care le va parcurge în decursul anilor cu elevii săi. Este suficient dacă, printr-o activitate pianistică moderată, dar prezentă și de bună calitate, el își menține, aprofundează și perfecționează continuu tehnica și capacitatea interpretativă; dacă cunoaște, din exercițiu și studiu propriu, dificultățile și modul de rezolvare practică a problemelor ce apar în fața executantului.

E necesar ca profesorul să aibă o largă cunoaștere a literaturii pianistice din toate epocile, genurile și stilurile. Aceasta îl va ajuta la alegerea pentru fiecare elev (și pentru fiecare treaptă a dezvoltării acestuia) creațiile muzicale cele mai potrivite, care să-i pună în valoare calitățile, sau care să-l determine să-și depășească deficiențele. Alegerea materialului de studiu în mod mecanic și și formal la fiecare promoție de elevi, sărăcește orizontul muzical al școlii, implicit deci, și cel al elevilor. Sub acest din urmă aspect, cunoașterea literaturii pianistice permite profesorului să conducă și formarea muzicală generală a elevilor astfel ca ea să nu rămână limitată doar la sarcinile școlare curente.

Pe de altă parte, profesorul trebuie să evite a da elevilor spre studiu piese interesante din unele puncte de vedere, dar fără un anumit scop didactic sau care le depășesc posibilitățile. Profesorul trebuie să reziste la insistențele acelor elevi care cer să li se dea spre studiu câte o piesă mai „strălucitoare”, dar nepotrivită pentru ei.

În sfârșit, și profesorul, chemat să-i învețe pe alții, are mereu, el însuși, de învățat. În acest scop, profesorul trebuie să cerceteze neconținut literatura de specialitate, să frecventeze manifestările muzicale (nu numai de pian), să urmărească audițiile elevilor (și de la alte școli și clase), și să manifeste un interes viu și permanent în largirea culturii sale generale pe tărâm metodic, artistic, științific și spiritual.

⁴⁷ Citat după Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

Sursele bibliografice recomandate

1. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
2. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
3. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
4. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984
5. В. Григорьев. Самостоятельная работа по специальности. Принципы и методы, 1988
6. САВШИНСКИЙ, С.И., *Работа над музыкальным произведением*, Ленинград, Сов.композитор, 1961, 168р.

Surse web

http://artschool-krkam.ucoz.ru/Konferencii/2017/melnikova_l.i-organizacija_samostojatelnoj_raboty_.pdf
<http://collegiy.ucoz.ru/publ/95-1-0-14827>
<http://aperock.ucoz.ru/load/11-1-0-1398>

12.CONCEPTUL DE COMPETENȚĂ ÎN DOMENIUL INSTRUII ARTISTICE

În orice domeniu de activitate, competența reprezintă condiția asiguratorie pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factorii extrinseci și intrinseci determinanți pentru conduita umană. Determinarea competențelor pedagogice de bază este o problemă ce a apărut în a doua jumătate a secolului al XX-lea, în contextul preocupărilor pentru reformă a modalităților de formare profesională a cadrelor didactice.

La etapa actuală, în sistemul de învățământ al R. Moldova, s-a creat un mecanism care facilitează organizarea/reglarea procesului, însă, accentul se pune, mai ales, pe evaluarea produsului/rezultatului final al învățământului superior. Acest mecanism îl reprezintă standardele învățământului universitar. Dacă până în prezent se stabileau anumite norme pentru condiția de formare a specialistului și norme de realizare a procesului educațional, accentul fiind pus, în special, pe *conținuturile* învățământului universitar, în prezent „șinta” standardizării devine finalitatea învățământului universitar – **competențele profesionale** [45].

După X. Roegiers și F. M. Gerard, o competență este un ansamblu integrat de capacități care permit stăpânirea unei situații și găsirea unei soluții, mai mult sau mai puțin, pertinente. Competența este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată în scopul realizării unei activități cu un grad ridicat de complexitate [39].

Conceptele *capacitate* și *competență* nu sunt sinonime. Ele sunt dialectic legate și dificil de departajat. Considerată obiectiv educativ, o *capacitate* reprezintă o finalitate a unei formări generale, comună mai multor situații; o *competență*, dimpotrivă, este o

finalitate a unei formări globale, care pune în joc mai multe capacități într-o singură situație.

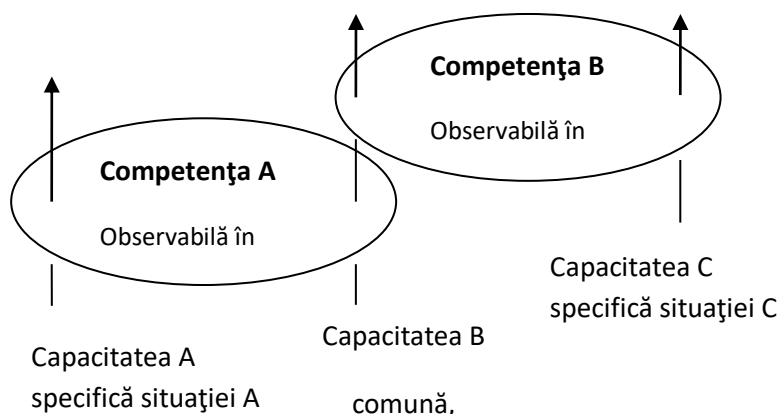


Figura 7. Legătura între capacități și competențe după J.Cardinet

Competența profesională depinde de *aptitudini și de capacități*, dar ea este, în primul rând, un rezultat al experienței profesionale; ea este observabilă în timpul activității în câmpul muncii.

După F. Reynal și A. Rieunier, o capacitate este o activitate intelectuală stabilizată și reproductivă în domenii diverse ale cunoașterii. O competență este „savoir” identificat, care pune în joc una sau mai multe capacități într-un domeniu noțional sau disciplinar determinat [77].

Diferența între capacitate și competență se deplasează la nivelul *situațiilor* în care se exercită.

În literatura de specialitate se evidențiază un anumit număr de caracteristici, dintre care unele exprimă esența conceptului de competență (S. Marcus, B. Rey, Le Boterf, R. Niculescu, V. Cabac):

- *Competența se situează într-un continuum care merge de la simplu la complex;*
- *Competența se fondează pe un ansamblu de resurse;*
- *Competența este de tipul „savoir-mobiliser” (a ști să mobilizezi) în contextul acțiunii profesionale;*
- *Competența ca „savoir agir” (a ști să acționezi) se manifestă în domeniul practicii profesionale și sociale;*
- *Competența constituie un proiect, o finalitate fără sfârșit.*

S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale:

competența politică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților microstructurale (ideal pedagogic – scopuri pedagogice),

competența psihologică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale (obiective pedagogice generale și speciale, operaționalizările în sensul individualizării activității de instruire);

competența științifică, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate pe linie de continuitate dintre cercetarea *fundamentală – orientată - aplicată*;

competența socială, dependentă prin resursele de adaptare ale „actorilor educației” la cerințele comunității educative naționale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mișcare [28, p. 16].

Competența constituie capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: „*a ști*”, „*a ști să faci*” și „*a ști să fii*”, presupunând o bună **cunoaștere** a domeniului, **abilități**, motivație și **atitudine** pozitivă față de sfera de activitate.

Competența profesională este definită *ca o capacitate/ abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații de problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor* [46].

I. Jinga definește competența profesională a cadrelor didactice drept „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate.

În contextul competenței, *atitudinii* îi revine rolul determinant.

Competența este o structură dinamică, formată în rezultatul învățării, activității profesionale și practicii trăite, care organizează activitatea unei persoane, plasate într-o situație, într-un context determinat, prin alegerea, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu diversificat de resurse pentru tratarea reușită a situației [23].

Ca rezultat al examinării literaturii de specialitate, expunem caracteristicile pe care le considerăm mai importante, în contextul problemei noastre de cercetare, ale conceptului de *competență*.

1. Cuvintele-cheie în definiția noțiunii de competență sunt: *activitate (acțiune), situație, resurse*.
2. *Caracterul dinamic* al competenței indică faptul că ea poate fi utilizată nu numai în situația dată, dar și în alte situații *asemănătoare* (familie de situații) și că o competență poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți.

3. O competență poate fi formată în rezultatul învățării, dar și în procesul activității profesionale și cotidiene.
4. *Situația* este sursa și criteriul competenței. Individul își poate dezvolta competența numai într-o situație concretă, într-un context determinant. Tratarea eficace a situației este criteriul de evaluare: persoana este declarată, în acest caz, competentă.
5. Competența organizează activitatea persoanei prin *selectarea, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu de resurse*.
6. *Resursele* folosite de o persoană pot fi de origine *internă*, dar și de origine *externă*.
7. Două persoane, care posedă aceleași resurse, vor demonstra, în una și aceeași situație, competențe, în general, diferite; totul depinde de faptul care din aceste resurse vor fi selectate, mobilizate și coordonate.

Competența de interpretare a imaginii muzicale în cadrul instruirii artistice

În elaborarea și implementarea standardelor în învățământul universitar trebuie să se țină cont **de trei niveluri** ale manifestărilor comportamentului, format pe parcursul anilor de studiu [45]. **Nivelul întâi** presupune ansamblul competențelor caracteristice oricărui absolvent al unei instituții superioare de învățământ:

- Competența gnoseologică;
- Competența praxiologică;
- Competența de cercetare științifică/ investigațională;
- Competența prognostică (competența de a aprecia evoluția domeniului de activitate);
- Competența managerială (competența de a stabili relații și a dirija activitatea profesională);
- Competența comunicativă și de integrare socială;
- Competența de evaluare a rezultatelor activității profesionale;
- Competența de formare profesională continuă.

Nivelul doi presupune o concretizare a competențelor profesionale, care vor cuprinde multiple arii de realizare personală în domeniul profesional. Ele sunt derivate din nivelul general, completându-se prin conținutul activității profesionale din diverse domenii. Elaborarea acestor competențe este o prerogativă a decanatelor și catedrelor de specialitate, care determină parametrii comportamentali ai viitorului specialist, în conformitate cu prevederile actelor legislative și cu concepția învățământului. Existența

și manifestarea acestor competențe se constată prin evaluări finale (examen de licență, susținerea tezei de licență, evaluarea rezultatelor practicii de licență).

Nivelul trei de elaborare și implementare a standardelor în învățământul universitar îl constituie determinarea parametrilor comportamentali, formați în cadrul studierii unor discipline concrete, nivel la care are loc fuziunea dintre standard și curriculum-ul disciplinei. În contextul actualei concepții, acesta va fi calificat drept *standard curricular*. Standardul curricular este elaborat și implementat de către profesorul universitar, responsabil de disciplina din planul de învățământ.

Vocația „profesor de muzică” trebuie să predomine în profesorul pianului sau a altui instrument muzical. Pedagogul-muzician trebuie să posede un complex întreg de cunoștințe, priceperi și deprinderi din diferite domenii: pedagogie, psihologie, fiziologie, filosofie, muzicologie, literatură, istorie etc. Profesionismul specialistului în domeniul instruirii artistice ține de două aspecte – *muzical* și *pedagogic*, aflate în strânsă unitate. Dar aceste două linii nu constituie o simplă sumă mecanică, ci o simbioză intimă, ele aflându-se în raporturi de penetrație reciprocă. „Muzicianul” și „pedagogul” urmăresc un singur scop – formarea personalității nobile, spirituale pe lângă scopului de formare a unui interpret profesionist.

Specialistul trebuie să fie capabil să îmbine aspectul științific-fundamental al competenței muzicologice și pedagogice cu cel aplicativ. Astfel, în scopul realizării cu succes a obiectivelor trasate, profesorul de muzică trebuie să fie competent în următoarele domenii:

1. Teoretic și istoric muzical:

- a)** să cunoască fenomenul muzical *din interior*, sub multiplele lui aspecte, în toată plenitudinea sa – de la categoria de „sunet”, ca element originar al artei muzicii, până la categoria de „dramaturgie muzicală”; într-un cuvânt, să cunoască știința muzicii de la nivelul ei elementar până la cel superior;
- b)** să cunoască fenomenul muzical *din exterior*, sub aspectul evoluției sale în timp istoric și spațiu geografic; de la formele și genurile elementare până la cele superioare, să cunoască stilurile, epocile, curentele artistice, școlile naționale, creația compozitorilor și a interpreților, istoria instrumentelor muzicale etc.

- 2. Practic-muzical:** să poată, personal, executa muzica la nivel artistic adecvat, să dispună de cunoștințe și deprinderi în domeniul interpretării instrumentale, vocale, dirijorale.

3. **Metodic-muzical:** să poată organiza și dirija procesul practic de învățământ muzical al elevilor, să cunoască și să aplice optimal și rezultativ diverse căi, forme, tehnologii speciale de inițiere a copiilor în arta muzicii, adică să poată promova ora de muzică la nivel metodic-științific modern.
4. **Psihopedagogic general și special:** să cunoască și să aplice legitățile didactice și psihologice de educație/instruire a elevilor de diferite vârste, să dispună de cunoștințe în domeniul specific al pedagogiei muzicale, al psihologiei muzicale.
5. **General-artistic:** să dispună de calități „artistice” – expresivitate și plasticitate interioară și exterioară, limbaj expresiv și vocabular bogat.
6. **Cultural-uman:** să fie înzestrat cu cunoștințe în domeniul culturii umane, a istoriei artei, a literaturii naționale și universale, să fie inițiat în alte genuri de artă, să dispună de un larg orizont de cunoștințe despre lume și viață [36].

Practic, în actuala reformare sistemică a învățământului universitar, procesul de instruire a profesorului de muzică se axează pe *obiective* care vizează formarea unor *competențe profesionale* la studenți. Așadar, *obiectivele generale*, referitoare la *pregătirea instrumentală* a profesorului de muzică, integrează o sumă de *cunoștințe, capacități, atitudini* din diferite domenii care sunt reflectate în **curriculumul la disciplina Instrument muzical:**

- cunoașterea noțiunilor de gen, stil, curent muzical-pianistic;
- cunoașterea și identificarea formelor muzicale;
- cunoașterea noțiunilor de sintaxă muzicală, limbaj muzical;
- cunoașterea (și reproducerea în proces de lucru) a principiilor metodico-instructive, întru determinarea imaginii muzicale a pieselor interpretate;
- cunoașterea și identificarea repertoriului didactico-instructiv conform tematicii curriculare din învățământul general și a școlii de muzică pentru copii;
- demonstrarea anumitor nivele de interpretare instrumentală;
- formarea repertoriului interpretativ prin însușirea/interpretarea lucrărilor variate după gen, stil, curent etc.;
- dezvoltarea capacităților practice de interpretare instrumentală a muzicii;
- formarea capacităților și deprinderilor de percepere/creare a imaginii muzicale;
- analiza, din punct de vedere estetic-muzicologic, a conținutului mesajului muzical al lucrării interpretate;
- formarea gândirii muzical-interpretative proprii în baza analizei interpretative a discursului muzical în lucrările din diferite epoci, de stiluri, forme, genuri;

- posedarea capacității de interpretare autentică a mesajului/ imaginii muzicale;
- demonstrarea anumitor nivele de interpretare în ansamblu (în 4, 6, 8 mâini, în ansamblu, acompaniament);
- interpretarea lucrărilor muzicale în fața publicului la un nivel înalt artistic, profesionist;
- realizarea cercetării științifice în cadrul problematicii psihopedagogiei muzicale;
- conștientizarea importanței interpretării instrumentale „pe viu”;
- conștientizarea la nivel teoretic și practic a funcției educative a artei muzicale în procesul Educației muzicale;
- aplicarea repertoriului interpretativ (prin adaptare) în realizarea tematică a Curriculumului Educației muzicale;
- interpretarea la instrument a lucrărilor muzicale, care vor fi însoțite de o analiză muzicologică, artistică, verbală;
- realizarea și integrarea cunoștințelor și capacităților de interpretare muzicală în procesul activității extracurriculare;

Faptul că noțiunea de *imagine muzicală* este un fenomen central în structura curriculumului de Educație muzicală în școală, a actualizat necesitatea de formare la studentul-pedagog a *competenței de interpretare a imaginii muzicale* (CIIM). În sens larg, a *interpreta imaginea muzicală* va însemna tălmăcirea, explicarea sensului, conținutului muzicii; în sens restrâns – executarea artistică (instrumentală, vocală) a muzicii.

Structura CIIM se constituie, în linii mari, din două componente de bază: *interpretarea instrumentală a muzicii* și *comunicarea verbal-artistică* (vezi Figura 7).



Figura 8. Componentele competenței de interpretare a imaginii muzicale (CIIM)

Renumitul profesor-pianist H. Neuhaus susține că „profesorul de muzică trebuie să fie, în primul rând, un explicator și un comentator al muzicii” [203, p. 148]. Pentru necesitatea „interpretării pe viu” a muzicii de către profesor la lecția de educație muzicală pleda Д. Кабалевский, afirmând că „muzica vie” imprimă lecției un anumit farmec, captivând copiii, trezind un interes fascinant față de arta muzicală [149]. O

păreră similară avea Д. Кабалевский și despre *capacitatea de comunicare artistică* despre muzică, menționând că această capacitate reprezintă un element central al competenței profesorului de muzică.

În baza cercetărilor efectuate *componenta interpretare muzicală* a CIIM presupune (conține) capacitatea elevului/studentului de a *decoda* conținutul de idei al *imaginii muzicale* al lucrării. Acest lucru se realizează prin *cercetarea* multiaspectuală a lucrării muzicale, prin formarea viziunii, conceptului artistic asupra lucrării un urma studiului artistico-analitic, adică, prin crearea *imaginii artistice* a lucrării, care se compune, în particular, din senzații emoționale, asociații de diferită natură, reprezentări auditive, concepte artistice ș.a. Pentru transmiterea *imaginii muzicale* auditoriului interpretul are ca scop sonorizarea textului scris al lucrării. Astfel, componenta muzical-interpretativă a CIIM se încheie cu o realizare sonoră a *imaginii artistice*. Acest mod/tip de imagine se definește ca *imagine interpretativă*, care va integra dimensiunile imaginii artistice (*senzații, asociații, reprezentări auditive, concepte artistice*) și strategiile interpretative tehnico-artistice (*reprezentări motrice, intonații artistice sonore, abilități tehnice de interpretare etc.*).

În procesul interpretării muzicale, interpretul trebuie să respecte următoarele exigențe:

- Corectitudinea textului;
- Corespunderea timpului și integritatea formei;
- Corespunderea stilistică;
- Calitatea emiterii sonore;
- Cunoașterea sintaxei muzicale (dinamica, cezurile în motive, fraze, propoziții etc.);
- Libertatea interpretării (aspect artistic și psihologic);
- Aportul creativ, personal.

Cu toate că, în opinia lui G. Bălan, *cuvântul* reprezintă o „primă barieră între ascultător și muzică” [3, p. 122], profesorul de muzică apelează continuu la *cuvântul artistic* în prezentarea sensului muzicii copiilor. În acest context, componenta *comunicare verbal-artistică* este un element indispensabil al competenței de interpretare a imaginii muzicale (CIIM). Capacitatea de a vorbi pasionat, captivant sub aspect artistic despre muzică este rezultatul unei cunoașteri și înțelegeri autentice a acestei arte. Or, numai cel care a pătruns în interiorul misterios al muzicii, s-a identificat cu sensul ei, va fi capabil să comunice altora despre ea. G. Bălan anticipă situația, afirmând că, în cele

mai frecvente cazuri, comentatorii (compozitorii, interpreții) cad în una din două extreme: „fie dau frâu liber imaginației, delirând literar în jurul fenomenului muzical, fie recurg la jargonul rece al specialistului, reducând muzica la o succesiune de structuri apte a fi definite perfect în termeni tehnici” [3, p. 110]. Așadar, a vorbi despre muzică profesional, științific, dar, în același timp, accesibil vârstei copiilor, păstrând calitatea artistic-creativă a muzicii și ocolind unele extremități (tehnicizare, teoretizare pură, afectizare primitivă) intră în structura competențelor profesorului de muzică. B. Asafiev, referindu-se la „analiza intonațională” a muzicii, menționează că despre muzică trebuie să se vorbească într-un așa mod, ca să se simtă sunarea ei vie și, prin aceasta, să se producă ceea ce se numește inițierea în lumea muzicii [102, p. 55]. Profesorul, prin comentarea muzicii, conturează un cerc de imagini, caractere, dispoziții proprii acestei muzici, formând, astfel, la copii un bagaj de impresii, reprezentări asociative, un „vocabular intonațional” (Э. Абдуллин, А. Piliciauskas), cu ajutorul cărora elevii vor fi capabili să creeze *imaginii artistice personale*.

În același timp, profesorul trebuie să respecte o anumită limită în comentariul despre muzică pentru evitarea *impunerii propriei păreri* asupra imaginii muzicale a operei studiate. Nu numai a cunoaște menirea, scopul și limita unui comentariu muzical, dar a ști *cum, în ce mod și unde* (în ce moment al lecției) să folosești acest comentariu, constituie o problemă importantă în formarea profesorului de muzică.

În procesul comunicării verbal-artistice a lucrării, drept rezultat al studiului și analizei anterioare, studentul trebuie să facă referință la următoarele dimensiuni ale operei muzicale:

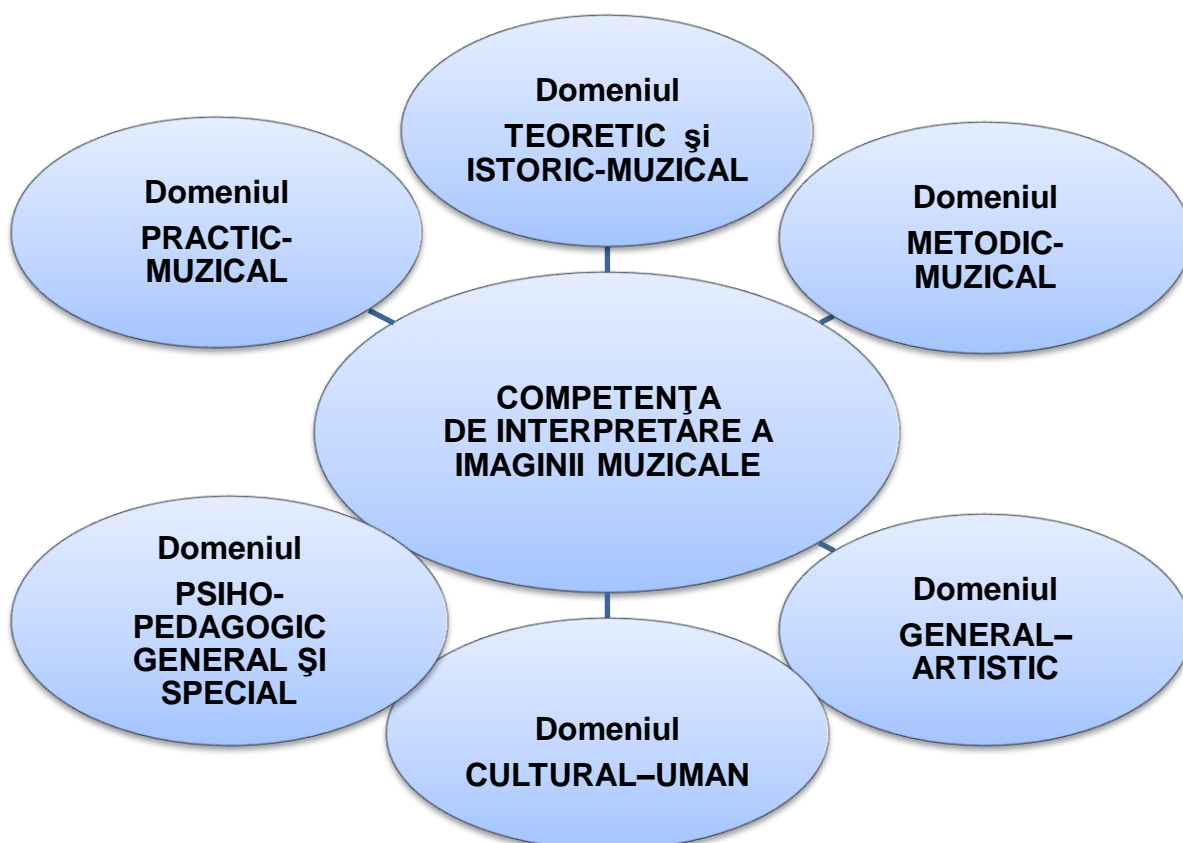
- aspectul istoric;
- aspectul estetic;
- aspectul muzicologic;

și să respecte următoarele cerințe:

- libertatea și pasiunea exprimării;
- vocabular profesional-artistice;
- abordarea metodică a repertoriului studiat;
- depistarea/argumentarea raportului limbaj muzical – sens artistic;

- Opinie personală.

Prin urmare, capacitățile *comunicării artistice despre muzică și interpretării muzicale* se află în raport cu gradul și nivelul cunoștințelor și abilităților muzical-tehnice din domeniile menționate mai sus în standardul de formare a profesorului de muzică. Așadar, *competența de interpretare a imaginii muzicale* se situează în centrul standardului de formare. (Vezi Figura **Locul CIIM în standardul de formare a**



profesorului de muzică).

Figura 9. Locul CIIM în standardul de formare a profesorului de muzică

După cum am menționat, cuvintele-cheie în definirea noțiunii de *competență* sunt: **activitate (acțiune), situație, resurse**. *Situația* este sursa și criteriul competenței. Individul își poate dezvolta competența numai într-o situație concretă, într-un context determinant. Tratarea eficientă a situației constituie criteriul de evaluare: persoana este declarată, în acest caz, competentă. Caracterul dinamic al competenței indică faptul că ea poate fi utilizată nu numai în situația dată, dar și în alte situații *asemănătoare* (familie de situații) și că o competență poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți. O competență poate fi formată în rezultatul învățării, dar și în procesul activității profesionale și cotidiene. Acest lucru se referă totalmente și la *competența de*

interpretare a imaginii muzicale de către studentul-pianist. Ea se dezvoltă/formează în cadrul diferitelor lecții practice și teoretice, și în, același timp, se realizează în diferite situații ale lecțiilor, manifestărilor publice etc. Situațiile în care CIIM se poate utiliza/realiza sunt: lecția de instrument muzical (studiul instrumental al creației muzicale), examenele, concertele, recitalurile (realizarea instrumental-artistică a operei muzicale în cadrul evoluărilor publice), instanța finală fiind școala (realizarea imaginii artistice a lucrării la practica pedagogică), unde studentul urmează să-și valorifice competențele formate.

Caracteristica *competenței de interpretare a imaginii muzicale* pe axa situațiilor educaționale o prezentăm grafic în Figura prezentată mai jos.

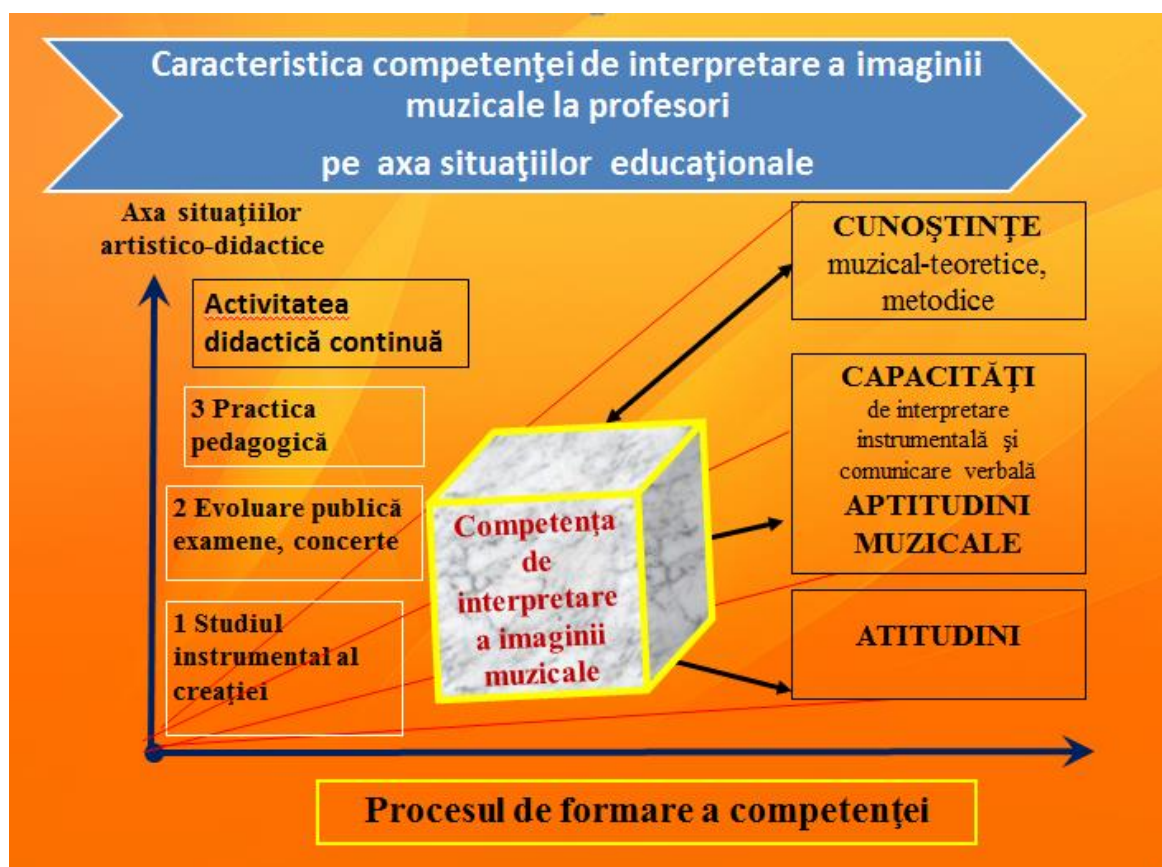


Figura 10. Caracteristica competenței de interpretare a imaginii muzicale pe axa situațiilor educaționale

Competența de interpretare a imaginii muzicale se află în raport cu competențele muzicale și pedagogice ale viitorului profesor de muzică și este determinată de o sumă de cunoștințe muzical-teoretice și metodice, capacități/abilități, atitudini. CIIM se constituie din două componente de bază: *capacitatea de interpretare instrumentală* și *capacitatea de comunicare verbal-artistică despre muzică*. Competența de interpretare a imaginii muzicale studentul o manifestă în diferite situații didactico-artistice: la lecția

de instrument muzical, la diferite evoluări publice și, la etapa finală, la practica pedagogică propriu-zisă.

Întrebări pentru evaluare:

1. **Descrieți componentele competenței pedagogice a profesorului de (instrument muzical, canto);**
2. **Caracterizați activitatea didactică a unui profesor renumit din perspectiva cerințelor față de un profesor de muzică.**

BIBLIOGRAFIE

10. BĂLAN, Th., *Chopin*, București: Editura muzicală, 1960, 423 p.
11. BĂLAN, Th., *F.Liszt*, Editura muzicală, București, 1963, 480 p.
12. BĂLAN, Th., *Principii de pianistică*, București, 1966, 289 p.
13. BENTOIU, P., *Deschideri spre lumea muzicii*, București, Editura Eminescu, 1973, 277 p.
14. BENTOIU, P., *Gândirea muzicală*, București, Editura Muzicală, 1975, 166 p.
15. BERNSTEIN, L., *Cum să înțelegem muzica*, Chișinău: Hiperion, 1991, 161 p.
16. BOGOSLOVSKII, V., *Psihologie generală*, Chișinău, 1992, 469 p.
17. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, București, ALL Internațional, 1998, 315 p.
18. BORȘ, A., ȚÂPIN, G., *Programa cursului de psihologie a interpretării muzicale*, Chișinău, 1998, 6 p.
19. BRUMARU, A., *Aspecte ale formării muzicianului interpret, principii contemporane în psihologia procesului învățării*, // în *Studii Muzicologice*, 1975, p.51-54
20. BRUMARU, A., *Arta interpretării și spiritul contemporan*, // *Studii muzicologice*, București, 1975, p.145-149
21. BUGHICI, D., *Forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București, 1980, 26 p
22. CERNOVODEANU, M., *Metoda de pian*, București, Editura muzicală, 1989, 50 p.
23. DENIZEAU G., *Să înțelegem și să identificăm genurile muzicale*, Larousse, Editura Meridiane, 255 p.
24. *DICȚIONAR DE TERMENI MUZICALI*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, 580 p
25. DONOSE, V., *Imaginarul real*, București: Editura muzicală, 1990, 204 p.
26. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003, 280 p.

27. GAGIM, I., *Formarea gândirii transdisciplinare ca metaobiectiv educațional universitar*, // în Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode, Materialele conferinței științifice internaționale, Bălți , 2005, p.152-157
 28. GAGIM, I., *Formarea muzicologică a profesorului de educație muzicală* // *Arta și Educație Artistică*, Bălți, nr.1(4) 2007, p.114-129.
 29. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, "Arc", 1996, 223 pag
 30. GAGIM, I. *Omul în fața muzicii Bălți*, 2002, 104p.
 31. GIULEANU, V., IUȘCEANU V., *Tratat de teorie a muzicii*, V.1, București, 1963.
 32. NICULESCU, R. M., *Pregătirea inițială psihologică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania, 2001, 400 p.
 33. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noël, Iași, 1977, 317 p.
 34. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
 35. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
 36. RĂDUCANU, M. D., *Metodă de pian*, București, Editura Muzicală, 1987, 168 p
 37. RĂDUCANU, M.D., *Metodica studiului și predării pianului.*, Iași, 1982, 206 p.
 38. RĂDUCANU, M.D., *Pedala sufletul pianului*, Iași, PIM, 2006, 97 p.
 39. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.
 40. ROȘCA, A., (coordonator), *Psihologie generală*, ediția a II-a, Editura didactică și pedagogică , București ,1976
 41. SARTRE J.P., *Imaginație*, Aion Oradea, 1997, 179 p.
 42. SCURTULESCU D., Câteva considerații privind o posibilă „analiză energetică” // *Revista Muzica*, N 2/2000 p.64 - 70
 43. SOLOMON G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, 204 p.
 44. TĂNASE V., *Psihopedagogia interpretării muzicale*, Iași, Noël, 1997, 98 p.
 45. ZLATE, M ., *Introducere în psihologie* , Editura POLIROM, Iași, 2000
- *****
46. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Из истории фортепианной педагогики*, Киев, 1974, 357 p.
 47. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века)*, Москва, Музыка, 1984, 87 p.

48. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Методика обучения игре на фортепиано*, Изд. 3, Москва, Музыка, 1978, 259 р.
49. АРАНОВСКИЙ, М.Г., *Синтаксическая структура мелодии*, Москва, Музыка, 1991, 319 р.
50. АРЗАМАНОВ, Ф., *Теория музыки и работа исполнителя*, в Актуальные проблемы музыкальной педагогики, Москва, 1974, выпуск 32, р. 63-89.
51. АРТОБОЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, Учебное пособие, Москва., Советский композитор., 1989.
52. БАРЕНБОЙМ, Л. , *Фортепианная педагогика*, Москва, Музгиз, 1937
53. БАРЕНБОЙМ, Л., *За полвека. Очерки, статьи, материалы*. Москва, Советский композитор, 1989, 204 р.
54. БАРЕНБОЙМ, Л.А., *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*, Ленинград, Советский композитор, 1981, 186 р.
55. БЕЛЯЕВА-ЭКЗЕМПЛЯРСКАЯ, С.Н., *О психологии восприятия музыки*, Москва, Музыка, 1923, 125р.
56. БЕЧАК, Б.А., *Воспитание искусством*, Москва, Просвещение, 1981, 280 р.
57. БИРМАК, А.В., *О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы*, Москва, 1973, 140 р.
58. БОГИНО, Г.К., *Игры – задачи для начинающих музыкантов*, Москва, Музыка, 1974, 165 р.
59. БОДКИ, Э., *Интерпретация клавирных произведений И.С.Баха*, Москва, Музыка, 1993, 286 р.
60. БОЧКАРЕВ, Л.П., *Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей* // Вопросы психологии, 1975, №1 р.68-79
61. БРАУДО И.А., *Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе*, Изд.3. Ленинград, Музыка, 1979
62. БРАУДО И.А., *Полифоническая тетрадь*, Москва, Музыка, 1966, 112 р.
63. БУЛАТОВА Л.Б., *Стилевые черты артикуляции в фортепианной музыке XVIII и первой половины XIX вв.* Москва, Музыка, 1991
64. БЫЧКОВ, Ю.Н., *Целостный анализ музыкального произведения и формы проявления активности музыкального сознания*, Москва ,1984, 56 р.
65. *В КЛАССЕ ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА*, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986, 206 р.
66. *В КЛАССЕ ОБОРИНА*. Вопросы фортепианного исполнительства. Составитель Соколов, М., Вып. 4. 1979, р. 52-61.

67. В МИРЕ ИСКУССТВА, *Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства*, Москва, Искусство в школе, 2001, 381 р.
68. ВЕНДРОВА, Т.Е., ПИСАРЕВА, И.В., *Воспитание музыкой*, Москва, Музыка, 1991, 50 р.
69. ВИЦИНСКИЙ, А., *Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР. Вып. 25., Москва, 1950, р. 171-215.
70. ВОЛКОВ, О., *О формировании представлений в образно-художественном мышлении музыканта-исполнителя.* // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып.11, Москва, 1972, р.184-201.
71. ВОПРОСЫ ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА, Сост. и ред. М.Соколов. Вып. 1-4.М.,1965, 1968, 1973, 1976
72. ВЫГОТСКИЙ, Л., *Психология искусства*, Ростов-на-Дону, Феникс, 1998, 479 р.
73. ВЫДАЮЩИЕСЯ ПИАНИСТЫ-ПЕДАГОГИ О ФОРТЕПИАННОМ ИСКУССТВЕ, Сборник статей, Москва, Музыка, 1966, 260 р.
74. ГАЖИМ, И., *Музыка как великая педагогика* // Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков, Материалы VIII Международной Конференции, Москва, 2004, р. 146-153
75. ГАЖИМ, И., *Музыкальный инструмент в руках учителя*, Бельцы, 1989, 24 р.
76. ГАРБУЗОВ, Н.А – МУЗЫКАНТ, ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, ПЕДАГОГ, сборник статей, сост. Сахалтуева О.Е., Соколова О.И., Москва, Музыка, 1980, 303 р.
77. ГАТ, И., *Техника фортепианной игры*, М, Будапешт, 1967, 164 р.
78. ГОЛУБОВСКАЯ, Н.И., *Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве)*, Ленинград, Музыка, 1985, 130 р.
79. ГОТСДИНЕР, А.Л., *Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении)* // Методические записки по вопросам музыкального образования, Москва, Музыка, 1991, Вып. 3, р.182-192.
80. ГОФМАН, И., *Ответы на вопросы о фортепианной игре*, Москва, Музыка, 1961, 223 р.
81. ГОФМАН, И., *Фортепианная игра*, Москва, Музыка, 1961, 185 р.
82. ГРИГОРЬЕВ, Л., ПЛАТЕК, Я., *Современные пианисты*, Москва, Советский композитор, 1900, 306 р.
83. ДРУСКИН, Н., *Иоханнес Брамс*, Ленинград, Музыка, 1988, 96 р.

84. *ИНТОНАЦИЯ И МУЗЫКАЛЬНЫЙ ОБРАЗ*, ред. Б. Ярустовский, Москва, 1965, 356 р.
85. КАДЦЫН, Л.М., *Музыкальное искусство и творчество слушателя*, Москва, Высшая школа, 1990, 303 р.
86. КАЛИНИНА, Н.П., *Клавирная музыка Баха в фортепианном классе*, Москва, Музыка, 1974, 137 р.
87. КАРАСЬ, С., *Метод формирования пианистического мышления. Фортепианная школа от 3-х до 50-ти*, Пенза, 1995, 257 р.
88. КОГАН, Г., *Избранные статьи*, вып.3, Москва, Советский композитор, 1985, 184 р.
89. КОГАН, Г., *Работа пианиста*, Москва, Советский композитор, 1979, 168 р.
90. КОГАН, Г., *У врат мастерства*, Москва, Музыка, 1969, 453 р.
91. КОГАН, М., *Музыка в мире искусств // Советская музыка*, 1987 № 3. р. 66-70.
92. КОРТО, А., *О фортепианном искусстве*, Сост. и ред. К.Аджемов, Москва, 1965, 225 р.
93. КОРЫХАЛОВА, Н., *Играем гаммы*, Москва, Музыка, 1995, 98 р.
94. КОРЫХАЛОВА, Н.П., *Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике*, Ленинград, Музыка, 1979, 207 р.
95. КРЕМЕНШТЕЙН, Б., *Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано*, Москва, Музыка, 1966, 137 р.
96. КРЕМЕНШТЕЙН, Б., *Педагогика Г.Нейгауза*, Москва, Музыка, 1984,
97. КРЕМЛЁВ, Ю., *О роли разума в восприятии произведений искусства*, Москва, Просвещение, 1970, 185 р.
98. КУЛАКОВСКИЙ, Л.О., *Восприятие музыки // Советская музыка*, 1956 № 5 р. 53-55.
99. КУЛОВА, Е.К., *Л.Н.Оборин – педагог*, Москва, Музыка, 1989 , 178 р.
100. ЛЕВАШОВА, Г.Я., *Музыка и музыканты*, Ленинград, Детская литература, 1969, 150 р
101. ЛИБЕРМАН, Е.Я., *Творческая работа пианиста с авторским текстом*, Москва, Музыка, 1988, 196 р.
102. ЛИБЕРМАН, Е.Я., *Работа над фортепианной техникой*, Москва, Музыка, 1971, 160 р.

103. ЛУК, А.Н., *Мышление и творчество*, Москва, Политическая литература, 1976, 306 р.
104. ЛЮБОМУДРОВА, Н.А., *Методика обучения игре на фортепиано*. М.:Музыка, 1982, 230 р.
105. ЛЯХОВИЦКАЯ, С., *О педагогическом мастерстве*, Ленинград, Музыка, 1963, 127 р.
106. ЛЯХОВИЦКАЯ, С.М., *Задания для развития самостоятельных навыков при обучении фортепианной игре*. Изд. 3. Ленинград, Музыка, 1975, 140 р.
107. МАЗЕЛЬ, Л., *Анализ музыкальных произведений*, Москва, 1959, 528 р.
108. МАЗЕЛЬ, Л., *Вопросы анализа музыки*, Москва, Советский композитор, 1978, 352 р.
109. МАЙКАПАР, С., *Как работать на рояле*, Ленинград, Музгиз, 1963, 185 р.
110. МАККИННОН, Л., *Игра наизусть*. Москва, Классика – XXI, 2004, 152 р.
111. МАЛИНКОВСКАЯ, А.В., *Фортепианно – исполнительское интонирование*, Москва, Музыка, 1990, 268 р.
112. МАЛИНКОВСКАЯ, А., *Специфика исполнительского анализа музыкального произведения*. // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя, вып.68, под ред. Б.Л. Кременштейн, Москва, 1983, р.88 -104.
113. МАРТИНСЕН, К.А., *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*, Москва, Музыка, 1966, 254 р.
114. МАРТИНСЕН, К.А., *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*, Москва, Музыка, 1977, 127 р.
115. МЕДУШЕВСКИЙ, В., *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*, Москва, 1976, 278 р.
116. МЕДУШЕВСКИЙ, В.В., *Музыка в семье искусств* // Музыкальное воспитание в школе, 1984, № 1, р. 31-35.
117. МЕССНЕР, В., *Аппликатура в фортепианных сонатах Бетховена*, Москва, Музыка, 1962, 175 р.
118. МЕТНЕР, Н., *Повседневная работа пианиста и композитора*, Сост. М.Гурвич, Л.Лукомский, Москва, 1979, 71 р.
119. МИЛИЧ, Б.Е., *Воспитание пианиста*, Киев, Музична Україна, 1964, 85 р.
120. МИЛЬШТЕЙН, Я., *К.Н. Игуменов*. Москва, Музыка, 1975, 578 р.

121. МИЛЬШТЕЙН, Я., *Очерки о Шопене*, Москва, 1987, 126 р.
122. МИЛЬШТЕЙН, Я., *Ф.Лист*, Москва, Музыка, 1971, 598 р.
123. МИЛЬШТЕЙН, Я.И., *Вопросы теории и истории исполнительства*, Москва, Музыка, 1983.
124. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ПЕДАГОГИКА, сборник статей, сост. Гайдамович Т.А., Москва, Музыка, 1991, 240 р.
125. МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, АСПЕКТЫ АНАЛИЗА, Сост. Котляревский И.А., Терентьев Д.Г., Киев, Музична Украина, 1988, 128 р.
126. НАЗАЙКИНСКИЙ Е.В., *Звуковой мир музыки*. Москва, Музыка, 1988, 254 р.
127. НАЗАЙКИНСКИЙ Е.В., *О психологии музыкального восприятия*, Москва, Музыка, 1972, 234 р. ,
128. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е.В., *Логика музыкальной композиции*, Москва, 1982, 319 р.
129. НЕЙГАУЗ, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988, 240 р.
130. НИКОЛАЕВ, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*, Москва, Музыка, 1980, 146 р.
131. НОСИНА, В., *Символика музыки И.С. Баха*, Тамбов, 1993, 163 р.
132. ОСТРОМЕНСКИЙ, В.Д., *Восприятие музыки как педагогическая проблема*, Киев, Музична Украина, 1975, 286 р.
133. ОСЬКИНА, С. *Внутренний музыкальный слух*, Москва, Музыка, 1977, 71р.
134. ОЧЕРТОВСКАЯ, Н., *Содержание и форма в музыке*, Ленинград, Музыка, 1985, 112 р.
135. ПЕРЕВЕРЗЕВ, Н., *Исполнительская интонация*, Москва, Музыка, 1989, 128 р.
136. ПЕРЕЛЬМАН, Н., *В классе рояля*, Ленинград, Музыка, 1986, 64 р
137. ПЕТРУШИН, В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994, 304 р.
138. ПЕТУХОВ, В., ЗЕЛЕНКОВА, Т., Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции, // Вопросы психологии, 2002, № 3, р.20-32
139. *ПИАНИСТЫ РАССКАЗЫВАЮТ*, составитель Соколов М., Москва, Советский композитор, 1979, 224 р.
140. ПОЖАР, С.К., *К таинствам пианизма*, Кишинёв, 1999, 306 р
141. ПОНИЗОВКИН, Ю., *Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений*, Москва, Музыка, 1965, 243 р.

142. РАЖНИКОВ, В.Г., *Исполнительство как творчество* // Советская музыка, 1972, №2, р. 70-74.
143. РАЖНИКОВ, В.Г., *Диалоги о музыкальной педагогике*, Москва, 1994, 141р.
144. РЯЗАНСКИЙ, В.П., *Развитие интонационных навыков музыкантов при комплексном воздействии звуковых и визуальных сигналов* // Вопросы психологии, 1999, № 2, .98-100.
145. САВШИНСКИЙ, С., *Пианист и его работа*. Ленинград, 1961, 214 р.
146. САВШИНСКИЙ, С., *Режим и гигиена работы пианиста*, Москва, Советский композитор, 1963, 196 р.
147. САВШИНСКИЙ, С.И., *Работа над музыкальным произведением*, Ленинград, Сов.композитор, 1961, 168р.
148. СВЕТОЗАРОВА, Н., КРЕМЕНШТЕЙН, Б. *Педализация в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, Музыка, 1965 148 р.
149. *СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА*, сборник статей, Москва, Музыка, 1985, 250 р
150. СОКОЛОВА, М.С., *Вопросы фортепианного исполнительства*, выпуск 4, Москва, Музыка, 1976, 150 р.
151. ТЕПЛОВ, Б., Психология музыкальных способностей, Ìп. Теплов Б. *Избранные труды*, т.1. Москва, Педагогика, 1985, р. 42-223.
152. ТЮЛИН, Ю.Н., *Строение музыкальной речи*, Москва, Музыка, 1969, 174р.
153. ТЮЛИН Ю., *Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации*, Москва, 1976.
154. *ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО – ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА*, Сборник научных трудов, Москва, 1981, 169 р.
155. ЦЫПИН, Г.М., *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*, Алетейя, 2001, 320 р.
156. ЦЫПИН, Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.
157. ШЕВЧЕНКО, Т., *Элементы творчества в работе студента пианиста над музыкальным произведением*, Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики, сост. З.А.Визель, выпуск 76, Москва, 1984, р. 20 -34
158. ШМИД-ШКЛОВСКАЯ, А.А., *О воспитании пианистических навыков*, Москва, Музыка, 1971, 243 р.
159. ШУЛЬПЯКОВ, О., *Музыкально-исполнительская техника и художественный образ*, Москва, Музыка 1986, 128 р.